



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

JAMAYRA MARQUES DA SILVA DE LIMA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA
DOCENTE NA EMEI PROFESSORA NILDA DA ROCHA PORTAL
(MACAPÁ/ AP, 2025-2026)**

Macapá, Amapá

2026

JAMAYRA MARQUES DA SILVA DE LIMA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA
DOCENTE NA EMEI PROFESSORA NILDA DA ROCHA PORTAL
(MACAPÁ/ AP, 2025-2026)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Amapá, para obtenção do grau de Licenciatura em História, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iza Vanesa Pedroso de Freitas Guimarães.

Macapá, Amapá

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

L732a Lima, Jamayra Marques da Silva de.
Aprendizagem histórica na educação infantil e a prática docente na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal (Macapá/ AP, 2025-2026) / Jamayra Marques da Silva de Lima. - Macapá, 2026.

1 recurso eletrônico.
111 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Licenciatura em História, Macapá, 2026.
Orientadora: Prof.^a Iza Vanesa Pedroso de Freitas Guimarães.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Aprendizagem histórica. 2. Educação Infantil. 3. Práticas docentes. I. Guimarães, Iza Vanesa Pedroso de Freitas, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 372.21

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA
DOCENTE NA EMEI PROFESSORA NILDA DA ROCHA PORTAL
(MACAPÁ/ AP, 2025-2026)**

Elaborado por

JAMAYRA MARQUES DA SILVA DE LIMA

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Licenciada em História

Aprovado em ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Iza Vanesa Pedroso de Freitas Guimarães

Orientadora - UNIFAP

Prof.^a Dr.^a Julia Monnerat Barbosa

Avaliadora – UNIFAP

Prof.^a Esp. Edmilsan de Jesus Cardoso

Avaliadora – UNIFAP

Eu dedico este trabalho primeiramente a Deus que até aqui me sustentou, aos meus familiares que sempre apoiaram os meus sonhos e conquistas, em especial a minha irmã Adrienne que tem me apoiado nos desafios da pesquisa, aos meus colegas de trabalho pela ajuda e apoio, e aos meus alunos que a cada dia me ensinam a olhar a vida com mais leveza e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus que sempre foi a minha direção, minha sustentação e força. Por meio da minha fé enfrentei cada jornada com muita convicção de que as minhas conquistas são parte dos planos de Deus para a minha vida.

A minha família que sempre apoiou as minhas escolhas, me incentivando a nunca desistir dos meus sonhos e ambições. A minha mãe agradeço o dom da vida e pelos ensinamentos aprendidos. Sou imensamente grata pelos meus familiares que são uma das maiores razões para que eu nunca desista de ser uma pessoa melhor a cada dia.

A minha irmã Adrienne agradeço o apoio ao longo da jornada dessa pesquisa, pelos conselhos, dicas e a paciência de aturar meus estudos da madrugada. Pelos momentos que me motivou quando pensei em desistir e abandonar o trabalho. Sou muito grata pela sua presença nessa etapa da minha vida.

Meu agradecimento especial a minha orientadora prof. Prof.^a Dr.^a Iza Vanesa Pedroso de Freitas Guimarães, por sua compreensão, empenho e dedicação ao longo da pesquisa. Sua paciência e orientações foram essenciais para a finalização dessa jornada acadêmica.

A Universidade Federal do Amapá, campos Marco Zero, pelo curso e a oportunidade que tive em cursar Licenciatura em História, aos professores que tive ao longo do curso meu obrigado pelo aprendizado acadêmico, que tem contribuído para a minha prática docente.

Aos meus amigos, pelo apoio e incentivo nessa trajetória cheia de desafios. Obrigada pelos conselhos e momentos de acolhimento que me permitiram concluir essa pesquisa.

Aos meninos do BTS, obrigada pelas muitas alegrias e a inspiração ao longo de seis anos da minha jornada. As suas canções servem de cura para a minha alma, alimentando meus sonhos e dando coragem para enfrentar as dificuldades da vida.

Agradeço também a todos os meus colegas de trabalho que se propuseram a me auxiliar nessa pesquisa, contribuindo com suas experiências pedagógicas, seus relatos e vivências na Educação Infantil.

Por fim, agradeço a todos os alunos que fizeram e ainda farão parte da minha jornada profissional. Por todos os momentos em que pude ensinar e aprender que a vida é feita de momentos leves e que com amor a educação pode transformar nossas vidas.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como a aprendizagem histórica tem sido abordada na Educação Infantil a partir da prática docente na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Nilda da Rocha Portal em Macapá, capital do Estado do Amapá. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, em que a observação participante foi voltada à compreensão dos desafios da prática docente no processo de ensino e aprendizagem histórica na Educação Infantil. Para isso, foi utilizada a metodologia de pesquisa de levantamento, durante o ano letivo de 2025 e início de 2026, com aplicação de um questionário semiaberto junto ao corpo docente atuante na Educação Infantil e com a construção de um relato de experiências no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa apontaram dificuldades e sensibilidades do trabalho com os conceitos históricos na Educação Infantil, que, por vezes, caminha desarticulado às vivências das crianças na Pré-escola. A partir dessa pesquisa, foram formuladas e desenvolvidas estratégias educativas que promovam a construção de práticas pedagógicas significativas em relação à faixa etária infantil e à valorização da cultura amapaense. Em síntese, propõe-se uma perspectiva dialógica, principalmente, com base na contribuição de Hilary Cooper (2006) - “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos” - que enfatiza a relação entre o Ensino de História e as especificidades pedagógicas da Pré-escola a partir de novos olhares sobre as práticas docentes na Educação Infantil.

Palavras- chave: Aprendizagem histórica, Educação Infantil e Práticas docentes.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how historical learning has been approached in Early Childhood Education from teaching practice at the Escola Municipal de Educação Infantil Professora Nilda da Rocha Portal in Macapá, capital of the Amapá State. It is a research of a qualitative, exploratory and descriptive nature, in which the participant's observation was turned to understanding the challenges of teaching practice in the historical teaching and learning process in children's education. For this purpose, the survey research methodology was used during the academic year of 2025 and early 2026, with the application of a semi-open questionnaire in collaboration the teaching staff working in Children's Education and with the construction of a report of experiences in the school day. The results of the research pointed out difficulties and sensitivities of the work with the historical concepts in Children's Education, which, at times, walks disarticulate to the experiences of children in preschool. From this research, educational strategies were formulated and developed that promote the construction of meaningful pedagogical practices in relation to the age group of children and the enhancement of the culture of Amapa. In summary, a dialogue perspective is proposed, mainly, based on Hilary Cooper's contribution (2006) - "Learning and teaching about the past: three to eight year olds" - which emphasizes the relationship between history teaching and the pedagogical specificities of preschool from new perspectives on teaching practices in early childhood education .

Keywords: Historical learning, Early Childhood Education and Teaching Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – BNCC e as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá.....	60
Gráfico 2 – Campos de Experiências e os Conceitos histórico.....	60
Gráfico 3 – Aprendizagem histórica e o Campo de experiência “Eu, o outro e nós”.....	63
Gráfico 4 – Aprendizagem histórica e o Campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.....	64
Gráfico 5 – Diretrizes Curriculares do Município de Macapá e a prática pedagógica na Educação Infantil.....	65
Gráfico 6 – Secretaria de Educação Municipal de Macapá e Formação continuada na Educação Infantil.....	66
Gráfico 7 – Abordagem do Tempo histórico na Educação Infantil.....	67
Gráfico 8 – Recursos didáticos, Identidade e Memória na Educação Infantil.....	69

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Instrumento musical “pau de chuva”.....	75
Fotografia 2 – Maquete com animais da Região Norte.....	75
Fotografia 3 – Pintura de desenhos de plantas medicinais da Amazônia.....	75
Fotografia 4 – Trilha histórica.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PARTE I – INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS LEGAIS.....	15
2.1 – Infância: a noção de infância desde a virada ao século XXI e seus impactos nas demandas educacionais.....	16
2.2 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	26
2.3 – A definição de Educação Infantil na BNCC.....	29
2.4 – O ensino de história na BNCC da Educação Infantil.....	31
2.5 – A Educação Infantil e o Referencial Curricular Amapaense (RCA).....	36
2.6 – Diretrizes Curriculares do Município de Macapá, Ensino de História e Educação Infantil.....	45
3 PARTE II – APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
3.1 – Aprendizagem histórica: conceitos e definições.....	51
3.2 – Análise dos conceitos históricos e sua aplicação no ensino de história na Educação Infantil.....	53
3.3 – O trabalho com conceitos históricos na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal: análise da prática docente.....	57
3.4 – O trabalho com sequências didáticas: estratégias e recursos para o Ensino de História na Educação Infantil.....	67
3.5 – Relato de experiência: minha prática docente na Educação Infantil.....	74
4 PROJETO PEDAGÓGICO.....	78
5 CONCLUSÃO.....	84
FONTES.....	87
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE.....	93

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática se motivou de uma reflexão da prática docente na Educação Infantil, a partir do trabalho sobre conceitos históricos ao longo do curso de história, especificamente na disciplina de Teorias da História. Compreendeu-se a necessidade de se aprofundar estudos sobre o tema em detrimento das dificuldades para desenvolvimento do ensino de história pelos professores da EMEI Professora Nilda da Rocha Portal, incluindo a autora desta pesquisa.

No âmbito acadêmico, a escolha desses sujeitos para a pesquisa se justifica pela necessidade de se pesquisar mais sobre o ensino de História na Educação Infantil, uma vez que há poucos trabalhos acadêmicos na área e em especial na Universidade Federal do Amapá. Para a sociedade torna-se de grande relevância a abordagem desta temática, para um entendimento de como são desenvolvidas as atividades pedagógicas na Educação Infantil, para que se tenha uma visão de como o Ensino de história pode ser trabalhado com crianças pequenas.

A pesquisa tem o objetivo geral de identificar como foi planejado o trabalho com enfoque na Aprendizagem Histórica na Educação Infantil na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal, apontando as dificuldades enfrentadas pelos educadores com Ensino de História na pré-escola, para refletir sobre a construção de práticas pedagógicas significativas, que levem em consideração a faixa etária e a valorização da cultura amapaense.

A Metodologia escolhida adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltada à compreensão das práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem histórica na Educação Infantil. Para isso, será utilizado um questionário semiaberto, contendo 32 perguntas sobre a temática e será realizada uma análise dos documentos da instituição (Projeto Político Pedagógico) e as normativas pertinentes ao ensino de crianças pequenas na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e as Diretrizes Curriculares do município de Macapá. Estes documentos serão analisados para se verificar as diretrizes para o ensino de História na pré-escola.

A pesquisa será realizada na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal, no município de Macapá, no Estado do Amapá, a referida instituição atende 12 turmas de crianças entre 4 e 5 anos (crianças pequenas). Participarão diretamente da pesquisa 7 professores (turnos da manhã e tarde), selecionados por atuarem nas turmas da etapa pré-escola.

Este estudo tem como perguntas/problemas, quais os principais obstáculos enfrentados pelos educadores da Educação infantil para desenvolver a aprendizagem histórica com

crianças pequenas? Como promover a construção de práticas pedagógicas significativas, que levem em consideração a faixa etária e a valorização da cultura local?

A pesquisa levantou duas hipóteses para os problemas apontados, a primeira é a de que os educadores planejaram suas atividades pedagógicas levando em consideração as suas condições de trabalho, bem como os recursos tecnológicos que a escola oferecia. Por muitas vezes, tiveram que utilizar de recursos próprios para a efetiva realização de suas práticas docentes. Ficou evidente ao longo do estudo as dificuldades dos professores da escola para a realização de atividades que envolvessem o ensino de História, pois a estrutura e condições financeiras impediram a construção de projetos e ações satisfatoriamente.

A segunda hipótese é a de que “ao longo do trabalho com conceitos históricos os educadores conseguiram construir com as crianças práticas pedagógicas significativas, coerentes com a faixa etária e que valorizaram a cultura do Estado do Amapá”. Percebeu-se que os professores da escola apresentam dificuldades conceituais e pedagógicas com o ensino de História, se limitando em muitas ocasiões a realização de atividades com foco apenas em datas comemorativas e trabalhando de forma fragmentada os campos de experiências da BNCC.

As principais dificuldades ao longo da pesquisa foram a mudança do quadro docente, saída e entrada de novos educadores, o que atrasou a realização dos questionários com os professores da escola. A instituição de ensino passou por uma reorganização estrutural, fechamento de duas turmas por questões de falta de condições para o atendimento com segurança das crianças. Além disso, a EMEI está enfrentando dificuldades no circuito elétrico e abastecimento de água, o que algumas vezes impediu o funcionamento da escola.

Ressalto que a pesquisa foi de suma importância para a formação da autora, pois possibilitou que fosse realizada uma profunda reflexão da prática docente enquanto educadora da pré-escola. Com isso, é perceptível a necessidade de se aprofundar a temática para que outros profissionais da Educação Infantil possam ter acesso ao estudo e consigam desenvolver suas práticas pedagógicas pautadas no desenvolvimento da aprendizagem histórica de crianças pequenas, de maneira que compreendam seu lugar no mundo e possam vislumbrar sua cultura e identidade dentro e fora da escola.

2 PARTE I – INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

A etapa da infância é um momento do desenvolvimento humano marcada por descobertas e muito aprendizado. Ao longo dos anos, a concepção de criança sofreu modificações, em detrimento do modelo social, dos papéis atribuídos aos infantes e em relação às demandas econômicas, políticas e culturais, frente à noção de infância na virada do século XXI, abordando as diversas demandas educacionais, bem como analisar como a aprendizagem histórica está presente nos dispositivos legais voltados para a Educação Infantil.

A infância na virada do século XXI é configurada pela pluralidade e o dinamismo, mas também por desafios e a necessidade de profundas reflexões, principalmente, em relação às práticas pedagógicas que, muitas vezes, não asseguram os direitos de aprendizagem das crianças, nem promovem de fato o desenvolvimento integral infantil. Com isso, o objetivo deste capítulo é discutir a concepção de infância no século XXI e perceber como ela é apresentada nos textos legais, bem como analisar o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Amapaense (RCA) e das Diretrizes Curriculares do Município de Macapá.

2.1 – Infância: a noção de infância desde a virada ao século XXI e seus impactos nas demandas educacionais

A construção do conceito de infância foi acompanhando os modelos de sociedade a partir das estruturas sociais, econômicas e culturais com as quais os infantes têm interações. A criança nesse contexto é moldada a partir das experiências vivenciadas com os sujeitos sociais, as instituições, as representações culturais, religiosas e suas percepções a partir do meio que a cerca. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29) quando apontam os fatos relativos à infância ponderam que “[...] a infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem”.

A concepção de infância acompanha a dinâmica social, assim os espaços e instituições destinados às crianças por muitos anos foram organizados com o intuito de uma dinâmica assistencialista. Essa visão perdurou até o século XX, onde o único intuito de creches e escolas era o cuidar das crianças enquanto os seus genitores estavam em seus locais de trabalho. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia

preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil foi moldada como parte da Educação Básica. Com isso, a educação escolar para a pré-escola se configurou como um espaço de intencionalidade pedagógica, deixando de lado o seu caráter assistencial. Para Kuhlmann Jr. (2000, p. 6), “nas definições da Constituição de 1988 [...] A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil definida como primeira etapa da Educação Básica, foi estruturada em creche (crianças de até três anos) e a Pré-escola (crianças de quatro a cinco anos). Essa organização marcou mais um avanço na consolidação do papel educativo das instituições escolares no Brasil. “A educação infantil, [...], tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 24).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) apontam que a Educação Infantil é o momento da formação escolar onde a criança por meio das “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009, p. 12).

Fica evidente que com a estruturação legal da Educação Infantil, a concepção de infância passou por uma nova modelagem. A partir do século XXI, os estudos sobre infância e desenvolvimento humano passaram a descrever as crianças como sujeitos históricos e capazes de participar ativamente de seu processo de ensino e aprendizagem.

as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. (SIROTA, 2011, p. 19).

A infância passou a ser compreendida como uma etapa única da vida humana, repleta de significados e construções próprias das crianças. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 6º, confere “[...] a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (1990, p. 15). Assim a infância é

estabelecida como um espaço de profundas descobertas e trocas de experiências com o outro e o meio com os quais as crianças têm contato. Para Sarmento (2005, p. 17), “A infância não é um dado biológico universal, mas uma categoria construída socialmente, que assume diferentes formas (1900-1900)”

Nesse sentido, a infância precisa ser compreendida como um processo social e histórico, uma vez que deve ser articulada com as manifestações culturais e sociais e seus reflexos nas interações entre os sujeitos. Para Qvortrup, (2011, p. 635), “a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica.”. A criança sendo um sujeito em pleno desenvolvimento e que necessita de estímulos e uma gama de experiências para que possa construir conhecimentos de maneira significativa.

Ao aprofundar as discussões sobre as concepções de infância é importante que se leve em consideração as diferentes correntes de teorias que moldam as práticas pedagógicas para o público da Educação Infantil. Dentre os autores que embasam o conceito de infância serão analisados os trabalhos de Jean Piaget (1900-1900), Lev Vygotsky (1900-1900), Henri Wallon (1900-1900) e Loris Malaguzzi (1900-1900). Seus estudos, mesmo apresentando algumas divergências, são de suma importância para a compreensão do ser criança e seu processo de ensino e aprendizagem.

A criança, para Piaget, durante o seu processo de construção do conhecimento, precisa estabelecer a equilíbrio conquistada pela contradição/ perturbações do meio que a cerca que farão com que provoque a inquietação pelo aprender. Para Piaget, “a construção das estruturas é, principalmente a obra da equilíbrio... [que] é um conjunto de reações ativas do sujeito a perturbações exteriores” (*apud*. BAILLARGEON, 2002, p. 80). Para o autor, a partir do processo de equilíbrio as crianças são capazes de construir conhecimentos, por meio da assimilação e da acomodação de esquemas mentais. Para isso, os adultos, em especial os professores seriam os facilitadores deste processo.

Já para Vygotsky, a criança necessita não apenas do amadurecimento cognitivo, mas também dos aspectos sociais e culturais. E acrescenta que, os adultos (professores) seriam os mediadores do processo de construção dos conhecimentos dos infantes. Para o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 97). A partir disso, a linguagem ocorre por meio das interações dos pequenos com o meio e seu aprendizado acontece de maneira coletiva.

O autor também sustenta a tese de que, através das interações sociais e culturais, as crianças são estimuladas e com a mediação de um adulto são capazes de construir seu processo de aprendizagem. Para Vygotsky (2007, p. 112), “o que a criança é capaz de fazer hoje com auxílio, será capaz de fazer sozinha amanhã”. Nesse sentido, durante a infância a criança precisa ser imersa em um ambiente que propicie sua atuação e inferências mediadas. Para esse processo, Vygotsky (2007, p. 97) afirma que, “o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”.

Segundo ainda o autor, a aprendizagem infantil se estabelece a partir do momento que as crianças instigadas a buscarem, constantemente, fazer postulações sobre o meio em que estão inseridas. Para esse processo, o autor confere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Corroborando com sua ideia, Piaget (1996, p. 13) afirma que a assimilação é “... uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”. Entretanto, Piaget não considera as interações sociais e culturais como determinantes para o processo de construção do conhecimento infantil.

Ao discutir as concepções de infância, também é importante analisar as ponderações de Henri Wallon que entende que além da cognição e dos aspectos motores as crianças também são seres com emoções. Para o autor não é possível separar cada aspecto ou observá-los de maneira isolada. Para Wallon, “a afetividade não é apenas o início da atividade mental, ela continua a lhe fornecer sua energia motriz e sua direção” (2007, p. 145). Com isso, para o autor as crianças passam por fases de desenvolvimento, mas estas estão tanto centradas no eu quanto no outro.

Para o autor, a esfera afetiva deve ser pensada como o centro do processo educativo, principalmente quando se está analisando a fase da infância. Wallon, acredita que a inteligência e os processos envolvidos em seu desenvolvimento são frutos das interações das crianças com o meio. Para Wallon, “[...] identificar e definir [...] significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas” (2007, p. 117). Com isso, o autor explana que é por meio das interações sociais e do desenvolvimento da linguagem, concebida pela manipulação dos símbolos que as crianças promovem a sua aquisição de saberes.

Já para Malaguzzi, a criança é vista como criadora, aprendendo assim por meio da arte e com a colaboração, ou seja, a partir da mediação de um adulto. Para o autor, é por meio de processos investigativos que os pequenos aprendem, mas para isso é necessário que os adultos estabeleçam a dinâmica da escuta ativa. Para ARAÚJO, BENATTI e SIMÕES, (2023, p. 24) “a escuta ativa como uma prática pedagógica e recíproca, usada para interpretar e instrumentalizar significados dados pelas crianças, a escola não possui uma programação estrita de ensino, pois o processo ocorre por meio dos projetos de investigação, que partem da curiosidade das crianças.”

Ao nos debruçarmos nos estudos desses autores é possível perceber algumas convergências em suas postulações. Fica bastante evidente que os quatro autores conseguem conceber as crianças como sujeitos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem. Também é palpável a importância de seus estudos para as concepções de infância, uma vez que suas obras servem de base para a formulação de dispositivos legais, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Currículos e outros documentos que fundamentam as práticas docentes na Educação Infantil.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil é um processo complexo e que apresenta múltiplas facetas. O ensino para o público infantil se estende muito além da difusão de conhecimentos, pois o processo educativo nessa etapa precisa ser integral. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (BRASIL, 2017, p. 14).

Pensar a infância, levando em consideração as demandas enfrentadas no tempo presente, faz-nos refletir sobre a importância da efetivação de um trabalho pedagógico bem estruturado, trazendo os educadores como mediadores das experiências infantis. Para Sarmiento (2005, p. 23), “a criança é sujeito de direitos e deve ser respeitada em sua dignidade, garantindo-lhe condições para expressar-se, participar e ser ouvida em todos os espaços sociais, inclusive na escola”. Sendo assim, a Educação escolar deve assegurar espaços e ações pedagógicas que promovam a participação das crianças como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem e assegurar o pleno exercício dos direitos das crianças.

Atualmente, a infância vem sofrendo constantemente interferências no que tange o uso das múltiplas linguagens e plataformas digitais (uso excessivo de telas pelos estudantes); impactos socioeconômicos; desafios estruturais das escolas, em especial da rede pública de ensino que é o *campus* de pesquisa deste trabalho; dificuldade na formação continuada

docente e a falta da participação da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Quando nos debruçamos no estudo das demandas da educação, em especial da Educação Infantil, não há como elencar grau de impacto maior ou menor em determinadas situações que ocorrem no interior das instituições de ensino, pois essas intercorrências sozinhas ou conjuntas têm um impacto marcante no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Entretanto, o texto irá apresentar algumas dessas situações problemas de maneira a evidenciar seus reflexos nas dificuldades enfrentadas nas escolas.

As escolas têm enfrentado muita resistência em relação ao uso das tecnologias pelas crianças. Esse cenário tem sido bastante debatido e muito tem se pensado em alternativas para o uso consciente de aparelhos digitais pelos alunos. Ao mencionar a realidade das crianças da Educação Infantil é visível no comportamento e nas interações dos pequenos na rotina escolar o quanto o uso de telas é prejudicial para sua saúde, em especial sua saúde mental. Quando aborda sobre os avanços da tecnologia, Kenski, aponta que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2007, p. 21).

O uso das tecnologias, quando sem intencionalidade, pode acarretar grandes danos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. No caso, sua utilização pelas crianças precisa estar articulada com a intencionalidade pedagógica para a qual a sua utilização foi planejada. Para Lima (2022, p. 54), “os avanços tecnológicos auxiliam na interatividade, na comunicação interpessoal e no aspecto cognitivo da interação mediada não somente pelo computador, mas também por diversos dispositivos eletrônicos conectados em rede”. As tecnologias devem ser encaradas como um suporte para o favorecimento da aquisição de conhecimentos e trocas de experiências, mas o que se vê no tempo presente são crianças utilizando recursos digitais sem orientação ou supervisão de um adulto. E em muitos casos, sofrendo bullying, ataques nas redes sociais, uso demasiado de telas ao longo do dia, o que afeta o seu rendimento escolar e sua rotina familiar.

Nas salas de aula ou ambientes pedagógicos das escolas de Educação Infantil, constantemente, deparamo-nos com crianças sem interesse por atividades de pintura com diferentes tipos de materiais de colorir; nas tarefas que envolvem despender um tempo de concentração, os pequenos tem se mostrado desmotivados; durante a exploração de materiais

da natureza (folhas, sementes, por exemplo), pouco demonstram vontade de manusear; alguns não demonstram vontade de brincar com materiais de modelagem diversos, até mesmo o uso de brinquedos convencionais (bonecas, blocos de montar, carros, jogos etc.); em alguns casos não demonstram querer brincar. Entretanto, quando as atividades envolvem recursos tecnológicos, as crianças tendem a ficar mais envolvidas. Para Lima (2022, p. 58): “a sociedade, inclusive a educacional, deve esforçar-se para acompanhar a flexibilidade e a velocidade de suas alterações, ensinar e aprender através das tecnologias é um desafio a ser assumindo por professores, alunos e sociedade como um todo”.

A escola de Educação Infantil precisa construir seu Projeto Político Pedagógico a partir da concepção de que as crianças são sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem. Para Lima (2022, p. 54), “na nova perspectiva educacional, o discente é protagonista do saber e a prática pedagógica é motivada a procurar estruturar conteúdos, afim de promover autonomia, para que o discente possa buscar conhecimento de forma independente”. Entretanto, esse processo tem encontrado muitas dificuldades, pois a família tem se mostrado pouco envolvida na busca de alternativas para o uso consciente das tecnologias pelos alunos.

A participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância, sendo a relação famílias e escola primordial para a realização das atividades pedagógicas. Piaget destaca que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, p. 50)

Fica evidente que com o acompanhamento da família, o trabalho pedagógico flui de maneira satisfatória, pois com o apoio dos responsáveis das crianças é possível sanar as dificuldades diárias do processo de ensino e aprendizagem. Para Prado, (1981, p. 9) “a família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal”. O trabalho na Educação Infantil precisa alinhar o uso das tecnologias de maneira a atender as necessidades específicas de cada aluno, mas com a utilização consciente de cada recurso digital.

Ainda analisando a importância da participação efetiva da família na Educação Infantil, é essencial o acompanhamento do aprendizado das crianças. Para Vygotsky, (2007, p. 94) “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Assim, a família tem grande papel na formação dos valores das crianças, bem como no agir social das crianças. No âmbito da Educação Infantil ao longo dos anos, analisando a relação escola-família é visível que algumas famílias estão direcionando para a escola a formação inicial que deveria ter seu início no seio familiar.

Na rotina escolar diária, é possível conhecer múltiplas realidades familiares, dificuldades financeiras, baixa escolarização dos genitores e/ou responsáveis, questões de guarda das crianças que dificultam a frequência regular e a boa convivência familiar, entre outras situações. Não há uma invalidação das vivências enfrentadas pelos alunos, mas a escola sozinha frente a essas dinâmicas não consegue realizar seu papel, historicamente, construído, o que em muitos casos as faz procurarem apoio de outras intuições para dar continuidade em seu fazer pedagógico. Entretanto, em muitos momentos os responsáveis delegam responsabilidades familiares para a escola. Para Piaget, famílias e as escolas precisam estar conectadas, pois:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Outro aspecto de profunda magnitude na relação escola e família é o uso de redes sociais para a comunicação dentro do ambiente escolar. Para início de diálogo, é necessário contextualizar dois momentos bem específicos: o primeiro é o período antes da pandemia de Covid-19, onde a comunicação era estabelecida, preferencialmente, de maneira presencial, onde os responsáveis dos alunos se dirigiam às escolas para as tratativas referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Um outro momento é o período pós-pandemia, onde os responsáveis em detrimento da logística educacional no contexto pandêmico (aulas on-line, materiais digitais, uso de plataformas digitais, comunicação por grupos de aplicativos como Whatsapp etc.) estão apresentando muita resistência para a participação de encontros presenciais na escola; para a realização das justificativas de faltas das crianças estão priorizando mensagens em grupos das

turmas ou no contado privado dos professores, até documentações (declarações, relatórios avaliativos, assinaturas de autorizações, etc.) querem solicitar apenas de maneira on-line. De acordo com os autores Soares, Sousa e Silva Júnior (2022, p. 51):

Precisamos criar estratégias que possam conscientizar os alunos e suas famílias, de modo a tornar o uso do celular algo pedagogicamente útil, além de socialmente aceitável no âmbito escolar, evitando dificuldades, constrangimentos e danos a terceiros. [...]. Vale salientar, que deve existir regras para serem usados tais dispositivos dentro do âmbito escolar.

Muito ainda precisa ser debatido em relação à comunicação entre escola e família, pois o atual cenário ainda é bastante desafiante para a realização de uma prática educacional realmente efetiva. “O ensino remoto durante a pandemia demonstrou mudanças e permanências. Cabe agora, pensar e agir diante do novo e do inalterável” (SANTOS, 2021, p. 120). É interessante que se busque o uso equilibrado das plataformas digitais e redes sociais, para que sejam ferramentas que proporcionem uma construção de parcerias e diálogos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Abordando a realidade enfrentada na escola EMEI Professora Nilda da Rocha Portal, *locus* da pesquisa, é possível traduzir na prática as dificuldades enfrentadas por alunos dessa instituição. Há na escola uma clientela muito diferenciada, em especial de bairros periféricos, por vezes de áreas alagadas, grande parte de locais de invasões e com os pais com baixo índice de escolarização. Conforme o Projeto Político Pedagógico da referida instituição, “a maioria das crianças matriculadas na escola são filhos(as) de pais ou responsáveis que possuem um baixo poder aquisitivo, demonstrando assim, a realidade socioeconômica da nossa clientela.” (PPP, 2025, p. 8)

Sobre a estrutura física da escola, assim como na maioria das escolas públicas, há dificuldades enfrentadas, diariamente, durante a realização das atividades pedagógicas. De acordo com as informações contidas no PPP da referida instituição [...] “as salas de aula apresentam falta iluminação, [...], ficando as mesmas escuras [...]. Os banheiros não são adequados para atender nossa clientela. Não tem um espaço adequado ao lazer das crianças e os bebedouros são insuficientes.” (PPP, 2025, p. 14)

Todas essas problemáticas de caráter estrutural estão dificultando a realização das práticas pedagógicas na referida instituição, muitas vezes algumas atividades deixam de ser realizadas por falta das condições necessárias para a sua execução, tais como: “a escovação dos dentes das crianças; a lavagem adequada das mãos dos alunos; quando chove algumas

salas de aula tem goteiras, o que ocasiona a parada da realização das atividades para a limpeza das salas, algumas vezes a entrada nas salas de aula é atrasada, pois os funcionários precisam secar o local, etc.” (LIMA, 2026b).

Os problemas com a infraestrutura escolar além de acarretar um déficit no processo de ensino e aprendizagem, também estão sobrecarregando os educadores da escola, que muitas vezes devem repensar suas práticas pedagógicas ou mesmo estão sujeitos a condições insalubres de trabalho. Conforme Santos e Capellini, (2021, p. 3) “a inclusão escolar versa sobre o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem pautada em direitos humanos, no sentido de responder às necessidades, habilidades e características de todos.”

Ainda analisando as grandes demandas que moldam as concepções de infância e processo de escolarização das crianças da Educação Infantil é necessário uma reflexão sobre a inclusão e o atendimento das crianças com deficiências nas escolas. De acordo com Souza, (2019, p. 19-20) “para que a escola deixe de excluir os alunos e grupos que não se encaixam nos padrões normativos dela, é preciso que a mesma seja refletida sob o enfoque de mudanças internas e externas, que recai também numa reflexão sobre como o professor está sendo formado”. Com isso, tanto os educadores quanto os alunos devem participar ativamente do processo educativo de maneira a promover a diversidade e o respeito às diferenças.

Com as Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva promulgadas no ano de 2008, ficou evidente a necessidade de se estabelecer um ensino moldado na inclusão, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes. De acordo com as políticas, “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). Logo, os direitos de todos os estudantes devem ser assegurados, independente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, de mobilidade, entre outros.

Na EMEI professora Nilda da Rocha Portal, há um número significativo de estudantes com deficiência com laudos ou em investigação, em especial de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Levando em conta a alta demanda e a falta de auxiliares educacionais, há uma sobrecarga dos docentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde o início do segundo semestre letivo de 2025, persiste a ausência dos atendimentos no setor por conta de problemas estruturais (janela a ponto de desabar e infestação de cupim na sala). Esse cenário vem ocasionando prejuízos para os alunos com deficiência e toda a comunidade escolar. Para Garcez (2021, p. 96) “a construção de uma

escola inclusiva parte da premissa e do desejo de que ela seja central na articulação de Direitos Humanos para os estudantes, sem exceção, e para a comunidade do seu entorno.”.

A inclusão na referida instituição tem se apresentado como uma tarefa árdua, mas que vem sendo enfrentada com muita maestria pelos docentes da escola. É importante que a Secretaria de Educação do município de Macapá, promova mais capacitações e formações na temática inclusiva, sejam organizadas em futuras jornadas pedagógicas ou programas formativos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Sobre a formação continuada docente para o atendimento de alunos com TEA, Freitas (*apud.* BASTOS, 2025, p. 71) pondera que:

envolve cursos de formação continuada, oficinas pedagógicas, grupos de estudo e troca de experiências entre os docentes. A ausência de capacitação adequada compromete não apenas o aprendizado dos alunos com TEA, mas também a própria motivação dos professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as demandas específicas desses alunos.

A formação continuada representa um pilar fundamental para a realização de práticas pedagógicas inclusivas e que levam em consideração a realidade concreta dos educandos. E ao refletir sobre todas as demandas, anteriormente, explanadas percebe-se a grande necessidade de os professores estarem em constante formação. Para Guilherme (2019, p. 51), “a integração da educação continuada aos professores é uma forma de fazer com que os mesmos tenham uma visão diferenciada do processo de inclusão, integrando saberes atuais para realização na prática dos mesmos” Com isso, é crucial que os docentes aprofundem seus conhecimentos, em especial, os referentes à infância e à Educação Infantil, de maneira que possam desempenhar sua prática docente de maneira eficiente.

A concepção de infância no século XXI é marcada por muitas discussões que promovem as crianças como sujeitos de direitos e capazes de participar ativamente de seu processo formativo. Para Paulo Freire (1996, p. 34), “educar exige respeito pela autonomia do educando, reconhecendo-o como sujeito capaz de intervir e transformar sua realidade”, visto que há várias demandas que devem ser enfrentadas para a realização de um processo educativo eficaz. Sabe-se das dificuldades enfrentadas na referida escola, mas é necessário que se estabeleçam propostas de trabalhos pedagógicos que contribuam para a formação integral das crianças, as reconhecendo como protagonistas de seu aprendizado.

2.2 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de normativas que definem as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da sua formação escolar. Para Torres (2023, p. 7), “resultado de uma discussão de aproximadamente quatro anos e de três versões. Com participação da sociedade civil, em meio ao processo de impeachment da ex presidenta Dilma Rousseff e posterior empossamento de Michel Temer, seu vice”. A BNCC foi estabelecida a partir de um estudo com professores de todo o Brasil, onde discutiu-se como seria a organização curricular da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nesse estudo, aborda-se a estruturação do currículo da Pré-escola. De acordo com o texto da BNCC, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). Analisando de maneira geral as dez competências em síntese estabelecem que os alunos durante a educação básica precisam estar em contato com o mundo letrado, envolvidos em momentos de construção cultural, bem como agindo de maneira analítica, com senso crítico sobre as transformações sociais, tecnológicas e tendo suas atitudes pautadas no respeito mútuo.

A BNCC define que o ensino deve ser pautado no desenvolvimento de competências. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, 8). Com isso, “as escolas uma base obrigatória para elaboração da sua proposta curricular e planos pedagógicos para alunos da educação infantil, fundamental e ensino médio.” (SOARES; SOUSA; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 48)

Nesse contexto, o fazer pedagógico é moldado a partir do direcionamento dos aprendizados que os alunos devem saber levando em consideração o ordenamento das aprendizagens essenciais de cada etapa da Educação Básica. Para Lima (2022, p. 54), “é dever da escola o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos, fazendo com que os alunos percebam a importância da ética, inclusive nas relações em grupo”.

O grande intuito da BNCC é a promoção de uma Educação Integral, onde a formação do aluno deve ir além da simples aquisição de conhecimentos, pois deve “assumir uma visão plural, singular e integral da criança [...] considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e

promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (BRASIL, 2017, 14).

Com isso, a BNCC articula que as aprendizagens essenciais precisam estar envoltas no conceito de “igualdade educacional”, que consiste no acolhimento das singularidades de cada estudante, no sentido de um atendimento educacional que promova a inclusão dos alunos atendendo as suas necessidades educacionais. De acordo com a BNCC, “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15). Com isso, as práticas pedagógicas devem ser consolidadas com o intuito de romper com as desigualdades sociais e a promoção da cidadania efetiva.

A estruturação da BNCC organiza a Educação Infantil a partir de dois eixos estruturantes que devem servir de pilares para as práticas pedagógicas com as crianças. Por meio das *Interações* e das *Brincadeiras* o processo educativo deve ser pensado entendendo que cada criança é um sujeito histórico e de direitos, sendo capaz de assumir o papel de protagonista do seu aprendizado. De acordo com a BNCC, “na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25). Logo, todo o ato pedagógico deve ser moldado para que as interações e brincadeiras favoreçam o alcance dos direitos de aprendizagem.

Os seis direitos de aprendizagem “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” devem ser assegurados durante a rotina de atividades da Educação Infantil. A BNCC também estabelece que a Educação Infantil deve ser dividida em *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 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), assim todos os direitos devem estar articulados dentro de todos os cinco campos de experiências da Educação Infantil. A BNCC estabelece que:

(...) as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. (BRASIL, 2017, p. 40).

Cada campo de experiência apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, “os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico” (BRASIL, 2017, p. 30). Logo, seguindo essa dinâmica, um objetivo do campo Eu, o outro e nós é descrito da seguinte forma: (EI03EO01) sendo o “EI” representação da etapa da Educação Infantil; “03” o grupo da faixa etária das crianças pequenas; “EO” corresponde ao campo Eu, o outro e nós e por fim, “01” representa o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Com a BNCC o currículo para a Educação Infantil sofreu modificações e uma nova visão de infância foi estabelecida. O documento também normatizou as aprendizagens essenciais que as crianças em todo o território nacional devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Para Carcanholo (2018, p. 112), “a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo ela curiosa, criativa, alguém que se interessa e é estimulada a procurar soluções e compreender o mundo a sua volta”. Assim, todo o planejamento pedagógico deve estar atrelado as normativas estabelecidas pela BNCC a fim de promover um ensino integral.

2.3 – A definição de Educação Infantil na BNCC

A Educação Infantil é uma das etapas da Educação Básica e, como bem aborda a BNCC, é marcada por uma organização peculiar a fim de promover um ensino que veja as crianças como protagonistas do seu processo educativo. A partir da BNCC, os estudos voltados para a primeira infância e as temáticas pertinentes ao ensino infantil tomaram grande proporção. Um ponto importante é a definição do público-alvo da Educação Infantil que de acordo com a BNCC deve reconhecer:

as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária que são: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...], todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 44).

A definição de Educação Infantil a partir da BNCC é moldada a partir da caracterização do que é uma criança. Para a BNCC, a criança é vista “como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 38). De acordo com Soares, Souza e Silva Júnior (2022, p. 132), a BNCC da Pré-escola deve servir como “fonte de pesquisa de como a sociedade quer a política pública para a Educação Infantil, uma vez que esta deve ser pautada no desenvolvimento infantil de uma forma integrada e integral”.

A Educação Infantil precisa valorizar e promover momentos em que as crianças possam brincar e interagir com os espaços e com o outro. Assim, segundo “o professor de Educação Infantil precisa ter um olhar atento e uma escuta ativa às diversas e provocantes possibilidades de estudos e trabalhos a partir das conversas, dos interesses e das inquietações das crianças acerca do mundo em que estão inseridas” (Carcanholo, 2018, p. 113). A partir disso, a proposta é que o currículo seja flexível e centrado nos dois eixos estruturantes (interações e brincadeiras), bem como nos direitos de aprendizagem.

Todas as interações e brincadeiras na Educação Infantil precisam imprimir intencionalidade pedagógica. Caso contrário, será o brincar pelo brincar e sem nenhum contexto educativo. De acordo com a BNCC, “a intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro [...] (*sic*)” (BRASIL, 2017, p. 39). Assim, o processo educativo é desenvolvido a partir de “brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.” (BRASIL, 2017, p. 39). Para Machado (2010, p. 28), “a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados.”

Para isso, o planejamento no âmbito da Educação Infantil precisa levar em consideração a concepção de criança e as intencionalidades para cada idade de acordo com a nomenclatura do público-alvo da Educação Infantil. Deve também articular os campos de experiência levando em consideração as suas interconexões. Para a BNCC, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Na Educação Infantil, cada campo de experiência tem uma proposta definida a fim de desenvolver as experiências essenciais que as crianças precisam desenvolver ao longo da etapa da Pré-escola. Compreende-se que pode parecer repetitiva a constante defesa de que a

Educação Infantil necessita priorizar as *experiências essenciais*, mas em um contexto mais amplo de análise percebe-se a importância da compreensão completa do que a BNCC almeja no trabalho com as crianças na Educação Infantil.

Como mencionado anteriormente, os campos de experiências estão articulados uns aos outros de maneira íntima. Costuma-se dizer que os campos de experiências apresentam fronteiras entre eles, o que os caracteriza como indissociáveis, sendo assim não há como pensá-los e trabalhá-los de forma individualizada. De acordo com Carvalho e Fochi, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser pautado em uma Pedagogia do Cotidiano. Para os autores, é necessário “trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Com isso, é primordial que os docentes compreendam as peculiaridades da BNCC da Educação Infantil, ou seja, é preciso que saibam articular seu planejamento de maneira sistêmica e envolvendo todos os direitos de aprendizagem na rotina escolar das crianças. Com isso, “a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação das interações pedagógicas é o fato de o espaço institucional ser, na sua natureza, um espaço socializador” (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Por meio das interações com os outros e com os espaços de aprendizado, as crianças podem realizar trocas de conhecimentos, sempre pautadas em propostas que também envolvam as brincadeiras, já que são os dois eixos que estruturam as práticas pedagógica na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a organização dos espaços escolares também precisa estar articulada com as orientações da BNCC, pois cada atividades e ambientes precisam ser defendidos com intencionalidade pedagógica. Para Cruz e Cruz (2017, p. 72), “a organização do ambiente da instituição de educação infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem”. Com isso, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser planejadas de acordo com o currículo proposto para a Educação Infantil, bem como levando em consideração a realidade ao qual a comunidade escolar está inserida.

2.4 – O ensino de história na BNCC da Educação Infantil

Para o melhor entendimento acerca do Ensino de História na Educação Infantil, a análise será estabelecida a partir dos cinco campos de experiências (das crianças pequenas – 4

a 5 anos e 11 meses/ sujeitos dessa pesquisa) e com base em estudos de autores sobre a BNCC, em especial da Pré-escola. Voltando-se, mais especificamente, para os campos de experiências, é possível vislumbrar que três campos abordam conhecimentos históricos: - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; - Escuta, fala, pensamento e imaginação; - Eu, o outro e nós.

Entretanto, a inclusão de alguns objetivos nos campos citados não nos apresenta, com profundidade, elementos históricos a serem trabalhados na Educação Infantil. Conforme questionam Lazaretti e Arrais (2018, p. 37), “[...] uma vez estruturada por campos de experiências, a BNCC não evidencia, com clareza, quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão selecionados como essenciais para o processo de apropriação das crianças.”.

O currículo voltado para a Educação Infantil elenca de maneira generalizada as experiências essenciais, pois cada Estado e Município deve elaborar seus próprios currículos. Entretanto, isso não nos impede de refletir, criticamente, sobre os conceitos históricos implícitos e explícitos contidos na BNCC. Inicialmente será analisado o campo de experiência “Eu, o outro e nós”, mas não há hierarquia na importância entre os campos de experiências.

Nesse campo, as crianças são envolvidas em dinâmicas e atividades objetivadas na interação entre os pares e os espaços educativos. De acordo com a BNCC, “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p.40). Esse campo de experiência possui sete objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Analisando-os, alguns apresentam traços de conceitos historiográficos.

O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir;” (BRASIL, 2017, p. 45). Apresenta traços de elementos históricos, pois está direcionando o desenvolvimento de práticas que levem em consideração os outros e suas relações no tempo e espaço. Conforme Aguiar (2020, p.68), “a educação histórica vem centrando suas pesquisas na epistemologia da aprendizagem histórica e privilegiando a vivência cotidiana do aprendizado, seja em âmbito escolar seja extraescolar (meios midiáticos, museus, centros de memória etc.)”.

Nos objetivos “(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” e “(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos” (BRASIL, 2017, p. 45), há a intenção de uma proposta de trabalho

pedagógico com o intuito de levar em consideração as produções culturais que as crianças já adquiriram em outros espaços ou instituições de produção cultural. Conforme Navarro e Santos, (2023, p. 349) “alinhar o ensino de História e o desenvolvimento do pensamento histórico-social aos objetivos de aprendizagem expresso dentro da sua narrativa do documento é desafiador para as professoras.”

No objetivo “(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BRASIL, 2017, p. 45), a BNCC já aponta a necessidade de se desenvolver a construção da identidade com as crianças pequenas. Para Alves (2006, p. 30), “a objetivação serve para que indivíduos e grupos sociais marquem sua presença no mundo de maneira significativa, construindo uma identidade a partir das próprias expressões transformadas em imagens”. Com isso, o currículo para a Educação Infantil precisa respeitar a diversidade e evidenciar o fortalecimento da identidade das crianças.

Os dois últimos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, “(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” e “(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos” (BRASIL, 2017, p. 46), é visível que a BNCC pondera que o Ensino de História deve integrar a valorização das narrativas das crianças e suas representações culturais. Para Barbosa e Horn (2008, p. 30), “o reconhecimento da cultura infantil é fundamental para que a escola construa uma ponte entre o mundo da criança e o conhecimento escolar, valorizando suas experiências e saberes.”.

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” apresenta uma proposta de desenvolvimento da corporeidade das crianças, por meio da exploração dos ambientes e nas trocas de experiências com os outros. Esse campo de experiência possui cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, as crianças “[...] exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam--se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Analisando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do referido campo de experiência percebe-se que apenas o primeiro objetivo traz indicativos de conceitos históricos, pois evidencia a necessidade de valorização dos saberes e as relações estabelecidas no dia a dia das crianças. De acordo com a BNCC, “(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (BRASIL, 2017, p. 47). Nesse

sentido, é imprescindível que as escolas levem em consideração as brincadeiras de caráter tradicional, as histórias que as crianças têm para compartilhar, bem como a valorização da pluralidade cultural.

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” não está descrito de maneira explícita conceitos históricos, mas o campo aborda que as crianças devem participar de brincadeiras e encenações. Esse campo de experiência possui três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, “a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, [...], permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades.” (BRASIL, 2017, p. 41). Logo, na Educação infantil é preciso que os alunos participem de atividades e dinâmicas que permitam o seu envolvimento com os outros e com variados recursos, em especial objetos e utensílios históricos.

Como mencionado anteriormente, os campos estão interligados, ou seja, as propostas de atividades desse campo podem servir de suporte para se atingir dos direitos de aprendizagem de maneira significativa. “O caráter produtivo da inserção do lúdico na atividade pedagógica escolar auxilia significativamente o processo de ensino aprendizagem das crianças na Educação Infantil” (SOUZA; ALVES; SOARES, 2022, p. 101). Com isso, é essencial que as atividades propostas sejam lúdicas e que envolvam intencionalidade pedagógica.

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” tem sua centralidade voltada para o desenvolvimento da linguagem e escrita espontânea das crianças. Esse campo de experiência possui nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, pondera que é “importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...] nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017, p. 42). Logo, é imprescindível que as crianças tenham acesso a uma variedade de oportunidades em que possam construir trocas de experiências com os outros, ouvindo e narrando histórias da sua vida.

No objetivo de aprendizagem “(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2017, p. 49), assim como em outros campos de experiências é evidente que a expressão dos sentimentos e das vivências das crianças ganham muito destaque no trabalho pedagógico na Educação Infantil. Conforme Navarro e Santos (2023, p. 348), “a criança passa a vivenciar situações cotidianas que

envolvem a temporalidade e o tempo histórico durante as aulas, sendo estas diversas daquelas costumeiramente vivenciadas no contexto familiar.”.

O objetivo “(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história” (BRASIL, 2017, p. 49) aborda reconto de histórias e o planejamento de roteiros de encenações. O intuito aqui é que as crianças sejam envolvidas em atividades de contações de histórias a fim de terem contato com uma gama de relatos e enredos históricos. A BNCC, para Carvalho e Fochi, (2017, p. 27), “é o documento curricular que defende a perspectiva pedagógica de que os processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de educação infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas”. Com isso, cabe aos professores o planejamento de momentos de vivências e experimentações, onde os alunos possam interagir com os outros e com os espaços de construção (salas de jogos, pátio, espaços de leitura e sensoriais etc.).

Analisando o objetivo “(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BRASIL, 2017, p. 50), compreende-se que ao valorizar as histórias das crianças, além de desenvolver a construção da linguagem e suas funções, bem como das narrativas que traduzem as vivências concretas dos alunos. Para Barbosa e Quadros (2017, p. 52), “propiciar momentos de livre exploração, experiências ricas, espaços organizados e pensados para a pequena infância é fundamental para que se constitua, paulatinamente, a autonomia das crianças.”.

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” engloba os saberes referentes às Ciências Humanas e da Natureza, bem como conhecimentos matemáticos. Esse campo de experiência possui oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 43). Assim, a exploração das temáticas históricas na Educação Infantil precisa estar articulada à realidade concreta dos alunos.

No objetivo “(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais” (BRASIL, 2017, p. 51). As crianças precisam participar de experimentações, além de se envolverem em observações dos fenômenos naturais e sociais. De acordo com Barbosa e Quadros (2017, p. 47) “o tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer,

desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida”.

O objetivo “(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação” (BRASIL, 2017, p. 51). As crianças devem aprofundar os conhecimentos do objetivo anterior, pois agora as crianças irão manipular diversos recursos para a produção de respostas para os seus questionamentos, no contexto dessa pesquisa, os saberes históricos. Para Aguiar, o processo de construção do pensamento histórico perpassa pelo entendimento de como as crianças processam o conhecimento histórico, pois:

entender como os alunos aprendem História, como ampliam o pensamento histórico e quais significados atribuem ao conhecimento histórico é sumamente importante para o desenvolvimento de uma teoria da cognição histórica situada na História e para o aperfeiçoamento da própria didática da história, compreendida em sentido teórico e prático. (2020, p. 69)

No objetivo “(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 51), as crianças precisam participar de atividades de que promovam a coleta de dados históricos, seja relativo à sua história de vida e de seus familiares, como relacionados aos processos históricos observados na escola. Aqui cabe uma reflexão de Navarro e Santos (2023, p. 347), que ao analisarem a trajetória de construção da BNCC, ponderam que houve um possível apagamento, em especial de conhecimentos históricos no texto da base. Para os autores, isso “dificulta que as crianças desenvolvam o pensamento histórico-social na primeira infância, pois os conhecimentos acerca do ensino de História tendem a ficar em segundo plano em detrimento dos demais campos disciplinares”.

Na BNCC da Educação Infantil, não deve ser pautada na transmissão de conceitos abstratos, mas levando os alunos a vivenciarem momentos de construção de narrativas, com a devida valorização das memórias e aspectos culturais de cada criança. Nesse sentido, a grande missão dos docentes está na mediação desses momentos para que os alunos vivenciem na prática a construção de sua aprendizagem histórica. Para Rodrigues, (2018, p. 22) o ensino de História na contemporaneidade precisa ser repensado, pois “existem vários saberes histórico e não propriamente um único, bem como, pensar o ensino de História além de uma disciplina, mas que a mesma possui uma função social.”

O Ensino de História na Educação Infantil deve explorar as múltiplas narrativas infantis e sua participação ativa no seu processo de ensino e aprendizagem. Para Navarro e Santos (2023, p. 349), essa tarefa é muito dificultosa, pois “alinhar o ensino de História e o desenvolvimento do pensamento histórico-social aos objetivos de aprendizagem expresso dentro da sua narrativa do documento é desafiador para as professoras”.

A aprendizagem histórica nos currículos para a Educação Infantil deve ajudar a “promover uma aproximação com a realidade do aluno e suas formas de aprendizagem (já que as maneiras de apreensão e interiorização do conhecimento variam, entre outros aspectos, segundo os sujeitos e as situações de aprendizagem).” (AGUIAR, 2020, p. 70). Assim, o trabalho com a aprendizagem histórica na Educação Infantil possibilita uma significativa estratégia para o rompimento da invisibilização da História com crianças pequenas. Para Navarro e Santos (2023, p. 348), “... a partir do momento que este adentra o espaço educativo de uma instituição de Educação Infantil [...] a criança passa a vivenciar situações cotidianas que envolvem a temporalidade e o tempo histórico durante as aulas.”

2.5 – A Educação Infantil e o Referencial Curricular Amapaense (RCA)

A partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para a Educação Infantil, os Estados e Municípios organizaram seus currículos. Nesse sentido, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) foi elaborado por professores do Estado do Amapá, por meio de regime de colaboração, onde, conjuntamente, elencaram as experiências para os cinco campos de experiências, levando em conta os eixos estruturantes para a Educação Infantil e os seis direitos de aprendizagem da Educação Infantil. De acordo com o RCA, “[tal] documento não faz distinção entre as redes [de Ensino], mas apresenta um conjunto de saberes pedagógicos sustentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serão fundamentais na vida escolar de cada estudante, respeitando a autonomia das escolas.” (AMAPÁ, 2019, p. 10).

Cabe ressaltar que o texto do RCA, em síntese apenas, segue a proposta de organização curricular da BNCC quando segue os mesmos eixos estruturantes “interações e brincadeiras”, os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), segue, portanto, a organização em campos de experiência e seus objetivos propostos. As únicas mudanças estão nas propostas de experiências a serem executadas para alcançar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que, em suma, ainda não contemplam aspectos da cultura local de maneira eficiente.

Ao mencionar os fundamentos pedagógicos e os atores responsáveis por esse movimento, em âmbito escolar, o RCA pondera que “é a partir da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na elaboração dos planos de aula que essa ação se inicia, [...] os ideais da escola se materializam e a partir daí são introduzidos socialmente com a vivência e protagonismo dos estudantes” (AMAPÁ, 2020, p. 18). Nesse sentido, o planejamento alinhado com as orientações para a etapa da Educação Infantil, bem como atrelado a BNCC concretizará uma prática pedagógica que entende o aluno como sujeito ativo de seu processo de ensino e aprendizagem. Sobre o protagonismo da Educação Infantil o RCA pondera que:

O estudo o RCA é importante, pois foi utilizado no planejamento das atividades pedagógicas da pré-escola (referida instituição) até a elaboração e aprovação Diretrizes Curriculares do Município de Macapá, que aconteceu posteriormente. Conforme a BNCC, “o ensino deve ser orientado para que as crianças construam conhecimentos e desenvolvam competências que as tornem capazes de compreender o mundo e atuar de forma crítica e criativa” (BRASIL, 2017, p. 43). Com isso, será analisado o texto que trata especificamente da Educação Infantil.

A análise das experiências elaboradas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos na BNCC é necessária para que se vislumbre quais foram as propostas dos professores do Estado do Amapá de objetivos aprendizagem e experiências para a Educação Infantil. Com isso, serão apresentados somente os códigos de cada objetivo a fim de tornar o texto mais centrado nas experiências. Então, a análise terá início com o campo de experiências “Eu, o outro e nós”. O primeiro objetivo (EI03EO01), onde as experiências propostas pelo RCA são:

- Realizar as brincadeiras de faz de conta, assumindo diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social;
- Participar de experiências que envolvam atitudes de respeito para com o outro, valorizando as falas e expressões. (AMAPÁ, 2020, p. 99).

A partir dessas experiências é possível perceber que há uma coerência em relação ao objetivo, pois é no contato com os demais e a partir das trocas de conhecimentos respeitadas e que valorizam as falas de todos, que as crianças desenvolvem o senso de valorização da sua história e cultura. Por isso, o espaço escolar precisa estar alinhado com essa proposta para que as crianças sejam capazes de elaborar narrativas e compartilhar saberes. De acordo com Cruz e Cruz, (2017, 76), “a construção da identidade acontece num processo de progressiva individuação, possível a partir da percepção de si, já referida.”. Nesse sentido, há emergência

em se pensar momentos pedagógicos que promovam a articulação entre os espaços e a interação das crianças durante a realização das brincadeiras.

O objetivo (EI03EO03) traz duas experiências “realizar brincadeiras coletivas, ‘rodízio’ com todas as crianças e participar de experiências que envolvam atitudes de respeito para com o outro, valorizando suas falas e expressões” (AMAPÁ, 2020, p. 99). Aqui a proposta leva em conta as interações com os outros por meio de brincadeiras e experimentações onde as crianças possam relatar e expressar ideias e construir sistematizações.

No objetivo (EI03EO04), temos a experiência “participar de roda de conversa com o intuito de ouvir as outras crianças, suas opiniões, suas ideias, suas necessidades etc.” (AMAPÁ, 2020, p. 99). A partir dessa proposta é perceptível a necessidade de se desenvolver com os alunos atividades e rodas de conversa para trocas de relatos e saberes. Para Carcanholo (2018, p. 113), “o professor de Educação Infantil precisa ter um olhar atento e uma escuta ativa às diversas e provocantes possibilidades de estudos e trabalhos a partir das conversas, dos interesses e das inquietações das crianças a cerca (*sic*) do mundo em que estão inseridas”.

Uma proposta pedagógica utilizando as rodas de conversa, rotineiramente, chamadas de “rodinhas”, proporciona um trabalho muito rico com as crianças da Educação Infantil, garante espaço para que os pequenos possam questionar, relatar fatos que vivenciaram ou mesmo fazer descobertas a partir de histórias narradas por outros. Conforme Cruz e Cruz (2017, 76-77), “a escola é um dos meios nos quais a criança vive e, como acontece em relação aos demais, ela influencia fortemente sua conduta”.

Nesse contexto, os espaços e as atividades planejadas devem envolver os alunos em momentos de construção coletiva tanto de saberes quanto de relatos de vida, visto que “as crianças pequeninas, com a presença de adultos e outras crianças, seguem um percurso de elaboração de autonomia com interdependência que lhes oferecerá pertencimento social e identidade pessoal” (BARBOSA E QUADROS, 2017, p. 52). Logo, é importante que as atividades favoreçam a participação efetiva das crianças na execução de todo o percurso pedagógico. Em continuidade na análise dos objetivos, o RCA propõe as seguintes experiências para o objetivo (EI03EO05):

- Interagir ludicamente, valorizando das diversidades (religiosa, étnica, cultural, de gênero etc.);
- Conhecer seu próprio corpo e o dos colegas, bem como expressar corporalmente os sentimentos, as sensações, pensamentos, formas de

conhecer os seres, objetos e fenômenos que as rodeiam, ex.: banho, imagem no espelho, fotos, vídeos etc. (AMAPÁ, 2020, p. 100).

Nesse objetivo, temos traços mais marcantes de conceitos históricos e uma proposta pautada na valorização da diversidade cultural, mas de maneira superficial, deixando que as escolas e os professores moldem as atividades de maneira livre. Desse modo, com uma boa articulação entre os agentes escolares é possível realizar um trabalho muito significativo. Para Cruz e Cruz, (2017, p. 77) “a noção de identidade própria é tardia e frágil; de início, a criança mantém uma união global e sincrética com o ambiente. Antes dos três anos, as suas relações são marcadas pela subjetividade e pelas emoções”. Logo, o trabalho a partir da história de vida das crianças e levando em consideração a cultura amapaense será de grande valia para o desenvolvimento da identidade das crianças.

Nessa perspectiva, é necessário envolver as crianças na organização de todo o processo educativo, de modo a efetivar o seu protagonismo na construção de seu processo de ensino e aprendizagem. Para Barbosa e Quadros (2017, p. 52), “propiciar momentos de livre exploração, experiências ricas, espaços organizados e pensados para a pequena infância é fundamental para que se constitua, paulatinamente, a autonomia das crianças”.

No objetivo (EI03EO06) as propostas de experiências também envolvem aspectos culturais. De acordo com o RCA:

- Respeitar as diversidades culturais;
- Participar de ações que favoreçam conhecimento, valorização e respeito às histórias e culturas de diferentes raças/etnias, a fim de incentivar a igualdade e combater a discriminação;
- Explorar as diversas situações didáticas da riqueza de sabores, sons, ritmos, hábitos, histórias etc. das comunidades brasileiras, incluindo as de zona urbana, rural, dos povos indígenas, etc. (AMAPÁ, 2020, p. 100).

Há a presença de traços de conceitos históricos, mas ainda de maneira generalizada, pois não traz indicativos de referências da cultura local. Há a abertura para um planejamento alinhado com a proposta de valorização das manifestações culturais locais, mas deixa a cargo das redes de ensino o papel de elaborar com mais profundidade as experiências. Para Buss-Simão e Rocha, (2017, p. 88) “educação das novas gerações e da pequena infância, como todo processo educativo, é social, constitui-se pelo confronto de lógicas de ação e de sentido do mundo, sejam essas lógicas dadas pelas interações entre as crianças ou entre elas e os adultos”. Assim, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve estar envolto em um

planejamento integrativo e inclusivo para que todas as crianças se sintam valorizadas e acolhidas.

No contexto do campo de experiência “Eu, o outro e nós” tem uma proposta de interligar as crianças aos outros e aos espaços de aprendizagem. O desafio nesse sentido é pautado na construção de um planejamento que enxerga e fomenta as várias nuances da infância e da comunidade que os alunos estão inseridos. Ao abordarem a infância e suas particularidades Buss-Simão e Rocha (2017, p. 91) ponderam que: “como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas”.

Por fim, temos o objetivo (EI03EO07) que possui duas experiências que são: “desenvolver o senso de criticidade por meio de questionamentos, indagações e argumentações; respeitar às diferenças culturais e religiosas, buscando eliminar o preconceito” (AMAPÁ, 2020, p. 100). É de suma importância que o trabalho pedagógico alinhe as particularidades da infância e a realidade concreta dos estudantes. Para Malaguzzi, “a criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experientiação do mundo e na comunicação, através de cem linguagens, dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói” (*apud*, ARAÚJO, 2017, p. 135). Nesse contexto, a partir dessa visão é possível valorizar os saberes e relatos das crianças, fazendo com que se sintam parte significativa da construção de conhecimentos. Ao abordarem a criança no contexto do cotidiano e das vivências escolares Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 118) defendem-que:

A descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à coconstrução da sua jornada de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p. 118).

Os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho traduzem o que denominam de Pedagogia da participação, onde a criança é vista como a geratriz motivacional que impulsiona a motivação para as descobertas e as narrativas advindas dos questionamentos infantis em relação ao mundo. “Nesta pedagogia, o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à concepção de uma pessoa na escola como participe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p. 122). Com

isso, o trabalho na Educação Infantil deve permitir que as crianças tenham acesso aos saberes e conhecimentos da sua cultura e do seu mundo concreto. Ao entrar em contato com o universo rico da comunidade a qual os estudantes fazem parte, as crianças compartilham os relatos e vivências cotidianos nos grupos aos quais estão inseridas.

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” conforme anteriormente postulado, apenas o objetivo (EI03CG01) tinha um indicativo de uma proposta que indicasse conceitos históricos, ao mencionar as situações do cotidiano e a expressão de sentimentos e emoções. Acreditou-se que talvez as suas experiências iriam trazer traços de conhecimentos ou conceitos históricos. Analisando o texto contido no referido objetivo o RCA apresenta as seguintes experiências:

- Expressar-se de diferentes formas como uso do corpo (dramatização, brinquedos cantados, cirandas, gestos, brincadeiras de faz de conta, vivenciar histórias infantis);
- Coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade de movimentos e força;
- Participar de atividades de dramatização e uso da expressão corporal;
- Dramatizar cenas da realidade social e de diversas histórias;
- Realizar mímicas das palavras ouvidas.
- Interagir com outras crianças por meio do toque: aperto de mão, abraço, beijo no rosto, ações que promovam laços de afetividade. (AMAPÁ, 2020, p. 52).

O objetivo traduz pouca intenção de um trabalho voltado para a aprendizagem histórica, mas pode ter um papel de integrar as crianças com os espaços e recursos, bem como envolver as crianças em momentos de trocas de experiências com os demais. Conforme Cruz e Cruz (2017, p. 79), “ambiente deve contar com uma imagem de criança competente, ativa e curiosa, de tal forma que possa interagir de maneira criativa e relativamente autônoma com tais elementos, assim como com professores e famílias.”.

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” tem o intuito de incorporar abordagens que envolvem o desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento da escrita espontânea das crianças. O texto do RCA aponta três objetivos que indicam habilidades e competências voltadas para a aprendizagem histórica na Educação Infantil. No objetivo (EI03EF01) propõe as seguintes experiências:

- Esboçar experiências e percepções por meio dos brinquedos cantados;
- Verbalizar situações do cotidiano a partir de perguntas, explicações e questionamentos diversos;

- Vivenciar momentos de interação em que possam se expressar e escutar o outro;
- Participar de situações em que se apropriem da linguagem referente à rotina escolar, verbalizando e apresentando objetos ou acessórios que se refiram aos momentos vivenciados no cotidiano da sala/instituição. (AMAPÁ, 2020, p. 62).

No âmbito da Educação o trabalho pedagógico deve estar ancorado no processo de reconhecimento e valorização da identidade das crianças. Conforme as propostas do referido objetivo, é imperativo que os alunos sejam envolvidos em atividades e dinâmicas onde possam se sentir acolhidos e compreendidos em suas particularidades. Nesse contexto, “precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas etc.), assim como as das demais crianças e dos adultos.” (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 78).

O objetivo (EI03EF04) indica duas experiências que são: “responder questionamentos sobre as histórias contadas e socializar seus conhecimentos prévios (leitura de mundo), acerca do seu cotidiano” (AMAPÁ, 2020, p. 63). Aqui podemos ver que os campos estão interligados entre si, uma vez que em outros objetivos do campo “Eu, o outro e nós” é perceptível que há uma preocupação na socialização dos saberes prévios das crianças. Sobre o desenvolvimento das práticas educativas na Educação Infantil os autores Buss-Simão e Rocha ponderam que:

A acumulação da produção científica vem indicando que o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional. (Buss-Simão e Rocha, 2017, p. 88).

Os autores traduzem na síntese a proposta geral do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que tem sua efetividade atingida quando trabalhado com base nos relatos vivenciais dos alunos, bem como explorando as suas narrativas de vida. Nesse contexto, “as práticas educativas na educação infantil devem, portanto, ser desenhadas para acolher todas as crianças, independentemente de suas características individuais, culturais ou sociais” (Motta; Araujo; Silva; Costa; Narciso, 2024, p. 112). Por fim, temos o objetivo (EI03EF06) que, conforme o texto do RCA, apresenta três experiências, que são:

- Expressar a oralidade por meio da contação de histórias e dos relatos sobre fatos ocorridos no convívio social (relato de experiências pessoais, de viagem, discorrer sobre filmes, desenho animado);
- Escrever espontaneamente pequenos textos;
- Produzir pequenos textos de acordo com o nível de aprendizagem para diversos fins. (AMAPÁ, 2020, p. 63).

O objetivo em pauta novamente aborda a necessidade do trabalho pedagógico a partir das vivências cotidianas das crianças. Nesse contexto, é primordial que os professores estejam alinhados com as propostas de trabalho para a Educação Infantil. Para Oliveira Neto (2022, p. 101), “os educadores de hoje devem estar preparados para lidar com um ambiente educacional em constante evolução, no qual as expectativas e as necessidades dos alunos estão sempre se transformando”. Com isso, as práticas educativas devem intencionar o atendimento das especificidades de cada aluno, bem como valorizar suas histórias de vida.

No campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” é possível vislumbrar que a proposta geral está atrelada aos saberes matemáticos e em alguns pontos aponta conhecimentos das Ciências Humanas e da Natureza. Com isso, há poucos indicativos de experiências que apontam para o trabalho com conceitos históricos. No objetivo (EI03ET02), há, portanto, duas propostas de experiências que são:

- Vivenciar experiências com culinárias regionais para que as crianças manipulem quantidades, realizem misturas, observem transformações dos ingredientes e degustem os alimentos produzidos.
- Interagir por meio dos materiais artesanais explorando os elementos da natureza. (AMAPÁ, 2020, p. 68).

Nesse contexto, há uma menção à cultura regional quando é mencionado experiências culinárias regionais e uso de materiais artesanais. Sobre o Ensino na Educação Infantil, Rocha e Lizz ponderam que “considerando como a criança se apropria da cultura e como desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais dependem da atividade social mediada por instrumentos e signos, constitui uma tarefa fundamental no trabalho do professor” (ROCHA; LIZZI, 2024, p. 4). Com isso, os educadores devem estabelecer uma rotina escolar bem elaborada e articulada com os objetivos propostos nos campos de experiência. “O estabelecimento da rotina [...] no intuito da incorporação de uma dinâmica participativa na organização das ações em sala de aula, [...] uma vez que como sujeito de direitos é salutar a criança exercitar a participação em locais de convivência social.” (AMAPÁ, 2020, p. 135).

O objetivo (EI03ET03) apresenta apenas uma experiência que relata noções temporais “participar de atividades que utilizem e brincadeiras locais noções temporais: sempre/nunca, começo/meio/fim, antes/agora/ depois, cedo/tarde, dia/noite, novo/velho, manhã/tarde/noite, ontem/hoje/amanhã e passado/ presente/futuro” (AMAPÁ, 2020, p. 128). Para Bavaresco e Ferreira (2013, p. 211) “as histórias infantis podem servir de instrumento para que a criança reflita sobre tempos desconhecidos. Os procedimentos pedagógicos devem garantir também a compreensão do antes e do depois; do próximo e do distante; e da dimensão temporal de semana, mês e ano”. Já no objetivo (EI03ET06), temos três experiências que estão relacionadas a datas comemorativas, dados pessoais das crianças, relatos de vivências de vida. De acordo com o RCA:

- Confeccionar murais com datas importantes da sua região, Estado e País (data de aniversários, datas comemorativas e outras), dados pessoais, (endereço, telefone, número de sapatos, altura, peso e outros);
- Relatar e reconhecer fatos e experiências com sua família.
- Vivenciar atividades (vídeos, contação de história, dramatização e outras) que relatem sua relação com o meio social. (AMAPÁ, 2020, p. 69).

As experiências em destaque são poucas no que tange os conceitos históricos, pois o campo acabou mais centrado nos conhecimentos matemáticos e deixou menos evidentes aspectos das Ciências Humanas. Para Bavaresco e Ferreira (2013, p. 212) “é preciso acabar com a visão deturpada e empobrecida que se tem a respeito da História e adequar o olhar às exigências de um novo tempo”. Conforme acrescentam Rocha e Lizzi (2024, p. 6), “as crianças poderão conhecer e estabelecer relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente e intervenções no meio em que vivem.”

O RCA do Estado do Amapá contribuiu com alguns acréscimos significativos de experiências para os objetivos dos campos de experiência, ainda que sem aprofundar elementos culturais do Amapá. No próximo item será realizada a análise das Diretrizes Curriculares do município de Macapá, que atualmente é a proposta de currículo utilizada na rede municipal de ensino.

2.6 – Diretrizes Curriculares do Município de Macapá, Ensino de História e Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares do Município de Macapá (DCMM) foram elaboradas pelos professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino. Os estudos e leituras do Referencial Curricular Amapaense, bem como da BNCC serviram de alicerce para a formulação de experiências para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das DCMM. Nas diretrizes do município, há um diferencial em relação ao RCA, pois houve a incorporação de novas experiências e objetivos que foram nomeados da seguinte forma: (EI03EO-MCP01), sendo “EI” (Educação Infantil), “03” (Crianças pequenas), “EO” (referente ao campo “Eu, o outro e nós”), “MCP” (relacionado ao município de Macapá) e 01 (número do objetivo).

Outro ponto a se refletir é o fato de que os professores foram distribuídos em grupos que foram organizados pelas faixas etárias de acordo com a BNCC. Logo, cada grupo ficou responsável por apontar experiências para um público específico. Acontece que não houve um momento de reflexão a respeito do alinhamento das experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o documento foi formatado e enviado para o Conselho de Educação sem as devidas considerações pertinentes para a elaboração de um documento curricular ajustado para todas as faixas etárias. Isso ocasionou muitas inconsistências entre as experiências propostas para a pré-escola.

Vale ressaltar que cada faixa etária tem uma especificidade e essas particularidades devem ser respeitadas. Entretanto, a análise deste documento irá se concentrar apenas nos acréscimos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para as crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses). E observando o objetivo (EI03EO01) temos o acréscimo de duas experiências que são: “situar a escola como um espaço importante na formação e construção da cidadania; participar de brincadeiras usando brinquedos que caracterizam as diversas etnias” (MACAPÁ, 2021, p. 115)

Nesse objetivo, o trabalho com brinquedos de diversas etnias exige que os professores elaborem pesquisas e a construção de materiais que estimulem a valorização da cultura local e as vivências da comunidade escolar. De acordo com Cooper (2006, p. 9), é fundamental que as crianças tenham contato com as histórias locais e familiares, pois os pequenos “aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento.”

Com isso, a partir da análise desse objetivo é fundamental que mais propostas de experiências sejam elaboradas para o trabalho pedagógica mais abrangente no que tange aspectos da cultura local. No objetivo (EI03EO03) houve a adição de duas experiências. De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares do Município:

- Compreender a importância de contribuir para a educação ambiental (casa, quarto, escola, material escolar) como forma de colaboração;
- Participar de atividades em grupo a fim de ampliar o seu entendimento de convívio social. (MACAPÁ, 2021, p. 115-116)

A partir dessas experiências é notável que pouco foi acrescentado sobre as questões relativas aos conceitos históricos. Nos objetivos (EI03EO04), (EI03EO05), (EI03EO06) e (EI03EO07), não houve nenhum acréscimo de propostas de experiências. Como mencionado anteriormente os grupos responsáveis pela organização das propostas de experiências não sistematizou as informações o que gerou um empobrecimento do texto em alguns campos de experiências, como é o caso do campo em análise.

Analisando os mesmos objetivos, mas para o público das crianças pequenas de 4 a 4 anos e 11 meses temos a introdução de cinco novos objetivos e propostas de experiências voltadas para a cultura local, por exemplo, “reconhecer a família como primeiro núcleo social e compreender a sua história; reconhecer o lugar em que vive diferenciando a cidade, o campo, o ribeirão e o quilombola” (MACAPÁ, 2021, p. 104).

Sobre o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” foi acrescentada apenas uma nova experiência no objetivo (EI03CG01) “participar de atividades que promovam a expressão de sentimentos” (MACAPÁ, 2021, p. 118). Entretanto, houve a adição de mais dois objetivos. Sendo o primeiro “(EI03CG-MCP01) aplicar as diferentes formas de expressão corporal e gestual em seu meio social” (MACAPÁ, 2021, p. 119). Onde consta a proposta de experiência “desenvolver diferentes formas de expressar-se através do canto e dança, utilizando-se da cultura regional amapaense” (MACAPÁ, 2021, p. 119). Aqui consta explicitamente a indicação de um trabalho com aspectos culturais do estado do Amapá.

No objetivo “(EI03CG-MCP02) conhecer o corpo, por meio do ritmo e demais expressões” (MACAPÁ, 2021, p. 119), há a proposta de experiência “interagir em situações de expressão corporal para o desenvolvimento do equilíbrio e autoestima, onde a música, seja a fonte de criatividade, imaginação e autoconhecimento” (MACAPÁ, 2021, p. 119). Com a intencionalidade de se trabalhar com o senso de identidade das crianças, bem como sua imaginação e expressões.

Como aconteceu no campo de experiência “Eu, o outro e nós”, devido à falta de comparações entre as propostas de experiências dos professores, mais uma vez objetivos e experiências propostas para outras faixas etárias deixaram de ser aproveitadas, claro que com

os devidos ajustes pertinentes a idade de cada grupo da educação Infantil. De acordo com as Diretrizes, o objetivo proposto é “(EI03CG-MCP01) aplicar as diferentes formas de expressão corporal e gestual em seu meio social” (MACAPÁ, 2021, p. 108). Sendo que a experiência proposta menciona o uso de canções regionais para o trabalho com crianças pequenas (4 anos a 4 anos e 11 meses). O texto da experiência consiste em: “expressar-se por meio da dança e canto envolvendo canções infantis com repertório regional, a fim de desenvolver memória musical” (MACAPÁ, 2021, p. 108). Aqui temos explícita a intencionalidade de um trabalho com aspectos culturais do estado do Amapá.

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a partir da análise dos objetivos é perceptível que não foram realizadas grandes alterações no texto contido no RCA. Ao analisar as alterações realizadas no objetivo (EI03EF01), vemos que a proposta de experiências não está vinculada diretamente ao ensino de História. As experiências propostas de acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá são: “desenvolver a criatividade e estimular o gosto pela arte, por meio de pintura livre dirigida; envolver-se em atividades de interação que valorizem a expressividade; identificar as formas de expressão utilizadas em desenhos animados” (MACAPÁ, 2021, p. 121).

Nos objetivos (EI03EF04) e (EI03EF06) não houve introdução de propostas de experiências. No entanto, houve o acréscimo de um novo objetivo “(EI03EF-MCP01) apropriar-se das estratégias dos gêneros orais, formais e não formal, como por exemplo, saber esperar a sua vez de falar, saber escutar o outro, solicitar a palavra e recontar/reconstruir uma história ouvida” (MACAPÁ, 2021, p. 124). De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá as experiências indicadas são:

- “- Participar de produções de pequenos vídeos documentários (sobre datas comemorativas, aniversários da turma, gravações de sons da natureza, a voz dos alunos, montagem de coreografias, etc);
- Participar de atividades que se utilizem da oralidade através de conversas próximas ou à distância (telefone ou vídeo chamada), reprodução de histórias de maneira a desenvolver linguagem formal.” (MACAPÁ, 2021, p. 124).

A partir dessas propostas de experiências, é necessário que sejam elaborados recursos e atividades que permitam a execução concreta das habilidades que moldaram o atingimento dos objetivos propostos para esse campo de experiências. Com isso, os educadores e corpo técnico escolar precisam articular o planejamento a partir de um trabalho pedagógico que promova o aprendizado colaborativo e faça uso de metodologias ativas. De acordo com

Andrade Junior, Souza e Silva (2019, p. 57), “as metodologias ativas de ensino-aprendizagem constituem um importante recurso para o desenvolvimento de habilidades e competências previstas na BNCC, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas”.

No campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” poucas alterações foram feitas e as que foram realizadas estão contemplando, de forma mais consistente, as Ciências da Natureza e os conhecimentos matemáticos. Não foi realizada a adição de novos objetivos o que empobreceu o texto no que tange à introdução de conceitos históricos no referido documento. Em relação ao objetivo (EI03ET02), não houve alterações, ou seja, nenhuma experiência foi acrescentada no referido documento.

Já no objetivo (EI03ET03) foram inseridas algumas experiências, mas estão mais atreladas aos conhecimentos referentes às Ciências da Natureza. Sobre essas alterações as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá, citam as seguintes experiências:

- Participar de grupos para confeccionar materiais recicláveis, exposição em amostra pedagógica e realizar tarefas que envolvam coleta seletiva do lixo. Envolver-se em projetos e dinâmicas para sensibilização e importância dos cuidados com o meio ambiente.
- Estabelecer relações entre fenômenos da natureza de diferentes regiões (rios, chuvas, secas e etc.) enfatizando o Estado do Amapá.
- Perceber a importância dos cuidados necessários à prevenção da vida e do meio ambiente.
- Entender como são utilizados os meios de comunicação como fontes de informação. (MACAPÁ, 2021, p. 126).

O referido campo de experiência deveria apresentar mais propostas de trabalho relacionadas aos conhecimentos históricos. “Na BNCC, as questões referentes ao ensino de História e ao pensamento histórico-social (tempo e espaço) foram incorporadas no chamado Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (NAVARRO; SANTOS, 2023, p. 346). As autoras apontam que a aprendizagem histórica, em síntese, foi direcionada para o referido campo, mas ainda não foi explorada com profundidade.

Por fim, temos o objetivo (EI03ET06) em que houve a introdução de três experiências, que são: “- Vivenciar as datas comemorativas no âmbito Nacional, Estadual e Municipal; - Relatar e reconhecer fatos e experiências familiares; - Confeccionar atividades de sua árvore genealógica, através da mala viajante” (MACAPÁ, 2021, p. 126/127). Ao analisar as experiências explicitadas no currículo para a Educação Infantil temos uma oportunidade de realizar um trabalho significativo com as crianças pequenas. No entanto, há muitas

discrepâncias em relação aos objetivos e às experiências propostas nas Diretrizes Curriculares do Município de Macapá no Estado do Amapá, que em suma foram elencados de maneira fragmentada o que gerou enfraquecimento dos conceitos históricos.

O currículo para a Educação Infantil deve estar pautado nas demandas sociais e das produções culturais, em especial da comunidade local dos seus estudantes. Conforme Barbosa e Quadros (2017, p. 66), os currículos devem levar em consideração o: “[...] projeto de sociedade, de saberes e de conhecimentos queremos oferecer para as crianças e, por outro, aprimore os instrumentos de escuta das crianças, das famílias e dos professores, a fim de ouvir o que eles dizem, em suas diferentes linguagens, para a escola e para o currículo”. Então, o trabalho na etapa da Educação infantil precisa estar articulado aos documentos curriculares e levar em consideração as especificidades do público-alvo para que o processo educativo favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

A Educação Infantil tem uma proposta curricular estruturada para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dos alunos. Com isso, o estudo sobre os dispositivos legais que fundamentam as práticas pedagógicas da pré-escola permite compreender como os conceitos históricos foram articulados nos cinco campos de experiência. A partir disso, serão realizados questionamentos a professores do segundo período para que se obtenham informações sobre o seu entendimento da temática da aprendizagem histórica na Educação Infantil, bem como suas dificuldades com o trabalho com as Diretrizes Curriculares do município de Macapá.

3 PARTE II – APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem histórica vem se mostrando essencial para a formação das crianças, pois possibilita um trabalho rico que valoriza as experiências (coletivas e individuais), promovendo o desenvolvimento de senso de pertencimento e identidade, além disso, as crianças pequenas reconhecem e utilizam-se de múltiplas temporalidades.

A aprendizagem histórica na Educação Infantil é uma área temática que vem ganhando muito espaço nos últimos anos. A partir da BNCC, os estudos voltados para a primeira infância e as temáticas pertinentes ao ensino infantil tomaram grande proporção. A aprendizagem histórica, enquanto campo de pesquisa e prática docente, vem se consolidando nos últimos anos, especialmente a partir da BNCC que caracteriza a criança “[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que

constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (BRASIL, 2017, p.38).

A implementação efetiva da aprendizagem histórica na Educação Infantil ainda é permeada por dificuldades, mais precisamente a falta de aprofundamento da temática. É primordial o uso de estratégias e recursos adequados para envolver as crianças em atividades culturais tanto dentro do ambiente escolar, quanto fora da escola.

Para Aguiar, (2020, p. 52) “a aprendizagem histórica constitui-se em um processo mental empregado para atribuir sentido à experiência temporal, sendo esse sentido expresso por meio da narrativa histórica”. Logo, o trabalho docente na etapa da Educação Infantil, deve ser elaborado com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que “é necessário compreender a especificidade da Educação Infantil, ou seja, como criança se apropria da cultura e se desenvolve, considerando a periodização do desenvolvimento psíquico.” (ROCHA; LIZZI, 2024, p. 5)

A aprendizagem histórica na Educação Infantil deve ser pensada como o início da formação do pensamento histórico, ou seja, nessa etapa da educação básica é essencial que as crianças pequenas estejam envolvidas em ambientes que promovam a efetiva construção de narrativas históricas. Para Navarro e Santos, (2023, p. 349) “a mudança curricular de 2017 ampliou o afastamento do ensino de História do processo educativo na primeira etapa da Educação Básica a partir de uma redefinição do sentido do que é considerado essencial nessa etapa da escolaridade.”

Com isso, o objetivo desta parte é fazer apontamentos sobre a aprendizagem histórica, bem como fazer reflexões sobre sua aplicabilidade na etapa da Educação Infantil. Para isso, será realizada a análise dos conceitos históricos e sua aplicação no ensino de história na Educação Infantil. Será discutida a importância do desenvolvimento da consciência histórica na Educação Infantil. Serão feitas postulações sobre como é desenvolvido o conceito de tempo histórico na Educação Infantil. Além disso, serão debatidos os reflexos da aprendizagem histórica na formação da criança (identidade e cultura local) e a valorização da ancestralidade na Educação Infantil.

3.1 – Aprendizagem histórica: conceitos e definições

A aprendizagem histórica está envolta nos processos individuais de desenvolvimento das habilidades de compreensão do passado e seus reflexos no presente e futuro. No contexto mais amplo, é o aprendizado histórico construído a partir da consciência histórica. Conforme

Rüsen (2001, p. 25), “a consciência histórica é a forma mental com que os seres humanos, como indivíduos e como membros de uma sociedade, orientam-se no tempo, dando sentido ao passado para compreender o presente e projetar o futuro”. Com isso, o processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica na Educação Infantil precisa estar centrado na participação ativa das crianças, pois para Aguiar, (2020, p. 53):

a aprendizagem histórica teria duas intenções explícitas: a primeira, apreender a experiência humana no transcorrer do tempo (o que se findou de vez, o que permaneceu intacto, o que ganhou novas formas), estabelecendo uma diferença qualitativa entre o agora e o ontem, intenção revestida de caráter objetivo; a segunda se daria em um campo subjetivo, voltado para a auto compreensão do sujeito e sua orientação no tempo (como se percebe frente ao mundo, quais escolhas faz, que ideias formula acerca das situações que o cercam).

A partir da atribuição de significados para as experiências vividas, é estabelecida a essência da aprendizagem histórica. Como afirma Cainelli e Barca, (2018, p. 4), “a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história”. Logo, o processamento da aprendizagem histórica não se restringe ao simples trabalho com fatos históricos ou conteúdos presentes em livros didáticos, pois em síntese deve promover aos indivíduos a capacidade de organização de suas experiências ao longo do tempo o que permitirá a significação da realidade experienciada.

Para a melhor compreensão dos conceitos e definições de aprendizagem histórica é necessário que se faça a análise das contribuições da Educação Histórica. A Educação Histórica é um campo teórico e prático que investiga como os indivíduos aprendem história e dão significado a experiências vividas. O trabalho teve muita influência na Europa e a partir das disciplinas de Didática da História e principalmente de Epistemologia, apoiado nas obras de Jörn Rüsen. Segundo Schmidt (2009, p. 56), “a Educação Histórica não é apenas a transmissão de conteúdos históricos, mas a formação de sujeitos capazes de compreender e interagir criticamente com as múltiplas temporalidades que compõem o mundo contemporâneo.”.

Com isso, o aprendizado histórico deve desenvolver a habilidade do pensar e aprender história, ou seja, deve permitir a compreensão das causalidades e as consequências dos eventos históricos, a análise de fontes e a constituição de argumentos e entendimento de diferentes perspectivas históricas. Para Jörn Rüsen, (2001, p. 56) “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e como ela é

necessária”. Para o autor a identidade é formada a partir do desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, a partir das narrativas construídas pelos sujeitos históricos.

A Educação Histórica se debruça nos estudos e trabalhos com as fontes e objetos históricos e das práticas de ensino e dos recursos didáticos utilizados no desenvolvimento da consciência histórica nos alunos, inclusive, dos educadores. De acordo com Hilary Cooper, ao analisar a organização do currículo inglês aponta que a investigação do pensamento histórico está ordenada em três linhas, que são: a linha “compreender a mudança ao longo do tempo” que está relacionada ao trabalho de investigação das mudanças produzidas no tempo, de acordo com Cooper, “(...) a compreensão da relação entre tempo subjetivo e tempo mensurado a partir da compreensão de outras dimensões do conceito como: sucessões cronológicas, duração, mudanças no tempo, semelhanças e diferenças entre o presente e o passado e do vocabulário do tempo.” (OLIVEIRA, 2019, p. 22)

A segunda linha de investigações “Interpretações do passado” articula o trabalho com as fontes históricas a partir de temas relacionados às experiências das crianças e a construção de “zonas de jogos”, que “... são reconstituições [cenários] do contexto investigado (...) as crianças podem brincar de forma livre e também (*sic.*) com a intervenção de professores/as que analisam as formas pelas quais as crianças constroem suas interpretações históricas.” (Oliveira, 2019, p. 23). De acordo com as inferências de Oliveira, Cooper defende que as crianças precisam estar envolvidas em atividades de exploração de relatos históricos sobre o passado em diversas versões para que possam interpretar os fatos a partir das suas impressões e vivências.

Já a terceira linha “deduções e inferências de fontes” que está intimamente interligada à consciência das crianças e suas indagações sobre os objetos da vida cotidiana, em especial, do passado. Para Oliveira, “o trabalho que envolve o desenvolvimento da capacidade de fazer inferências e deduções sobre fontes históricas, envolve a construção de perguntas e interpretações sobre o passado, posicionamentos contraditórios, (...) e desenvolvimento de confiança para expô-las” (Oliveira, 2019, p. 23-24). Esse processo investigativo acontece tanto no âmbito familiar quanto na escola. Com isso, a autora destaca a importância de um trabalho conjunto em famílias e unidades escolares, mas aqui será aprofundado o papel da escola na formação das habilidades e competências históricas.

3.2 – Análise dos conceitos históricos e sua aplicação no ensino de história na Educação Infantil

A proposta dessa discussão é fazer uma abordagem teórica e metodológica sobre o trabalho pedagógico com os conceitos históricos na Educação Infantil. Para isso, será realizado um breve recorte sobre a importância do uso dos conceitos históricos com as crianças. Nesse primeiro momento de reflexão, o foco será na proposta de como iniciar o estudo sobre o passado com os alunos da Pré-escola utilizando como texto base a obra “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos” de Hillary Cooper (2006).

No contexto da Educação Infantil, o Ensino de História ainda enfrenta obstáculos atrelados ao fato de que alguns educadores desenvolvem um trabalho pedagógico muitas vezes sem compreender a base teórica dos conceitos historiográficos e por vezes desconhecem quando estão desenvolvendo ou não as habilidades básicas para a formação do pensamento histórico. Assim, na Pré-escola o ensino de História deve ter seu ponto de partida na experimentação, por meio de rodas de conversas e no processo investigativo que permite que os pequenos concretizem o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão de mundo.

O aprendizado histórico na Educação Infantil deve acontecer a partir das vivências e histórias dos alunos. Para Oliveira, (2019, p. 162), "(...) a aprendizagem histórica se dá do particular para o geral, buscando desenvolver capacidades de identificar semelhanças e diferenças". Logo, a aprendizagem histórica com crianças pequenas não pode ser entendida como simples mostra de fatos históricos (memorização de acontecimentos), mas envolta na busca de significação para os fatos históricos vivenciados.

Com isso, a aplicabilidade dos conceitos históricos na Educação Infantil deve estar comprometida em um trilhar pedagógico que tem início a partir da investigação histórica e culmina na concepção do senso de identidade pelas crianças. Para Cooper, (2006, p. 175) “o processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos”. Nesse sentido, na Educação Infantil, é necessário que as atividades promovam o compartilhamento das experiências pessoais e familiares dos infantes, bem como a articulação de momentos para a criação de narrativas históricas pelas crianças.

Na Educação Infantil, as atividades que estimulam a construção de narrativas e o contar e ouvir histórias tornam-se estratégias válidas no processo de desenvolvimento da identidade histórica. Logo, a identidade é construída quando as crianças compreendem sua posição no mundo. Para Benjamin (1984, p. 77), "as crianças formam seu próprio mundo de

coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior", portanto, "... precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma 'aprendizagem ativa' e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa" (Cooper, 2006, p. 173-174).

Para os referidos autores, as crianças são capazes de construir sua própria narrativa historiográfica desde que sejam expostas em atividades que permitam que suas indagações sejam levadas em consideração como ponto de partida. Com isso, a sua participação é genuína o que possibilita maior envolvimento em seu processo de ensino e aprendizagem. Para isso, devem ter acesso a variados recursos e fontes históricas para que possam inferir seus conhecimentos prévios e desenvolver sua capacidade analítica. De acordo com Cooper (2004, p. 59), "ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram ou usaram estes objetos."

Assim, é de suma importância que o trabalho pedagógico na Pré-Escola possibilite o envolvimento das crianças em momentos de interação com os outros e com elementos característicos da sua vivência concreta, para que possam fazer levantamentos sobre fatos e acontecimentos históricos. Segundo Rüsen, (2001, p. 58) "o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir."

Na Educação infantil, o aprendizado histórico precisa levar em consideração as diversas narrativas históricas com as quais as crianças se apoiam para compreenderem os acontecimentos históricos e seus reflexos no meio ao qual estão inseridas. Logo, é importante que dentro do ambiente escolar os alunos estejam envolvidos em diferentes propostas de atividades a fim de que possam se expressar e compartilhar suas histórias. Desse modo, "a narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana." (Rüsen, 2011 p. 43).

Segundo Cooper (2006, p. 177), "os adultos que trabalham com crianças sempre as ajudam a explorarem o passado e a passagem do tempo, apesar de poderem não chamar isto de História. (...) Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los". A prática docente deve estar articulada com os conceitos históricos para que o aprendizado histórico se concretize, visto que "o caráter processual do

aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito (...) nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais.” (Rüsen, 2011, p. 44).

As crianças, no processo escolar da Educação Infantil, são capazes de compreender o mundo e fazer inferências sobre fatos históricos, as mudanças e permanências sofridas em âmbito local, conseguindo, inclusive, apontar explicações próprias para acontecimentos passados, em especial quando tais fatos aconteceram com suas famílias ou com consigo mesmas. A partir da investigação histórica, os pequenos serão conduzidos em um processo de compreensão mais amplo sobre o conceito de tempo porque o trabalho pedagógico deve envolver “elementos da investigação histórica – conceito de tempo, produção de inferência a partir de fontes e criação de fatos sobre o passado” (Cooper, 2006, p. 176-177). O aprendizado histórico, com isso, precisa ser desenvolvido levando em consideração as habilidades da investigação histórica para que as crianças consigam compreender a passagem temporal e seus reflexos na vida cotidiana, haja vista que “... envolve discutir causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo.” (Cooper, 2006, p. 178).

O Ensino de História na Educação Infantil precisa permitir que as crianças investiguem o passado por meio de materiais e evidências que possibilitem uma análise concreta de acontecimentos e modos de vida de outros povos e comunidades. Para Cooper (2006, p. 178), “procurar conhecer sobre o passado envolve fazer inferências (boas adivinhações) sobre fontes, traços do passado que permaneceram”. Com isso, há uma necessidade de se trabalhar com uma variedade de fontes históricas para que as crianças realizem inferências e formulem seus questionamentos sobre os fatos cotidianos e suas vivências.

A utilização de fontes históricas serve para que as crianças pequenas sejam envolvidas em atividades mediadas, onde possam ter acesso aos vestígios, em especial de suas próprias histórias para que possam estabelecer relações entre os fatos históricos com o que vivenciam no tempo presente. A análise de fotografias, por exemplo, se bem conduzida, possibilita que os alunos compreendam que o conhecimento histórico é formado a partir das evidências e das várias interpretações que as fontes históricas em análise apontam. Desse modo, Cooper (2006, p. 178) defende que para que as fontes históricas digam algo sobre o passado “... nós precisamos fazer perguntas sobre do que elas são feitas, quem as fez, por que, como foram usadas e o que significaram para as pessoas que as fizeram e as usaram.”

A partir do processo de investigação histórica por meio da utilização das fontes, as crianças conseguem estabelecer o conceito de tempo histórico porque conseguem perceber e

compreender como o conhecimento histórico é concretizado no desenvolvimento de sua consciência histórica. Para Rodrigues (2018, p. 26), “no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, a utilização das fontes históricas tem o intuito de mediar o conhecimento histórico, fazendo com que o aluno compreenda que ele faz parte História”, cabendo aos professores o estabelecimento de um planejamento lúdico que possibilite no atendimento ao público infantil momentos de trocas de experiências, bem como de expressão de seus relatos de vida.

É importante que o ensino sobre o passado tenha início a partir da história de vida das crianças, pois favorece um aprendizado mais significativo e identitário. Trabalhar a partir da realidade das crianças, pois elas se sentem mais engajadas em seu processo de ensino e aprendizagem. Para Cooper (2006, p. 177), “as histórias dizem respeito, inevitavelmente, a eventos sequenciais ao longo do tempo, a discussões de causas e efeitos dos eventos e motivos pelos quais as pessoas se comportam de tal forma...”. Conforme Rodrigues, (2018, p. 28) a estratégia de “montagem de sequências cronológicas (...) [permite] que os alunos possam observar a sequência dos fatos históricos descritos pelo professor, o mesmo [os alunos] tem que perceber que sua vida possui uma sequência cronológica”.

O desenvolvimento da aprendizagem histórica na Educação Infantil é de suma importância para a formação da identidade das crianças, bem como para a valorização das manifestações culturais do meio ao qual estão inseridas, pois “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (Rüsen, 2001, p. 58). Para o autor, por meio da reflexão das nossas vivências no tempo e no espaço somos capazes de compreender nosso papel enquanto sujeito histórico e social.

Na Educação Infantil os educadores precisam propor momentos em que os pequenos possam construir sequências de acontecimentos, as crianças desenvolvem sua capacidade de perceber e compreender as suas vivências. Para Rodrigues, (2018, p. 28), “o professor tem que propor um trabalho com sequências históricas, que envolva a realizações indagações ao aluno de acordo com seu de entendimento, bem como, atividades, no qual o aluno tenha que estabelecer uma sequência, partindo do simples para o obvio”. Com isso, o trabalho pedagógico com as crianças deve levar em consideração a importância de estimular o desenvolvimento da consciência histórica com o intuito de valorizar as suas histórias de vida e, conseqüentemente, a história de suas famílias. Assim, as crianças, em sua jornada na Pré-escola, são capazes de entender, inicialmente, o processo da temporalidade, que é de grande valia para o estabelecimento do pensamento histórico.

3.3 – O trabalho com conceitos históricos na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal: análise da prática docente

A aprendizagem histórica na Educação Infantil será abordada por meio da análise da prática docente na referida instituição de ensino. Onde a partir das respostas do questionário, será pontuado o grau de conhecimento das professoras em relação às diretrizes Curriculares e suas maiores dificuldades com o trabalho com os conceitos históricos na pré-escola. Nesse processo serão explorados os conceitos de tempo histórico com o intuito de aprofundar o entendimento sobre a aplicabilidade conceitual na Educação Infantil.

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está em processo de reformulação em 2026. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Professora Nilda da Rocha Portal surgiu a partir do fato de a Sr.^a Lucinda Azevedo dos Anjos, atuante como alfabetizadora domiciliar, ter conseguido o feito de alfabetizar setenta crianças em sua residência, contando com o apoio do Sr. Gilvam Pinheiro Borges, na época apenas um cidadão comum da sociedade macapaense.

Em 1980, conseguiu o apoio da primeira-dama, Sr.^a Mariinha Barcelos que propôs comprar um terreno do Sr. Claudio Nascimento. Contudo, a compra não ocorreu, pois houve a doação de terreno, o fato foi testemunhado pelo Padre Dante que era o pároco da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, pela primeira-dama Sr.^a Mariinha Barcelos, representantes da comunidade e a Sr.^a Lucinda dos Anjos, que recebeu se tornou proprietária do terreno. (PPP, 2025, p. 2).

A escola passou por muitas mudanças de gestão e de nomenclatura. A mudança mais significativa aconteceu no ano de 1996, com a patrona Sr.^a Mariinha Barcelos ainda viva; reuniu-se a comunidade para mudança de denominação da escola. Com isso, o nome:

... da professora e pedagoga Sr.^a Nilda da Rocha Portal, falecida em 29 de agosto de 1994, [visto que] a educadora sempre exerceu sua carreira profissional na Educação Infantil. Pela aprovação dos presentes, foi feita a mudança da denominação através do Decreto nº 4031 de 01 de outubro de 1996, para Escola Estadual Prof.^a Nilda da Rocha Portal. (PPP, 2025, p. 4).

No ano de 1999, voltou a desenvolver suas atividades de ensino em todos os níveis da Educação Infantil. Em 2000, a escola foi incluída no Processo de Municipalização. A partir de 2009, com a implantação do Ensino de nove anos no município de Macapá, ocorreu a extinção do 3º período da educação Infantil. Atualmente, a escola está sob a direção de

Tatiana Borges, atendendo alunos do 1º e 2º períodos. “Temos ao todo oito salas de aula, mas duas foram desativadas por problemas estruturais (janelas com a madeira apodrecidas por conta do desgaste do tempo e pela presença de cupim), além do telhado que tem rachaduras, o que ocasiona constantes alagamentos que impossibilitam o trabalho em todo o espaço da sala de aula.” (Lima, 2026b)

Com isso, a escola tem doze turmas com aproximadamente dezenove a vinte e cinco alunos por sala de aula, contando com seis turmas de 1º e seis de 2º períodos, com seis turmas por turno. A escola não conta com parque ou espaço lúdico para brincadeiras das crianças, tendo apenas um cercadinho que hoje não possui nenhum brinquedo ou material pedagógico infantil. Na escola, há o pátio e no mesmo espaço o refeitório onde são realizadas as refeições dos alunos e ao lado a cozinha, que conta com depósito para guarda da merenda escolar. Há sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da direção, secretaria escolar e coordenação pedagógica.

A escola tem uma sala para guarda de materiais de limpeza e pedagógicos. Na instituição temos seis banheiros, sendo um destinado para o uso dos servidores da escola, cinco para uso das crianças, sendo que um banheiro é adaptado para crianças com deficiências, contendo até suporte para troca de fraldas. “A situação dos banheiros é bem precária, pois não possui vasos sanitários ou pias suficientes para uso das crianças. A escola atualmente está enfrentando dificuldades com o abastecimento de água e muitas vezes não temos água para a higienização correta dos alunos.” (Lima, 2026b).

Na lista de instituições de Ensino Municipal, que entrarão em reforma em breve, a escola está presente, mas até então não há uma previsão de início dos trabalhos de manutenção da instituição. Constantemente, os funcionários sofrem com essas dificuldades estruturais e financeiras. Para Santos e Capellini, (2021, p. 3) “a organização de edifícios escolares compostos por salas de aula tradicionais, pouca diversidade de arranjo mobiliário e uso restrito de equipamentos didáticos tende a prejudicar sua funcionalidade”. Com isso, fica evidente que as dificuldades estruturais e de mobiliários interfere no processo de ensino e aprendizagem, pois o espaço não possibilita que os funcionários tenham condições de desenvolver suas atividades laborais satisfatoriamente.

O problema histórico da pesquisa desdobrou-se em duas perguntas: 1. Quais os principais obstáculos enfrentados pelos educadores da Educação Infantil para desenvolver a aprendizagem histórica com crianças? E, 2. Como promover a construção de práticas pedagógicas significativas, que levem em consideração a faixa etária e a valorização da cultura local? Para isso, foram aplicados questionários semiabertos para seis professores da

referida instituição para que se pudesse ter um panorama sobre o entendimento dos educadores sobre os conceitos históricos na Educação Infantil e a partir disso, propor sugestões de propostas pedagógicas que contemplem a aprendizagem histórica na Pré-escola, levando em conta as peculiaridades da faixa etária e a inclusão da cultura amapaense.

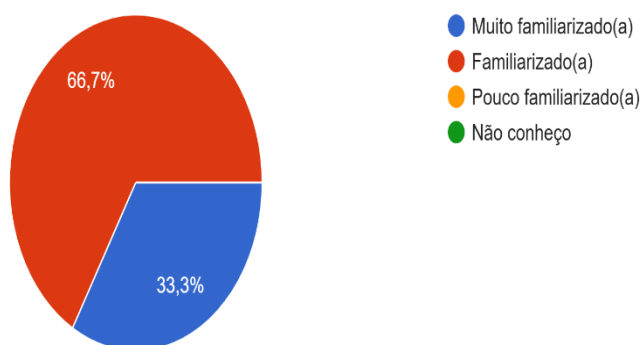
Para a realização dessa pesquisa foram selecionados apenas as professoras do 2º período, dos turnos da manhã e tarde, sendo que as educadoras foram nomeadas por letras do alfabeto (de A à F) para preservar suas identidades. A partir da análise dos questionários semiabertos contendo 32 questões, aplicados por meio digital através pelo Google Forms. O questionário procurou obter informações sobre a formação profissional, onde das seis educadoras: apenas duas têm título de especialização; as demais apresentam apenas a formação em Licenciatura em Pedagogia. A maioria tem mais de quatro anos de regência de classe com o público da Educação Infantil. O grupo docente é composto por 3 professoras contratadas e 4 efetivas – contando com a autora desta pesquisa – do quadro de servidores da Educação do município de Macapá.

A aplicação do questionário também possibilitou ter um vislumbre do conhecimento dos educadores sobre os dispositivos legais, mas especificamente a BNCC e as Diretrizes Curriculares do município de Macapá, os quais fundamentam o trabalho na Educação Infantil. Ao serem questionadas sobre o nível de familiaridade com os textos legais, mais de 60% das professoras demonstram não conhecer com profundidade a proposta curricular para a Pré-escola. Conforme o Gráfico 1, fica evidente que é importante serem elaborados momentos de estudo e aprofundamento da proposta curricular municipal.

Gráfico 1. BNCC e as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá

5- Qual sua familiaridade com a BNCC ou as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá?

6 respostas



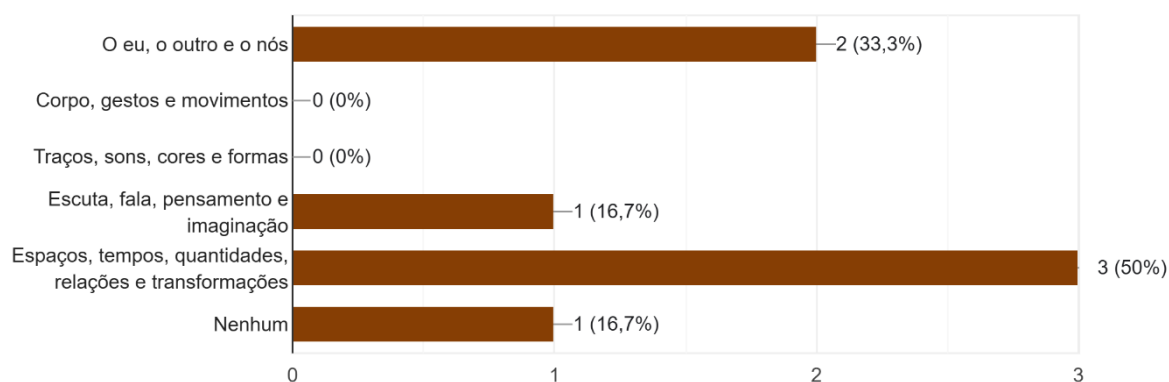
O levantamento quanto ao conhecimento sobre os dispositivos legais é de suma importância para que se perceba quais são as principais dificuldades teóricas e metodológicas que os docentes apresentam ao desenvolver suas atividades na Pré-escola. Sabe-se que a BNCC tem dois eixos estruturantes - brincadeiras e interações - e a partir disso todo o trabalho docente deve estar voltado à participação dos alunos em atividades que permitam a efetiva articulação desses eixos, onde as crianças possam interagir e brincar com os outros e com uma variedade de materiais e recursos.

Arelados aos eixos estruturantes, estão os direitos de aprendizagem e o trabalho dialógico dos cinco campos de experiências 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. Constatou-se que os campos de experiências que as educadoras apresentam mais dificuldades são os quais têm em seu escopo a maior quantidade de vestígios de conceitos históricos.

Gráfico 2. Campos de Experiências e os Conceitos históricos

6- Quais campos de experiências você tem mais dificuldades para trabalhar? (Pode marcar mais de um)

6 respostas



De acordo com o Gráfico 2, é possível constatar que as educadoras da referida instituição ainda não estão familiarizadas com a BNCC e, conseqüentemente, com as Diretrizes Curriculares do município de Macapá. E com isso, lacunas ficam evidentes, principalmente, no que tange a aprendizagem de conceitos históricos, pois algumas das professoras estão trabalhando o ensino histórico sem uma fundamentação curricular e teórica, uma vez que realizam um trabalho pedagógico com temas históricos, entretanto, não demonstram domínio sobre a sistematização conceitual em sua prática docente.

Essa fragilidade na sistematização conceitual fica evidente quando são comparadas as informações dos gráficos 1 e 2 com as respostas da pergunta número oito “O que você entende por ‘consciência histórica?’”, pois as educadoras trabalham conceitos históricos, mas tem dificuldades para dialogar sobre seu trabalho pedagógico com o ensino e a aprendizagem histórica. Conforme o relato da Professora A “eu ainda não tinha ouvido falar de ter uma consciência histórica, mas acredito que possa que seja a ciência no sentido de saber, conhecer fatos históricos importantes para a humanidade e a noção de que alguns eventos mudaram a vida de comunidades e/ou de todos”.

Parte dessa dificuldade se apresenta tanto pelo pouco conhecimento a respeito do currículo da Educação Infantil quanto pela falta de formações continuadas que contemplem o Ensino de História na Pré-escola. Para Oliveira, (2019, p. 167) “a escassez de produções acadêmicas revela que a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil não tem sido uma preocupação do campo de pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem da História, o campo do ensino de História”. Essa dinâmica contribui para o pouco entendimento teórico a respeito da aprendizagem histórica na Pré-escola.

O reconhecimento de que as crianças são capazes de desenvolver seu pensamento histórico é o ponto de partida para a proposta de um processo de ensino e aprendizagem que prioriza uma perspectiva de investigação e a centralidade da criança no trabalho pedagógico. Com isso, “a educação histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica de alunos e de professores.” (Cainelli; Barca, 2018, p. 4).

No contexto da Educação Infantil, o ensino sobre o passado precisa ser desenvolvido em um processo contínuo de significação, onde as crianças precisam ser vistas como protagonistas de sua aprendizagem, cabendo aos educadores realizar a contextualização de suas experimentações e relatos históricos. Sobre o conceito de consciência histórica dos educadores da referida instituição, temos a resposta da professora D “consciência histórica é quando a criança começa a entender que as coisas mudam com o tempo e que o passado influencia o presente. Isso ajuda na construção da identidade e no sentimento de pertencimento.”

A partir dessa resposta, percebe-se que não são todos os educadores da escola que apresentam grandes dúvidas ou dificuldades para a realização do trabalho pedagógico com conceitos históricos, haja vista que a professora D possui um conhecimento, ainda que simplificado, sobre o conceito de consciência histórica. Para Cainelli e Barca (2018, p. 3),

“entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história”. Logo, a educadora está relatando os seus saberes sobre a temática a partir das suas vivências e experiências ao longo da sua trajetória profissional com crianças.

De acordo com Cainelli e Barca, (2018, p. 3-4) as propostas de ensino de História ao desenvolver a consciência histórica e “que não valorizem apenas a reprodução pouco refletida de temáticas curriculares (...), pois entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história”. A abordagem dos conceitos que fundamentam a aprendizagem histórica favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o respeito ao processo argumentativo/ investigativo das crianças. Com isso, o Ensino de História na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criticidade e processos reflexivos das crianças. De acordo com as demais professoras o conceito de consciência histórica é:

Professora B - Podemos compreender o passado e seus reflexos no presente e direcionamento para futuro.

Professora C - É saber interpretar o passado, analisar e dar significado aos acontecimentos históricos.

Professora E - Acho que é quando se percebe que nossas lembranças contam momentos que passamos ou só ou em família.

Professora F - São histórias de vida, tradições, culturas da família que passam de geração à geração, despertando as crianças que tudo muda com o tempo, mas as memórias significativas permanecem.

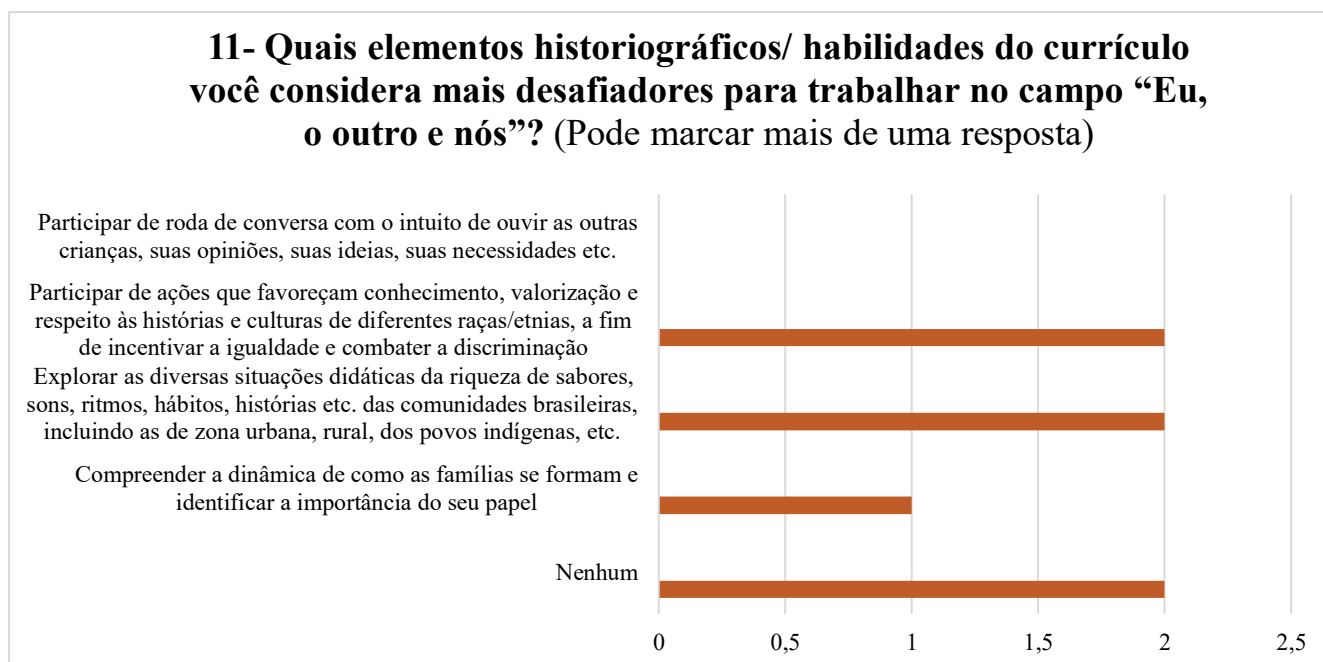
A partir das outras respostas para a pergunta oito é perceptível que existe uma necessidade de aprofundamento teórico sobre a temática da aprendizagem histórica na Educação Infantil. Para Rodrigues (2018, p. 22), “ao falar sobre o ensino de História na contemporaneidade devemos ter em mente que existem vários saberes históricos e não propriamente um único, bem como, pensar o ensino de História além de uma disciplina, mas que a mesma possui uma função social”. O trabalho pedagógico precisa contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças e a sua consequente leitura de mundo.

Ao serem questionadas sobre como costumam abordar o passado e a História na Educação Infantil, a maioria das professoras apontou que utilizam rodas de conversas, contações de histórias, por meio das histórias das famílias das crianças e por meio de mostra de vídeos sobre as temáticas históricas. A única professora que demonstrou utilizar um maior número de fontes histórica, durante suas aulas, é a professora E, visto que utiliza “... recursos como fotos antigas, músicas, contação de histórias, objetos do cotidiano e rodas de conversa

para que elas possam perceber mudanças no tempo, comparando o presente com o passado de forma concreta e acessível à sua faixa etária."

Para Rodrigues, (2018, p. 26), "no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, a utilização das fontes históricas tem o intuito de mediar o conhecimento histórico, fazendo com que o aluno compreenda que ele faz parte História". Embora o trabalho da maioria das docentes tenha elementos lúdicos e adaptados para a faixa etária das crianças, algumas barreiras são encontradas em suas práticas pedagógicas com as experiências propostas nas Diretrizes Curriculares do município de Macapá para cada um dos objetivos dos cinco campos de experiências. As professoras também foram questionadas sobre quais as suas maiores dificuldades ao trabalhar as experiências apontadas no currículo da Educação Infantil. Sobre o campo de experiência "Eu, o outro e nós", as professoras responderam da seguinte forma:

Gráfico 3. Aprendizagem histórica e o Campo de experiência "Eu, o outro e nós"



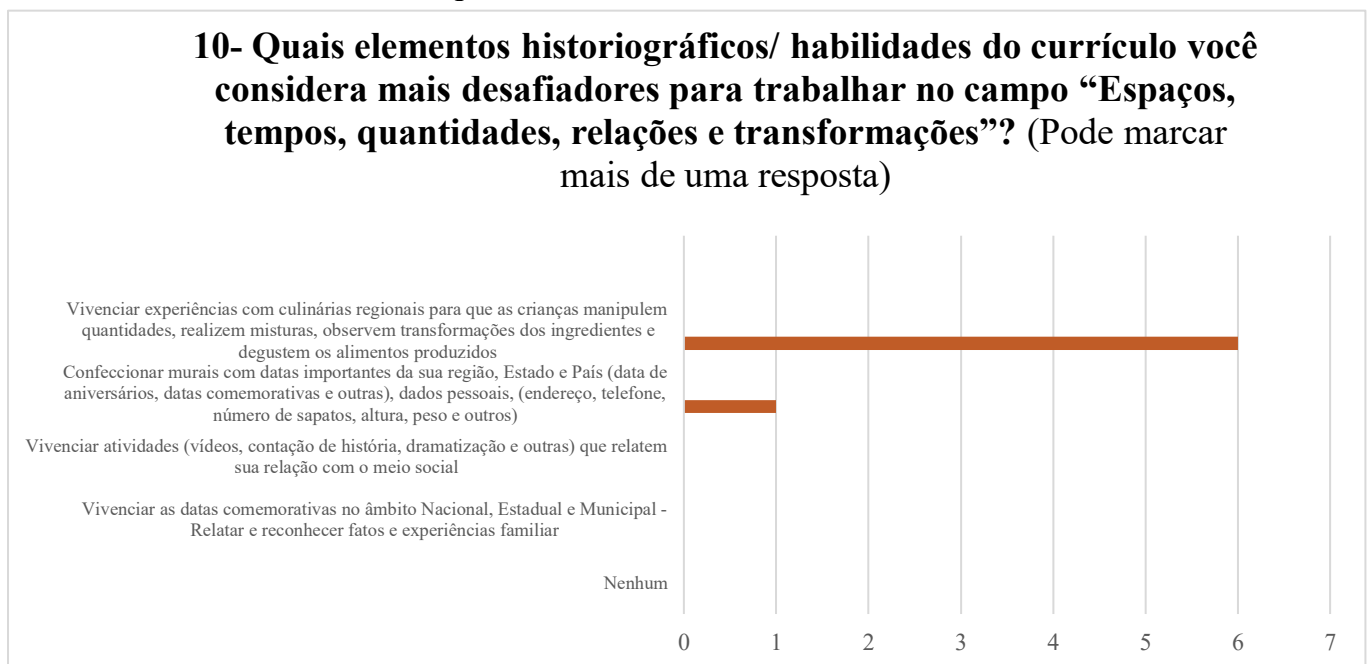
As maiores dificuldades das educadoras para o trabalho com esse campo de experiências estão atreladas ao desenvolvimento de atividades e a projetos que valorizem a história e cultura de diferentes raças/etnias, o trabalho com a cultura indígena e a formação familiar das crianças. De acordo com Rodrigues, (2018, p. 29) o trabalho com conceitos históricos na Educação Infantil precisa levar em consideração que "... a aula de História tem a possibilidade de construir o saber histórico, por meio da reprodução do percurso da narrativa

histórica, já que cabe ao professor, ensinar o aluno a levantar problemas, e conseqüentemente transformá-los.”

Com isso, o trabalho na Educação Infantil precisa proporcionar aos alunos o contato com um variado conjunto de fontes e materiais tais como: uso de livros de literatura infantil, em especial, sobre cultura do Amapá; uso de filmes ou desenhos, fotografias, relatos familiares, entre outros. Vale ressaltar que o uso das fontes não fornece um quadro completo sobre os eventos passados, já que não se consegue compreender a magnitude dos sentimentos e das vivências dos sujeitos históricos aos quais as fontes dizem respeito. Nesse sentido, “... nossas respostas para essas questões devem ser hipóteses, adivinhações razoáveis, baseadas no que conhecemos sobre a humanidade e os tempos passados.” (Cooper, 2006, p. 178).

Ao comparar as dificuldades para o trabalho com o campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” com as dificuldades com o campo “Eu, o outro e nós”, percebe-se em síntese os mesmos desafios em relação às atividades com conhecimentos históricos referentes à História do Amapá e à produção concreta de materiais sobre datas comemorativas da Amazônia, principalmente, amapaense. Como os campos de experiências estão interligados entre si, qualquer lacuna ou dificuldade apresentada em um dos cinco impacta o trabalho pedagógico correlato aos outros campos.

Gráfico 4. Aprendizagem histórica e o Campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”



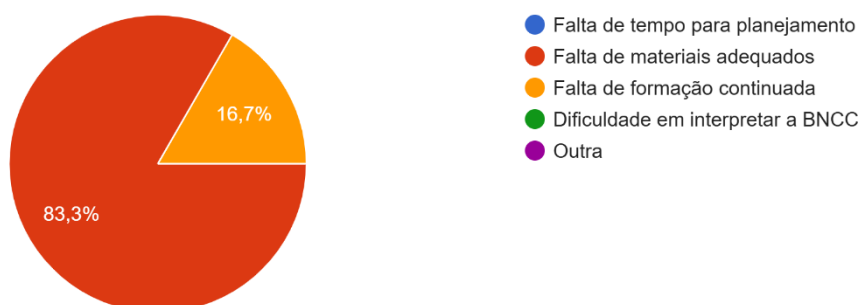
A análise dos outros três campos de experiências também demonstra que a falta de um trabalho pedagógico que articule os objetivos propostos em cada campo de experiências não favorece um processo de ensino e aprendizagem consistente. Sobre o campo “Corpo, gestos e movimentos”, as professoras apontam que suas maiores dificuldades estão atreladas às experiências de “Dramatizar cenas da realidade social e de diversas histórias”. Diante desse desafio, é importante que se faça uma reflexão sobre as condições de trabalho e da estrutura da instituição que impedem que sejam realizadas atividades práticas de socialização e dramatizações com frequência devida.

Na escola, os professores para fazerem um planejamento lúdico devem dispor de investimentos próprios para a confecção de materiais e recursos, o que nem sempre é possível devido às limitações salariais, “já que alguns professores são contratos temporários e seus salários são bem abaixo do que ganham os servidores efetivos da instituição” (Lima, 2026b). Essa realidade não possibilita um trabalho pedagógico consistente com conceitos históricos, uma vez que as atividades não envolvem as crianças em momentos em que possam aprofundar seus conhecimentos, pois não estão desenvolvendo suas habilidades investigativas e com isso não conseguem significar suas descobertas.

Gráfico 5. Diretrizes Curriculares do Município de Macapá e a prática pedagógica na Educação Infantil

18- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas ao trabalhar com as Diretrizes Curriculares do Município de Macapá na prática pedagógica?

6 respostas



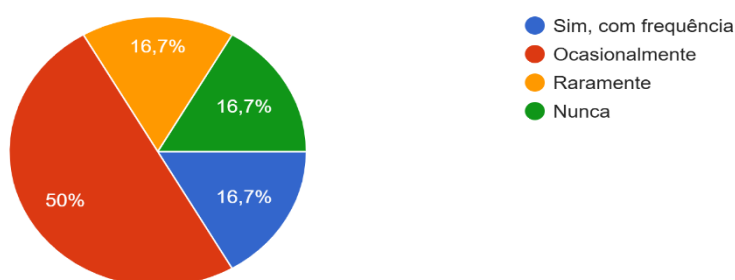
Além das questões financeiras e de estrutura da instituição, as educadoras apontaram que suas maiores dificuldades relacionadas ao trabalho com as Diretrizes Curriculares é a falta de materiais adequados para a realização das práticas docentes com conceitos históricos. De acordo com o Gráfico 5, a falta de formação continuada sobre a temática configura-se como

um dos grandes desafios das docentes. De acordo com o Gráfico 6, os dados coletados sobre a frequência em que os cursos ou encontros de formações continuadas são ofertados para o corpo docente da prefeitura de Macapá corrobora com as informações coletadas junto às educadoras sobre as maiores dificuldades em sua prática docente.

Gráfico 6. Secretaria de Educação Municipal de Macapá e Formação continuada na Educação Infantil

17- Com que frequência a Secretaria de Educação Municipal promove a realização de formações continuadas sobre a BNCC ou temas relacionados à História na Educação Infantil?

6 respostas



As respostas demonstram que a carência de cursos e encontros de formações continuadas sobre temáticas relacionadas ao Ensino de História impacta que nas práticas pedagógicas das educadoras que exijam a construção de conceitos históricos fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico, formação de valores e o sentimento de pertencimento na Educação Infantil. Esse processo corrobora para uma transição para o Ensino Fundamental com lacunas em relação aos conceitos históricos, ocasionando limitações no seu processo de ensino e aprendizagem histórica.

O processo educativo com conceitos históricos precisa ter seu início na Educação Infantil, ou seja, ainda nos primeiros anos de vida das crianças, para que o processo construtivo da sua consciência histórica se estabeleça e se desenvolva ao longo de sua jornada escolar. Para isso, o trabalho sobre o passado com os alunos da Pré-escola deve incentivar o senso crítico dos educandos para que possam refletir e questionar acontecimentos históricos, pois não há nada absoluto nem mesmo quando se trata de conhecimentos históricos. Para Cooper (2006, p. 184), “descobrir sobre o passado, então, torna-se uma contribuição importante ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações.”.

3.4 – O trabalho com sequências didáticas: estratégias e recursos para o Ensino de História na Educação Infantil

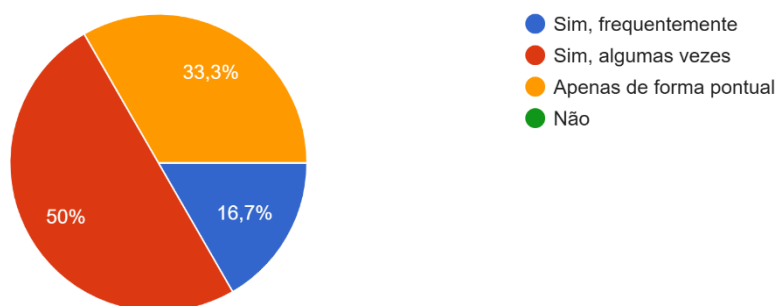
A análise da segunda parte do questionário aplicado às docentes da Educação Infantil consiste na sondagem sobre os conhecimentos e saberes acerca dos conceitos históricos e suas propostas metodológicas relacionadas ao Ensino de História. A partir das respostas das educadoras e com a contribuição de Hillary Cooper (2006) em “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos”, apresenta-se uma proposta de Plano de Aula que contemple a inclusão e a valorização da cultura amapaense no processo de ensino e de aprendizagem histórica na Educação Infantil.

O ponto de partida para essa análise é a pergunta número 20 do questionário: “Você já trabalhou as noções de tempo histórico na Educação Infantil?”, pois a partir dessas respostas é possível perceber como a abordagem do tempo histórico acontece na prática docente das educadoras. Conforme aponta o Gráfico 7, as respostas para essa questão divergiram entre si e apontaram que apenas 16,7 % das educadoras costumam trabalhar, frequentemente, as noções de tempo histórico na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal.

Gráfico 7. Abordagem do Tempo histórico na Educação Infantil

20- Você já trabalhou as noções de tempo histórico na Educação Infantil?

6 respostas



Ao comparar essas informações com as respostas da questão 21: “Exemplifique a partir da sua vivência em sala de aula, você consegue observar o interesse das crianças por temas históricos?”, percebe-se que talvez as fragilidades das propostas de atividades que contemplem o ensino e a aprendizagem histórica na EMEI Professora Nilda da Rocha Portal relacionem-se com o interesse dos alunos por recursos digitais. De acordo com a Professora A: “Não muito. Temas históricos chamam mais a atenção quando dá para explicar em forma de vídeo e mesmo assim adaptando a fala, porém a atenção das crianças é bem dispersa”.

A maioria das professoras expressou que precisa utilizar recursos digitais para envolver as crianças com os temas históricos. De acordo com a realidade atual da nossa

escola, “não temos a nossa disposição recursos digitais que possam ser utilizados na realização de atividades de mostra de recursos audiovisuais historiográficos”. Uma estratégia para despertar o interesse das crianças por temas históricos seria a realização de contações de histórias dramatizadas, tendo as crianças como personagens. Para Cooper (2006, p. 180), “as histórias que as crianças reconstroem e encenam num jogo podem parecer fantásticas, devido à imaginação, e pouco relacionadas com o que é conhecido, mas o que importa é o processo de considerar como e por que versões diferentes são construídas.”

O uso de dramatizações de histórias permite que as crianças sejam protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem, além disso, possibilitam a contemplação dos dois eixos estruturantes da BNCC (Interações e Brincadeiras). Uma outra possibilidade é a utilização de livros de histórias infantis sobre a cultura amapaense, pois “as crianças são capazes de comparar ilustrações de artistas sobre histórias do passado. Elas podem diferir por causa do tempo em que foram feitas – uma ilustração num livro infantil antigo e um contemporâneo, por exemplo” (Cooper, 2006, p. 180).

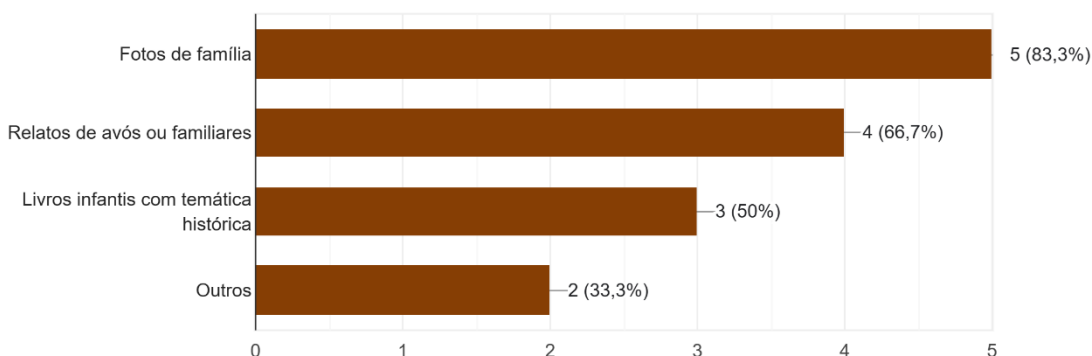
Mesmo que as crianças ainda não consigam decodificar as palavras de um livro, elas podem fazer a leitura visual das imagens ilustradas, o que permite que possam fazer inferências sobre os fatos narrados na obra. Para Cooper (2006, p. 181), “conversar com mais de um adulto sobre o mesmo aspecto do passado (suas escolas, jogos, comidas, celebrações), proporciona ricas oportunidades para se considerar como e por que seus fatos podem ser diferentes”. É importante que sejam realizados momentos de diálogo sobre as histórias lidas, sejam rodas de conversa, montagens de painéis de desenhos sobre a história, gravações de vídeos curtos sobre o entendimento das crianças, entre outras possibilidades de registro das impressões dos alunos sobre o material literário.

O Ensino de História na Educação Infantil precisa estar articulado ao uso de fontes históricas para que seja realizado um estudo das experiências humanas no passado. Em contrapartida, é necessário que sejam construídos e desenvolvidos processos interpretativos sobre o passado para que as crianças possam desenvolver o entendimento do conceito de temporalidade. Ao serem questionadas sobre “Quais recursos você utiliza (ou utilizaria) para desenvolver noções de identidade e memória na Educação Infantil?”, as educadoras mencionaram várias fontes históricas tais como: fotografias de acervo familiar, relatos de familiares e uso de livros infantis com temáticas históricas de acordo com o Gráfico 8:

Gráfico 8. Recursos didáticos, Identidade e Memória na Educação Infantil

22- Quais recursos você utiliza (ou utilizaria) para desenvolver noções de identidade e memória na Educação Infantil?

6 respostas



O processo de construção da consciência histórica nas crianças surge a partir do desenvolvimento da capacidade de compreensão do passado e da articulação com o presente. Por isso, é imprescindível que as crianças tenham à disposição materiais e recursos apropriados e que articulem os objetivos de aprendizagem dos campos de experiência da BNCC. Nesse sentido, uma proposta de recursos pedagógicos são jogos didáticos que explorem os conceitos de tempo e memória. Para Cooper (2006, p. 182): “os jogos devem ser planejados em termos de equipe, objetivos de aprendizagem e tempo (para os adultos observarem, interagirem e acessarem o aprendizado). Ao mesmo tempo, devem permanecer abertos e integrados ao currículo.”

A abordagem da aprendizagem histórica na Educação Infantil precisa articular o uso de brincadeiras simbólicas e atividades que envolvam a memória coletiva para que a apreensão dos conhecimentos históricos seja significativa e uma linguagem acessível para o público da Pré-escola. Para Cooper (2006, p. 182) “descobrir sobre o passado envolve todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil”. Por isso, é necessário que todo o trabalho pedagógico com conceitos históricos deve acontecer a partir da realidade, ou seja, da vida cotidiana das crianças.

Analisando as respostas para a questão 24 “abordar a identidade cultural e social na Educação Infantil contribui para a formação e desenvolvimento da consciência histórica? Exemplifique.”, uma das educadoras não respondeu e as demais responderam que utilizar elementos culturais do estado do Amapá proporciona o desenvolvimento da consciência histórica das crianças. Entretanto, não apresentaram muitos exemplos de estratégias e atividades para o trabalho com os alunos da Pré-escola. Conforme as respostas:

Professora A - Acredito que sim. Já consegui trabalhar, porém com uma temática específica. Isso envolvia toda a escola não somente aluno e professores em sala.

Professora C - Sim, pois ajuda as crianças a compreenderem o presente através do passado.

Professora D - Sim. Abordar a identidade cultural e social ajuda as crianças a entenderem suas origens, valores e relações com o mundo, fortalecendo seu senso de pertencimento e consciência histórica.

Professora E - Acredito que sim, cria as bases para entender o porquê das datas comemorativas, dos aniversários, das festas folclóricas, músicas regionais, brincadeiras, etc.

Professora F - Com certeza, pois ao trabalhar temas relacionados a esse assunto faz com que a criança tenha contato com a origem, tradição, cultura, costumes da sua família.

Em comparação às respostas da questão 26 “Aponte ações e iniciativas que ajudam a trabalhar a aprendizagem histórica na Educação Infantil”. É possível perceber que as educadoras apontam sugestões de ações e iniciativas que ajudam a trabalhar a aprendizagem histórica na Educação Infantil. De acordo com as respostas, a maioria defendeu a necessidade de se trabalhar com rodas de conversas, contações de histórias, dramatizações e uso de jogos.

Somente as professoras A e F apresentaram respostas com preocupações a respeito do uso de conceitos e análise de eventos históricos. Já que a professora A aponta que se deve “trabalhar a forma correta do descobrimento do Brasil”. Vale ressaltar a estratégia de sequenciação de fontes, que consiste no ordenamento dos fatos para compreender os eventos e seus reflexos no presente, pois “Os historiadores sequenciam as fontes para traçar as causas e efeitos de mudanças ao longo do tempo; para entender como e por que os tempos passados eram diferentes e também semelhantes à atualidade” (Cooper, 2006, p. 179).

De acordo com a professora F, “fazer roda de conversa em que os alunos contam histórias das suas famílias, pedir o álbum de família dos alunos para promover uma aula com a linha do tempo pessoal, entre outros” o que acompanha a sugestão de “desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, [...] crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, [...] desenvolvendo um senso de pertencimento” (Cooper, 2006, p. 182).

O Ensino de História na Educação Infantil deve promover o que Hillary Cooper classifica como “Dimensões sociais, emocionais e cognitivas da descoberta sobre o passado” (2006, p 182). Para isso, devem ser executadas uma variedade de propostas pedagógicas que sigam quatro etapas que são: a) o desenvolvimento das habilidades de comunicação que usem

peças teatrais quanto ao trabalho sobre o passado; b) o desenvolvimento de um senso de identidade; c) o planejamento e d) a avaliação.

As habilidades de comunicação requerem que sejam feitas mensurações sobre o passado, pois “mensurar o tempo envolve contar (velas em bolos de aniversário, meses do ano, tempo longo/curto), ordenar eventos em sequência” (Cooper, 2006, p. 183). Quando se comparam as respostas das professoras com o que propõe Cooper fica evidente que embora as educadoras apresentem dificuldades em suas práticas docentes, elas estão, por vezes, inconscientemente ou indiretamente, trabalhando com conceitos históricos, mesmo que não consigam identificar de prontidão.

Sobre a organização das atividades e recursos para a construção da identidade e valorização da ancestralidade na Educação Infantil, que é a questão 30 do questionário, a professora A afirma que já trabalhou “... em escola que tinha um projeto muito bom que trabalhava valorização da identidade negra e uma figura importante para o Amapá e isso era feito no museu sacaca”. Já a professora F menciona realizar “primeiramente (...) um levantamento de como é a realidade dos alunos e suas famílias, depois faço atividades com expressão artísticas pelos alunos, depois escuto as crianças numa roda de conversa, para depois realizar atividades com objetos, fotos ou objetos das famílias”.

Para um trabalho pedagógico sobre o passado e, em especial, a história da cultura amapaense é imprescindível que sejam desenvolvidas atividades que elenquem elementos característicos do Amapá. A professora B pontua como proposta de trabalho para valorizar a ancestralidade “trabalhar cultura do Marabaixo e Dia da Consciência Negra”. Já a professora C defende que é “através de exploração sensorial, celebrações culturais, materiais lúdicos, e um ambiente dialogado.”.

Para que as dimensões sociais, emocionais e cognitivas da descoberta sobre o passado sejam bem estabelecidas no trabalho com aprendizagem histórica na Educação Infantil, é de suma importância que as crianças tenham acesso às possibilidades de brincadeiras e atividades, dentre essas as peças teatrais. Para Cooper (2006, p. 183): “as peças têm sido elogiadas há muito tempo, por educadores, como o veículo mais rico e poderoso para o aprendizado inicial, proporcionando uma oportunidade esplêndida para as crianças se engajarem com os tempos passados.”

A partir da realização de peças teatrais, as crianças podem articular diversos saberes e histórias da sua vida. De acordo com a proposta da professora D, “atividades que envolvem relatos familiares, celebrações de datas culturais e uso de materiais que representem a diversidade cultural da comunidade”. Com isso, podem-se propor um roteiro de peça teatral

sobre a cultura amapaense que envolva os alunos em diferentes personagens e desempenhando funções diversas na produção cenográfica e de figurino, por exemplo. Reconhece Garvey, (*apud.* Cooper, 2006, p. 183-184) “a importância da peça que reconstrói histórias sobre outros tempos e lugares, já que isso envolve diálogos experimentais e permite que as crianças explorem emoções, relacionamentos e situações, tempos e lugares fora de suas experiências.”

Como propostas de trabalho sobre o passado e o desenvolvimento de um senso de identidade, as educadoras elencaram algumas sugestões de atividades desenvolvidas com os seus alunos. A professora B propôs que “para trabalhar cronologia de tempo peça que os responsáveis mostrem fotos das crianças desde bebê até idade atual, quem escolheu e depois socialização” indo ao encontro da ideia de Cooper (2006, p. 184), pois “desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós.”

A professora D relata que “realizou atividades em que as crianças trouxeram fotos antigas de suas famílias e, em roda de conversa, compartilharam histórias, ajudando-as a compreender mudanças no tempo e a valorizar suas memórias”, mais uma vez indo ao encontro do argumento de Cooper (2006, p. 184), visto que “crianças pequenas estão se tornando mais capazes de recontar e modificar histórias tradicionais, de forma que elas integrem suas próprias experiências”. A Professora F ressalta que “primeiramente contei a história ‘Um amor de família’ que conta a história do bicho de Goiaba Giraldo e sua família, depois fiz uma roda de conversa sobre vivência, onde cada criança contou a história da sua família”. As demais professoras expuseram que:

Professora A - Já trabalhei dia do indígena com contação de história, costume, construção de brinquedo indígena.

Professora C - Montagem da árvore genealógica, confecção da minha identidade.

Professora E - Montagem de cartaz com imagens e antigas e atuais da orla de Macapá e de algumas ruas e prédios da cidade. Montagem de cartaz sobre a evolução dos meios de comunicação, usando fotos. As crianças falam sobre o que descobriram sobre determinado meio de comunicação. Pintura da primeira Bandeira do Brasil e da nossa atual Bandeira.

Ao chegar ao fim do percurso metodológico proposto por Hilary Cooper, enfatiza-se a importância do planejamento e avaliação. Para isso, analisa-se as respostas da questão 31 “Quais recursos ou atividades pedagógicas você já utilizou (ou quer utilizar) que acha muito

pertinente para trabalhar com crianças as transformações ocorridas ao longo do tempo?”. A professora B defende a “comparação de imagem passado e atualidade”. A professora D defende o “uso fotos comparativas, histórias orais, objetos antigos e visitas a locais históricos para ilustrar as mudanças ocorridas”. Cooper (2006, 184) pondera que “alguns elementos chaves do pensamento histórico, tais como conceitos de tempo e mudança, fazer inferências de fontes e entender porque fatos do passado diferem, podem ser desenvolvidos de formas mais sofisticadas com o avançar da idade das crianças”. Para isso, é necessário, primeiramente, que os alunos sejam envolvidos em propostas que possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas e investigativas.

Professora A - Acredito que a melhor forma de trabalhar com crianças é de forma prática, concreta e lúdica. Não sei se irá se encaixar na pergunta, mas já trabalhei com as crianças o uso da revista.

Professora C - Construção de murais de memória, contos históricos, teatro de fantoches, pesquisa e colagem

Professora E - Passeio em locais históricos, como a Fortaleza São José de Macapá.

Professora F - Já trabalhei a comparação de imagens e objetos do tempo antigo e atual, mas ainda irei trabalhar a caixa da memória.”.

Pondera-se sobre a abordagem construtivista de descoberta sobre o passado e pontua como as crianças de cinco anos raciocinam sobre a validade dos fatos. Esse processo para Cooper (2006, p. 185) “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”. Piaget (*apud.* Cooper, 2006, p. 176) “delineou o desenvolvimento do uso de conjunções pelas crianças (desde, porque, portanto) para demonstrar uma argumentação e sua habilidade em usar ‘porque’ para explicar um argumento.”

O trabalho com o Ensino de História na Educação Infantil precisa possibilitar as inferências e o levantamento de hipóteses pelas crianças, pois Vygotsky (*apud.* Cooper, 2006, p. 176) “demonstrou que novos conceitos são aprendidos por julgamento e erro durante discussão, na qual o professor encoraja o uso do porque (*sic*), explica novos conceitos, fornece mais informações e faz correções”. Com isso, dentro do planejamento e da avaliação das atividades deve haver espaço para que as crianças dialoguem sobre os eventos históricos e reflitam sobre as consequências das ações humanas ao longo do tempo.

Ressalta-se quanto à questão “Quais mudanças você apontaria como necessárias nas Diretrizes Curriculares do Município de Macapá? Por quê?” que a maioria das professoras

não respondeu; somente duas pontuaram algumas situações a serem incluídas ou repensadas para o trabalho com conceitos históricos. A Professora D afirma que “gostaria que houvesse mais suporte para formação continuada dos educadores e materiais pedagógicos específicos para facilitar o trabalho com a História.”. A professora E apontou que as Diretrizes Curriculares precisam “valorizar a produção literária local para ser trabalhada em todos os campos do conhecimento, promovendo o interesse em nossos artistas, escritores e outros que produzem conteúdo sobre nossa região. Estimulando o interesse das crianças em participar produzindo conteúdos sobre sua cultura”.

Nesse sentido, a análise realizada quanto às Diretrizes Curriculares do Município de Macapá evidencia-se que ainda precisam ser incluídas mais experiências que englobem a valorização da cultura do Estado do Amapá na Pré-escola.

3.5 – Relato de experiência: Prática docente na Educação Infantil

Meu nome é Jamayra, pedagoga, servidora pública municipal e educadora da EMEI Professora Nilda da Rocha Portal atualmente, atendendo o público infantil do 2º período¹. Sou professora da Educação Infantil há mais de dez anos. Formada em Licenciatura em Pedagogia (Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP, 2015), especialista em “Educação Especial e Inclusiva” (Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP, 2018) e em “Currículo e Prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Universidade Federal do Piauí, 2025).

Apresento experiências de atividades desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, permitindo refletir sobre as práticas docentes, em especial, quando abordam os conceitos históricos e o ensino e aprendizagem histórica na Pré-escola. Vale reforçar que não existem práticas pedagógicas perfeitas, mas as vivências de outros educadores ajudam a construir possibilidades de atividades que respeitam a realidade dos alunos. Lacanallo e Lazaretti (2019, p. 30) “defendem que refletir e organizar um currículo da e para a Educação Infantil é uma questão que garante, plenamente, o acesso das crianças a experiências e que lhes permitam a apropriação das objetivações humanas, proporcionando aprendizagens”.

Na prática em análise, buscando apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2025 e no início de 2026. Dentre as quais está a produção de um livro de história infantil sobre a temática da cultura indígena – “A magia da floresta Amazônica”. Essa construção envolveu todos os professores da EMEI Professora Nilda da Rocha Portal e fazia

¹ Aqui assumo a primeira pessoa do singular, pois apresento o meu relato de experiências como educadora na Educação Infantil da EMEI.

parte da formação continuada do Programa Criança Alfabetizada – PCA² que aconteceu no mês de novembro de 2025, no período de 14h a 17h30, sendo a única formação que priorizou o envolvimento da cultura amapaense.

Essa formação permitiu que pudéssemos expor nossas narrativas e ouvir as histórias de outros colegas. Surgiram muitas produções regionalizadas, que traziam personagens de comunidades ribeirinhas, lendas e tradições da Amazônia. Essa proposta de atividade foi muito marcante, pois as personagens da história representam a minha avó e bisavó. Tive um resgate emocional a efetivo, pois lembrei da minha infância na casa da minha avó, dela cuidando das plantas e de receitas que fazia. Lembrei até do frango guisado, que colocava urucum que colhia do próprio quintal.

O livro foi apresentado aos alunos e a partir de sua exploração, inclusive, sensorial, foram realizadas atividades de construção de instrumentos indígenas, montagem de maquete dos animais da Região Norte, leituras de outros livros sobre a temática indígena, brincadeira da trilha histórica - sobre a história “A magia da floresta Amazônica” - e pintura com tinta guache de desenhos de plantas medicinais da Amazônia.

Fotografia 1 – Instrumento “pau de chuva”



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Fotografia 2 – Maquete com animais da Região Norte



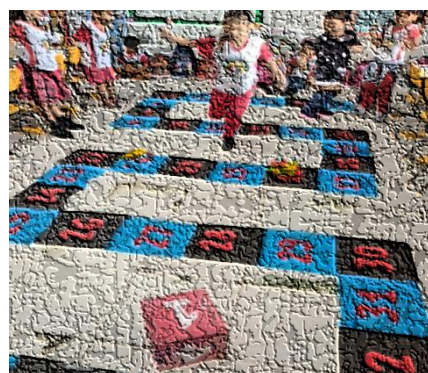
Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Fotografia 3 – Pintura de desenhos de plantas medicinais da Amazônia



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Fotografia 4 – Trilha histórica



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

² Programa do Estado do Amapá que visa alfabetizar todas as crianças amapaenses na idade certa, executado pela Seed em regime de colaboração com os 16 municípios, com diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais do Amapá.

A realização dessas atividades permite que as crianças tenham contato com vários tipos de recursos e materiais, o que favorece o seu processo investigativo sobre as histórias ouvidas ou dramatizadas. Nesse sentido, é essencial que as atividades propostas para a Educação Infantil proporcionem o desenvolvimento do pensamento histórico, construído a partir dos temas e métodos empregados. Schmidt (2019, p. 48) “entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, (...) que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente”. Cabe a nós educadores desenvolver estratégias pedagógicas significativas que envolvam nossos alunos em momentos de interação e trocas de experiências.

Na Educação Infantil, quando as crianças acessam vários materiais e fontes históricas são capazes de produzir suas próprias interpretações sobre os acontecimentos passados, além de compreenderem as influências desses eventos na atualidade. No início de abril de 2026, ao fazer a contação da história do “Descobrimento do Brasil”, percebi a importância de ouvir as dúvidas e relatos das crianças, pois durante a roda de conversa os alunos por vezes falaram e indagaram os fatos da história. Alguns relataram “professora já tinha gente no Brasil” ou “os portugueses se perderam e encontraram a gente”.

Essas falas me fizeram entender a importância de se ouvir as crianças e aproveitar as suas ideias e hipóteses, pois suas observações são puras e generosas o que permite realizar uma análise de fatos e acontecimentos históricos valorizando os personagens e suas interações. A partir da nossa conversa conseguimos fazer a produção de desenhos sobre a história, cartaz que representava os povos originários. Iremos explorar a cultura indígena ao longo do ano, iniciando no mês de abril e ao longo do ano de maneira que possamos aprender sobre as etnias indígenas do Amapá, a culinária e a arte indígena.

O trabalho com crianças da Educação Infantil tem se mostrado desafiador, mas é preciso que se articulem propostas pedagógicas que vão além do trabalho com datas comemorativas – sem nenhuma contextualização dos fatos ou valorizando os sujeitos históricos –, a proposta sobre a história do Descobrimento do Brasil foi simples e sem a necessidade de grandes recursos, mas foi satisfatória a partir o momento que elencou fatos e deu a oportunidade das crianças fazerem inferências e análises dos acontecimentos históricos.

Vale ressaltar que o trabalho com datas comemorativas faz parte do currículo da Educação Infantil e precisa ser trabalhado, mas deve ser pensado além dos meses de abril e novembro – períodos para se trabalhar temáticas da cultura afro-brasileira e indígena – para que de fato possa permitir que as crianças desenvolvam seu pensamento histórico, ao ponto

que se cumpra o trabalho seguindo os eixos estruturantes da BNCC (brincadeiras e interações) e os direitos de aprendizagem, um dos quais é a participação, para que a criança seja de fato protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Para Schmidt (2019, p. 49), “a formação da consciência histórica, finalidade principal do ensino de história leva em consideração que tanto os professores quanto os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social”. Logo, é preciso nós educadores tenhamos uma postura reflexiva de nossas práticas docentes, bem como sobre o aprofundamento dos estudos sobre o currículo da Pré-escola.

Vivenciar esses momentos me fez refletir sobre a importância de valorizar as nossas raízes. Também percebi a necessidade de aproximar a família das crianças para o interior da escola. Pois, na nossa escola enfrentamos a baixa participação dos responsáveis dos alunos na rotina escolar, o que dificulta o seu processo de ensino e aprendizagem. Na EMEI temos alunos com baixa frequência, sendo essas ausências muitas vezes não justificadas, temos responsáveis de alunos que mandam as crianças doentes (com febre, gripadas, doenças virais, inclusive catapora) para a escola. Percebemos que as famílias têm delegado sua função para os professores e quando são convocados pelos órgãos competentes tentam denegrir a imagem dos educadores da escola.

Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está em processo de reformulação em 2026, espera-se que sejam articuladas propostas para sanar as demandas da participação dos familiares nas ações e projetos da escola. Em conversas com os outros professores da escola (durante as nossas reuniões de planejamento) a maioria dos educadores da EMEI apontou a necessidade de se pensar ações ou atividades que envolvessem a família das crianças. Pois, como enfrentamos o descaso de alguns familiares em relação ao nosso trabalho e a falta de acompanhamento da vida escolar pelos responsáveis (falta de realização das atividades extraclasse, não cumprimento dos horários de entrada e saída, comunicação desarmoniosa e ausência em reuniões ou plantões pedagógicos “momento importante para a avaliação do aprendizado dos alunos”).

Em detrimento das nossas demandas e dificuldades na relação família e escola e a partir das respostas dos questionários dos professores foi possível idealizar um projeto com o objetivo de aproximar as famílias dos alunos das nossas atividades escolares. Como proposta de trabalho, apresento a seguir o Projeto Pedagógico “Relatos e histórias de famílias” voltado ao ensino e à aprendizagem histórica.

4 PROJETO PEDAGÓGICO



Projeto	“RELATOS E HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS”
Tema do projeto	Histórias das famílias de crianças da escola.
Data	Ano 2026
Período	2º Período
Turma	Todas as turmas de 2º período

Campos de experiências	Grupo etário
<ul style="list-style-type: none"> - O eu, o outro e o nós; - Corpo, gestos e movimentos; - Traços, sons, cores e formas; - Escuta, fala, pensamento e imaginação; - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. 	4 a 5 anos e 11 meses

Justificativa
<p>O projeto surgiu a partir dos estudos sobre o Ensino de História na Educação Infantil e do currículo da pré-escola do município de Macapá. As ações propostas são sugestões de trabalho pedagógico que contemplam conceitos históricos e serão desenvolvidas com crianças pequenas.</p> <p>O trabalho com a temática “Família” tem sua fundamentação na necessidade de se aproximar as famílias para o ambiente escolar e assim promover um maior envolvimento dos familiares no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Para Cooper, (2006, p. 177) “as crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias”. O desenvolvimento de atividades relacionadas a história de vida das crianças promove uma participação efetiva das crianças, as tornando protagonistas na sua construção de conhecimentos.</p>

Espaços e Materiais
<p>Notebook, caixa de som, pendrive, projetor de mídia, microfone, impressora, plastificadora, lâminas de plástico para plastificadora, matérias recicláveis (tampinhas, caixas, garrafas pet, palitos), celular, fichas de leitura, caderno de registro, folhas de papel A4, papel paraná, pedaços de tecido, cola, tesoura, fotografias das famílias, material de áudio (vídeos e áudios das famílias das crianças), tinta guache, giz de cera, lápis de cor, livros de histórias infantis (Em família, de Olga de Dios e O livro da família, de Todd Parr), painel do projeto, fantasias e adereços, painel dos retratos de família, portfólio das histórias das famílias, instrumentos musicais, cópia impressa das orientações do projeto, salas de aula, pátio da escola.</p>

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Conviver.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento BNCC

- O eu, o outro e o nós:

- (EI03EO01)** Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EI03EO02)** Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- (EI03EO03)** Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI03EO04)** Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- (EI03EO06)** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- (EI03EO-MCP01)** Reconhecer a família como primeiro núcleo social e compreender a sua importância na sociedade e na escola.

- Corpo, gestos e movimentos:

- (EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

- Traços, sons, cores e formas:

- (EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

- Escuta, fala, pensamento e imaginação:

- (EI03EF01)** Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- (EI03EF04)** Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história.
- (EI03EF-MCP01)** Apropriar-se das estratégias dos gêneros orais, formais e não formal, como por exemplo, saber esperar a sua vez de falar, saber escutar o outro, solicitar a palavra e recontar/reconstruir uma história ouvida.

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

- (EI03ET06)** Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Experiências

- O eu, o outro e o nós:

(EI03EO01):

- Realizar as brincadeiras de faz de conta, assumindo diferentes papéis, criando cenários, diálogos

e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social;

- Participar de experiências que envolvam atitudes de respeito para com o outro, valorizando as falas e expressões

(EI03EO02):

- Expressar suas ideias, sentimentos e emoções, construindo a identidade e a autonomia, despertando o senso ético, político e estético. Ex.: cinema, teatro, dança, música, pintura, gravura, escultura, fotografia, computação gráfica etc.

- Identificar sua autoimagem, distinguindo suas características físicas, afetivas e cognitivas.

- Valorizar suas produções, a dos colegas e as diversas atividades que envolvam a arte.

(EI03EO03):

- Participar de experiências que envolvam atitudes de respeito para com o outro, valorizando suas falas e expressões.

(EI03EO04):

- Participar de roda de conversa com o intuito de ouvir as outras crianças, suas opiniões, suas ideias, suas necessidades etc.

(EI03EO06):

- Explorar as diversas situações didáticas da riqueza de sabores, sons, ritmos, hábitos, histórias etc. das comunidades brasileiras, incluindo as de zona urbana, rural, dos povos indígenas, etc.

(EI03EO-MCP01):

- Compreender a dinâmica de como as famílias se formam e identificar a importância do seu papel.

- Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01):

- Expressar-se de diferentes formas com o uso do corpo (dramatização, brinquedos cantados, cirandas, gestos, brincadeiras de faz de conta, vivenciar histórias infantis);

- Dramatizar cenas da realidade social e de diversas histórias;

- Participar de atividades que promovam a expressão de sentimentos.

- Traços, sons, cores e formas:

(EI03TS02):

- Produzir coletivamente painéis artísticos, utilizando técnicas diversas (colagem de raspa de lápis, tecido, sementes, sucatas, pintura com guache).

- Confeccionar livro sensorial, utilizando: desenho, pintura, colagem de tecidos, barbante, pequenos objetos, dobraduras, formas geométricas e outros;

- Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01):

- Verbalizar situações do cotidiano a partir de perguntas, explicações e questionamentos diversos;
- Vivenciar momentos de interação em que possam se expressar e escutar o outro;
- Desenvolver a criatividade e estimular o gosto pela arte, por meio de pintura livre dirigida.
- Envolver-se em atividades de interação que valorizem a expressividade.

(EI03EF04):

- Responder questionamentos sobre as histórias contadas;
- Socializar seus conhecimentos prévios (leitura de mundo), acerca do seu cotidiano.

(EI03EF-MCP01):

- Participar de produções de pequenos vídeos documentários (sobre datas comemorativas, aniversários da turma, gravações de sons da natureza, a voz dos alunos, montagem de coreografias, etc).

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

(EI03ET06):

- Confeccionar murais com datas importantes da sua região, Estado e País (data de aniversários, datas comemorativas e outras), dados pessoais, (endereço, telefone, número de sapatos, altura, peso e outros);
- Relatar e reconhecer fatos e experiências com sua família.
- Vivenciar atividades (vídeos, contação de história, dramatização e outras) que relatam sua relação com o meio social.
- Confeccionar atividades de sua árvore genealógica, através da mala viajante.

Atividades Permanentes

- Rodas de conversa sobre as histórias das famílias;
- Leitura/ contação semanal das histórias das famílias das crianças.

Procedimentos/Possibilidades Interdisciplinares/Problematizações

1- Apresentação do projeto para a comunidade escolar: o projeto será apresentado em uma reunião com todos os pais. Nesse momento, será entregue uma cópia das orientações do projeto para cada família.

Sugestão: cada professora apresenta a propostas das atividades para os responsáveis da sua turma.

2- Etapas do projeto:

1º momento: consiste na contação de histórias infantis sobre Família, em sala de aula e somente com os alunos. Como sugestão, o livro “O livro da família”, de Todd Parr”. As professoras podem realizar a contação utilizando o livro, teatrinhos de sombras ou de fantoches, dramatização (os personagens sendo as educadoras ou as crianças), entre outros.

Após as contações, as professoras devem organizar uma roda de conversa sobre as histórias e o tema. Nesse momento é importante indagar as crianças sobre:

- O que você entende como família?
- Como são os seus familiares?
- Quem é o mais engraçado ou o mais quieto?
- O que costumam fazer em família?

- Como vocês se divertem?

Há uma infinita possibilidade de perguntas sobre a temática, mas o importante é ouvir e registrar o que as crianças relataram sobre a temática. Após a roda de conversa, os alunos deverão fazer um desenho sobre a sua família. É importante guardar os registros para que sejam colocados no portfólio do projeto.

2º momento: como previamente informado aos pais, os alunos levarão para casa uma atividade de registro para ser feita em família, que consiste em realizar desenhos, relatos escritos ou a gravação em vídeo ou áudio de uma história marcante para a família (nascimento de um membro da família, receitas familiares, programações em família especiais, entre outros). É importante que seja organizado um tempo de qualidade para a entrega dessa atividade.

3º momento: a partir das histórias encaminhadas pelas famílias as professoras irão encaminhar as orientações de registro dessa atividade. Cada responsável irá receber um pedaço de papel paraná para realizar a ilustração da história (o texto pode ser registrado pelos familiares ou pelas educadoras).

Os registros devem ser entregues com um tempo de qualidade para que as famílias façam desenhos, colagens, pinturas, montagens com fotos, entre outros. O objetivo é fazer um compilado desses relatos em forma de um portfólio ou livros (a critério de cada professora).

4º momento: serão organizados cronogramas de apresentação das histórias das crianças, onde cada semana em um dia específico (a definir) a família ou um responsável devem estar presentes na escola para compartilhar com os alunos da turma seus relatos familiares. Nesse dia, seria interessante que a atividade acontecesse em cada sala de aula, deixando o compartilhamento para as outras turmas para o dia da culminância do projeto (a definir). Essa atividade se estenderá até que todas as famílias apresentem seus relatos.

5º momento: consiste na apresentação da história “Em família”, de Olga de Dios aos pais e as crianças. A história será encaminhada em formato digital ou impresso. Além disso, os pais serão enviados para casa uma sacola ou maleta de vivências (cada semana um aluno levará para casa). Dentro dela estarão as orientações das atividades, o caderno de registro de vivência e materiais para colagem e de colorir. O trabalho com a história consistirá na leitura da história em família, após fazer uma das propostas de atividades em família (piquenique, acampamento, noite de jogos, cinema em casa, caça ao tesouro, dia de passeio em família, entre outros).

O momento escolhido deve ser registrado em fotos, desenhos ou vídeos. Em seguida, a família deve registrar como foi realizada essa tarefa em família, o que mais gostaram, o que foi mais engraçado. Para realizar a atividade terão o prazo de uma semana. Logo depois, devem reenviar a maleta ou sacola de vivências para a escola. A apresentação será feita pelas crianças com a ajuda da docente regente de cada turma.

3- Atividade coletiva: será realizada a montagem do painel dos momentos em famílias (atividade da maleta de vivências), onde cada turma deverá construir um. Os registros podem ser feitos com desenhos, fotografias solicitadas aos responsáveis ou colagens com materiais recicláveis. O material será produzido próximo ao dia do momento integrativo para que se tornem parte da apresentação dos materiais construídos ao longo do projeto.

4- Recontando histórias: consiste em dramatizações das histórias das famílias, utilizando adereços e fantasias ou outros materiais. Podem ser escolhidas algumas histórias relatadas por familiares de cada turma. Nesse momento, é importante envolver as crianças em todas as etapas

de construção tais como: montagem do restrito, construção de cenário, escolha de personagem e fantasias, entre outros.

5- Momento integrativo: quando todos os familiares apresentarem suas histórias será organizado um Dia da Família na escola. Nesse dia, todas atividades do projeto serão apresentadas para a comunidade escolar. É interessante que cada turma apresente suas construções em formato de mostra. Se possível, seria atrativo a realização de apresentações musicais (sobre família e elaboradas por cada turma) ou uma das dramatizações feitas pelas crianças (escolhida por meio de sorteio), podiam ser realizadas ações sociais com parceiros da escola.

Avaliação

Ocorrerá durante a participação das crianças nas atividades propostas e em todos os momentos de interação dos alunos ao longo do desenvolvimento das atividades do projeto.

Referências Bibliográficas

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Revista: Educar Em Revista, v. 22, p. 171–190, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5541>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Professores

Coordenador(a) Pedagógico(a)

5 CONCLUSÃO

Com base na análise feita ao longo da pesquisa, é evidente que o aprendizado histórico na Educação Infantil ainda precisa ser debatido e explorado pelos educadores, não apenas da referida instituição de ensino, como por todos os professores da Pré-escola. Pois, os dados coletados constataram que a maioria dos profissionais da EMEI Professora Nilda da Rocha Portal desconhece a temática e pouco articulam em suas práticas pedagógicas atividades que promovam o desenvolvimento da aprendizagem histórica com as crianças da referida instituição.

A pesquisa também demonstrou que a maioria dos professores da escola estão associando o ensino de História apenas ao ensinar datas comemorativas ou o tempo cronológico, de maneira pontual sem realizar uma abordagem mais ampla dos conceitos de tempo histórico ou por vezes trabalhando os conceitos históricos sem fundamentar com a realidade dos alunos. Essa prática limita-se a ideia de que as crianças da Educação Infantil não precisam ou não compreendem conceitos abstratos, em especial conceitos históricos.

As crianças apresentam algumas limitações por sua imaturidade, mas para Cooper, (2006, p. 185) [...] “estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado no que elas conhecem sobre a vida. É o desenvolvimento desse processo que é importante, mais do que uma resposta necessariamente correta”. Nessa perspectiva é essencial que o nosso trabalho pedagógico possibilite que as crianças possam realizar inferências e refletir sobre os acontecimentos e seus reflexos em nossas vidas. Esse processo quando levando em consideração a realidade concreta das crianças se torna significativo, o que promove o reconhecimento da história de vida dos alunos.

Por isso, a aprendizagem histórica na Educação Infantil não deve ser entendida como um recorte fragmentado de acontecimentos ou datas comemorativas, mas deve ter caráter construtivo, possibilitando que as crianças compreendam a importância de estudar fatos históricos, para perceber as mudanças e permanências, os reflexos históricos na vida presente e para aprenderem a valorizar a sua história e da sua comunidade. De acordo com Oliveira, (2019, p. 177) a didática da História precisa articular “[...] o universo material e cultural em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, [...], contribuindo a partir da história, não apenas para a adaptação na realidade como ela se encontra, mas a compreender historicamente essa realidade, [...] uma vez que ela é social, histórica e passível de mudança.”

O estudo também demonstra que os professores se sentem inseguros para abordar a temática, quando questionados sobre o que entendiam como sendo aprendizagem histórica,

alguns relataram vagamente ou usando o termo “achar que significa”. Parte dessa insegurança é resultado a falta de formação continuada que promova o aprofundamento teórico sobre a temática da aprendizagem histórica na Educação Infantil. Infelizmente durante o ano de 2025, houve apenas uma formação que possibilitou uma análise sobre a temática, mas de maneira pontual abordando a cultura indígena. Na oportunidade os professores produziram um livro de história infantil sobre a temática da cultura indígena amapaense.

No ano de 2026 não foram realizadas formações ou cursos voltados para a aprendizagem histórica na Pré-Escola. A pesquisa aponta a necessidade de os educadores participarem de formações continuadas referentes a temática, como estratégia para o melhoramento das práticas docentes na Educação Infantil. Nesse cenário, é importante que se destaque que a pesquisa além de apontar as dificuldades dos educadores, também se propõe a servir como instrumento para a reflexão das práticas pedagógicas na escola.

Vale ressaltar que esse estudo se propõe a servir como um mecanismo de reflexão das nossas práticas docentes e não tem o intuito de classificar práticas docentes como boas ou insatisfatórias, apenas apresentar diferentes estratégias e metodologias de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa quer aproximar docentes e toda a comunidade escolar para a promoção de trocas de experiências que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem histórica com crianças pequenas.

A pesquisa foi essencial para a minha prática docente na Educação Infantil, pois a partir do estudo do currículo do município de Macapá por meio de uma perspectiva historiográfica foi possível verificar algumas lacunas no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem histórica com crianças da Educação Infantil. Essa reflexão sobre o meu trabalho pedagógico possibilitou momentos de estudo com os demais colegas da escola, promovendo maior articulação de nossas práticas pedagógicas e o planejamento de atividades para o desenvolvimento do ensino de História na referida instituição de ensino.

Esse estudo deseja servir como início de uma proposta de intervenção, por meio do projeto “Relatos e histórias de famílias”, que servirá como base para a realização de atividades articuladas ao público-alvo da Educação Infantil, bem como promovam o desenvolvimento do aprendizado histórico dos alunos, com o objetivo principal de aproximar as famílias dos nossos alunos para o interior da escola. Vale ressaltar que as atividades do projeto serão realizadas ao longo do ano de 2026, em detrimento de algumas dificuldades de logística e a mudança do quadro docente da referida instituição e por isso nesse momento ainda não será possível compartilhar registros das atividades propostas.

Por fim, conclui-se que a pesquisa tem um papel importante para a ressignificação da temática, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre o ensino de História na Educação Infantil. Espera-se que com a execução do projeto ocorram momentos de análise sobre as práticas desenvolvidas e o surgimento de novas estratégias e atividades que promovam o uso de conceitos históricos possibilitando que as crianças sejam protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa e concreta.

FONTES

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- MACAPÁ. Escola Municipal de Educação Infantil Professora Nilda Da Rocha Portal. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá: EMEI Professora Nilda da Rocha Portal, 2025.
- LIMA, Jamayra Marques da Silva de. **Questionário para professores da educação infantil**. Realizado pelo autor, Macapá-AP, 2025. 1 formulário online (32 perguntas). Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1k2uH7jDo2DhXzlUrHB74qfK141hqq6H1Y1XZL43Ovw/edit>. Acesso em: 01 jan. 2026.
- LIMA, Jamayra Marques da Silva de. **Relato de experiência pedagógica**. Macapá, 2026.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ednalva Padre. **Aprendizagem histórica: Diálogos para uma aproximação com a teoria da História**. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 51-72, jul./dez. 2020.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo – SP, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-113817/publico/DissertacaoRonaldoCardosoAlves.pdf>. Acesso em: 9 ago.2025.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Macapá: SEED, 2020. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.
- ANDRADE JUNIOR, J. de M.; SOUZA, L. P. de; SILVA, N. L. C. da (Orgs.). **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. ISBN 978-65-80476-01-5
- ARAÚJO, Sara Barros. **Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi**. In: *Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil*. Brasília (DF): Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.
- ARAÚJO, Vanessa Freitag de; BENATTI, Lucas Men; SIMÕES, Luana Conte. **A criança como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem na primeira infância: uma análise da Pedagogia de Reggio Emilia**. In *Educação: política, estado e formação humana*.

Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325093>. Acesso em: 13 ago.2025.

BAILLARGEON, Renée. **O conhecimento do mundo físico pelo bebê: heranças piagetianas**. In *O Espírito Piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget*. Trad. Vanise Dresch. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular**. In: *Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil*. Brasília (DF): Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, v. 22, p. 93-112, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 9 mai. 2025.

BARROS, Tamyres Maria Roque da Silva Cavalcante de. **Ensino de História e Noções Temporais na Educação Infantil**. Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns. v. 6, set. 2021. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BASTOS, Suellen Gardenia Santos. **A efetivação do direito à Educação Inclusiva para pessoas autistas no Brasil**. Direitos sociais e políticas públicas III [Recurso eletrônico online] organização CONPEDI – Florianópolis: CONPEDI, 2025.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, Andres. **O ensino de HISTÓRIA na Educação Infantil: um novo tempo**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 207-214, jul./dez. 2013.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, p. 120. 1984.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, 2009.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil.** In: *Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil.* Brasília (DF): Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BKsCBnJLhgLFrcwGG8PxcJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil: relatos de vivências.** *Olhares & Trilhas, [S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 112–121, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/41932>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil.** Brasília (DF): Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Tradução: SCHMIDT, Elizabeth Moreira dos Santos; GARCIA, Luciana Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. **Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 171-190, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.406>.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança.** In: *Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil.* Brasília (DF): Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

EMEI Professora Nilda da Rocha Portal. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.** Macapá - AP, 2025.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás.** 1. ed.- São Paulo: ARCO 43, 2021.

GUILHERME, Willian Douglas. **Educação inclusiva e contexto social: questões contemporâneas.** [recurso eletrônico] – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61–88, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 ago. 2025.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; LACANALLO, Luciana Figueiredo Arrais. **O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão.** *In: Educ. Anál.*, v.3, n.2, jul./dez. Londrina, 2018. p.27-46.

LIMA, Jamayra Marques da Silva de. **Relato de experiência pedagógica.** Macapá, 2024.

LIMA, Nádia Kelly de Souza. **As novas demandas da sociedade da comunicação e informação voltadas à educação: a videoconferência como ambiente de mediação do ensino-aprendizagem.** *In: Desafios da educação no século XXI: diálogos interdisciplinares* – Cabedelo, PB: UNIESP, 2022.

MACAPÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Macapá.** Macapá, 2020.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil e sociointeracionismo.** *In: Educação Infantil: muitos olhares* - 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MESQUITA, Caroline. Secretaria de Estado da Educação, 2022. **Criança Alfabetizada: Governo distribui cadernos de orientações pedagógicas aos municípios.** Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/2110/crianca-alfabetizada-governo-distribui-cadernos-de-orientacoes-pedagogicas-aos-municipios>. Acesso em: 06, abr. 2026.

MOTTA, Sophia Romero; ARAUJO, Camila Sabino de; SILVA, Dirceu da; COSTA, Leila; NARCISO, Rodi. **A BNCC e a formação de professores para a Educação Infantil: reflexões e diretrizes.** *Revista Ilustração*, Cruz Alta, v. 5, n. 3, p. 103-117, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/291/230>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de Moraes; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Ensino de história na BNCC de Educação Infantil: sentidos de essencial na educação da infância.** *In: Anais do IV Colóquios de Política e Gestão da Educação.* Campo Grande-MS, 2023. p.342-35.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na Educação Infantil.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66327>. Acesso em: 13 set. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano.** In: *Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil*. Brasília (DF): Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

OLIVEIRA NETO, José Firmino de. **O Estágio Supervisionado em Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19: o inédito (in)viável.** Revista Polyphonia, v. 33, p. 93-109, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74863/39195>. Acesso em: 17 ago. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares** /- 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 2007.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ROCHA, Elizane Cordeiro Severino da; LIZZI, Maria Sandreana da Silva. **O ensino de História na Educação Infantil como contraposição à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): considerações teórico-metodológicas.** IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – SENPE. Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó (SC), 2024.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Metodologias no ensino de História na Educação Básica: embates e desafios.** Monografia de Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira – PR, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica/** tradução de Estevão de Rezende Martins – Editora Universidade de Brasília. Brasília, 2001.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de Ensino Fundamental.** Cad. Pesqui., v.51, e07167, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147167>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade [online]. 2005, v. 26, n. 91, pp. 361-378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Martins-Curitiba: 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O historiador e a pesquisa em educação histórica**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981>. Acesso em: 11 set. 2025.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, mp. a7r-ç3o1/ ,2 m00a1rço/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/?lang=pt>. Acesso 9 ago. 2025.

SOARES, Magnay Erick Cavalcante; SOUSA, Hercilio de Medeiros; SILVA JÚNIOR, Ivanildo Félix da. **Educação no século XXI: diálogos interdisciplinares volume I**. In: *Desafios da educação no século XXI: diálogos interdisciplinares* – Cabedelo, PB: UNIESP, 2022.

SOUZA, Elaine Ferreira de; ALVES, Erika Anulino; SOARES, Valdicleide Lourenço da Silva. **O lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil: jogos e/ou brincadeiras?** In: *Desafios da educação no século XXI: diálogos interdisciplinares* – Cabedelo, PB: UNIESP, 2022.

SOUZA, Izabel de Lourdes Gimenez. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANDRADINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. In: *Educação inclusiva e contexto social* [recurso eletrônico]: questões contemporâneas/ Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

TORRES, José Davi Santos. **Formação de cidadãos/ sujeitos históricos: Um olhar a partir da Disciplina de História no 5º ano do Ensino Fundamental- Anos Iniciais**. 2023. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, São Caitano-PE, Artigo de Periódico.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"**. Pro-Posições. 2011, v. 22, n. 1, p. 199-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbKxkYCs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. [Lisboa]: [s.n.], 1971.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A MAGIA DA FLORESTA AMAZÔNICA



ESTELA REGINA
IVANY SILVA
JAMAYRA MARQUES
LEDA SERRÃO
PATRÍCIA ANDRADE
VALDECI DA SILVA
YTALAYARA MORJANA

ILUSTRAÇÕES: INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL DO CANVA

**ESTELA REGINA
IVANY SILVA
JAMAYRA MARQUES
LEDA SERRÃO
PATRÍCIA ANDRADE
VALDECI DA SILVA
YTALAYARA MORJANA**

A MAGIA DA FLORESTA AMAZÔNICA



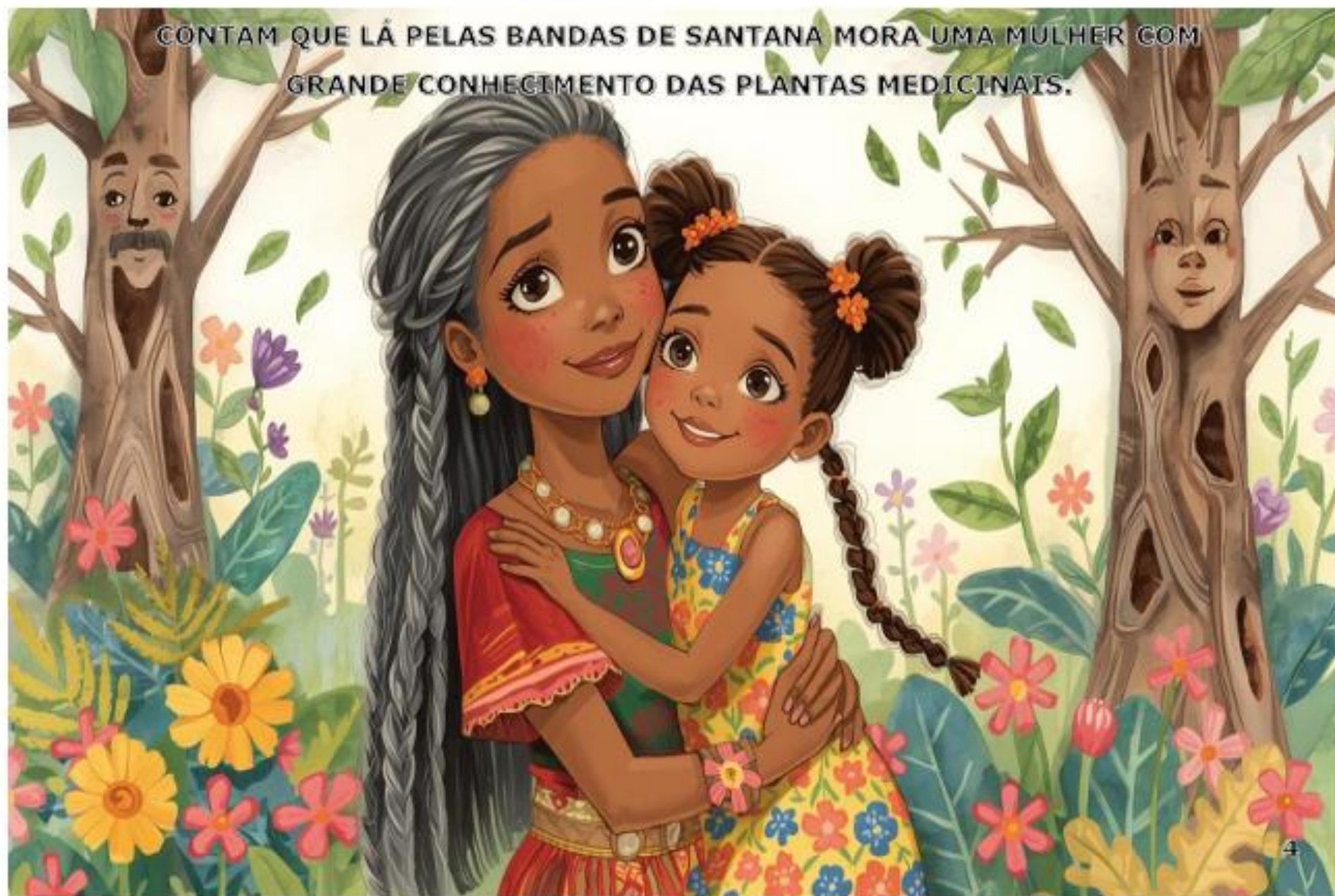
1ª EDIÇÃO

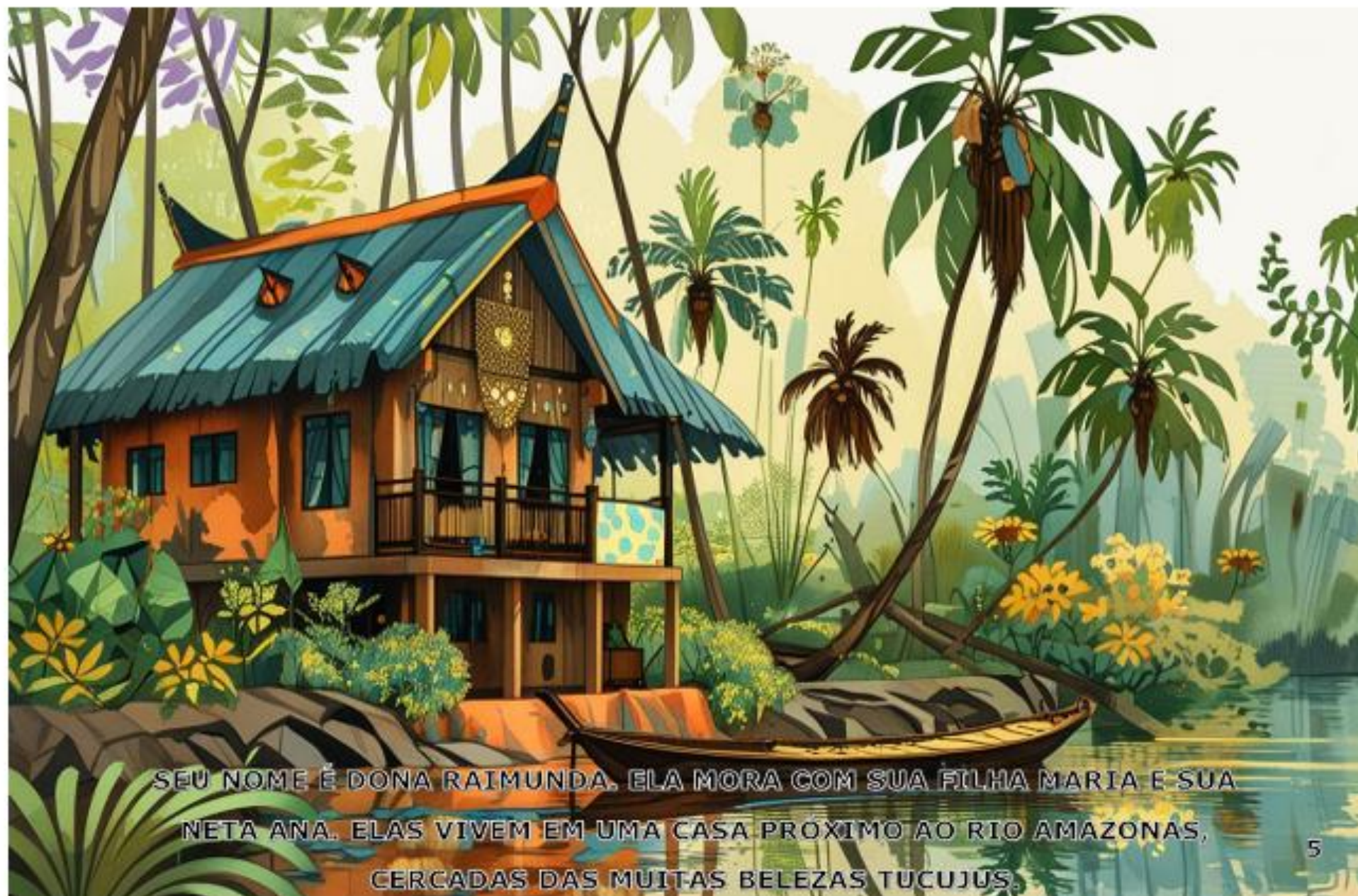
2025



ESSE LIVRO É UMA LINDA HOMENAGEM A TODA ANCESTRALIDADE INDÍGENA QUE MARCA A HISTÓRIA DO POVO AMAPAENSE. SEJA COM SUAS CRENÇAS, SEUS SABERES OU COM O USO DA MAGIA DA FLORESTA AMAZÔNICA.

CONTAM QUE LÁ PELAS BANDAS DE SANTANA MORA UMA MULHER COM GRANDE CONHECIMENTO DAS PLANTAS MEDICINAIS.





SEU NOME É DONA RAIMUNDA. ELA MORA COM SUA FILHA MARIA E SUA
NETA ANA. ELAS VIVEM EM UMA CASA PROXIMO AO RIO AMAZONAS,
CERCADAS DAS MUITAS BELEZAS TUCUJUS.



DONA RAIMUNDA TEM EM SUAS MÃOS O DOM
DA CURA.

ELA USA AS PLANTAS MEDICINAIS E AS REZAS
QUE APRENDEU COM SUA MÃE, MARTINHA,
PARA CUIDAR COM AMOR DAS PESSOAS QUE A
PROCURAM.

CERTA MANHÃ, ANA AMANHECEU MUITO DOENTE. MARIA PERCEBEU QUE ESTAVA COM
MUITA TOSSE E FEBRE.

MAMÃE ESTOU COM MUITA DOR DE GARGANTA. — DISSE ANA, TOSSINDO MUITO.



DONA RAIMUNDA PEGOU NO QUINTAL DE CASA ALGUMAS PLANTAS MEDICINAIS PARA PREPARAR UM CHÁ PARA A PEQUENA ANA.

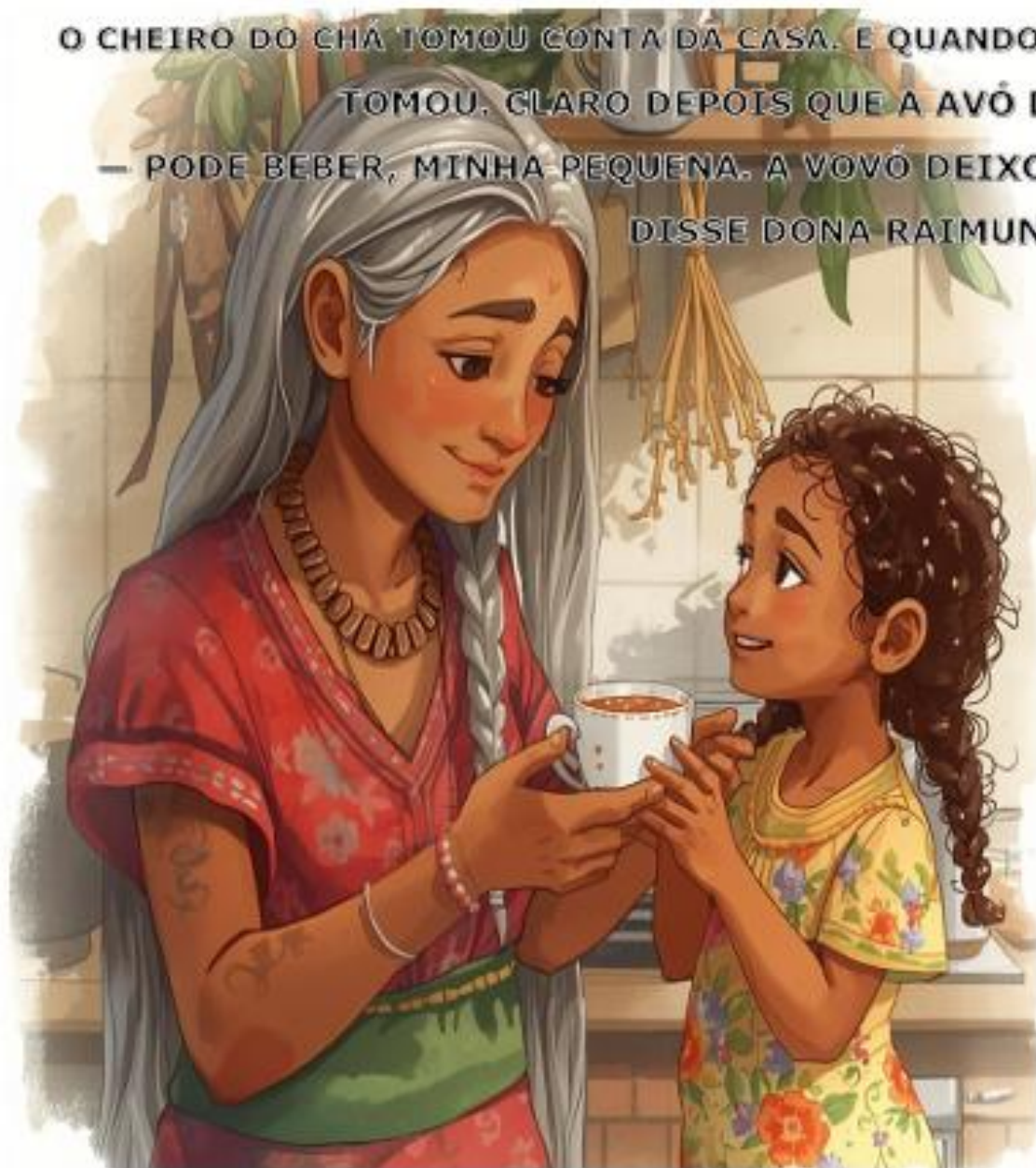
— VOU FAZER UM CHÁ COM AS FOLHAS DE JAMBOLÃO, MEL DE ABELHA E UM PEDACINHO DE GENGIBRE. LOGO A ANA FICARÁ MELHOR. — DISSE DONA RAIMUNDA.



ENQUANTO ESTAVA FAZENDO O CHÁ DONA RAIMUNDA SE LEMBROU COM CARINHO DOS ENSINAMENTOS DE SUA MÃE MARTINHA. LEMBROU DE QUANDO ERA PEQUENA E DAS TARDES QUE TOMAVAM CHÁ E CONVERSAVAM NO QUINTAL DE CASA.



O CHEIRO DO CHÁ TOMOU CONTA DA CASA. E QUANDO FICOU PRONTO A PEQUENA ANA O TOMOU. CLARO DEPOIS QUE A AVÓ DEIXOU AMORNAR.
— PODE BEBER, MINHA PEQUENA. A VOVÓ DEIXOU SEU CHÁ BEM MORNINHO. —
DISSE DONA RAIMUNDA.





AO OBSERVAR A NETA, DONA RAIMUNDA VOLTOU A RECORDAR DE SUA MÃE E DOS MUITOS CONHECIMENTOS QUE APRENDEU.

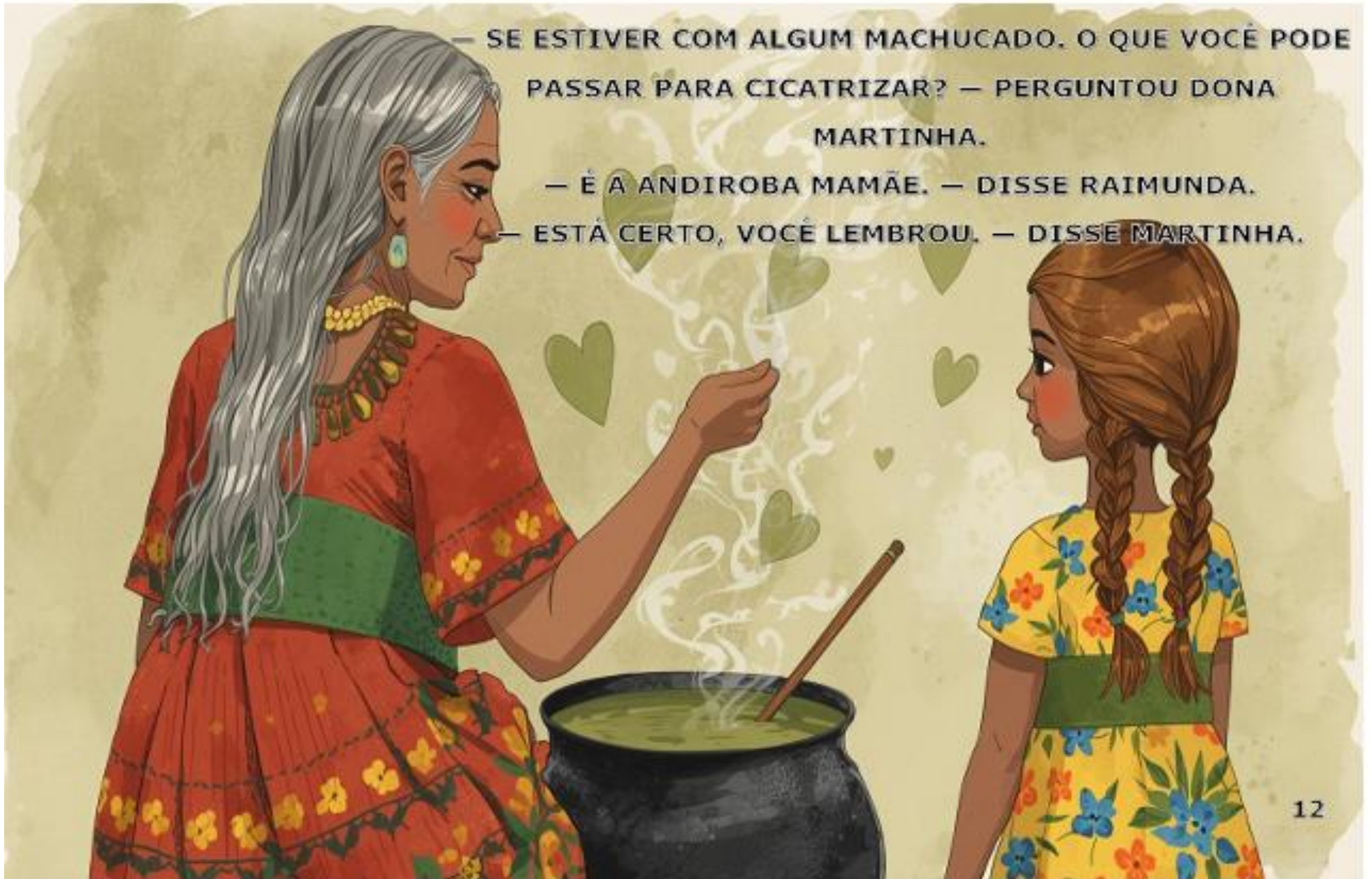
— RAIMUNDA, A ERVA-CIDREIRA. ELA ACALMA O CORAÇÃO E AJUDA A DORMIR. —
DISSE MARTINHA.



— SE ESTIVER COM ALGUM MACHUCADO, O QUE VOCÊ PODE PASSAR PARA CICATRIZAR? — PERGUNTOU DONA MARTINHA.

— É A ANDIROBA MAMÃE. — DISSE RAIMUNDA.

— ESTÁ CERTO, VOCÊ LEMBROU. — DISSE MARTINHA.



DEPOIS DE BEBER O CHÁ ANA COMEÇOU A SENTIR UM POUCO MELHOR. SUA MÃE E AVÓ SORRIAM ALIVIADAS PELA MELHORA DA PEQUENA.

— VOVÔ JÁ SINTO UM POUCO MELHOR. — DISSE ANA.

— ANA VOCÊ ESTÁ MELHORANDO GRAÇAS AOS PODERES DA NATUREZA. — DISSE DONA RAIMUNDA.



ALGUNS DIAS DEPOIS, ANA ESTAVA BEM DE SAUDE. E FOI AJUDAR SUA MÃE A
CUIDAR DAS PLANTAS MEDICINAIS QUE TINHAM NO QUINTAL DE CASA. A
MENINA ESTAVA MUITO INTERESSADA NO PODER DE CURA DA FLORESTA.



— A FLORESTA AMAZÔNICA É MUITO RICA EM PLANTAS MEDICINAIS QUE PODEM CURAR AQUELES QUE ESTÃO ADOENTADOS. — DISSE DONA RAIMUNDA.

— ANA ESTÁ VENDO TODOS OS REMÉDIOS E GARRAFADAS QUE ESTÃO NA PRATELEIRA? CADA POTE TEM UM POUCO DA MAGIA DA FLORESTA AMAZÔNICA. — DISSE MARIA.



COM O PASSAR DO TEMPO ANA CONTINUOU MUITO EMPENHADA EM APRENDER MAIS SOBRE OS PODERES DAS PLANTAS MEDICINAIS. CERTO DIA PERGUNTOU: — COMO FAÇO PARA SER CURANDEIRA TAMBÉM, VOVÓ?

— VOCÊ JÁ É UMA CURANDEIRA, MINHA PEQUENA. TODOS OS DIAS VOCE APRENDE UM POUCO MAIS COM A NATUREZA E SEUS PODERES DE CURA.

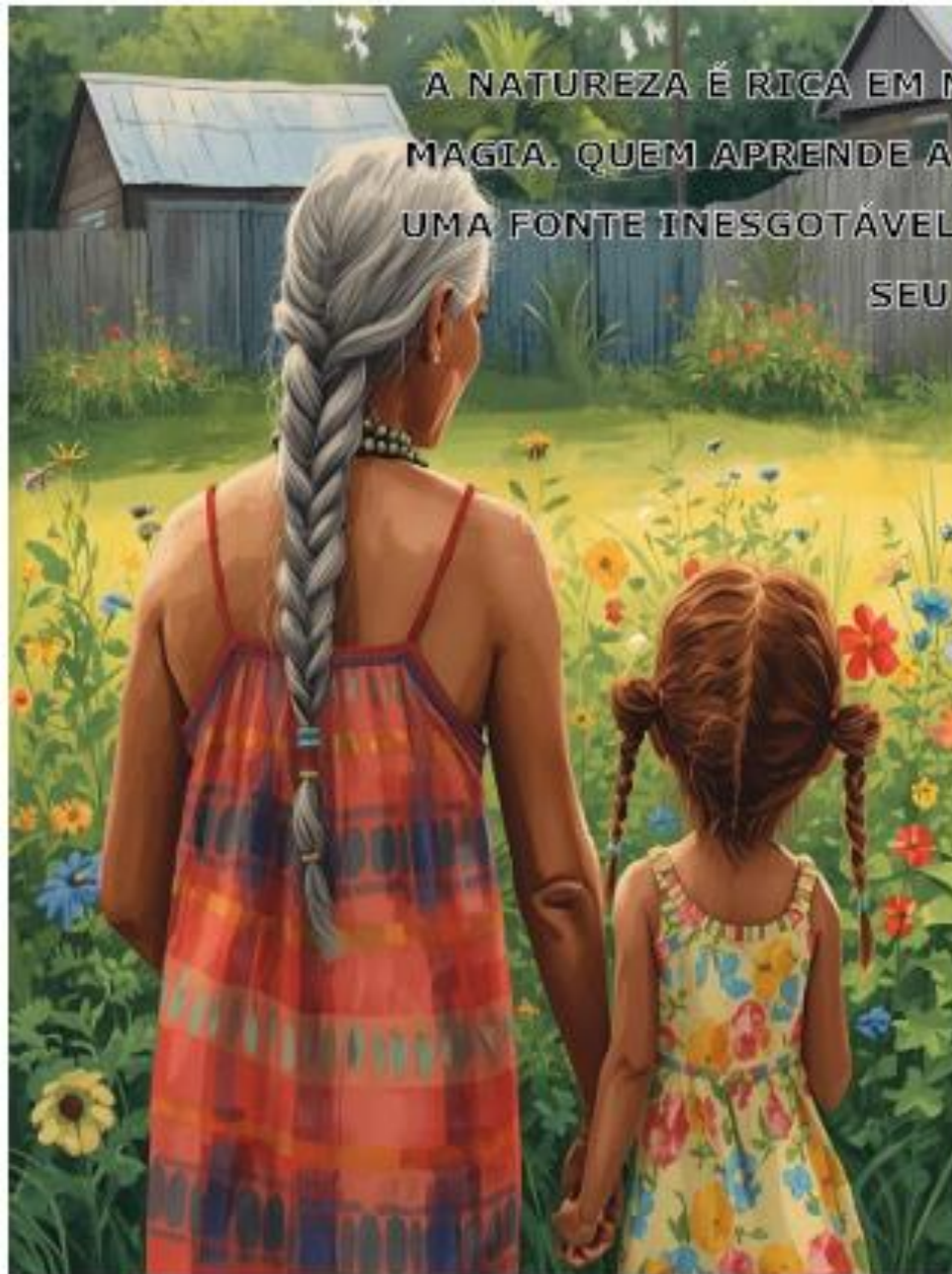


E ASSIM, TODOS OS DIAS DONA RAIMUNDA E SUA FAMÍLIA ENSINAM A TODOS O PODER DA NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DE PRESERVAR A FLORESTA AMAZÔNICA PARA AS PRÓXIMAS GERAÇÕES.



ALGUM TEMPO DEPOIS, ANA CRESCERU E AGORA ERA UMA MAE DE UMA LINDA MENINA CHAMADA CLARA. E TODOS OS DIAS PROCURAVA REPASSAR TODOS OS ENSINAMENTOS QUE APRENDEU COM SUAS ANCESTRAS E ASSIM MANTER VIVOS OS SABERES DA MEDICINA NATURAL.





A NATUREZA É RICA EM MISTÉRIOS, ENCANTAMENTOS E
MAGIA. QUEM APRENDE A OUVIR OS SEUS SEGREDOS TEM
UMA FONTE INESGOTÁVEL DE CURA, BASTA SENTIR COM O
SEU CORAÇÃO.

