



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
NA AMAZÔNIA**

**O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS E EM CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS
CURRICULARES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS**

MANAUS

2018

HELANE MARY DE OLIVEIRA PRADO

**O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS E EM CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS
CURRICULARES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

MANAUS-AM

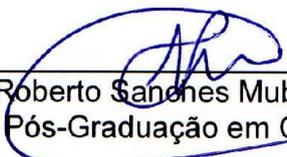
2018

HELANE MARY DE OLIVEIRA PRADO

**O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRAJETÓRIAS CONSTRUIDAS E EM CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS
CURRICULARES NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia.

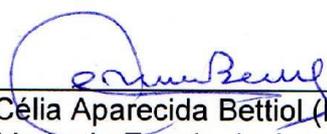
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Sanhones Mubarak Sobrinho (Presidente)
Programa Pós-Graduação em Ciências na Amazônia - UEA



Profa Dra. Lucinete Gadelha da Costa (Membro Interno)
Programa Pós-Graduação em Ciências na Amazônia - UEA



Profa Dra. Célia Aparecida Bettiol (Membro Externo)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

MANAUS-AM

2018

DEDICO

À minha família, presente de Deus, ao meu marido Samuel Prado, às minhas filhas Lorena e Laís, ao meu filho Natan e ao meu netinho Axel pela motivação, compreensão e apoio durante o período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e mais especial agradecimento é a Deus, que me deu forças para prosseguir na caminhada, e chegar até o fim. As palavras são poucas para expressar a gratidão.

À minha família, pela compreensão e apoio em todos os momentos que precisei estar ausente. Ao meu esposo Samuel, às minhas filhas Lorena e Laís e ao filho Natan, pelo afeto e pelas palavras de motivação a cada momento.

Não posso esquecer de agradecer à minha mãe Thelezila, às minhas irmãs Helena, Heleonora, Helenmara e Joana Angélica, aos meus irmãos Bernardo, Paulo, Álvaro, Altamirando e ainda, à irmã do coração que me deu um apoio especial, minha cunhada Francisca Ângela, a quem manifestei um agradecimento carinhoso, por me acompanhar bem de perto nessa jornada, a todos, minha gratidão.

Ao meu orientador professor Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, que me acolheu e me deu a oportunidade de ingressar no curso de mestrado. Por acreditar, também, que todas as crianças desse país têm direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, professoras Lucinete Gadelha e Célia Bettiol, pela leitura deste trabalho e pelas contribuições que o enriqueceram.

Agradeço a Deus pelas minhas grandes incentivadoras para o ingresso no Mestrado: Ellís Regina, Rudervania e Tânia Mara, a vocês o meu carinho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEA, por nos brindarem com seus conhecimentos, dando a oportunidade de ampliar nossa visão.

Aos colegas da turma de Mestrado, pelo companheirismo, em especial às amigas, Tássia Cabral e Rosária Dutra, meninas com quem aprendi bastante. Obrigada pela paciência, respeito e consideração.

Aos meus amigos e amigas da SEMED que compartilharam documentos de seus arquivos pessoais, Conceição Lopes, Gessy Ditzel e Gisele Lima meu profundo agradecimento pela tão significativa ajuda.

Aos amigos e amigas de trabalho da equipe de formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Suelen Coelho, Goreth Vasconcelos, Carlos Freitas e Aldrey Noronha pelo apoio, atenção, incentivo e compreensão.

À SEMED por meio do Programa QUALIFICA, pela liberação, para que pudesse realizar meus estudos com maior profundidade.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho descreve a trajetória histórica da construção das propostas curriculares da Educação Infantil no nosso país, bem como, analisa as propostas pedagógico-curriculares elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), destacando as concepções de criança, desenvolvimento e o enfoque dado a Educação em Ciências por meio dos temas das ciências naturais. A década de 1990 foi marcada por uma produção crescente de documentos normativos que visavam implementar os avanços ocorridos, no que se referem aos rumos que se pretendia dar à Educação Infantil no Brasil. Desta forma, para contextualizar as trajetórias construídas de elaboração das propostas pedagógico-curriculares para a Educação Infantil, é tomado como ponto de partida a década de 1990 até o ano de 2016. Trata-se, de uma pesquisa com base em análise documental, pautada em uma abordagem qualitativa com enfoque na fenomenologia, que revela a importância de compreender o currículo, hoje, como um movimento que envolve as diversas ações vividas dentro e fora das instituições educacionais. Bem como, destaca o fato de as crianças passarem a ser consideradas como cidadãs de direitos, o que exigiu a reorganização dos preceitos legais da educação do país, a elaboração de documentos norteadores que estabeleceram critérios para funcionamento das instituições educacionais, frequentadas por bebês e crianças pequenas, abrangendo sua estrutura física, a elaboração da proposta pedagógica e o fazer pedagógico dos professores e professoras voltados à sua formação. As propostas curriculares-pedagógicas elaboradas, reconhecem o cuidar e o educar como ações indissociáveis, mencionam às especificidades das crianças, a importância de promover atividades que as desafiem a pensar, experimentar e realizar novas descobertas. Contudo, pouco envolvem os temas das ciências naturais, como também, não os relaciona a uma Educação em Ciências, a qual apontamos como adequada para favorecer o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Educação em Ciências

ABSTRACT

The present work describes the historical trajectory of the construction of the curricular proposals of Early Childhood Education in our country, as well as the pedagogical proposals elaborated by the Municipal Education Department of Manaus (SEMED), highlighting children's conceptions, development and approach given to Science Education through the themes of the natural sciences. The decade of 1990 was marked by a growing production of normative documents that aimed to implement the advances that occurred, in what refers to the directions that was intended to give to Infant Education in Brazil. Thus, in order to contextualize the built-up trajectories of pedagogical curricular proposals for Early Childhood Education, the 1990s are taken as a starting point until the year 2016. This is a research based on documental analysis and on a qualitative approach that reveals the importance of understanding today's curriculum as a movement that involves the various actions lived inside and outside educational institutions. As well, it highlights the fact that children are considered citizens with rights, which required the reorganization of the legal precepts of education in the country, the preparation of guiding documents that established criteria for the functioning of educational institutions, frequented by infants and children covering their physical structure, the elaboration of the pedagogical proposal and the pedagogical work of the teachers directed to their formation. The curricular-pedagogical proposals elaborated, recognize the care and education as inseparable actions, mention the specifics of children, the importance of promoting activities that challenge them to think, experiment and make new discoveries. However, they do not involve science subjects as much as they do not relate them to a science education, which we point out as appropriate to foster the integral development of young children.

Keywords: Curriculum. Child Education. Education in Sciences

LISTA DE SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
- BM – Banco Mundial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNTE – Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPB – Confederação dos Professores do Brasil
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- EI – Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- UEA – Universidade do Estado do Amazonas
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepções de criança e seu desenvolvimento nas propostas pedagógico-curriculares da SEMED/ Manaus.....	85
Quadro 2: As ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da SEMED/ Manaus.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	23
1.1 Abordagem conceitual do currículo	23
1.2 A Educação em Ciências na construção do conhecimento científico ...	29
1.3 Discussões sobre a Educação em Ciências e a Educação Infantil	31
1.3.1 O Currículo na Educação Infantil e a Educação em Ciências.....	38
1.3.2 Trajetórias e vivências das crianças pequenas com a Educação em Ciências	47
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES NACIONAIS E DA SEMED/MANAUS	51
2.1 Aspectos da política nacional e a Educação Infantil	52
2.2 A construção da proposta pedagógica: o cuidar e o educar	61
2.2.1 Interações e brincadeiras: a aprendizagem com foco nas experiências e vivências das crianças.....	67
2.2.2 As propostas pedagógico-curriculares da SEMED/Manaus: a criança e sua aprendizagem	74
3 AS REPRESENTAÇÕES DOS TEMA DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEMED/MANAUS	87
3.1 Um olhar sobre os temas das ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da Educação Infantil na SEMED/Manaus	87
3.1.1 Experiência 6	96
3.1.2 Experiência 8	97
3.1.3 Experiência 10	98
3.2 A contribuição da Educação em Ciências no desenvolvimento curricular da Educação Infantil.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE	112

INTRODUÇÃO

Abordar o tema do currículo da educação das crianças pequenas exige, de quem se propõe a dedicar-se a tais estudos, uma imersão nos registros históricos de fatos que se estabeleceram muito antes do surgimento do conceito de infância, até chegar nas recentes conquistas alcançadas, que se projetaram junto com a consolidação da Educação Infantil vista como um direito fundamental das crianças.

A Educação Infantil no Brasil tem como marco político de valorização a Constituição Federal de 1988, que a reconhece como um direito social das crianças de 0 a 6 anos¹, passando a ser dever para o Estado a sua promoção. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9.394/96, encarregou-se de regulamentar esse direito social, trazendo inovações à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches e pré-escolas, que passam a compor a Educação Infantil e por conseguinte sua primeira etapa.

Essa conquista foi alcançada com a participação de vários seguimentos da sociedade, a exemplo de grupos comunitários, movimentos de mulheres, fóruns em defesa da educação, que buscavam a redemocratização do país, e de forma muito especial, a participação dos educadores, agentes essenciais no debate. Nesse sentido, como continuidade deste processo legislativo, apresenta-se o desafio de delinear que tipo de educação seria dada a essas crianças pequenas que frequentam (ou passariam a frequentar) as creches e pré-escolas do país, de forma que os direitos conquistados fossem concretizados (KRAMER, 2011).

A década de 1990 foi marcada por uma produção crescente de documentos normativos que visavam implementar os avanços ocorridos, no que se referem aos rumos que se pretendia dar à Educação Infantil no Brasil. É reconhecida a intensa produção de documentos legais como, Decretos, Pareceres, Resoluções que buscavam estabelecer diretrizes para a construção de um currículo que atendesse a esta primeira etapa da Educação Básica.

Este trabalho aborda os momentos dessa trajetória histórica que representa avanços para a educação das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, quando da inserção das creches e pré-escolas ao sistema de ensino, passando a requerer a

¹ Na versão preliminar da LDB/ Lei n. 9.394/96 a Educação Infantil se referia às crianças de até 6 anos de idade, com a edição da Emenda Constitucional n. 59/2009 e a publicação da Lei n.12.793/2013 a idade foi reduzida para 5 anos.

construção de propostas curriculares que considerem as vivências, culturas, valores, conflitos e necessidades das crianças e, portanto, contrário a um currículo traçado de forma isolada, individual, com ações preestabelecidas (OLIVEIRA, 2007).

O sentido dado ao currículo como conjunto de práticas que se estabelecem em contextos sociais e conduzem as crianças a vivências de novas aprendizagens e desenvolvimento (BARBOSA;OLIVEIRA, 2016), leva-nos a focalizar nas propostas pedagógicas aqui analisadas, os temas que abrangem as ciências naturais, refletindo sobre a contribuição da Educação em Ciências nas práticas cotidianas da EI² como promotora do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Minha relação com a Educação Infantil, após a conclusão do curso profissionalizante de magistério, deu-se, inicialmente em uma escola privada, atuando como professora de pré-escolar. Na rede pública municipal de ensino, exerci a função de alfabetizadora. Todas estas atividades contribuíram para suscitar reflexões acerca das questões curriculares e do trabalho com a Educação em Ciências.

O exercício do magistério, a experiência com orientações pedagógicas direcionadas à preparação das crianças da EI para as séries seguintes, geraram inquietações no sentido de compreender se tais práticas estavam contribuindo com o desenvolvimento dessas crianças.

Minhas primeiras orientações sobre o currículo na EI eram pautadas em listas de conteúdos extraídas de livros de séries mais avançadas, datas comemorativas e suplementos pedagógicos elaborados pelos técnicos, pedagogos e professores que se encontravam na sede da SEMED/Manaus, embora, os documentos normativos da época já abordassem a importância de garantir que não houvesse uma antecipação de rotinas e procedimentos pedagógicos com características do ensino fundamental (BRASIL, 1998^a, p. 66).

No ano de 1991, passei a atuar na área técnica da educação na sede da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Como já havia ingressado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, passei a exercer a função de assessora pedagógica e a trabalhar com a formação de professores e professoras da rede municipal de ensino.

² A partir deste ponto optamos por usar a abreviatura EI para nos referir a Educação Infantil.

O acesso aos documentos que tratavam sobre legislação educacional; proposta pedagógica curricular da EI elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, deu-se por meio da Seção de Educação Pré-escolar, setor que integrava o macrossistema da SEMED/Manaus, responsável por tornar conhecidos pelas professoras e professores de creche e pré-escola os conteúdos desses documentos.

No entanto, o tema cerne da presente pesquisa consolida-se no exercício da função de professora formadora no projeto de formação continuada TAPIRI³ da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, divisão que é responsável pela demanda de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Atuando em um dos projetos de formação, no ano de 2015, que teve por objeto de estudo o Currículo da EI, o tema em pauta focalizava a relação das crianças com a natureza e a sociedade (assunto explicitamente relacionado às ciências naturais), e enfatizou questões voltadas às diversas experiências e acontecimentos que as crianças vivenciavam no seu dia a dia.

O que se pretendia era intensificar a aproximação das professoras e professores com o que estava sendo apresentado na proposta pedagógico-curricular da EI vigente, elaborada pela SEMED/Manaus no ano de 2013, pautada na proposta da Resolução nº 05/2009-Conselho Nacional de Educação - CNE, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI. A referida proposta norteou a busca de temas que seriam abordados nas formações.

Durante a formação, observou-se grande envolvimento por parte das professoras e professores com o tema das ciências naturais, entretanto, as ações não refletiam a amplitude dos conhecimentos que poderiam ser gerados, fato que nos permitiu perceber a existência de algumas lacunas no momento de promover atividades com as crianças dessa primeira etapa da educação básica, pois é fato que, o ensino dos temas relativos às ciências naturais, ainda, nos dias de hoje, giram em torno de preceitos sobre saúde, higiene e normas de segurança (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

³ Criado em 2001, o Programa de formação TAPIRI/SEMED, que tinha como base teórica os princípios da Transdisciplinaridade, fundamentado nas pesquisas mais atuais da época sobre formação continuada de professores.

A partir dessas vivências, observações, discussões e a oportunidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, é que se implementou a pesquisa com o **objetivo** de descrever a trajetória histórica da construção das propostas curriculares da EI no nosso país, bem como, analisar as propostas pedagógico-curriculares elaboradas pela SEMED/Manaus, destacando as concepções de criança, desenvolvimento e o enfoque dado aos temas das ciências naturais.

Diante disso, apresentamos como **objetivos específicos**: a) Contextualizar as teorias do Currículo e sua relação com a Educação em Ciências e a Educação Infantil; b) Descrever os marcos legais e diretrizes norteadoras da construção das propostas pedagógico-curriculares da Educação Infantil na SEMED/Manaus, destacando as concepções de criança e seu desenvolvimento e c) Destacar os temas das ciências naturais nas propostas curriculares da SEMED/Manaus e a sua contribuição para desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Para tal, é importante considerar o entrelaçamento da proposta pedagógico-curricular da EI e a Educação em Ciências, no sentido de investigar se são apresentados temas que desafiem e possibilitem às crianças pesquisar, questionar e experimentar novas descobertas.

Outrossim, destacada a Educação em Ciências, por meio das ciências naturais, como um estudo relevante e significativo para o desenvolvimento das crianças, visto contribuir com o estímulo da criatividade, curiosidade e da pesquisa, desde a mais tenra idade, considerando o que afirmam Pozo e Crespo (2009, p. 21) ao argumentarem que, “aprender ciência deve ser, portanto, um exercício de comparar e diferenciar modelos, não de adquirir saberes absolutos e verdadeiros”.

Para delimitar este estudo, foram levantados os seguintes questionamentos ou **questões norteadoras**: Quais marcos legais e diretrizes nortearam a construção das propostas pedagógico-curriculares da EI a partir da década de 1990? Como são interpretadas as políticas nacionais sobre o Currículo da EI nas propostas pedagógicos-curriculares da SEMED/Manaus? Quais são as concepções de criança e de seu desenvolvimento presentes nessas propostas curriculares? Como são representados os temas das ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da EI da SEMED/Manaus?

Dessa forma, esta pesquisa consubstancia-se em fontes impressas de documentos oficiais, de publicações que definem orientações e que descrevem políticas referentes à elaboração do currículo e propostas pedagógicas da EI.

Por conseguinte, foi realizado um estudo de **análise documental** da construção das propostas pedagógico-curriculares elaboradas em âmbito nacional e municipal a partir da década de 1990 até o ano de 2016, na perspectiva de identificar como as crianças são representadas, que conhecimentos são propostos para promover o desenvolvimento da aprendizagem e como são abordados os temas das ciências naturais nesses documentos.

Para alcançar os objetivos propostos, foram estabelecidos **procedimentos metodológicos** direcionados a uma pesquisa com base na análise documental, pautada em uma abordagem qualitativa, que segundo Creswell (2007, p.186) “é fundamentalmente interpretativa”. Assim, também, valendo-se do método fenomenológico descrito por Silva (2014, p. 38), como aquele que incide em apreender as questões do cotidiano, pautando-se em “estratégias interpretativas de investigação”, que considerem as realidades subjetivas que os indivíduos elaboram e obtêm em suas experiências. Para Silva, a investigação fenomenológica coloca os significados de ordem do cotidiano em destaque, devendo pautar-se no “mundo da vida”.

Nos estudos de Bardin (2011, p.51) a análise documental é descrita como estratégia que trata a informação contida nos documentos, de modo a permitir que o observador interessado tenha maior acesso às informações com a máxima propriedade. Avulta a autora que “a análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”.

Cellard (2010, p. 297), descreve como documento ou “fonte”, (denominação usada na contemporaneidade), tudo o que se relaciona a vestígios do passado ou que serve de testemunho de fatos e acontecimentos. Nesta pesquisa, os documentos examinados, tratam-se de textos escritos, originados de fontes primárias e secundárias, que por descrição, foram consultados - e não criados - na situação, segundo propõe a metodologia em pauta.

Na organização da **análise inicial, exame e crítica do documento**, Cellard (2010) argumenta não ser possível, ao realizar tal ação, transformar um documento, mas sim, aceitá-lo como tal, incompleto, parcial ou ambíguo se for o caso. Para

realizar a análise das fontes, buscamos atentar para as cinco dimensões descritas pelo autor.

A primeira abrange o **contexto** (social, econômico, político e cultural) que serviu de pano de fundo no momento da produção dos documentos e a quem eles foram destinados. Na sequência, a segunda dimensão focaliza **o autor ou os autores**, relacionando-se à identidade das pessoas que se expressam, aos seus interesses, aos motivos que os levararam à essas produções e se esse autor ou autores manifestam-se por iniciativa própria, se falam em nome de algum grupo social ou instituição.

A **autenticidade e a confiabilidade dos documentos** consultados referem-se à terceira dimensão descrita. O conhecimento detalhado sobre o autor ou os autores pode influenciar para asseverar a condição da informação recebida. Proceder dessa forma, permite avaliar melhor a credibilidade do texto, o sentido que é dado à interpretação dos fatos, à posição tomada diante de uma descrição ou até às modificações usadas na sua reinterpretação.

A quarta dimensão, destaca **a natureza do texto** que pode ser estruturado, considerando o contexto no qual foi elaborado. O melhor entendimento requer maior aproximação do leitor com o contexto mais reservado do autor ou autores e de sua produção.

A última dimensão descrita por Cellard (2010), refere-se aos **conceitos chaves e à lógica interna do texto**. No primeiro caso, significa compreender o sentido da colocação dos termos usados pelo autor ou autores dos textos. Já a lógica interna, essa questão tem relação com o sentido das palavras e dos conceitos que evoluem ou se modificam com o tempo, em alguns casos tendo o uso dos regionalismos, gírias, linguagem popular, etc.

Assim, os levantamentos, as coletas, as leituras e as análises dos documentos, as propostas pedagógico-curriculares elaboradas para a EI, como, também, as produções teóricas dos pesquisadores que direcionam seus estudos para os temas em pauta, foram consultados e usados na construção da pesquisa.

Dentre os aportes teóricos examinados, em âmbito nacional, estão os **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (BRASIL,1998^a). O documento é implementado após a promulgação da LDBEN, Lei 9.394/96, com a finalidade de contribuir na elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

A equipe responsável por elaborar o documento, destacou, como oportuno, disponibilizar subsídios para auxiliar na construção das bases pedagógicas e curriculares, bem como, referenciais para funcionamento das instituições de Educação Infantil, a fim de contribuir para a garantia da qualidade e equidade do atendimento à criança de zero a seis anos de idade.

O segundo documento examinado é o **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998)** que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, e apresenta como objetivo, auxiliar o trabalho educativo diário das crianças pequenas que se encontram em creches e pré-escolas, apontando metas de qualidade que favoreçam o desenvolvimento integral de suas identidades, garantindo e reconhecendo os seus direitos.

Outro direcionamento apontado pelo documento, é o de servir como orientador educacional quanto aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com a EI (BRASIL, 1998, p.7).

Em âmbito nacional, o terceiro documento usado para referendar este estudo, são as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI**, fixadas pela Resolução nº 5 de 17/12/2009. A primeira versão das DCNEI vem com a Resolução CNE/CEB nº 1/1999 e Parecer CNE/CEB nº 22/1998, os quais explicitavam princípios e orientações aos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas.

Os princípios previstos na primeira versão das DCNEI, segundo descrito nas publicações do MEC, não perderam sua validade, havendo uma reformulação no ano de 2009. Nesta reformulação das DCNEI(BRASIL, 2009, p. 83), é explicitado seu caráter orientador de políticas de formação de professores e demais profissionais da educação; da elaboração do planejamento; e da avaliação pelas instituições de seu projeto pedagógico e ainda, da comunicação às famílias das crianças matriculadas na EI sobre os aspectos do trabalho pedagógico a serem desenvolvidos.

Quanto aos documentos elaborados pela SEMED/Manaus, estão incluídos o **Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus – PRORED (1999)**, baseado nas orientações fornecidas pelo MEC e previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O PRORED foi elaborado no ano

de 1997. No entanto, tivemos acesso a um exemplar que data do ano de 1999, o qual servirá de base para as análises propostas

O segundo documento consultado, é o denominado de **Proposta Pedagógica e Curricular-Educação Infantil/Pré-Escolar, elaborado no ano de 2005**. Sua construção deu-se a partir das reuniões e encontros promovidos pela SEMED com a participação de professores/as, pedagogos/as e diretores/as que atuavam no sistema de ensino.

O terceiro documento, chama-se **Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento**, sua produção ocorreu entre os anos de 2007 e 2008, sendo reformulado no ano de 2010, passando a ser denominado de **Proposta Curricular- Educação Infantil Creche/Pré-Escola**, a qual retoma as orientações contidas no RCNEI, enfatizada a obrigatoriedade de incluir, por força da Legislação, a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O documento atual, elaborado no ano de 2013 e revisado em 2016, recebeu o nome de **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil**, contempla as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI de 2009 fixada por meio da Resolução nº 05/2009-CNE.

Foram usados como aportes teóricos para abordar o tema do Currículo, os escritos de Arroyo (2008); Sacristán (2013); Silva (2014); Moreira (2008) e Santos (2012), quando é apresentada a contextualização das abordagens do currículo, na perspectiva histórica e conceitual. Buscamos relacionar a construção do conhecimento científico com as abordagens curriculares. O currículo na EI é descrito na perspectiva de sua trajetória de estrutura como exigência da legislação vigente, tomando como ponto de partida os documentos oficiais (BRASIL, 1993,1996,1997), e ainda, os estudos de Aquino e Vasconcelos (2013); Bessedas, Huguet e Solé (2011); Kramer (2011); Oliveira (2007) dentre outros.

Além das produções dos teóricos já mencionados, foram feitas referências a outros documentos legais que normatizam a EI em nosso país, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, até chegar aos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI.

As DCNEI definem como eixos norteadores do desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil o binômio interações e brincadeiras, que apresentam

possibilidades para professoras e professores trabalharem experiências que envolvam os diversos assuntos que sejam do interesse das crianças.

São muitos os temas que compõem a proposta pedagógico-curricular destinada a subsidiar o trabalho das professoras e professores da EI. Tais temas propõem que a aprendizagem das ciências naturais ocorram em conformidade com vivências e experiências. Para subsidiar essa discussão, foram consultados os aportes teóricos de Pozo e Crespo (2009), os quais sinalizam para ações que favoreçam a participação dos educandos em situações de aproximação, descobertas e cuidados com a natureza.

Para destacar os conteúdos e temas que se relacionam com a Educação em Ciências na EI e suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade, imaginação, curiosidade e espírito investigativo das crianças, tomamos como base as produções de Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011); Arce; Silva e Varotto (2011) e outros.

Desta forma, a dissertação está organizada em **três capítulos. O primeiro**, aborda sobre as teorias gerais do currículo e classificação conceitual definidas como, clássica, tradicional, crítica e pós-crítica. Descreve o conhecimento científico e sua relação com a construção do currículo. Segue com as temáticas da Educação Infantil e a construção de uma proposta curricular para as crianças pequenas, a Educação em Ciências e a descrição histórica da ampliação das ciências naturais para os currículos dos primeiros anos de escolarização, finalizando com a discussão da relevância do trabalho com a Educação em Ciências desde a primeira etapa da educação básica.

O **segundo capítulo**, retrata a trajetória de construção das propostas curriculares para a Educação Infantil em âmbito nacional e da SEMED/Manaus, enfocando os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que marcaram essa construção.

São descritos os contextos das políticas governamentais que aconteceram ao longo da década de 1990 até o ano de 2013, as mudanças das estruturas educacionais, no que se referem às influências dos organismos internacionais, os rumos dado à educação básica, quando o Ensino Fundamental e a Educação Infantil passaram a ser responsabilidade dos municípios.

A última parte do capítulo descreve as propostas curriculares da Educação Infantil em âmbito nacional, bem como as que foram elaboradas pela

SEMED/Manaus. Ao longo da discussão é apresentado um quadro com a distribuição cronológica das propostas pedagógicas elaboradas, destacando as concepções de crianças e de desenvolvimento.

O **terceiro capítulo** aborda as representações dos temas das ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da Educação Infantil da SEMED/Manaus e discute sobre as especificidades do trabalho com as crianças da EI, sua relação com o cotidiano, o ambiente onde estão inseridas, suas vivências e experiências, e o sentido de promover a Educação em Ciências.

O segundo ponto traz a descrição dos temas das ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da SEMED/Manaus, seus conteúdos e contribuições para a ampliação de conhecimentos e vivências pelas crianças.

O terceiro e último ponto, sinaliza para a perspectiva da Educação em Ciências como um enfoque que pode favorecer a participação das crianças, sujeitos de sua aprendizagem, contribuindo para promover seu desenvolvimento integral destacando a relevância do trabalho com a Educação em Ciências desde a primeira etapa da Educação Básica .

1 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

O propósito deste capítulo é, descrever as principais teorias e conceitos acerca do currículo, partindo da concepção clássica, seguida da tradicional e das concepções crítica e pós-crítica, considerando que tais concepções se implementa na Educação em Ciências, bem como, na construção do currículo da EI.

Abordar sobre o tema da Educação em Ciências e do conhecimento científico, apontando como estes se valem das concepções teóricas que discutem o currículo. Bem como, descrever a trajetória da ampliação dos conhecimentos das ciências naturais para todos os níveis de ensino, considerando que tais conhecimentos eram tidos como privilégio de grupos restritos, nos quais as crianças da EI não se incluíam.

E ainda, abordar algumas das concepções construídas, acerca da criança e sua infância, considerando como avanço a implementação do atual conceito de criança como cidadã de direito e produtora de cultura.

1.1 Abordagem conceitual do currículo

Ao descrever o conceito de currículo por meio de sua forma de uso, natureza e origem, Sacristán (2013, p. 16) afirma que o termo se origina da palavra latina *curriculum*, que vem da mesma raiz dos termos *cursus* e *currere*, usado na Roma Antiga, para se referir a *cursus honorum*, o qual se relaciona “à soma das “honras” que o cidadão ia acumulando[...]”.

Dessa forma, o termo era usado para descrever a *carreira* e por conseguinte a extensão do percurso da vida profissional do cidadão. Outra perspectiva da ideia de currículo já presente na referida época, também destinava-se aos conhecimentos ou conteúdos e organização do que deveria ser ensinado aos estudantes.

Outro aspecto conceitual do currículo é descrito por Sacristán (2013), e diz respeito a algo que confere um sentido de ordem, que também padroniza e fragmenta a aprendizagem, resultando no que hoje conhecemos como matérias ou disciplinas escolares. Esta primeira descrição de um dos sentidos do currículo já demonstra sua dimensão conceitual. Nesse sentido, podemos perceber que a

classificação do que deveria ser ensinado e aprendido em sua distinção preliminar, inaugura a visão clássica do currículo.

Na perspectiva do discurso da teoria pós-estruturalista, Silva (2014) aborda sobre o currículo tradicional e descreve seu reconhecimento de forma preliminar nos Estados Unidos dos anos vinte, como elemento exclusivo de estudos e pesquisas que acompanham o desenvolvimento da industrialização, as imigrações pelo mundo (que poderiam comprometer a identidade nacional), e, ainda, a intensificação da escolaridade.

Baseado nos estudos de Bobbitt (em seu livro intitulado *The curriculum de 1918*), o currículo é reconhecido como um meio para conduzir as questões e rumos da escolarização de massa (MOREIRA; SILVA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2014), definido como instrumento racional e de controle, revestido de uma função reguladora com o propósito de tornar coerente e controlado os resultados da educação.

Esses estudos inauguram a presença do termo currículo e sua relação com a escola, a qual passa a ser pensada, a partir de pressupostos que sustentam a dinâmica da fábrica. Os estudantes, por conseguinte, “devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2014, p. 12). No Brasil essa abordagem foi denominada de tecnicismo.

Lopes e Macedo (2011), também, abordam sobre o contexto histórico que origina as teorias do currículo na perspectiva de um campo de estudo, ressaltando o avanço da psicologia em relação ao comportamentalismo da administração, segundo a visão taylorista, que foi influência marcante na sociedade americana nos anos 1910.

Entendida como algo meramente burocrático, que exige apenas a definição de ações que serão executadas por futuros profissionais da vida adulta, a teoria tradicional do currículo, baseada no eficientismo, caracteriza-se, prioritariamente, pelas exigências profissionais e se resume a uma questão de técnica. Nessa perspectiva, busca-se atribuir às questões sociais um sentido de neutralidade, e aparência desinteressada, não promovendo reflexão quanto ao que poderia distinguir os que pensam as ações dos que as executam.

Em contrapartida, e com dimensões distintas, é que surge o progressivismo, o qual dispõe de uma proposta de controle menos arbitrária que as das concepções

que atribuem ao currículo a tarefa de fazer com que a escola funcione como uma fábrica.

Esta vertente, com características mais progressistas e princípios psicológicos que contrariavam as propostas do currículo como meio para garantir apenas o desenvolvimento de uma vida adulta produtiva, refere-se às ideias de John Dewey, o qual defendia um currículo que promovesse principalmente a construção da democracia.

Na concepção defendida por Dewey, segundo Silva (2014, p. 23), a escola não deveria ter como preocupação principal a preparação para uma vida adulta produtiva, mas deveria tornar-se um ambiente “de vivência e prática direta de princípios democráticos”. Essas ideias sustentaram o que foi denominado no Brasil de escolanovismo.

Os princípios defendidos por Dewey, conforme descrevem Lopes e Macedo (2011, p. 23), manifestavam preocupação com a educação da criança e destacamos pontos defendidos por Dewey que se referiam as experiências da criança o ponto central do currículo, combater a distância entre os conhecimentos definidos pela escola e o interesse do educando e ainda, pensar a organização do ambiente escolar de modo que a criança se depare com situações problemas iguais as que são vividas na sociedade, oportunizando vivências democráticas e colaborativas.

No Brasil, os princípios defendidos por Dewey foram adotados nas reformas educacionais de alguns Estados do país na década de 1920, trazidos e divulgados pelos representantes do escolanovismo, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24). Contudo, esses princípios não repercutiram tanto quanto as teorias de vertentes tecnicista difundidas por Bobbitt, que abordam questões relacionadas com a aquisição dos saberes objetivos e as habilidades necessárias para alcançar cada ocupação adulta.

Cada modelo de currículo descrito inicialmente, remete-nos ao currículo configurado como uma listagem de conteúdos, denominada de disciplinas escolares, as quais devem ser distribuídas aos estudantes em pequenas e igualitárias porções. Para Barbosa e Oliveira (2016, p.17), essa atitude não representava o sentido de igualdade, mesmo que se tratando de uma repartição justa dos conteúdos para todos. Entretanto, argumentam as autoras que, tal ação se aproximava mais da ideia de homogeneidade.

Considerando as características dos modelos tradicionais de currículo descrito até aqui, destacamos que os tecnocráticos e progressistas questionam o currículo humanista em pontos que se referem à inutilidade das habilidades e conhecimentos que são apresentados pelo currículo clássico (*o latim e o grego*).

Seguem argumentando que, os conhecimentos adotados pelo currículo clássico não contribuíam para formação da vida profissional da atualidade, abrindo espaços para serem apresentados conhecimentos mais próximos do cotidiano dos estudantes.

Nesse caso, o modelo progressista traz à tona, as questões do currículo centrado nas experiências das crianças e dos jovens, fato que não era previsto no currículo clássico, o qual não considerava a psicologia infantil. Essa oposição chega junto com a escolarização de massa, incluindo outros níveis sociais, sinalizando o encerramento do currículo clássico, visto que, a escolaridade secundária do currículo humanista se destinava unicamente à classe dominante.

Na década de 1960, a História registra grandes acontecimentos e revoluções mundiais, dentre as quais, os protestos estudantis na França; os movimentos de contracultura nos Estados Unidos e no Brasil, os debates contra a ditadura Militar. Tais acontecimentos serviram de inspiração para gerar produções teóricas de livros e ensaios que questionam os modelos tradicionais de currículo.

Segundo Moreira e Silva (2013), só a partir da década de 1970, quando o currículo deixa de possuir um caráter unicamente técnico, é que se inicia efetivamente as discussões voltadas para as teorias críticas do currículo, as quais se opõem às teorias tradicionais.

As teorias críticas inauguram uma visão que questiona o que afirma a teoria tradicional, sendo destacado por Silva os seguintes aspectos:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2014, p. 30, grifos do autor).

As discussões da teoria crítica do currículo ocorreram ao mesmo tempo em várias partes do mundo. Nos Estados Unidos foi denominada de “movimento de reconceptualização”. Na Inglaterra, segundo Moreira e Silva (2013) o movimento tem seu nascedouro na “nova sociologia da educação” a qual toma como referência os escritos de Michael Young. O representante brasileiro é Paulo Freire, quando levanta questionamentos em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, onde são apresentadas importantes reflexões para as questões do currículo. Já para os franceses, destacam-se as obras de Althusser, seguidas pelos estudos de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis.

Segundo o que é defendido pela teoria crítica, não é mais possível conceber o currículo como meramente burocrático e desempenhado através de ações técnicas, visto ser reconhecido nesses novos estudos a presença no currículo de questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Assim, negando a visão de neutralidade, passando não apenas a preocupar-se em como fazer, mas em questionar como os conhecimentos foram organizados de determinada forma e assim, nasce a teoria crítica do currículo.

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) descrevem que a escola não é um local onde só se vai aprender sobre as técnicas para se ingressar no mercado de trabalho, a escola também é o espaço onde o sujeito vai aprender os meios de como deve atuar e viver em sociedade, dessa forma gerando harmonia e progresso social.

Grande parte das produções feitas pelos principais representantes da denominada teoria crítica do currículo à escola, basearam-se nas ideias de Althusser, que não aborda diretamente sobre a escola, mas sobre como a figura do Estado corrobora para a reprodução da estrutura de classes, fundando o delineamento de definições pelo qual a teoria da reprodução se conduz. Dessa forma, os escritos dos teóricos mencionados constituem o embasamento da teoria educacional crítica que alcança seu maior desenvolvimento nas décadas de 1970 e 1980.

No que se refere aos estudos sobre o currículo no Brasil, Ghedin (2006) enfatiza que os avanços ocorrem na década de 1980, quando as abordagens dos temas se voltam para o currículo nos aspectos sociológicos e filosóficos. Assim como, as reflexões, a partir da educação popular, conquistam espaço na área pedagógica e teórica.

Ainda sobre o campo do currículo no Brasil, Amorim (2011, p. 105) registra em sua tese de doutoramento a criação do Grupo de Trabalho sobre Currículo (GT 12 – Currículo) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A criação da ANPED foi no ano de 1978, mas foi na sua 4ª Reunião Anual em 1980, que se discutiu sobre a disposição do GT 12 – Currículo, e, sua criação é efetivada no ano de 1986. Atualmente, o GT 12 – Currículo discute sobre o tema com base nas referências teórico-epistemológicas e metodológicas, concebendo o currículo no sentido mais amplo do termo.

Contudo, Amorim (2011), ainda, ressalta que as discussões sobre currículo tomam corpo ao final da década de 1980 e início de 1990, sendo fortemente influenciadas pelos estudos de Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young, intensificando as concepções do currículo como uma dimensão que contempla as relações de poder vinculadas às questões sociais.

Os temas que são abordados nas produções teórico-críticas ocupam-se com as questões sobre a quem pertence os conhecimentos que compõem o currículo, como, também, promovem discussões voltadas para compreender que tipo de conhecimentos são válidos, como se dá a resistência a esses conhecimentos e sobre as possibilidades de mudança dessa realidade. Nesse sentido, podemos dizer que o entrelaçamento de currículo, conhecimento e poder são as grandes questões que permeiam as teorias críticas.

No entanto, Moreira e Silva (2013) descrevem que, na primeira metade da década de 1990, as discussões das teorias pós-críticas do currículo, traz na pauta temas distintos, apontando para novas categorias, dentre elas: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. Portanto, o destaque do conhecimento escolar passa a ser a cultura, tendo como foco central entender as relações existentes entre currículo, cultura e poder.

As análises dos estudos das teorias pós-críticas contaram com as contribuições das teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, as quais questionam algumas posições e valores defendidos pelas teorias críticas.

A partir desse momento, não prevalecem mais os aspectos do desenvolvimento curricular, mas, o entendimento do processo curricular. O pós-estruturalismo, como descreve Silva (2014), focaliza a questão da “diferença”, que é o ponto marcante das teorias pós-críticas, quando é considerado o processo linguístico e discursivo do currículo.

Argumentam Moreira e Silva (2013) que a abangência dos estudos do currículo passa a ser influenciada pela filosofia das diferenças e teoria da complexidade. Dessa forma, outras questões surgem, novos temas compõem os estudos contemporâneos do campo do currículo, e assim, alcançam novas dimensões da dinâmica educacional.

Portanto, para pensar sobre os currículos, faz-se necessário a compreensão da amplitude de seus sentidos. E, no caso da necessidade do estabelecimento de um currículo voltado para as novas gerações, Barbosa e Oliveira (2016) enfatizam ser necessário ter conhecimento dos princípios que conduzem os processos de cada realidade, considerando as vivências culturais, científicas, artísticas, tecnológicas, ambientais presentes nos diferentes tempos e ambientes.

1.2 A Educação em Ciências na construção do conhecimento científico

As questões que compõem os enfoques conceituais da construção do currículo encontram-se relacionadas, de alguma forma, às abordagens que fundamentam os estudos dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade e chegam ao ambiente escolar como transposição didática⁴.

Neste tópico, nosso objetivo é descrever de forma breve algumas das tradições filosóficas que influenciam conceitos sobre a Educação em Ciências e conhecimento científico. A primeira abordagem se reconhece como tradição filosófica da História da Ciência.

Descreve Kuhn (2011) como primeira tradição filosófica, a que se refere à História da Ciência, registrando que esta era retirada da própria História dos acontecimentos em geral, e isso perdurou por muitos séculos.

A segunda tradição filosófica que não se distingue tanto da anterior vem com os escritos de Francis Bacon no início do século XVII, ao proclamar “a utilidade das histórias dos conhecimentos” para os que buscavam compreender “a natureza e o uso adequado da razão humana”(Kuhn, 2011, p. 126).

Kuhn (2011) prossegue, descrevendo uma terceira tradição, denominada de “moderna historiografia da ciência”, onde os estudiosos continuam a manter sua

⁴ LEITE,(2004).

ocupação no desenvolvimento científico do conhecimento positivo de modo geral, e contando com a História das Ciências gerais que toma o lugar da História das Ciências individuais.

No entanto, o autor menciona que, em se tratando da História da Ciência na atualidade, as duas formas que predominam são chamadas de “abordagem interna”, que se refere à importância da Ciência como conhecimento. A outra é denominada de “abordagem externa” que se refere às ações dos cientistas agregadas às questões sociais inseridas em uma cultura geral. Essa descrição inicial aponta para uma perspectiva clássica da educação em Ciências.

Pozo e Crespo (2009, p. 20. apud CLAXTON, 1991) descrevem a concepção positivista do conhecimento científico, que, segundo eles, surgia de “escutar a voz da Natureza da maneira adequada”, ou seja, para uma lei ser criada, basta o olhar atento do observador, a coleta de forma correta dos dados, e após estes passos chegar-se-ia à verdade científica. Argumentam, ainda, os autores que, a descrição “da Ciência, como um processo de descobrimento de leis cuidadosamente enterradas sobre a aparência”, ainda perdura nas escolas até os dias de hoje.

Esta forma positivista de conceber o conhecimento científico, descreve a Ciência como uma acumulação de episódios, objetivos dirigidos por leis, que são retiradas a partir da observação dos fatos em conformidade com a metodologia adequada, a qual já foi superada por novas concepções epistemológicas pelos filósofos e historiadores da Ciência, apesar de ainda estar presente nas salas de aula, retratando características do currículo tradicional.

Entretanto, Pozo e Crespo (2009, p. 20) afirmam que na atualidade, passada a “glaciação positivista”, a Ciência não se refere a um discurso sobre “o real”, e sim, uma ação social que estrutura modelos para interpretação da realidade. Os mesmos seguem argumentando que as teorias científicas não se caracterizam por “saberes absolutos ou positivos, mas por relações que se direcionam à realidade social, com o fim de interpretá-las.

Para Chassot (2006, p. 273) “o estudo da História da Ciência não ocorre de uma maneira desconectada de outros estudos”. O autor esclarece que não é possível conhecer sobre a História da Ciência por intermédio de um tema específico, a exemplo da História da Biologia, mas é necessário valer-se de um olhar “panorâmico” de diversos fatos históricos.

No que se refere à abordagem histórico-crítica, Santos (2012, p. 41) afirma que a Ciência se propõe a “compreender o mundo, sua estrutura e suas leis”, para desta forma alcançar regularidades, prescrever teorias, para, então, afirmar a validade dos acontecimentos. A perspectiva adotada pela abordagem histórico-crítica da ciência é descrita “como saber capaz de levar o homem ao conhecimento da verdade, entendendo por verdade o conhecimento das relações fundamentais que estruturam nosso universo”.

Da mesma forma que o currículo crítico se opõem ao tradicional, que se configura como neutro, a abordagem histórico-crítica da ciência, também, busca ver um campo que não tem por objetivo somente chegar à verdade dos fatos, mas, entendê-los e mudá-los se necessário.

A resolução dos problemas é um dos objetivos da Ciência, no entanto, a abordagem histórico-crítica da História da Ciência define o conhecimento verdadeiro como requisito para o desdobramento dos problemas, mesmo que haja variação na verdade em si mesma.

1.3 Discussões sobre a Educação em Ciências e a Educação Infantil

Junto com os temas da Ciência e a aprendizagem dos conhecimentos científicos, Colinvaux (2004) menciona sobre as pesquisas que são desenvolvidas no Brasil nessa área, e a que níveis de ensino direcionam-se. A autora argumenta que a maioria das produções voltadas para os temas da Educação em Ciências tanto no Brasil, quanto em outras partes do mundo, sempre se direcionam para as séries mais avançadas da educação básica (Ensino Fundamental de 6º a 9º ano e Ensino Médio). Esclarece a autora:

Isto se deve, sem dúvida, a que estas pesquisas costumam ser desenvolvidas predominantemente por físicos, químicos e biólogos interessados em discutir processos educacionais, a ênfase recaindo sobre os segmentos de ensino que, por um lado, incluem disciplinas escolares nestas áreas de conhecimentos e, por outro, contam com professores licenciados nestas áreas. É de se notar ainda que neste processo, configura-se uma lógica investigativa, que se centra nos conhecimentos específicos para, a partir deste núcleo derivar, as articulações necessárias com os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem [...]. Por isso, não é de se estranhar o reduzido número de publicações na área de educação em ciências que focalizam os anos iniciais da escola básica, ou ainda, a educação infantil (COLINVAUX, 2004, p. 112).

Diante do que expõe a autora, é possível reconhecer a centralidade atribuída aos conhecimentos científicos, quando estão distribuídos em conteúdos e disciplinas específicas, desarticuladas das outras disciplinas curriculares ministradas prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Os registros nos documentos legais, PCN's, mostram que as ciências naturais foram integradas às séries iniciais do ensino fundamental a partir da década de 1960 com a promulgação da Lei nº 4.024/61 (BRASIL,1997, p.19). Assim, passando a ampliar os temas de estudos científicos que se configuravam mais relevantes à vida dos estudantes das séries do ensino fundamental e médio. No entanto, isso não garantiu que esses temas se estendessem às etapas iniciais da educação básica.

Outras pesquisas, também, apresentam seus argumentos sobre a reduzida produção de aportes teóricos que abordam sobre a Educação em Ciências na EI. Algumas delas foram produzidas nos últimos anos pelos Programas de Pós-Graduação.

Em sua pesquisa, Souza (2008, p.11) se refere ao tema da seguinte forma:

Inicialmente, podemos justificar tal distanciamento devido a falta de interesse dos profissionais da área de ciências com essa faixa etária, já que a criança é/era concebida como ser imaturo, incapaz, em formação, indefeso e não produtivo. Dessa forma ela ainda estaria fora das preocupações da sociedade capitalista.

Os argumentos da autora quanto às produções teóricas da Educação em Ciências na EI, apontam, tanto para questões relacionadas aos profissionais da área, quanto para a forma de conceber a criança em sua aprendizagem. No entanto, na atualidade, vários olhares voltam-se para o estudo do universo infantil, com destaque à relevância que os estudos da Sociologia da Infância atribui à pesquisa com crianças e assim contribuindo com o campo das Ciências Sociais.

A Sociologia da Infância considera as crianças como atores sociais e de direitos, reconhecendo a sua participação como um ponto central para suas reflexões⁵, vendo a participação infantil como um meio que possibilita a elaboração de novos conhecimentos, quando são consideradas as vozes das crianças que,

⁵ Soares (2005, p 113).

segundo Carvalho (2015), busca ultrapassar a visão reduzida da experiência infantil, e entende que a criança possui formas peculiares de compreender o mundo.

No trabalho consultado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia quanto às concepções dos docentes que atuam nas instituições de EI e aos temas relacionados à Educação em Ciências, Aikawa (2014, p. 6) descreve que:

Nos resultados e discussões destacamos que as docentes estão em fase de reestruturação de sua prática pedagógica no sentido do aprofundamento e fundamentação de sua concepção de educação infantil. E quanto à educação em ciências, compreendem-na como uma perspectiva da educação ambiental e as docentes efetivam algumas práticas pedagógicas envolvendo as ciências em suas nuances de reinserção como cultura e formação do cidadão. Entretanto, verificamos através da pesquisa a ausência de proposição de experiências com as ciências que levem as crianças a vivenciar conceitos científicos e processos de construção de pesquisas.

Considerando o que analisa a autora, as questões da Educação em Ciências, neste caso, foram compreendidas pelas professoras como apenas educação ambiental. No entanto, mesmo que a pesquisa e as vivências dos conhecimentos científicos não fossem frequentes, ainda assim, argumenta a autora, foram realizadas ações relacionadas com a Educação em Ciências, que refletem aspectos voltados para atitudes de cidadania, o que revela a necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto, e a relevância da ampliação das pesquisas que abordam o tema relacionado com a EI.

Por outro lado, na produção teórica de Arce, Silva e Varotto (2011), destacam-se as possibilidades de trabalhar conhecimentos científicos com as crianças da EI. O trabalho surge durante a pesquisa de docência no âmbito da EI e do ensino superior.

As pesquisadoras abordam as diversas possibilidades de envolver as crianças no campo dos conhecimentos científicos e realizam os projetos junto com os alunos e alunas do curso de pedagogia, por meio de produções, pesquisas, estudos e metodologias implementadas com a participação de professores e professoras da área das ciências naturais.

Neste trabalho, as autoras fazem referência ao projeto do Ministério da Educação que aborda sobre a catalogação de objetos de aprendizagem na área de

ciências para a EI, denominado de “O Banco Internacional de Objetos Educacionais”⁶. Mesmo sendo possível contar com o acesso a esse tipo de projeto específico, as autoras revelam inquietação, com a ausência nas escolas de educação infantil, de atividades voltadas para o ensino de ciências, bem como de cursos de formação inicial que preparem as futuras professoras e professores para tratar sobre o tema nesse nível de ensino.

Diante das pesquisas consultadas, é possível reconhecer a necessidade de maior aprofundamento quanto ao tema da educação em ciências na EI, dessa forma, pretendemos, posteriormente, retornar a ele, entretanto, julgamos importante trazer algumas concepções sobre criança, infância e EI.

No que se refere à criança e à infância, destacamos o que descreve Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.15), quando comentam ser a infância compreendida como a “representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”.

Segundo o autor, a representação pelo adulto da infância como um período da vida humana, não significou que o mesmo considere as distinções existentes em cada infância e em cada criança, o que prevalece nesta perspectiva é sempre os aspectos baseados no olhar do adulto que considera a criança como um adulto em potencial desde o seu nascimento.

Kramer (2011, p.15) argumenta que a criança se distingue para muitos como sendo o oposto do ser adulto, com características distintas, tais como a pouca idade, sem maturidade e comportamento social inadequado. A autora ressalta a questão da idade como requisito de distinção dessa fase, o que sugere uniformidade no comportamento, bem como, na forma de atendimento de suas necessidades. No entanto, afirma, ainda que o ser criança e sua infância estão sujeitos diretamente à classe social a que ela pertence.

Na perspectiva de Mubarac Sobrinho (2011), as crianças, desde os primórdios da humanidade como sociedade organizada, têm no adulto o direcionamento de suas ações, abrangendo desde a forma de vestir-se, estendendo-se até a maneira de comportar-se frente à sociedade adulta. O autor argumenta, ser a criança vista pelo adulto como um objeto.

⁶ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>.

Segundo o que discute a Sociologia da Infância, é necessário fazer uma análise crítica no que tange às representações sobre as especificidades da infância, compreendendo que estas se modificam, segundo os distintos contextos históricos.

De acordo com esta abordagem, a infância é concebida como objeto sociológico, reconhecendo a criança como sujeito social que tem seu desenvolvimento ligado à categoria social de sua existência, bem como, relacionada às representações e às imagens construídas historicamente.

Assim, descreve Andrade (2010, p.21-22) sobre os fundamentos da Sociologia da Infância:

Os estudos científicos propagados a partir do século XX, em especial da Psicologia, Antropologia, Sociologia e História, apresentam uma visão de infância como categoria social e historicamente construída, determinando um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas com as crianças, tanto nas famílias como nas instituições de educação infantil, e, ainda influenciam as representações sociais sobre as crianças incorporadas ao imaginário coletivo.

Partindo para as questões voltadas ao percurso da educação para as crianças no Brasil, temos notícias de uma caminhada de mais de cem anos, no entanto, só recentemente políticas públicas foram implementadas na busca de reconhecer a relevância social que abrange o cuidado com a criança e a educação, pautada esta em uma concepção que reconhece a criança como um ser ativo, cidadã de direitos que é capaz de construir conhecimentos.

Oliveira (2009) aponta como características preliminares da EI, seu caráter assistencialista voltado para as crianças que frequentavam as creches, enquanto às da pré-escola, era-lhes oferecido um ensino com aspectos de preparação para as séries seguintes. Essas características, ainda, estão presentes nos dias de hoje. No entanto, a autora destaca que para ultrapassar tais concepções é necessário revê-las.

Dentre os marcos histórico-legislativos que contribuíram para as mudanças nos rumos das políticas voltadas ao cuidado e a garantia de educação à criança pequena no Brasil, destacam-se:

a) A Constituição Federal de 1988, a qual traz pela primeira vez, uma seção exclusiva para a educação como um direito fundamental, insculpido no art. 208, inciso IV, que faz referência à educação das crianças de 0 a 6 anos⁷;

b) O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº 8.069/1990 e os

d) Projetos de Lei que discutiram a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN Lei 9.394 promulgada em 1996.

Outros dispositivos legais, ainda, estabeleceram, como dever do Estado, assegurar a educação da criança desde o nascimento, complementando a educação dada pela família e passando a considerá-la como cidadã de direitos.

Ao serem regulamentados os dispositivos legais supraditos, são apresentadas inovações que incluem as creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica.

Nos termos dos artigos 29 e 30 da LDBEN (BRASIL,1996), a educação infantil tem como finalidade conforme a seguir:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

A Lei n. 9.394/96 – LDBEN, ainda descreve outras especificidades da EI no que se refere à avaliação, carga horária, frequência e documentação. O Artigo 31 do referido diploma legal estabelece que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei no 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei no 12.796, de 2013)

⁷ No texto preliminar da Constituição Federal de 1988, afirma-se que a educação é direitos de todos, incluindo também as crianças de 0 a 6 anos (art. 205). Somente após a promulgação da nova LDB e a instituição do ensino fundamental de nove anos, o qual passa ter início aos 6 anos, a educação infantil passa a abranger apenas as crianças na faixa de 0 a 5 anos.

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei no 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei no 12.796, de 2013)

As mudanças continuam, e no ano de 2006, a idade de permanência da criança na EI é reduzido para 5 anos, acarretando seu ingresso antecipado no Ensino Fundamental. Outra mudança trazida foi a incorporação das creches e pré-escolas à Educação Básica que se constituiu como política pública, alcançadas por recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, ação efetivada a partir de 2007 (BRASIL, 2014), por determinação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que alterou a idade da educação obrigatória para 4 anos (CAMPOS, 2010).

A EI foi, também, tratada na Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE), que prescreveu que em dez anos, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 a 3 anos e 80% (oitenta por cento) das crianças 4 e 5 anos deveriam frequentar creches e pré-escolas. No entanto, até os dias atuais as metas não foram alcançadas em nosso país.

A legislação atual que preceitua as políticas de atendimento às crianças da EI, é a Resolução nº 05/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEI para a Educação Infantil e determina como eixos norteadores do desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas, o binômio interações e brincadeiras, apontando possibilidades para que as professoras e professores realizem experiências que envolvam os diversos temas que sejam do interesse das crianças.

Em conformidade com as DCNEI, é possível considerar os temas da Educação em Ciências presentes na proposta curricular da EI, como proposições que envolvam as crianças de forma mais atuantes nos acontecimentos do ambiente em que estão inseridas.

1.3.1 O currículo na Educação Infantil e a Educação em Ciências

O tema do currículo nas discussões teóricas da atualidade relaciona-se à soma de esforços voltados para o desenvolvimento pedagógico dos acontecimentos educativos e vai além de apenas uma listagem de conteúdos que devem ser ensinados.

Pensar em currículo significa valorizar as experiências vividas pelos estudantes que envolvam as relações sociais; a construção da identidade e da autonomia, e todas as vivências de cada indivíduo. Essa afirmativa relaciona-se à concepção atual de currículo descrita por diversos teóricos que abordam o tema (ARROYO (2008); SACRISTÁN; 2013; MOREIRA E SILVA, 2013; SILVA, 2014).

A Lei n. 9.394/96 - LDBEN representa o marco histórico da inserção das creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica e deu amplitude às discussões sobre a necessidade de elaborar a proposta curricular das instituições de EI.

Nas discussões de Oliveira (2010) sobre o tema do currículo e a educação das crianças pequenas é alvo de atenção, ocasionando manifestação por alguns grupos, que consideravam desnecessária a definição de um currículo para esse nível de ensino, justificada pelo fato de não ser possível elaborá-lo de modo que atendesse às especificidades da educação das crianças pequenas, em razão do tema do currículo relacionar-se, muito mais, às etapas posteriores da educação básica.

Segundo Oliveira (2010), para pensar sobre o que deverá compor as propostas pedagógicas da EI, hoje integrada à educação básica, é preciso atentar o que preconiza a legislação. Nesse caso, temos inicialmente, o artigo 22 da LDBEN, que garante ao estudante o direito ao desenvolvimento de sua formação comum indispensável ao exercício da cidadania e proporcionar-lhe mecanismo para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

Observando o que estabelece a legislação, Oliveira (2010) enfatiza, ainda, que é necessário haver uma preocupação específica com a educação das crianças pequenas, considerando esse momento da vida, suas especificidades, seus jeitos de interpretar o mundo, suas curiosidades, relevante desejo por descobertas e participação em desafios.

Todos esses aspectos devem ser considerados no momento de pensar os fins da educação, bem como, as metodologias de trabalho, a forma de gestão e ainda, a relação com as famílias das crianças.

As produções teóricas sobre o currículo na EI não se esgotam e ampliam-se, permanecendo diversos questionamentos sobre a relação entre o currículo e a EI. No ano de 2009, foi elaborado um trabalho em cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, onde foi abordado o tema das bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009). Este, chamado Práticas Cotidianas na Educação Infantil aborda o uso de termos que se referem ao currículo da EI.

Os termos em uso - proposta curricular ou proposta pedagógica - foram questionados por não conseguirem retratar a amplitude das possibilidades de aprendizagem que devem ser consideradas na EI e por não se encontrarem previstas como conteúdo curricular.

O documento (BRASIL, 2009), também, manifesta a necessidade dessa distinção, propondo o uso de expressões como, propostas político-pedagógicas, ou ainda projetos pedagógicos, haja vista o termo currículo encontrar-se apenas relacionado aos conteúdos dos ensinos fundamental e médio, vinculados a temas pré-determinados ligados à dimensão científica, que pouco considerava as vivências das crianças, com seus pares e com os adultos, tanto dentro, como fora do ambiente escolar.

Ao tratar sobre o tema da proposta curricular e o que consta das DCNEI, Oliveira (2010) reconhece as mudanças e a ampliação dos estudos voltados à EI, e menciona as implicações do uso do termo currículo para se referir às ações realizadas com as crianças da creche e da pré-escola. A autora expõe que:

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creche e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com as questões de currículo, termo, em geral, associado à escolarização tal como vivida pelo ensino fundamental e médio e associada à ideia de disciplina, de matérias escolares (OLIVEIRA, 2010, p. 3,4)

Nos registros das experiências de outros países, no que se refere ao currículo da EI, também, são recentes as discussões sobre a construção de um currículo para esse nível de ensino. As preocupações são as mesmas, atrelar a EI às etapas posteriores no sentido de antecipação de escolaridade. Bassedas, Huguet e Solé (2011), ao tratarem sobre as experiências de construção de um currículo para EI, descrevem as argumentações que restringem o uso do termo por sua forte relação com as formalidades do ensinar apenas conhecimentos e não tanto buscar o desenvolvimento de capacidades. As autoras assim descrevem a questão:

No nosso âmbito cultural, até pouco tempo, falar em currículo para os meninos e as meninas de zero a seis anos poderia produzir uma certa confusão, especialmente com referência às crianças menores. Falar de programas, de planos de estudo, de programações, ou seja, falar de currículo, já vinculava as etapas posteriores da escolaridade, nas quais há conteúdos que é preciso ensinar. Em resumo, entendia-se que esses termos traziam a ideia de “transmissão de conhecimentos”, e não tanto de desenvolvimento das capacidades (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 2011, p. 55).

A exigência de uma distinção na denominação deve-se à compreensão restrita de currículo como somente uma listagem de conteúdos disciplinares, conforme mencionado anteriormente, não correspondendo à amplitude dos conhecimentos e à diversidade dos acontecimentos vivenciados dentro e fora dos ambientes das instituições de EI.

É possível hoje visualizar a relação do currículo com a EI e ampliar a perspectiva de visão de currículo como algo abrangente e que deve traduzir as diversas realidades existentes no cotidiano das instituições responsáveis pela educação das crianças de 0 a 5 anos.

Na descrição de Oliveira (2010), há mais de 20 anos são compilados materiais que descrevem como funcionam os cotidianos das instituições que atendem as crianças pequenas. De acordo com esses conhecimentos foi possível pensar como favorecer o desenvolvimento das crianças. Por conseguinte, a integração das creches e pré-escolas à educação básica conduziu à necessidade de um processo de construção do currículo na EI articulado à proposta pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, Barbosa e Horn (2008, p. 44) descrevem a importância de compreender a proposta pedagógica como um documento que traduza e atenda às peculiaridades sociais do local onde será implementada,

podendo, assim, deixar evidente o “para quê” e “para quem” é o ensino, tornar claro o papel da instituição com relação à comunidade em que está inserida, bem como, que princípios fundamentam a proposta. As autoras concluem afirmando que, “o caráter reflexivo e dialógico deverá guiar a construção desse instrumento de trabalho”.

Assim, a concepção de currículo assumida nesta pesquisa é de compreender que não se pode mais aceitar uma visão que apresente o currículo como apenas um documento que contém um roteiro de ações pré-selecionadas, mas pelo contrário, hoje é necessário que se considere como parte do currículo todos os acontecimentos que acontecem dentro e fora do contexto da escola.

Essa perspectiva é corroborada pelas palavras de Oliveira (2007) quando aborda sobre a construção de um currículo para a EI. A autora descreve que:

O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (*inter-ação*) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios (OLIVEIRA, 2007, p. 169).

Para tanto, as crianças devem ser consideradas como participantes ativas desse processo educativo, quando são valorizados os momentos do cuidar e do educar nas situações de cuidados físicos, nas brincadeiras, nos momentos de expressões artísticas em suas pinturas e desenhos, nos passeios, bem como, na participação em eventos culturais contribuindo para sua ação efetiva e dinâmica.

É importante ainda, a participação dos professores e professoras no planejamento do currículo, sendo necessária uma escuta para tornarem-se conhecidas suas concepções sobre criança, ensinar, aprender e desenvolver.

Diante das concepções, abrem-se espaços para discutir as visões dos professores e das professoras e provocar reflexões que rompam com ideias sobre creches e pré-escolas como um lugar apenas assistencialista, onde são planejadas atividades que não predominem experiências pessoais, mas sim produções teóricas sobre a EI.

Quanto à participação dos professores e professoras, segundo o que propõem as DCNEI (PARECER CNE/CEB Nº 20/09), devem promover a organização do ambiente com a participação das crianças, escutá-las, responder as suas perguntas, disponibilizar-lhes materiais diversos, dar sugestões, apoiá-las emocionalmente, favorecer momentos que proporcionem oportunidades de interações e brincadeiras como protagonistas.

Um dos pontos sustentado por Arroyo (2008), refere-se à questão da identidade do professor, que hoje é reconhecido mais como co-partícipe da construção do currículo, ao lado de estudantes de vários níveis de ensino, inclusive da E I. Por conseguinte, é necessário, também, ouvir as famílias e tornar reconhecido seu importante papel na construção de um currículo que reflita as especificidades, diversidades e realidades em que estão inseridas com as crianças.

Quanto à participação das famílias no contexto de construção do currículo, Bassedas, Huguet e Solé (2011p. 64) apontam como principal objetivo dessa cooperação, a criação de vias de comunicação entre famílias e escola, que segundo as autoras, contribuem na adaptação “aos novos contextos e, em consequência, às novas demandas, exigências e possíveis dificuldades” relacionadas ao desenvolvimento de todas as capacidades das crianças.

Na verdade, é importante que tanto as Instituições de EI, quanto as que atendem aos outros níveis de ensino, busquem ter como meta de sua proposta curricular, construir uma sociedade livre, mais justa, solidária, que preserve o meio ambiente, fazendo valer o projeto da sociedade democrática, contemplado na Constituição Federal de 1988 (artigo 3º., inciso I), bem como, lutar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem estar coletivo (PARECER CNE/CEB Nº 20/09).

Mediante as possibilidades de construção de uma proposta curricular que respeite as características peculiares das crianças, valorize suas curiosidades e atitudes de investigação, é interessante que este currículo considere o que propõe a Educação em Ciências.

As produções teóricas voltadas para a Educação em Ciências relacionadas a EI, ainda, são reduzidas. Há pesquisas que abordam a questão do ensino dos temas, outras são conduzidas na perspectiva da investigação e experimentação. No entanto, o ponto em comum é a participação nesse processo das crianças pequenas.

Arce, Silva e Varotto (2011, p. 36), agumentam sobre as possibilidades de ensinar Ciências na EI, considerando as potencialidades das crianças. As autoras pautam-se em teóricos que apontam a linguagem, as vivências de atividades com jogos protagonizados ou jogos de papéis sociais como meio de ampliação de conhecimentos, por serem instrumentos do pensar. Seguem discutindo que a linguagem junto com os jogos contribuem para o desenvolvimento da percepção, memória, pensamento, dentre outros aspectos do desenvolvimento da criança. E assim, justificam que:

O jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais leva a criança ao reconhecimento e à identificação mais apurada do seu “eu” distinguindo-o do outro, a linguagem surge como forma privilegiada de regulação voluntária da conduta da criança e, expressão, cada vez mais clara, de seus desejos, interesses de sua visão do mundo que lhe está sendo apresentado. Seu pensamento teórico ganha densidade, permite-lhe trabalhar com níveis de abstração que antes não lhe eram possíveis, suas imagens de pensamento alçam voos cada vez mais elaborados, o mundo ganha novas cores e nuances (ARCE, SILVA E VAROTTO, 2011, p. 38).

Apesar de o tema da linguagem e dos jogos não serem aqui o foco, é pertinente o que discutem as autoras sobre a questão destes, como elementos essenciais para desenvolver as aprendizagens das crianças quando ingressam nas instituições de EI.

As autoras, também, destacam a questão da fala como um dos aspectos importantes para favorecer as aprendizagens das crianças e prosseguem descrevendo que, por intermédio do estímulo à linguagem, as crianças são capazes de explorar objetos e fenômenos que se encontram a sua volta, e descrevem essa ação da seguinte forma:

Outro ponto importante é a fala, por meio do uso da linguagem e de instruções verbais é possível dirigir a atenção da criança e levá-la a explorar situações, objetos e fenômenos que por si só ela não o faria, ao mesmo tempo por meio da fala consegue-se fazer com que a atenção da criança passe a ser guiada não mais pelo atrativo do objeto somente, mas por comandos que exigem dela o desprendimento gradual do campo sensorial [...] (ARCE, SILVA E VAROTTO, 2011, p. 42).

A relação entre o ensino de ciências e as artes é outro destaque dado por Arce, Silva e Varotto (2011, p. 60). Nesse caso, as autoras enfatizam que ciências e

artes são meios importantes para estimular a imaginação criadora e investigação na infância. Fundamentadas em estudos teóricos clássicos sobre os temas, justificam a relação considerando o fato de que, o contato com as artes e as ciências, criam possibilidades para que as crianças obtenham diversos conhecimentos sobre o mundo, sobre o que está a sua volta, elaborem novos conceitos e se utilizem dos desenhos para registrar suas descobertas.

É crescente o número de pesquisas, tanto no Brasil quanto no exterior, que considera relevante trabalhar os conhecimentos científicos com as crianças pequenas. Arce, Silva e Varotto (2011 p. 61) justificam a importância da existência de um olhar mais voltado para os temas das ciências desde a EI, usando como contexto, os conhecimentos científicos que se originam da ideia humana. Segundo as autoras, “o conhecimento científico é o resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias para conhecer, compreender e apreender o mundo e, ao ensinar ciências não se pode prescindir delas”.

A segunda pesquisa consultada, baseia-se em estudos psicológicos sobre a cognição infantil. Colinviaux (2004, p.106) busca mostrar que é possível desenvolver a iniciação às ciências com as crianças pequenas. A autora argumenta serem poucas as pesquisas que se propõem a investigar sobre “o que seria uma iniciação as ciências para crianças pequenas”. No bojo dessa discussão, o principal objetivo é desmistificar a hipótese de que trabalhar conhecimentos científicos com as crianças parece ser algo impossível, e ainda considerando que, as professoras e professores que vão atuar na EI, e até no EF não foram formados nas áreas das ciências naturais.

Além disso, por muito tempo, acreditou-se que o conhecimento científico era privilégio de um pequeno grupo denominado cientistas. Com a democratização dos conhecimentos historicamente acumulados, este pensamento começa a ser modificado. Contudo, os cientistas não são os únicos a pensar que a abrangência dos conhecimentos científicos não estão ao alcance das crianças, os próprios professores e professoras são os primeiros a argumentarem sobre o fato de as crianças não estarem preparadas para aprender algo que se apresenta tão abstrato, complexo e difícil. Por ser um pensamento coletivo, há aqueles que sugerem que os conhecimentos científicos são assuntos reservados apenas às crianças maiores, ou até mesmo, só para adultos.

No entanto, a autora consegue visualizar e explicitar em sua pesquisa as possibilidades de tais conhecimentos se estenderem até as crianças pequenas, quando diz se valer de uma proposta de Educação em Ciências pautada nos aspectos da experiência, na linguagem e conhecimento na perspectiva da gênese psicológica da experimentação para alcançar tais objetivos. E assim descreve sua proposta:

Aqui queremos defender uma posição diversa: queremos nos permitir pensar em caminhos para uma iniciação às ciências junto a crianças pequenas. Para tanto, enfrentamos o argumento que sustenta que as ciências naturais implicam uma racionalidade abstrata e ferramentas lógico-matemáticas sofisticadas que, por isso mesmo, estariam fora do alcance da criança pequena. Começamos, então, por problematizar a afirmação, comum nos meios educacionais e entre adultos de modo geral, de que 'a criança é concreta' e, portanto, não está pronta para lidar com idéias abstratas.[...] Para esta tarefa, recorremos à pesquisa em educação em ciências que, para responder à pergunta o que ensinar, aponta para algumas características definidoras da atividade científica.[...] Em uma perspectiva mais propositiva, articulamos uma proposta de educação em ciências que destaca as dimensões de experiência, linguagem e conhecimento, com uma discussão da gênese psicológica da experimentação, para concluir que uma iniciação às ciências para crianças pequenas é possível (COLINVAUX, 2004, p.107).

As argumentações da autora, apresentam sua visão de criança como ser pleno, característica que se opõe a uma iniciação às ciências vista na perspectiva que a concebe como disciplina específica, que será ministrada por especialistas com formação na área. Pelo contrário, a autora usa o termo iniciação às ciências para dar destaque à dimensão de uma proposta de trabalhar a Educação em Ciências com as crianças pequenas, que valorize não apenas o produto da atividade científica, mas os processos e procedimentos trilhados na perspectiva intelectual para realizar a atividade.

Alguns aspectos da pesquisa de Colinvaux (2004) merecem destaque, primeiro, quanto ao seu ponto de vista sobre como os adultos costumam conceber a criança e sua aprendizagem. Argumenta a autora que, o retrato esboçado pelos adultos sobre a criança é que se trata de um ser concreto, a qual não teria capacidade de lidar com conhecimentos tão abstratos. Apoiada nas pesquisas voltadas para os estudos da cognição infantil, torna-se possível se contrapor a esta ideia de criança como ser concreto e esclarece que:

Em outras palavras, o cenário atual de pesquisa apresenta uma criança que pensa e, mais que isso, que pensa bem. Desde cedo, então, a criança dispõe de recursos cognitivos variados, tais como observação, formulação e teste de hipóteses, processos de generalização e abstração. A precocidade atestada pelos diferentes estudos com bebês e crianças pequenas aponta assim para a existência de capacidades cognitivas básicas que se desenvolvem naturalmente e, por essas razões, são universais (COLINVAUX, 2004, p.114).

Um segundo ponto destacado por Colinvaux (2004), diz respeito às possibilidades com a intensificação da ideia de experimentação, que pode apresentar-se como um terreno fértil para a realização de atividades de iniciação às ciências para as crianças pequenas, sendo possível incluí-las nas atividades voltadas para a educação científica desde a EI.

É notória a preocupação da autora em não enveredar por um caminho que possa conduzir essas ações no sentido de escolarizar as práticas de EI, quando seriam apresentados às crianças conteúdos de ciências como meio para prepará-las para ingressar no Ensino Fundamental, pelo contrário, o que sua pesquisa pretende mostrar é que, ao favorecer circunstâncias e atividades que deixem a criança pequena ter contato, interagir e experimentar o mundo a sua volta, as mesmas poderão, então, desenvolver seus processos cognitivos.

Descrevendo de forma mais clara o que é proposto, a ideia é que se inverta a lógica apresentada pela maioria das pesquisas em educação em ciências, onde o foco é a aprendizagem nos conteúdos a ensinar. E conclui a autora, propondo que, nas práticas pedagógicas aqui expostas, as professoras e professores se unam às crianças, para juntos, iniciarem a descoberta dos conhecimentos científicos (COLINVAUX 2004, p. 120).

A busca por reconhecimento e valorização das potencialidades das crianças pequenas é um tema que ganha espaço nas pesquisas, e que nos leva a envolvê-lo com questões voltadas à Educação em Ciências. No entanto, concomitantemente, consideramos importante, também, compreender melhor o contexto de construção das propostas curriculares da EI, para assim, sinalizar as possibilidades dessa aproximação, fitando o olhar para a Educação em Ciências como um caminho que pode contribuir para o alcance dessa valorização. Para tal, mais adiante, em um tópico específico abordaremos sobre as questões relacionadas aos conteúdos das ciências naturais que compõem as propostas curriculares da EI na SEMED/Manaus.

1.3.2 Trajetórias e vivências das crianças pequenas com a Educação em Ciências

Ao voltarmos a abordar sobre a Educação em Ciências na EI, é importante lembrar que, inicialmente, este tema não alcançava as crianças pequenas. Assim, só estudantes das séries mais avançadas tinham acesso aos conhecimentos científicos, os quais eram ensinados de forma linear, como conteúdos rígidos, preestabelecidos e já comprovados, onde o educador ou educadora, apenas ensinava conhecimentos considerados imutáveis.

Nos últimos anos, ocorreram mudanças que representam grandes desafios a professores e professoras quanto ao acesso dos conhecimentos científicos a um número cada vez maior de estudantes. Neste sentido:

O desafio de pôr o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes - público representado, pela primeira vez em nossa história, por todos os segmentos sociais e com maioria expressiva oriunda das classes e culturas que até então não frequentaram a escola, salvo exceções – não pode ser enfrentado com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores ou da escola de poucos e para poucos [...] (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNANBUCCO, 2011, p. 33).

Diante disso, as mudanças no mundo que ocasionaram a democratização dos conhecimentos, a reformulação da legislação, que antes restringia o acesso de conteúdos científicos a um público reduzido, hoje, ampliada para toda a Educação Básica, da qual a EI é parte integrante como sua primeira etapa, torna a Educação em Ciências algo mais próximo de ser vivenciada pelas crianças pequenas.

Junto a esses acontecimentos, estão os avanços nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, que discutem a relevância de trabalhar os conhecimentos científicos com as crianças desde a mais tenra idade. Os estudos revelam que, por meio das interações e uso das diferentes linguagens, as crianças apreendem o mundo e tomam conhecimento de si e do outro, por meio das interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente nos quais estão inseridas (BRASIL, 2009).

No entanto, as propostas pedagógico-curriculares elaboradas para a EI, segundo Valle (2010), na sua maioria, limitam a Educação em Ciências, aos temas que giram em torno de conteúdos referentes aos seres vivos, ao corpo humano, a conceitos de como as crianças devem se portar em relação aos padrões de atitudes de higiene, saúde, alimentação, ou ainda, a prática de experiências que se limitam à

observação de animais e plantas. Os temas são significativos e necessários, a forma como são apresentados é que gera discussões.

Valle (2010) argumenta que, a intenção não é ignorar a importância de tais temas, a autora chama atenção para o sentido da oportunidade que os professores e professoras têm de tratar os temas de forma a possibilitar as crianças momentos de reflexão, ao invés de trabalhar com conteúdos previamente determinados, que conduzem à práticas de atitudes padronizadas e comportamentos que não abarcam a diversidade de modos e costumes próprios de cada grupo existente na sociedade.

Para tomar conhecimento das realidades em que as crianças estão inseridas, o professor e professora devem observar atentamente, com que tipo de objetos elas gostam de brincar; de que forma acontecem essas brincadeiras; que outras coisas gostam de fazer; em que locais costumam ficar; quais coisas lhes prendem a atenção, e ainda, em que horas do dia estão mais tranquilas ou mais ativas (BARBOSA; HORN, 2001).

Tais observações, baseadas no que descrevem Barbosa e Horn (2001), podem configurar-se como trajetórias e vivências a serem consideradas pelas professoras e professores da EI no momento da elaboração do planejamento das atividades com as crianças, buscando estreitar sua relação com a Educação em Ciências.

Além dessas informações, devem ser valorizados os contextos socioculturais em que as crianças estão inseridas, bem como, sua faixa etária (crianças de 0 a 5 anos de idade). Estes, também, são aspectos que contribuem para pensar a organização dos espaços e tempo das atividades propostas. Barbosa e Horn (2001), apontam para a importância dessas ações estarem previstas na proposta pedagógico-curricular das Instituições de EI.

Investigar, mostrar-se curiosa, refletir diante dos acontecimentos presentes no seu cotidiano, e, se for o caso, registrá-los, são ações que aproximam as crianças de atividades voltadas à Educação em Ciências. Contudo, essas atividades não devem ter sentido de antecipação de conteúdos para que as crianças ingressem nas séries seguintes.

Oliveira (2007) argumenta, quanto à importância de deixar claro os reais objetivos pensados para as crianças que frequentam as creches e pré-escolas:

A problemática social que tem sido evocada para justificar o atendimento a crianças pequenas fora da família deve hoje merecer outro tratamento. Creches e pré-escolas não devem nem substituir a família nem antecipar práticas tradicionais de escolarização (OLIVEIRA, 2007, p. 38).

Nesse caso, o sentido da realização de atividades que conduzem à Educação em Ciências na EI, será o de disponibilizar às crianças temas que favoreçam uma relação mais próxima da pesquisa, da participação em pequenos projetos, que surjam de situações presentes no seu dia a dia, no convívio com suas famílias e comunidade, podendo assim, favorecer seu desenvolvimento integral. Dimensões que contemplam a proposta de realização de projetos na EI, segundo justificam as autoras:

Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária (BARBOSA; HORN, 2008, p. 72).

Sempre que possível, os professores e professoras da EI, devem favorecer situações para que as crianças tomem conhecimento, envolvam-se e manifestem suas opiniões sobre os acontecimentos da natureza e da vida em geral, e façam suas descobertas. Essa afirmativa encontra respaldo nos estudos de Rosa (2001, p. 154) ao argumentar que, para construir conhecimentos a criança “precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, de modo a reestruturar o pensamento permanentemente.”

É oportuno que se estabeleça dentro e fora da instituição de EI um clima de investigação. “As crianças precisam se sentir à vontade com o desconhecido, o que significa que elas devem ter oportunidade de perguntar sobre o que veem e de aprender como achar as respostas” (VALLE, 2010, p.49).

Mencionamos, ainda, o reconhecimento apontado por Arce, Silva e Varotto (2011), do sentido de torna-se relevante o trabalho com as crianças por intermédio dos temas das ciências desde a EI, no que tange à relação delas com os conhecimentos científicos, deixando claro o quanto esse tipo de proposta pode contribuir na ampliação de ideias e reflexões de conceitos e teorias que as levarão a conhecer, compreender e apreender o mundo

Na perspectiva de contribuir para promover o desenvolvimento das crianças pequenas e seu maior envolvimento com a Educação em Ciências, faz-se necessário considerar os aspectos mencionados, quanto ao conhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil, modos de agir e pensar, respeito a sua faixa etária, para então serem propostas atividades, que não terão um sentido vazio e distante de suas realidades sociais e culturais.

Diante de tais proposituras, podemos sinalizar para o sentido de um olhar mais apurado aos temas das ciências naturais que fazem parte das propostas pedagógico-curriculares pensadas para essas crianças pequenas. Para tal, passaremos a descrever como são abordados esses temas nas propostas pedagógico-curriculares elaboradas pela SEMED/Manaus.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES NACIONAIS E DA SEMED/MANAUS

As discussões até aqui levantadas trouxeram uma visão do campo histórico, político e conceitual do currículo, sua relação com as abordagens que descrevem o conhecimento científico, as pesquisas que reconhecem a Educação em Ciências como um estudo possível de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças da EI, e ainda, algumas formas de como os adultos descrevem essas crianças, suas infâncias e sua educação.

Os temas abordados neste capítulo refletem o percurso histórico e político da construção das propostas pedagógico-curriculares em âmbito nacional a partir do ano de 1990 e também trata sobre o processo de elaboração das propostas da SEMED/Manaus.

Nossa opção por discutir em um único capítulo, tanto sobre o contexto de elaboração das propostas nacionais, quanto das propostas da SEMED/Manaus, tem como intenção, não perder de vista os acontecimentos social, político e cultural que permeiam o momento histórico de elaboração de cada proposta pedagógica-curricular.

O primeiro ponto descreve sobre o momento político em que se encontra o país no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, e, como as mudanças políticas deste momento refletem na educação em geral. No entanto buscamos focar as questões que se referem mais especificamente à EI.

O segundo tema abordado trata sobre o processo de elaboração dos novos documentos que passam a nortear a EI, agora reconhecida pela Constituição de 1988 como responsabilidade do Estado, o qual deve garantir a educação das crianças de 0 a 5 anos, complementando a educação da família. A discussão segue, dando ênfase ao binômio cuidar e educar, reconhecido como o marco para os encaminhamentos para promover estudos voltados à construção de um currículo para EI.

2.1 Aspectos da política nacional e a Educação Infantil

Para situar as questões que se relacionam especificamente com a EI a partir da década de 1990, é importante abordar alguns aspectos referentes ao contexto político em que se encontrava o país neste período. Amorim (2011), contribui com essa análise ao sugerir que seja considerada a transição política pela qual o país passou durante esta década. A autora apresenta como pano de fundo desses acontecimentos, as características da política neoliberal⁸ e as mudanças do Estado brasileiro, fatores que refletem diretamente nos rumos das políticas voltadas para toda a educação do país.

A influência dos órgãos internacionais é um ponto em destaque desse momento de mudanças nas políticas educacionais. Vieira (2001) expõe de forma detalhada como os eventos internacionais se apresentam na programação da educação brasileira e que influências foram essas que perduram até os dias de hoje.

Um dos eventos relacionados diretamente com as questões educacionais da década de 1990, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Descreve Vieira (2001), que este encontro representou um marco para os acontecimentos mundiais voltados à educação, e que apesar de não ser o primeiro, tratou-se de um evento que desencadeou a aproximação dos países para discutir sobre as questões dos rumos da educação mundial.

A Conferência de Jomtien discutiu a educação como um todo, contudo, considera-se importante trazer uma breve abordagem de como é referenciada a educação das crianças pequenas nos registros desses encontros a nível mundial.

No entanto, as discussões de Vieira (2001, p.48) mencionam sobre o evento anterior ao de Jomtien, que trata da Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que aconteceu em novembro de 1989, e configurou-se como um marco em relação a busca por estabelecer a educação como direito. O documento em nível mundial descreve a amplitude desse acordo, que faz referência ao oferecimento de uma educação sem discriminação, colocando a criança como centro no que concerne aos processos educacionais de forma integrada.

⁸ Movimento político-econômico já firmado nos países capitalistas desenvolvidos, que se expandiu na década de 1970, com uma proposta econômica que retoma os princípios ortodoxos do liberalismo, baseados na racionalidade do mercado, antiestatismo e hegemonia empresarial (Bianchetti, 1997).

Outro tema destacado na Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, diz respeito às orientações específicas voltadas para proteção à infância e à adolescência no país, o que resultou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069), publicado em 1990, o qual descreve nos artigos 53 a 59 do capítulo IV, do Título II, como um direito fundamental, o dever do Estado de garantir à criança o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Vejamos o que diz textualmente o art. 53 da supradita lei, conforme a seguir:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

No entanto, os debates que são levantados posteriormente, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, mencionada inicialmente, apresentam propostas mais amplas no que se refere às políticas internacionais, regionais e nacionais para a educação. A partir deste encontro, são estabelecidos acordos e traçadas metas, quanto ao compromisso de atender às necessidades básicas da aprendizagem das crianças, jovens e adultos, tendo como base um viés neoliberal, apesar dos avanços que o encontro possa ter representado.

Ainda neste mesmo período, ocorreu outro grande evento, foi o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, na cidade de Nova Iorque em setembro de 1990. Este Encontro veio acatar a responsabilidade da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, por meio da Declaração sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança. Relata Vieira (2001, p. 50) que neste documento chega-se à conclusão “de que a causa para com a criança é, antes de mais nada, de vontade política e de mobilização social”.

Na referida Declaração sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança são traçados quatro grandes objetivos norteadores:

a) expansão e desenvolvimento do atendimento em educação infantil; **b)** universalização do acesso à educação básica e conclusão do ensino fundamental por pelo menos 80% das crianças em idade escolar até o ano

2000; **c)** redução do percentual de analfabetismo adulto à metade dos níveis existentes até o ano 2000; e **d)** aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores requeridos pela melhoria da vida e desenvolvimento sustentável para indivíduos e famílias (VIEIRA, 2001, pp. 50,51 grifo nosso).

Os eventos até aqui referenciados representam apenas alguns dos que fizeram parte de uma vasta lista de encontros internacionais que o Brasil participou. Neles são feitas menções à educação das crianças pequenas, e, é certo que essas discussões em âmbito mundial influenciaram a trajetória das políticas educacionais do país, contribuindo, assim, para o reconhecimento da importância de elaborar diretrizes específicas voltadas para a educação da primeira infância.

Diante deste breve enfoque sobre a participação do Brasil nos eventos internacionais, ressalta-se um ponto que se refere à presença dos órgãos multilaterais na prestação de assessoria para implementar as propostas apresentadas nos encontros mundiais, tendo como principal representante o Banco Mundial (BM). Dessa forma, é oportuno refletir sobre a participação dos órgãos internacionais na vida educacional do país.

Uma análise pautada nas produções de Amorim (2011) e Vieira (2001) aponta para alguns dos aspectos dos objetivos da presença das agências internacionais no Brasil. Vieira (2001, p. 61) define o fato como “globalização das agendas educativas”. Amorim (2011) descreve a participação dos órgãos internacionais como “um processo de globalização, de internacionalização da economia e dos avanços tecnológicos do campo da informática e das comunicações, que tem sido a marca mundial na contemporaneidade (p. 153)”.

Em muitos momentos, chegamos a pensar que o processo de globalização vivido pelo mundo não exercia tanta influência na realidade cotidiana das instituições de EI, no entanto, é possível observar diferentes influências desse processo.

Sobre tais influências, Oliveira (2007) nos chama atenção e diz tratar-se das demandas relacionadas aos desafios voltados à educação das crianças pequenas, no sentido de não perder de vista a perspectiva da diversidade humana, em detrimento do fenômeno da globalização, principalmente em relação à influência econômica.

A questão gira em torno do combate a um movimento padronizador, ou seja, buscar dar ênfase à diversidade de características de cada localidade, sua

variedade cultural, as distinções nos contextos familiares, formas de agir, pensar e conduzir, com destaque aos rumos da educação, onde se encontram incluídas as questões do currículo (OLIVEIRA, 2007 p.36). É importante considerarmos este fenômeno chamado globalização e valer-se dele, se possível, sempre de forma positiva, mas sem deixar escapar a capacidade de crítica a muitas de suas facetas.

O fenômeno da globalização, certamente, contribui para as mudanças ocorridas no âmbito das políticas educacionais da década de 1990, dando força aos argumentos para a padronização de vários aspectos educacionais instituído pelo governo da época, tema que gerou produções de diversos pesquisadores, e de forma específica, aqueles que discutem sobre o tema do currículo.

Pensar sobre qual conceito dar ao fenômeno da globalização, é enxergar além do sentido da padronização que se faz mais aparente. Oliveira (2007, p. 36) afirma ser possível por parte das instituições de EI criar alternativas que se contraponham a essa força padronizadora globalizante.

Discorre, mais adiante, Oliveira (2007) que é necessário refletir sobre o contexto vivido dos acontecimentos mundiais dos quais o país tem participado e caminhar em busca da implementação de políticas públicas que respeitem e valorizem a diversidade do país, observem as mudanças dos modelos familiares, do mercado de trabalho e das concepções educacionais que se apresentam como reflexo dessas mudanças.

Seguindo o relato dos outros acontecimentos que compõem o cenário educacional da década de 1990, Arelaro (2000) descreve, não ser possível fazer referência a esta década sem mencionar os acontecimentos dos anos de 1980, dentre os quais, o processo constituinte que deu origem à Constituição Federal de 1988. A referida década representou um tempo em que a sociedade brasileira viveu momentos significativos voltados para às conquistas educacionais, políticas de redemocratização do país.

Neste período, foi reorganizada a questão dos movimentos sociais e seu fortalecimento como entidades e instituições, dentre as quais as da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Associação Nacional de Educação (ANDE), como também, a mudança da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) para a denominação de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). E ainda, consolidou-se a transição do governo militar para o governo civil, assim como, as eleições diretas (ARELARO, 2000, P. 95).

Quem se encontrava na Presidência da República nesse período era Fernando Collor de Mello, e no que concerne às questões educacionais, seu governo não contava com propostas estruturadas de intervenção social.

A educação era tratada como sinônimo de cidadania, mas isso não se configurava na prática, ficando evidente que, mesmo sendo designado o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, segundo Arelaro (2000), o governo não contava com propostas que favorecessem mudanças abrangentes na educação.

Ao ser comprovado o atraso no desempenho educacional do país, iniciou-se uma pressão pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, da UNICEF e da UNESCO, para definir políticas educacionais baseadas em acordos financeiros com a União e Estados, tendo como principal financiador o Banco Mundial, o qual visava garantir a melhoria da educação no país pautado na proposta de promover educação para todos.

Baseado nos levantamentos estatísticos realizados por estes, foi dada maior abertura para a atuação dos organismos multilaterais. Dessa forma, propostas de compromisso são apresentadas com ênfase na melhoria da atuação educacional, relacionadas aos acordos que trazem o tema da “Educação para todos”, sendo a adesão às propostas um dos critérios para o recebimento de recursos por meio de empréstimos internacionais.

Outro fato marcante refere-se aos debates em torno do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), *a priori*, encabeçado pelo deputado federal Jorge Hage (PL nº 1.258/88), aprovado em 1988 pela Câmara Federal, contudo, no ano de 1993 foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101 “que fixa diretrizes e bases da educação nacional” tendo sido designado como relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia (SAVIANE 1999, p. 155)

No ano 1994 o projeto segue para ser aprovado pelo Senado e, segundo Saviani (1999, p. 162), sem imaginar que ainda passaria por várias turbulências, iniciando-se pela transição de um novo governo, seguindo-se de muitas opiniões de oposição a sua aprovação. Nesse momento, entra em cena o projeto Substitutivo Darcy Ribeiro que recebeu apoio efetivo do MEC, o que pode justificar o projeto ter sido aprovado sem nenhum veto, “fato raro na história da nossa política educacional”.

A análise das discussões sobre as questões educacionais da referida década só farão sentido com a menção a alguns fatos políticos que marcaram este momento, como foi o caso do *impeachment* do presidente da República Fernando Collor de Mello, assumindo, como novo presidente, o seu vice, Itamar Franco, que, mesmo apresentando perfil bem diferente do presidente anterior, manteve os ideais neoliberais, contando com o apoio das agências internacionais como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Entre as primeiras ações do novo governo, voltadas para a educação, estão as do ministro da Educação Murilo Hingel, que impulsionam as discussões para a elaboração do Plano Nacional de “Educação para Todos”, implementando Grupos de Trabalho que contaram com a participação de diversas entidades nacionais, até mesmo do Sindicato dos Profissionais de Educação a CNTE, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) (ARELARO, 2000, p. 98).

É reconhecida a “tolerância” ou o respeito deste governo pelos movimentos sociais, quando lhes é dada abertura para a participação nas negociações políticas e na defesa das “minorias” educacionais, dentre as quais as crianças pequenas, os jovens e adultos na questão da alfabetização. Nesse sentido, é que são implementados documentos pelo MEC, voltados para a Educação Infantil, os quais expressam concepções, princípios e orientações relacionados a este nível de ensino (ibidem).

Dentre os acontecimentos voltados à política educacional para EI nesse período, é possível referendar alguns fatos que se apresentam no bojo das mudanças da política educacional de modo geral. Segundo Oliveira (2002, p. 36), é importante lembrar que todos os avanços alcançados nas políticas que conduzem os novos rumos dados a EI no país são reflexos de intensos debates em torno de questões políticas e ideológicas que contaram com a participação de um número significativo de grupos das esferas sociais que representaram grande influência no âmbito da legislação voltada para esse nível de ensino. A autora sintetiza essas conquistas conforme listado a seguir:

- a criança é sujeito de direito e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;

- a relação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil;
- a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2002,p. 36).

Nesse contexto, chegam as novas eleições para o período de 1995 a 1998, o representante eleito foi Fernando Henrique Cardoso, o qual já havia sido ministro do governo anterior, e que mantém firme o ideário da escola reformista-liberal. No entanto, já na metade do primeiro ano de governo, segundo Arelaro (2000, p.99), fica claro o teor dos discursos neoliberais e “globalizante” do governo, por meio das ações de diminuição da atuação do Estado na área social, crescem as privatizações dentre outros acontecimentos, principalmente voltadas para as questões da economia.

A educação, também, foi atingida com mudanças, passando o governo vigente a legislar fortemente através de Medidas Provisórias para todos os tipos de assuntos, inclusive as referentes à educação, o foco, a partir desse momento, passa a ser a gestão educacional na perspectiva da competência administrativa, sendo assim descrito por Arelaro:

Essa extravagância política exigiria da educação a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino (ARELARO, 2000, p. 100).

Baseado nesse contexto adotado pelo governo, são estabelecidos critérios para avaliar e que serão determinantes para o alcance do “sucesso” das propostas traduzidas em políticas públicas voltadas para a educação, que deveriam considerar os seguintes pontos: democratização do acesso e permanência do aluno na escola, seja criança, jovem ou adulto; qualidade do ensino e gestão democrática da educação.

Em se tratando dos aspectos voltados ao currículo, os registros dão conta de mostrar ações relacionadas às atitudes de centralização e controle, no que se refere

aos rumos das questões curriculares, apesar da LDBEN estabelecer que cada instituição elabore seu projeto pedagógico e por conseguinte seu planejamento pedagógico. O que não poderia deixar de ser considerado nesse momento era um pequeno detalhe, o fato de as avaliações, que passam a ser em âmbito Nacional, serem as mesmas para todo o país, reforçando o aspecto centralizador.

No entanto, as orientações estabelecidas, de forma contraditória, pelo governo, expressam-se com um teor de autonomia e descentralização, com respaldo nas propostas de gestão democrática, principalmente, no que se refere à elaboração do projeto pedagógico, devendo considerar as realidades de cada instituição e suas comunidades. É nesse contexto que foram produzidos os "Parâmetros Curriculares".

Versando sobre este documento, a análise de Arelaro (2000) descreve que os PCNs foram baseados em propostas de escolas privadas que, segundo a concepção de seus idealizadores, apresentavam experiências de sucesso que deveriam ser copiadas, no entanto, com um ponto bem marcante, o fato de se tratar de experiências de escolas frequentadas por estudantes de classe abastada.

Arelaro (2000) segue argumentando, que não foram considerados os contextos das escolas públicas do país, que em certa medida, também, apresentavam experiências bem sucedidas. Assim como não foram valorizadas as experiências e relatos dos professores das escolas públicas, para conhecimento de suas dificuldades ou formas de enfrentá-las.

O documento foi elaborado pela equipe central do MEC, os especialistas foram consultados para dar seus pareceres quanto ao que havia sido elaborado, todavia, no caso das muitas críticas que foram produzidas durante o processo, essas não foram consideradas. O documento é assim descrito pela autora:

A partir de então, os Parâmetros Curriculares – pequenos compêndios de mais de mil páginas! – devem subsidiar a elaboração dos conteúdos dos programas e currículos de cada uma das mais de 100 mil escolas brasileiras, fundamentados no construtivismo e na psicologia de César Coll, incentivando a construção e a adoção de pensamento homogêneo, em todas as redes de ensino (atente-se que a Constituição Federal, ainda em vigor, considera como princípio de ensino o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”) (ARELARO, 2000, p. 109).

Na descrição crítica dos PCNs, a autora faz questão de mencionar um trecho da Constituição Federal de 1988 no Art. 205, deixando explícito o desencontro com

o que propõe o pacote de documentos elaborados pelo governo, os quais passariam a ser adotados por todas as instituições educacionais do país. A divulgação dos PCNs deu-se de forma intensa e representou um investimento de alto custo, visto o grande quantitativo de exemplares que foram produzidos e distribuídos para todas as regiões do país.

E quanto à Educação Infantil e seu currículo, Oliveira (2002) descreve que o processo de mudança inicia-se por meio do reconhecimento da importância da educação das crianças pequenas, demandando que os sistemas de ensino atuassem em regime de colaboração em favor da EI, ainda que a maior responsabilidade recaísse sobre os municípios que “atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação infantil”, segundo descreve o parágrafo 2º do Art. 211 da Constituição Federal⁹.

Porém, a designação em responsabilizar os municípios pela EI, não se configura como uma proposta recente: esta tendência já vem sendo apresentada nas propostas das políticas educacionais há algum tempo. Segundo Brandão (2005), o que há de novo é a inclusão da EI na Educação Básica, quando passa a ser responsabilidade do Estado, tendo como responsáveis diretas as secretarias municipais de educação.

Brandão (2005), ainda, reafirma que esse contexto de municipalização da EI, em certa medida, representou a descentralização do governo Federal no sentido da administração de recursos, no entanto, junto a isso vem os aspectos de centralização e controle no estabelecimento de um currículo único como referência nacional.

Nos avanços alcançados pela Política Nacional de Educação Infantil, o governo identificou quatro grandes áreas a serem atingidas e assim as definiu: Desenvolvimento de projetos curriculares; Formação do profissional de educação infantil; Organização político-pedagógica das redes de ensino e o Levantamento e caracterização das instituições que atuam com a criança de 0 a 5 anos (OLIVEIRA 2002, p. 38).

Na descrição de Oliveira (2002) o ponto de partida do Governo para pensar na implementação de um currículo para a EI, surge de um estudo realizado pelo MEC no ano de 1994, com intuito de conhecer a realidade da EI brasileira, é quando

⁹ Esta redação foi dada pela Emenda Constitucional Nº 14 de 1996.

fica evidente a necessidade de estabelecimento de uma diretriz curricular para este nível de ensino. Esta é uma das perspectivas que descreve a implementação do RCNEI. No entanto, em análises distintas é possível conhecer sobre outras perspectivas que divergem da apresentada pelo Governo quanto à elaboração de um referencial curricular para toda educação do país.

2.2 A construção da proposta pedagógica: o cuidar e o educar

O reconhecimento conquistado pela EI como primeira etapa da Educação Básica, estabelecido pela LDBEN Lei nº 9.384/96, fez com que muitos olhares se voltassem para pensar sobre a educação das crianças pequenas. Os movimentos que se levantam em defesa de uma educação de qualidade para esta faixa etária, tanto dos grupos da sociedade civil, como dos responsáveis por gerir políticas educacionais oficiais, sem esquecer dos órgãos internacionais que já se encontravam no país nesse momento, como o Banco Mundial (BM), todos eles apresentam aspectos distintos de influência, contribuições e intenções voltadas à educação da primeira infância.

Os avanços alcançados no que se refere às questões políticas, discussões e produções teóricas voltadas para as especificidades da educação das crianças pequenas, apresentam como destaque não somente as questões do cuidar, como também as do educar. Outros temas que se configuram como os principais objetivos das políticas implementadas nesse período, são, a formação dos/as profissionais da área, os aspectos voltados à melhoria da estrutura física das instituições e a elaboração da proposta curricular.

Quem aborda várias questões que merecem ser debatidas e consideradas como relevantes nos registros da história da EI do nosso país, são as autoras Palhares e Martinez (2001, p.6), ao tratarem sobre a trajetória de construção das propostas pedagógicas para a EI.

Um primeiro ponto abordado pelas autoras, refere-se ao tema do educar e cuidar, o qual não é recente no Brasil. As referências para o tema, foram abordadas nos documentos elaborados pela ANPED, em forma de parecer institucional datado do ano 1998, o qual foi publicado na Revista Brasileira de Educação, além dos materiais que foram produzidos pelo MEC durante os anos de 1994 e 1996.

Sobre os materiais produzidos pelo MEC nos referidos anos, vale ressaltar que ficaram conhecidos como “cadernos”, vinham com os rostinhos de crianças e tratavam a EI como uma questão para o debate, no que se refere a temas voltados para as propostas e projetos, e ainda, tinham a tarefa de deixar ao alcance de todos, os conhecimentos produzidos pelas universidades e os diversos grupos de pesquisa, com vistas a destacar a importância de valorizar e respeitar as crianças.

Nos documentos produzidos pelo MEC no ano de 1994, são traçados como objetivo, superar a dicotomia existente entre as questões que se referem à educação/assistência, promovendo ações de articulação entre diversos setores e instituições envolvidas com a educação das crianças pequenas.

Para efetivar esta proposta foram implementados debates, assistência às instituições e à publicação de inúmeras produções teóricas, dentre as quais, a que ficou conhecida como “caderno azul” ou Critérios para Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança (MEC, Campos e Rosenberg, 1995).

Ainda existiram outras produções, sempre referenciadas por cores e carinhas de crianças. Todas procuravam abordar sobre as questões relacionadas ao avanço do atendimento às crianças que frequentavam as instituições de EI, exigindo melhoria no que se refere à estrutura física dos prédios, na elaboração da proposta pedagógica, qualificação dos profissionais, e ainda, evocar a participação urgente das ações do poder público e da sociedade civil em favor das crianças.

No ano de 1998 foram divulgados os **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 1998). O referido documento, distribuído em dois volumes, foi implementado após a promulgação da nova LDBEN, com a finalidade de contribuir no estabelecimento de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil. Sua elaboração contou com a participação de representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, bem como, de representantes da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação - UNCME, alguns membros da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e, ainda, consultores e especialista da área.

A participação das diferentes esferas federativas inaugurava o regime de colaboração prevista na legislação entre os entes federados: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A equipe responsável por construir o documento

apresentou como objetivo, disponibilizar subsídios para auxiliar na elaboração das bases pedagógicas e curriculares, e ainda, fornecer referenciais para funcionamento das instituições de Educação Infantil, a fim de contribuir para a garantia da qualidade e equidade no atendimento, à criança de zero a seis anos de idade, conforme previa a legislação da época.

O primeiro volume do documento focaliza os fundamentos legais, princípios e orientações, considerações sobre a regulamentação para formação do professor, e ainda, referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil. No item que trata sobre a proposta pedagógica, a concepção de criança aparece descrita da seguinte forma:

A formulação de propostas pedagógicas deve nortear-se por uma **concepção de criança**: como um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca (BRASIL, 1998, p. 124, grifo nosso).

O documento descreve a criança como ser completo, destacando a necessidade do desenvolvimento integral, propõe ser possível alcançar esse desenvolvimento por meio de experiências, e ainda sobre sua condição de sujeito social e histórico, contudo, ainda, não faz referência a questão dos direitos.

Com relação às propostas pedagógicas, aponta para questões voltadas aos conhecimentos acumulados pela sociedade, sobre a criança e seu desenvolvimento e capacidades, por meio do qual será levada a conquista da autonomia, considerando as condições do meio em que esta inserida, devendo ser vista como um sujeito social e histórico que recebe influência do meio em que vive, como também o influencia.

O segundo volume é composto de produções teóricas de especialistas que abordam sobre a EI como direito, esclarecem as perspectivas do projeto de elaboração do documento; os resultados dos levantamentos quanto a situação da EI no Brasil; sua regulamentação; a proposta pedagógica; estabelecimento de critérios

para o funcionamento das instituições; sua estrutura e, ainda, sobre os espaços físicos para esse atendimento.

Vale ressaltar que este documento apresenta como objetivo auxiliar os conselhos de educação na elaboração de normatizações no âmbito de seus sistemas de ensino, visando à melhoria na qualidade da EI.

Entretanto, no ano de 1998, segundo a abordagem feita por Palhares e Martinez (2001, p.7) ocorreu uma mudança de rota no processo de implementação dos novos documentos norteadores que passam a conduzir os rumos da EI no país. As autoras objetam quanto a isso, dado ao fato de não terem sido consideradas pelo governo da época as produções anteriores. É quando surge o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI**.

O MEC publicou e divulgou amplamente o RCNEI, documento que apresenta a estrutura distribuída em três volumes: O primeiro volume denominado de Documento Introdutório, traz importantes conceitos relacionados à Educação Infantil, tais como: criança, cuidar e educar, brincar, relação creche e família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo.

O segundo volume fala sobre a Formação Pessoal e Social e descreve sobre os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. E o último volume, denomina-se Conhecimento de Mundo, o qual trata sobre os diversos conhecimentos que podem ser trabalhados na EI, distribuídos em seis eixos que devem compor a proposta curricular, são eles: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O MEC descreveu a motivação para elaboração do RCNEI, como uma produção que surge como resposta ao resultado de levantamentos realizados por todo o país sobre as propostas pedagógicas existentes nas instituições de EI, e diante do quadro encontrado, surgiu a necessidade de se estabelecer um parâmetro que servisse como orientação às propostas curriculares, sem contudo, desconsiderar a “pluralidade e diversidade existente”. O RCNEI é assim descrito por Oliveira¹⁰:

Foi então elaborado e divulgado, no período de 1997-98, o documento “Referencial curricular nacional para a educação infantil”, com o intuito de subsidiar os sistemas educacionais na elaboração ou implementação de

¹⁰ Stela Maris Lago Oliveira atuou no Ministério da Educação durante o período de 1987 a 2009 e por 6 anos na função de coordenadora geral da Educação Infantil.

programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades, com vistas a implementação de práticas educativas de qualidade com a crianças de 0 a 6 anos (OLIVEIRA, 2002, p.39).

Oliveira (2002) prossegue descrevendo sobre o uso do documento como um socializador de informações e suporte para as ações voltada à reflexão do fazer pedagógico, bem como, dar suporte aos estudos de formação inicial e continuada de professores, professoras e outros profissionais que se encontravam atuando na EI do país.

A questão da formação do professor é um ponto de destaque, tanto que no ano 1999 é implementado o Programa Parametros em Ação, o qual tinha como objetivo dar suporte as Secretarias de Educação no fortalecimento de sua equipe técnica e escolas na realização da formação continuada.

Sobre formação de professores, Oliveira (2002) menciona alguns dos documentos produzidos pelo MEC que serviriam como suporte para a discussão do tema, um dos materiais era conhecido como “ Referenciais para formação de professores”, os quais eram diretamente encaminhados aos estados e municípios e seus departamentos responsáveis pelas formações de professores e professoras.

A descrição do RCNEI feita por Palhares e Martinez (2001) , enfatiza a questão de mudança de rota no sentido de não serem consideradas as produções anteriormente construídas, ação que é muito comum em nosso país nas administrações públicas, a descontinuidade de propostas, projetos e programas, onde nunca se pensa nas crianças e no seu desenvolvimento como objetivo a conquistar. No entanto, esse processo de descontinuidade de ações ainda acontece, sendo minimizado quando da instituição das DCNEIS, estabelecido como documento mandatário conforme trataremos mais adiante.

Na descrição do RCNEI feita por Oliveira (2002), a autora traz a visão de quem se encontrava participando do processo de implementação do documento vigente. A perspectiva trazida, descreve o esforço despendido para que o Referencial chegasse a um maior número de público alvo, mesmo que as críticas feitas ao documento o considerasse distante das realidades imediatas vividas nas instituições de EI existentes no país.

No que se refere à concepção de criança o RCNEI no seu volume I faz a seguinte descrição:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21, vol I).

Sobre a concepção de criança descrita , o próprio documento justifica que foi retirada do material produzido pelo MEC, publicado no ano de 1994, denominado de “Política nacional de educação infantil”. O RCNEI continua descrevendo a criança como sujeito histórico, acrescenta a questão da contribuição da família como referência importante, como também as demais instituições sociais nas quais a criança esta inserida.

Contudo, nas discussões levantadas por Mubarak Sobrinho (2012, p.19), o autor nos apresenta as seguintes reflexões quanto à forma do RCNEI descrever a criança:

[...]traz a concepção de criança “igualada” às demais etapas da vida dos seres humanos, uma noção homogênea que ao utilizar a expressão “como todo” preconiza um estado social igual, livre de conflitos e, principalmente, harmonicamente estruturado. Não aparece em nenhum momento desta passagem textual, a concepção de infância, ou seja, desconsidera-se a vivência, pois a infância como nos adverte Sarmiento (2003, p. 12) não é, para as áreas de sociologia da infância e de educação, um construto universal, como adotado pela biologia, ou na psicologia comportamental ao definirem estágios padrões para a criança[...].

A análise de Mubarak Sobrinho (2012) nos permite reconhecer que alguns termos usados pelo RCNEI promove o entendimento de que as crianças se constituem de forma única. No entanto, o próprio autor referencia estudos teóricos que comprovam não ser a infância constituída de forma padronizada como pensa a maioria dos adultos. Pelo contrário, as crianças se comportam de forma distintas refletindo suas experiências cotidianas trazidas do grupo cultural no qual encontra-se inserida. Portanto, não podem apresentar desenvolvimento padrão ou homogêneo.

Diante disso, podemos afirmar que todas essas questões precisam ser consideradas pelo currículo. Dessa forma, é oportuno destacar a concepção de currículo que defendemos em nossa pesquisa. O currículo como algo que não

encontra-se pronto e acabado, mas trata-se de um movimento que se constitui dentro e fora da escola e com a participação de todos que compõem a comunidade escolar, respeitando suas experiências e culturas.

2.2.1 Interações e brincadeiras: a aprendizagem com foco nas experiências e vivências das crianças

O documento que é instituído em nível nacional ,a partir do ano de 2009, com o mesmo intuito de direcionar as questões do currículo da EI, às **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, instituídas por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução n. 05/2009, de caráter mandatório, que tem a função de conduzir os rumos da educação das crianças pequenas.

No entanto, vale lembrar que a primeira versão das DCNEIs vem através da Resolução CNE/CEB nº 1/1999 e Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que explicitavam sobre princípios e orientações aos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Quanto aos princípios previstos na primeira versão das DCNEI, conforme descrevem as publicações do MEC (BRASIL,1998), os mesmos não perderem sua validade, apenas passam por uma reformulação no ano de 2009.

Barbosa e Oliveira (2016) argumentam não ser mais possível pensar no currículo da Educação Infantil brasileira sem mencionar os documentos legais que o norteiam, e, aconselham que os mesmos sejam bastante divulgados para que todos possam conhecê-los, principalmente, os gestores, professores, os pais e até mesmo pessoas da comunidade em geral. No caso, os documentos referidos pela autoras são os seguintes:

- O Parecer CNE/CEB n.20/09, que descreve o processo de elaboração das diretrizes e apresenta uma concepção de Educação Infantil e os princípios a serem efetivados no cotidiano das unidades, além de expor um modo de compreensão do currículo. É um texto com maior profundidade que deve ser lido por todos os profissionais da Educação Infantil e debatido em reuniões de formação das creches e pré-escolas, pois encaminha para a reflexão do projeto político-pedagógico da escola;
- a Resolução CNE/CEB n. 05/09, que sintetiza o disposto no citado Parecer (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 15).

Os referidos documentos são os que norteiam a elaboração das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Para sua elaboração foram ouvidos os educadores, os movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários que manifestaram suas preocupações e perspectivas para com a EI, considerando o que havia sido vivenciado até então, visto já existirem estudos com consistência sobre formas de realizar um trabalho significativo com as crianças.

Para tanto, foram destacadas a necessidade de pensar e estruturar ações educativas com qualidade, articulada a valorização do papel das professoras e professores que atuam com as crianças de 0 a 5 anos, que são desafiados a elaborar propostas pedagógicas onde as crianças tenham participação com voz, bem como, sejam consideradas suas ideias e maneiras de interpretar o mundo e a elas mesmas.

Baseado na análise de Oliveira (2010, p.2), quanto ao Parecer que institui as DCNEI, o primeiro ponto, faz uma clara descrição sobre a EI, para então, apresentar normativas voltadas ao estabelecimento do currículo, como também de outros aspectos que devem contemplar uma proposta pedagógica. São tratados assuntos relacionados à fundamentação legal e âmbito institucional da EI, que trazem definições sobre os seguintes temas:

- o número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno;
- formação profissional em magistério de todos o que cuidam e educam as crianças;
- a oferta de vagas próximo à residência das crianças;
- o acompanhamento pedagógico dos órgãos que supervisionam os sistemas de ensino;
- a idade de corte para efetivação da matrícula;
- o número mínimo de horas para o atendimento, e ainda,
- expõem algumas orientações a respeito da transição (articulação) para o Ensino Fundamental (OLIVEIRA,2010, p.2).

No âmbito institucional, é esclarecida a realização de programas alternativos, a exemplo dos que se configuram como de educação não-formal. A versão institucional das DCNEI é contrária a este tipo de atendimento. Sobre isso o Parecer nº 20/2009 do CNE/CEB deixa claro que nem toda política para infância que solicita esforços multisetoriais integrados é uma Política de EI. Dessa forma, outras políticas de apoio à infância podem ser realizadas a parte das do sistema educacional, mas, havendo necessidade, o sistema educacional pode se articular com propostas externas (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Podemos perceber na argumentação da autora, o cuidado com a qualidade da oferta de EI no país, visto serem muitos os registros na história do atendimento à infância, quanto à existência de diversos programas paliativos, com objetivos somente de preencher as lacunas deixadas pela ausência de instituições educacionais adequadas que atendam às crianças pequenas.

É marcante, a prevalência dada ao sentido de refletir sobre o atendimento assistencialista, que por muito tempo esteve associado à educação da infância, principalmente à infância pobre, onde o cuidar assumia o caráter prioritário sendo desconsiderado o educar.

Outro ponto que compõe a estrutura do Parecer CNE/CEB nº.20/09, refere-se ao que deve ser reconhecido como função sóciopolítica e pedagógica das Instituições de Educação Infantil. Este tema é o mais abrangente nas discussões, visto configurar-se como o guia do trabalho que se almeja realizar com as crianças.

Oliveira (2010) argumenta ser necessário pensar a questão pedagógica, a partir desse momento, considerando a EI como parte da Educação Básica. Com isso, o que é previsto no artigo 22 da, Lei nº 9.394/96, que trata sobre os fins da educação, também precisa ser considerado no momento de pensar o currículo da EI, buscando especificamente representar as crianças pequenas, levando em conta seus modos de viver, imaginar o mundo, e ainda, sendo tomadas como ponto de partida para delimitar os fundamentos educacionais, as metodologias, formas de gestão e o contato com seus familiares.

Sobre os aspectos relacionados aos objetivos gerais e à função sóciopolítica e pedagógica das instituições de EI, Oliveira (2010) descreve que as DCNEI abrangem os compromissos já construídos na área em diferentes momentos históricos, que representam uma visão inovadora e estimulante do processo educacional, onde são envolvidas as famílias, bem como, as crianças, agora reconhecidas como sujeito de direito e com direito a uma educação de qualidade desde o nascimento no lar, estendendo-se até as instituições educacionais.

Para tal, é necessário que o trabalho institucional esteja voltado à ampliação de conhecimentos e saberes, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades às crianças de diferentes classes sociais, vivências cotidianas que promovam a efetivação da democracia conquistada ao longo da história e o alcance de atitudes de respeito em oposição à exclusão social. Tais objetivos para serem alcançados devem constar como orientações no currículo da EI.

O tema do currículo da EI continua sendo bastante debatido, conforme já mencionado anteriormente, o fato dos fundamentos do currículo possuírem estreita relação com as séries mais avançadas de escolarização, suscitam debates que trazem para o centro das discussões a questão se há necessidade da existência de um currículo especificamente voltado para a educação das crianças pequenas.

No entanto, com a ampliação das discussões sobre o tema, onde o currículo passa ser concebido não apenas como uma listagem de conteúdos pré-estabelecido, mas, passando a ser considerado como uma composição que trata das diversas realidades das crianças, vivenciadas dentro e fora das instituições escolares, visão de currículo que compartilhamos, amplia-se e corrobora a possibilidade da concretização dessa ação.

Esta ideia já é descrita pelas DCNEI, quando traz uma definição que concebe o currículo como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”(BRASIL, 2009).

Outro destaque apresentado por Oliveira (2010), ao analisar as DCNEI, trata-se da concepção de currículo, assim interpretado pela autora:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura, então, um importante período na área, que pode, de modo inovador, avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Diante da concepção de currículo presente nas DCNEI, a qual destaca a importância de valorizar as vivências e saberes das crianças, seus conhecimentos culturais, que devem ser observados, respeitados e articulados aos conhecimentos mais amplos, lhes despertando mas interesse. Diante disso, torna-se possível reafirmar o que vem sendo abordado neste trabalho, visto ser objetivo do documento ultrapassar as versões que entendiam o currículo da EI partindo de conteúdos fechados como disciplinas, cada uma dentro de sua caixinha, ou serem retirados de algumas das datas comemorativas do calendário anual, bem como, considerar que

os conhecimentos do senso comum são os mais adequados para serem ensinados às crianças.

Ao argumentar sobre a ação mediadora das instituições de EI, Oliveira destaca a relação da criança com o ambiente que está ao seu alcance. Junto a este aspecto, surge a importância da interação com seus pares e com os adultos, reconhecendo que as descobertas, experiências e saberes que permeiam o ambiente onde a criança está inserida, devem ser-lhe apresentados, de forma que elas tenham possibilidades de investigar, argumentar, experimentar e querer cada vez mais se envolver e entender melhor o ambiente a sua volta.

São reconhecidas no cotidiano das unidades de EI as riquezas de vivências, experiências e aprendizagens, mas é necessário que aconteça a organização das ações cotidianas, no que se refere, aos tempos de realização das atividades, aos espaços onde as atividades devem ocorrer, aos tipos de materiais disponíveis tanto para que o professor ou professora utilize, como para usar com as crianças. Para esta organização ser realizada é preciso que sejam observados alguns aspectos dispostos nas DCNEI.

O primeiro aspecto contido no documento trata da concepção de criança, que é reconhecida como o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações com seus pares e adultos considerando as experiências trazidas do seu meio social e cultural, por meio das relações práticas cotidianas favorecidas pelo adulto, como também construídas pelas próprias crianças, o que se denomina Culturas Infantis.

A criança não se apresenta indiferente diante dos diversos contextos da cultura que a cerca, de tal modo, ela responde e demonstra sua singularidade atribuindo sentido a essas experiências por meio de diferentes linguagens, o que contribui diretamente para seu desenvolvimento integral nos aspectos afetivo, cognitivo, motor e social. Portanto, afirma Oliveira (2010) que as crianças, desde muito cedo, não apenas se apropriam da cultura que a cerca, como também, constroem suas próprias culturas.

Outro ponto importante defendido pelas DCNEI, diz respeito ao fato de as crianças apropriarem-se de conhecimentos, tais como distinguir cores, aprender a contar ou poder se sensibilizar com situações de alegria ou de tristeza de outras crianças, não serem entendidas apenas como maturação orgânica, mas como resultado de relações estabelecidas pelas crianças com o mundo material e social

que a cerca, contando para isso, com a ajuda de mediadores mais experientes que, de alguma forma, as auxiliam no acesso aos diversos conhecimentos existentes a sua volta.

O professor, também, tem papel fundamental nesse processo, quando compreende que, por meio de sua ação, pode apresentar às crianças situações desafiadoras, que as permitam desenvolver diversas habilidades consideradas mais apuradas e que favorecerão novos conhecimentos e diferentes aprendizados.

O grande desafio é romper com a ideia de conhecimentos pedagógicos centrados no professor ou professora, e assim, passar a conceber a crianças não mais pautando-se em um olhar adultocêntrico, e sim, a partir do olhar dela própria. Oliveira (2010) ressalta a importância das interações que as crianças estabelecem com os adultos, com seus pares e com os ambientes, o que resulta na construção das culturas infantis descritas pela autora da seguinte forma:

O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Em função disso, a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (OLIVEIRA,2010, p. 6).

O brincar é considerado importante pelas DCNEI, pois é visto como uma atividade primordial que contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças podem assumir papéis, segundo sua realidade mais imediata, usar o faz de conta para expressar seu entedimento sobre o mundo a sua volta, usar objetos e transformá-los, segundo a sua criatividade e imaginação e dessa forma, desenvolver diferentes habilidades e construir sua identidade.

São, ainda, contemplados no documento das DCNEI os seguintes temas que contribuem para nortear o planejamento do cotidiano das Instituições de EI, considerados os princípios que atendam aos objetivos gerais da área, e são os seguintes:

- Princípios éticos

– valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- Princípios políticos

– garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

- Princípios estéticos

– valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Observar estes princípios no momento de elaborar o currículo da EI, representa buscar estratégias que favorecerão a relação com as crianças, visando alcançar o objetivo de que a instituição educacional se organize como lugar onde elas se sintam seguras, acolhidas em suas necessidades estimadas nas diferenças, podendo agir de acordo com a sua faixa etária, não sendo obrigada a se comportar de forma adultizada, podendo ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, aspectos que se configuram importantes na constituição de sua personalidade.

A avaliação na EI deve ser concebida como um recurso para reflexão das ações pedagógicas, onde os professores e professoras buscam estratégias sobre o que está contribuindo ou não para o alcance do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O documento considera a avaliação processual, refletindo em torno de toda a aprendizagem dos sujeitos envolvidos e dessa forma valorizando: todo o contexto de realização das atividades, no que se refere ao acompanhamento individual e coletivo das crianças, a participação dos professores e professoras nas interações, os critérios de agrupamento das crianças, a qualidade dos materiais, espaços e tempos disponibilizados para realização das atividades.

Barbosa e Oliveira (2016, p. 21), descrevem que as DCNEI aprovadas em 2009, apresentam concepções ampliadas voltadas à educação das crianças pequenas, traz a definição de currículo, que ressalta o movimento mediador da

instituição de EI descrevendo o currículo como “a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (BRASIL, 2009).

2.2.2 As propostas pedagógico-curriculares da SEMED/Manaus: a criança e sua aprendizagem

A SEMED/Manaus, segundo os registros atuais, é reconhecida como a terceira maior rede de ensino do país em termos de quantitativo de crianças matriculadas. Em sua estrutura, possui 249 unidades de ensino com turmas na Educação Infantil¹¹, distribuídas em 08 Creches, 114 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 120 Escolas Municipais (Esc. Muls) e 07 Escolas conveniadas (MANAUS, 2016, p.11).

As propostas curriculares-pedagógicas da SEMED/Manaus, segundo observado, fundamentam-se nos marcos legais contidos nos documentos oficiais descritos de acordo com o que propõe o MEC, abrangendo desde os Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, bem como do Conselho Municipal de Educação de Manaus e as produções científicas na área da infância que abordam sobre o desenvolvimento da criança pequena nos ambientes da EI.

No que se refere à movimentação nacional de divulgação, à implementação das reformas educacionais e às orientações para elaborar propostas curriculares, os Estados e os Municípios articulam-se neste sentido usando como suporte teórico os materiais produzidos e distribuídos pelo MEC

A implementação efetiva das reformas educacionais da SEMED/Manaus deu-se quando da vigência do RCNEI. Entretanto, constam dos registros históricos da SEMED, a primeira intenção de proposta curricular voltada para as especificidades das crianças pequenas, elaborada no ano de 1990 sob a responsabilidade da Seção de Currículos e Programas, cuja função era a articulação das informações emanadas dos órgãos oficiais com destino às escolas (MANAUS, 2016, p.9).

¹¹ Dados que podem ter sofrido alterações após a data de conclusão da pesquisa.

Quanto ao atendimento às crianças, os registros descrevem que a SEMED/Manaus oferecia matrículas específicas na pré-escola àquelas na faixa etária de quatro a cinco anos e nas turmas de alfabetização para as que se enquadravam na faixa de seis anos. Vale ressaltar que as crianças que frequentavam as turmas de “alfabetização” não eram só as da faixa etária de 6 anos de idade, mas, todas em idade escolar que não sabiam ler. Essa designação de atendimento a um público que não pertencia à pré-escola, permaneceu até o ano de 2001.

As crianças, em idade de creche, só passam a ser atendidas pela SEMED/Manaus no ano de 1997, por meio de regime de comodato e convênios com instituições específicas.

Mediante consulta às propostas da época, foi possível perceber que o processo de elaboração da proposta curricular da EI da SEMED/Manaus que seguiu à programação de repasse das novas orientações curriculares emanadas pelo MEC, iniciou-se no ano de 1997. Essas orientações chegam até às instituições escolares dos Estados e Municípios por meio de suas secretarias de educação.

Ademais, os registros da época mostravam o esforço e a preocupação em elaborar uma proposta curricular que considerasse as especificidades da EI. A versão da proposta do ano de 1999, sob a coordenação da Seção de Currículos e Programas, elaborada no município de Manaus denominou-se de **Educação Infantil - Pré-Escola - Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus – PRORED**.

O PRORED, em seu conteúdo, buscou seguir as orientações contidas no RCNEI. Na apresentação do documento são descritos os pressupostos teóricos que indicam ser adotada a concepção sociointeracionista. A construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança dentro de um contexto lúdico, apresenta-se como tema que compõe o documento.

O título usado na capa do documento cita apenas a pré-escola, apesar de seu conteúdo mencionar sobre a creche. Participaram da elaboração, os técnicos da SEMED sede, tendo como colaboradores, os professores, os gestores e os pedagogos, todos servidores da rede de ensino municipal. A linguagem adotada, na maior parte do documento, é a mesma contida no RCNEI, em algumas partes, a criança é tratada como aluno.

Considerando as qualificações mais comuns atribuídas ao termo aluno, como alguém que não tem luz, ou aquele que é dependente e com pouca responsabilidade naquilo que realiza, leva-nos a compreender que essas características corroboram na defesa de iniciar a escolarização já na primeira infância. Sacristán (2005) argumenta que a escolarização atribuiu ao aluno todas as práticas e mandos desempenhados no trato com as crianças.

Contudo, a criança é descrita no documento “como cidadã com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores de seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de agir e pensar” (MANAUS, 1999, P.10).

A organização etária abrangia as idades de 1 a 3 anos, nas turmas de maternal – creche. Na pré-escola, frequentavam as crianças de 4 a 6 anos. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, quando se institui o Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, deu-se a redução da faixa etária para 5 anos.

O desenvolvimento da criança apresenta-se relacionado com a questão psicológica e intelectual, quando, ao estabelecer interações com seu meio físico e social, a criança, pode modificá-lo ou ser por ele modificada. Sua interação com seus pares e com os adultos também é considerada fator de desenvolvimento.

Na realização das atividades, são adotados princípios que devem ser considerados e que promovam o desenvolvimento das crianças. Esses princípios relatam: que as atividades devem ser centradas nos interesses das crianças e organizadas respeitando os limites de cada uma ; as atividades devem ser programadas de forma dinâmica, contando com a participação de todas as crianças, visando a autonomia e a cooperação; e por fim, que sejam realizadas práticas de atividades diversificadas, promovendo um contato mais direto e individualizado entre crianças e adultos.

No ano de 2005, após oito anos da elaboração do PRORED, foi realizada a revisão no documento, que passou a receber a denominação de **Proposta Pedagógica e Curricular Educação Infantil/Pré-escolar**, o referido documento está voltado especificamente para orientar o trabalho com as crianças da pré-escola. Não localizamos qualquer nota justificando o motivo pelo qual a creche não foi contemplada no título, ou mencionada a existência de outro documento destinado a abordar sobre o currículo de creche.

Entretanto, na parte dos pressupostos metodológicos, o documento cita trechos da LDBEN, a partir das Diretrizes Gerais da Educação Infantil e são descritos aportes teóricos, que estabelecem ser a EI constituída pela creche e pré-escola, definidas por critério específico de faixa etária: creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos, obedecendo a Legislação vigente. Além de um quadro que esclarece sobre a organização etária. Contudo, o título da proposta limita-se à pré-escola.

No que se refere à concepção de criança, o documento vai buscar na teoria Sociointeracionista respaldo para descrever como é pensada a criança, e prevê conforme a seguir:

A Educação Infantil oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino fundamenta-se na Teoria Sociointeracionista que considera a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores de seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de agir e pensar (MANAUS, 2005, p. 7).

A forma de conceituar a criança nesta proposta, indica que a mesma seja considerada como cidadã possuidora de direitos, dentre os quais, o de frequentar ambientes que promovam o seu desenvolvimento e que possibilitem um constante aprendizado por meio do agir e do pensar. Na proposta anterior notamos uma descrição mais restrita da concepção de criança.

A referida proposta discorre sobre o desenvolvimento da criança e estabelece que aconteça em espaços variados, e de forma que seja respeitada sua singularidade, sendo estabelecidos princípios para promover este desenvolvimento, dentre os quais, a realização de atividades centradas no interesse das crianças, apresentadas de forma desafiadora, onde possam agir com autonomia e cooperação, sendo sugerida a realização de atividades diversificadas, as quais oportunizam o atendimento individualizado.

Dessa forma, a proposta de metodologia descrita na proposta estabelece que sejam considerados os seguintes princípio.:

- As atividades devem ser centradas nos interesses das crianças e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas. Vale ressaltar que as atividades devem apresentar sempre um desafio para cada uma, de modo a estimulá-la para vencer as etapas em seu desenvolvimento.

- As atividades são programadas estruturando um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação.
- Realização de trabalhos diversificados, nos quais o professor divide a turma em grupos e desenvolve atividades diferentes com cada grupo, oportunizando um atendimento específico individualizado (MANAUS, 2005, p. 7).

Ainda sobre as atividades, as mesmas devem favorecer a descoberta, a criação e a construção de seus significados, no que se refere às situações do cotidiano, usando como recurso basilar o lúdico que é considerado pela proposta como o principal modo de aprendizagem da criança.

Ao abordar sobre a organização curricular, afirma-se que tal organização possibilita o perfeito desenvolvimento das estruturas lógicas das crianças, resultando na apropriação de conhecimentos conceituais mais operativos. O RCNEI é apresentado como documento de referência.

A discussão suscitada por Mubarak Sobrinho (2012) acerca do discurso usado no RCNEI, leva-nos a perceber a ausência de reflexão do seu conteúdo, o qual apresenta-se, de forma linear, e homogenizadora ao descrever a criança e sua aprendizagem.

O terceiro documento elaborado pela SEMED/Manaus foi denominado de **Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento**, cuja produção ocorreu entre os anos de 2007 e 2008. Nosso contato com o documento deu-se atuando na gestão de um CMEI localizado na zona Sul da cidade de Manaus, quando foi entregue um exemplar para cada escola ou CMEI da rede municipal de ensino.

Dessa forma, fica claro que o maior acesso ao documento foi efetivado pelos técnicos, gestores e pedagogos das escolas e CMEIs da Secretaria sede. Isso se deu devido à divulgação e distribuição reduzida dos exemplares físicos. No entanto, o teor do documento apresenta características, em alguns tópicos, bem distintas das propostas anteriores.

O conteúdo da proposta curricular do ano de 2007/2008 apresenta como objetivo: conduzir as práticas implementadas nas escolas da rede municipal de ensino com orientações aos professores e pais das crianças como aliados na tarefa de formação da cidadania, considerando as questões da diversidade de gênero, cor e raça, a fim de torná-los mediadores no desenvolvimento das crianças (MANAUS, 2008, p. 7).

São incluídos como anexo do documento, algumas legislações tratando dos direitos da criança, e ainda, orientações quanto à organização, implementação e funcionamento de brinquedotecas nas instituições que possuem turmas de EI.

As legislações que compõem os anexos são: a Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 que se refere ao ECA; a LDBEN Lei nº 9.394/1996; a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) – Lei Nº 8.742 de 1993; a Norma Operacional da Assistência à Saúde – NOAS-SUS 01/2001 e por fim a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

O documento explicita ser direcionado para professores e pais na tarefa de formação das crianças para a cidadania, concebendo a criança como alguém que se tornará um cidadão e que necessita para isso, além da ajuda do adulto, também, da vivência de experiências que a possibilite explorar o mundo e tudo ao seu redor, a fim de construir e reconstruir conceitos acerca das interações estabelecidas (MANAUS,2008, p. 7).

Quanto ao desenvolvimento das crianças, é proposto pelo documento que o professor deve exercer, não apenas uma postura de falante, mas sobretudo de professor ouvinte e atento, visando qualidade na sua ação. Deve o professor ser aquele que problematiza as respostas e comportamentos frente às situações apresentadas pelas crianças, o que segundo o documento é considerado como fator indispensável para o alcance do seu desenvolvimento.

A presença do professor, ouvinte atento da criança, qualificador de sua ação através da escuta, muito mais que falar, sem o ativismo do querer ensinar, mas problematizando as respostas e comportamentos das crianças, é indispensável ao seu processo de desenvolvimento. A elaboração da resposta deve ser construída pelo sujeito que idealizou a pergunta, ou seja, a criança é incentivada a elaborar perguntas e o professor faz novas perguntas que remete à reflexão e elaboração de uma resposta, provisória, que provavelmente será substituída por outra, à medida que as experiências vão sendo oportunizadas, favorecendo outras reflexões (MANAUS,2008, pp. 11,12).

O documento traz, ainda, como abordagem, temas sobre o planejamento de atividades; a organização da sala de aula; a postura do professor; a tarefa para casa; as atividades propostas pelo professor; o processo de aquisição da leitura e da escrita na educação infantil. Os outros temas referem-se a responsabilidade dos pais; as relações interpessoais; o uso do material; a reunião de pais; a avaliação na

educação infantil; as orientações sobre a organização do espaço, a brinquedoteca nos CMEIs e escolas que atendem a EI.

A proposta curricular do ano de 2007/2008 foi reformulada no ano de 2010, passando a denominar-se **Proposta Curricular - Educação Infantil Creche/Pré-Escolar**, adotava como pressuposto teórico-metodológico a perspectiva interacionista de desenvolvimento e retoma as orientações contidas no RCNEI, além de enfatizar a obrigatoriedade de incluir, por força da Legislação, a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, também fez referência às questões da sexualidade infantil.

O objetivo apresentado era de subsidiar os profissionais que iriam atuar nas escolas de EI, buscando contribuir com suas práticas educativas, como também, manter a unidade e organização de trabalho do sistema educacional municipal.

Descreve a criança como sujeito histórico, construtor de conhecimentos, ser pensante, que é hoje, e não no futuro que ainda virá, buscando romper com a visão de criança como ser inacabado. Sobre o seu desenvolvimento, ocorrerá por meio do brincar, compreendido como princípio que norteia as atividades didático-pedagógicas da EI, as atividades lúdicas podem favorecer essa aprendizagem, no fortalecimento do desenvolvimento pessoal, social e cultural e dos processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento das crianças.

Acreditamos que, a partir dos princípios aqui expostos, o **brincar** seja contemplado como **princípio norteador das atividades didático-pedagógicas das escolas que atendem a Educação Infantil no Município de Manaus**, visto que o desenvolvimento do aspecto lúdico favorece a aprendizagem, potencializa o desenvolvimento do aspecto lúdico favorece a aprendizagem, potencializa o desenvolvimento pessoal, social e cultural, ampliando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento das crianças (MANAUS, 2010, p. 7 grifos do autor).

Permanecem descritos os princípios legais que norteiam a EI, bem como, o âmbito de experiência relacionado à Formação Pessoal e Social eixo de trabalho intitulado de Identidade e Autonomia. O outro âmbito de experiência é denominado de Conhecimento de Mundo é constituído dos eixos de trabalho denominados de: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e pensamento Lógico-Matemático, temas que compõem o RCNEI conforme já descritos anteriormente.

O documento atual, elaborado no ano de 2013 e revisado em 2016, recebeu o nome de **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil**, contempla as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI de 2009 fixada por meio da Resolução nº 05/2009-CNE.

No que se refere às questões de estrutura da rede de ensino SEMED/Manaus, a proposta pedagógico-curricular de EI vigente, reconhece-se dentro do que prevê a LDBEN 9.394/1996 e suas devidas reformas, quanto à oferta de educação pública, laica e de qualidade, como também se respalda, no que estabelece a Constituição de 1988 em seu artigo 211, parágrafo segundo, o qual atribui aos municípios a responsabilidade pela oferta prioritária de EI e Ensino Fundamental.

A Lei n 12.796/2013, que alterou a LDB, determina que as crianças com quatro anos devem ser matriculadas na educação infantil, devendo a respectiva escola sistematizar o controle de sua frequência.

Na construção da referida proposta, registra-se a participação dos professores, pedagogos, gestores, da comunidade escolar com destaque marcante à escuta das crianças, ouvidas por meio de estratégia lúdica. A estratégia usada no processo de escuta deu-se com a criação de um boneco chamado *Zlg* que dialogava com elas e lhes perguntava sobre o que gostavam de fazer e como gostariam que fosse o CMEI que frequentavam.

As participações dos professores, pedagogos, gestores e comunidade escolar se efetivam com a utilização de “instrumentos de escuta pedagógica” (MANAUS,2016, p.7) elaborados pelos professores que faziam parte da equipe de assessores da Secretaria, com apoio de consultoria acadêmica de representantes das universidades públicas, visando contribuir na elaboração da referida proposta.

O documento, também, abrange as questões relativas à estrutura organizacional das creches e pré-escolas: espaços mobiliários, equipamentos e materiais; considerando o que orienta os documentos que descrevem sobre os padrões de qualidade para a modalidade de ensino infantil. Referimo-nos aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2000), e ainda, aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil (2006).

Segue, ainda, tratando sobre a estrutura organizacional dos profissionais na educação infantil – creche e pré-escola, bem como, no que se refere às

competências de cada participante da equipe escolar com descrição de suas atribuições.

A proposta também dispõe de um tópico que aborda sobre a estrutura organizacional de atendimento, composto pelo calendário e horário de funcionamento; horário de entrada e saída.

Quanto ao ambiente educativo relativo aos espaços de creche e pré-escola, tópico que descreve sobre a criança e o seu desenvolvimento, apresenta uma descrição detalhada sobre o repouso e/ou sono, educação, limpeza e organização; as atividades de rotina e organização do tempo didático.

Considera-se que este ambiente é para criança, construído com ela e para ela. Portanto, o educador da sala de referência deverá compor este espaço valorizando as zonas circunscritas propiciando novas formas experienciais contribuindo ainda com um olhar investigativo sobre o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, o ambiente favorece as relações interpessoais, o acolhimento, o diálogo e conseqüentemente a construção da aprendizagem (MANAUS, 2016, p. 35).

No tópico que trata sobre o ambiente educativo, faz-se referência à relevância de serem conhecidas por todos que atuam junto às crianças, questões referentes às características da infância, bem como, a definição da visão de criança. Nesse sentido, podemos identificar que a visão das crianças adotada na Proposta Pedagógico-Curricular da SEMED/Manaus do ano de 2016, alinha-se com a que é apresentada nas DCNEIs, conforme a seguir descrita:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p. 67).

O documento, também, ressalta as interações e a brincadeira como eixos norteadores do trabalho pedagógico, pautados no que apresenta as DCNEI (2009), considerando a criança como o centro do planejamento curricular.

Quanto ao alcance do desenvolvimento da criança, deve ser efetuado por meio da compreensão do universo infantil, que é construído e reconstruído, a partir

de novos espaços e ambientes adequados, que atendam as suas necessidades e interesses, dentro de um ambiente intencionalmente planejado e que favoreça o seu desenvolvimento integral, possibilitando-lhe novas descobertas.

A proposta da SEMED/Manaus baseada nas DCNEI, descreve o currículo da Educação Infantil como instrumento na busca de experiências e vivências das crianças e toma como ponto de partida o conhecimento produzido pela humanidade, com a finalidade de proporcionar “o desenvolvimento das competências humanas dentre as quais se encontram: a memória; a percepção; a interação; a imaginação; o pensamento; a consciência; o autoconhecimento; a afetividade; o movimento e as diferentes linguagens” (MANAUS, 2016, p. 49).

Dessa forma, apontamos a afirmativa anterior como a definição dada pela referida proposta de sua concepção de currículo. Para tal, são tomadas como referências as propostas de experiências contidas no Artigo 9º das DCNEI (2009), transcritas na íntegra, visando alcançar o objetivo de proporcionar à criança da EI múltiplas experiências que enriqueçam suas relações com as diversas linguagens. Cada experiência é referendada e seguida de breve descrição com situações de vivência das mesmas.

Outro tema mencionado na proposta pedagógico-curricular da SEMED/Manaus de 2013 é a alfabetização e do letramento, o principal sentido da presença dos temas, é o de reconhecer o termo alfabetização por seu sentido de aproximar o sistema de escrita alfabética das crianças pequenas e o termo letramento, visando construir um ambiente que favoreça o acesso igualitário dos conhecimentos para todas as crianças.

Os tópicos voltados para os temas do planejamento e da avaliação, partem das questões da documentação pedagógica, e ressaltam que a avaliação na EI não tem o objetivo de classificar as crianças entre as que sabem e as que não sabem, muito menos, estabelecer critérios que defina uma criança ideal ou que não se enquadre em um padrão idealizado.

Ao avaliar as crianças, os professores e professoras devem considerar que elas se encontram numa fase de desenvolvimento dinâmica e dependentes da maneira como são estimuladas por meio das vivências e experiências oportunizadas a elas.

No entanto, não localizamos nenhuma discussão que sinalizasse para as questões da transição entre as etapas creche e pré-escola, bem como, pré-escola e ensino fundamental.

Na parte final da proposta, são tratados de forma sucinta os seguintes temas: as experiências relacionais e sociais que destacam as questões do Conselho Escolar, sua relação com o Projeto Político Pedagógico e o envolvimento das famílias e da comunidade na vida escolar.

Os temas que finalizam a proposta, dizem respeito às atividades profissionais da/na instituição de educação infantil; destacando os temas da formação docente e em serviço; a educação física; a inclusão; a diversidade; a educação infantil do/no campo e em contexto indígena; e por fim, a educação fiscal na educação infantil.

Ao longo do processo de leitura e análise das propostas construídas pela SEMED/Manaus foi possível percebermos os avanços legislativos, metodológicos e de concepções voltados aos temas que compõem o documento. Entretanto, na versão mais atual da proposta, são contemplados temas e processos, anteriormente, não focalizados.

Um outro destaque refere-se à realização de escuta das crianças no momento de pensar sobre a elaboração de uma proposta onde elas precisam ser as principais alcançadas. Vale ainda ressaltar à abrangência de orientações às creches, fortalecendo o caráter educativo, haja vista, que por longos anos a educação conferida às crianças bem pequenas eram reconhecidas pelo princípio assistencialista.

O caminho percorrido pela pesquisa até este ponto, nos permite responder a um dos objetivos proposto, o de identificar as concepções de criança e o desenvolvimento de sua aprendizagem descritos nas propostas pedagógico-curriculares elaboradas pela SEMED/Manaus durante o período de 1990 a 2013, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - **Concepção de criança e seu desenvolvimento** as propostas pedagógico-curriculares da SEMED/ Manaus.

ANO	PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULAR-SEMED/ MANAUS	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	DOCUMENTOS NORTEADORES MACROS
1999, 2005 e 2010	-Educação Pré-Escolar - Programa de Redimensionamento Curricular da Rede de Ensino de Manaus – PRORED; -Proposta Pedagógica e Curricular-Educação Infantil/Pré-Escolar; -Proposta Curricular-Educação Infantil-Creche e Pré-escola	Cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores de seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de agir e pensar	Ocorre por meio do agir e do pensar, em espaços diversificados, e de forma a respeitar a singularidade de cada criança, sendo estabelecido princípios para promover este desenvolvimento, dentre os quais, a realização de atividades centradas no interesse das crianças,	RCNEI
2007 a 2008	-Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento	Alguém que virá a ser um cidadão e que necessita da ajuda do adulto para isso, mas também necessita vivenciar experiências que a possibilite explorar o mundo e tudo ao seu redor, a fim de construir e reconstruir conceitos acerca das interações que vão se estabelecendo.	É promovido por meio da atitude do professor ouvinte e atento, muito mais do que falante, que frente as situações apresentadas pelas crianças, problematize as respostas e comportamentos das mesmas.	RCNEI
2013 a 2016	Proposta Pedagógico/Curricular de Educação Infantil	É sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.(DCNEI,2009)	Dar-se na compressão do universo infantil possibilitando novas descobertas, construindo e reconstruindo, a partir de novos espaços e ambientes adequados que propiciem necessidades e interesse da criança, dentro de um ambiente intencionalmente planejado, que favoreça o desenvolvimento integral da criança.	DCNEI

Fonte: A autora, 2017

As propostas analisadas descrevem explicitamente a criança como cidadã de direitos, sujeito histórico que produz cultura, além de configurar-se como centro do planejamento pedagógico. Seu desenvolvimento se dará, quando tomado por princípio, o respeito a sua singularidade e seus interesses, sempre contando com a mediação do adulto, apoiado por recursos de um ambiente intencionalmente planejado.

Os aspectos sociopolíticos e pedagógicos que sustentam a elaboração dos documentos descritos, principalmente os das DCNEI (2009), retratam o momento político vivido pelo país, explicitado por Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos e produções teóricas que abordam sobre questões pertinentes a educação das crianças pequenas.

Reconhecemos como avanço no processo de elaboração das atuais propostas pedagógicas da SEMED/Manaus, a escuta das crianças, a participação de representantes da sociedade civil organizada (Fórum Amazonense de Educação Infantil – FAMEI) e das Universidades Federal e Estadual, contexto que imprime uma definição de marco histórico para a Educação Infantil do município de Manaus, bem como, caráter de participação democrático.

Buscando elucidar a trajetória de estudo e a análise dos conteúdos das propostas pedagógico-curriculares elaboradas pela SEMED/Manaus, finalizamos este capítulo descrevendo cronologicamente no quadro abaixo, as concepções voltadas à visão de criança e seu desenvolvimento identificadas nas propostas pedagógico-curriculares consultadas.

3 AS REPRESENTAÇÕES DOS TEMA DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEMED/MANAUS

Neste capítulo, apresentamos a descrição dos temas das ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da SEMED/Manaus, seus conteúdos e contribuições para a ampliação de conhecimentos e vivências pelas crianças.

Nos primeiros documentos analisados (anos de 1999, 2005 e 2010), percebemos que os conteúdos são apresentados por meio de eixos distintos, dessa forma, identificamos facilmente os tópicos direcionados às ciências naturais.

Nas demais propostas (anos de 2007 a 2008 e 2013), como os temas das ciências naturais não são apresentados em eixos específicos, optamos por selecionar alguns dos temas relacionando as ciências naturais em uma perspectiva da Educação em Ciências, considerando os estudos sobre o tema ao longo desta pesquisa.

Finalizamos apontando para a perspectiva da Educação em Ciências como abordagem que favoreça a participação das crianças, sujeitos de sua aprendizagem, e assim, incluí-las nas atividades voltadas para a educação científica desde a EI.

3.1 Um olhar sobre os temas das ciências naturais nas propostas pedagógico-curriculares da Educação Infantil na SEMED/Manaus

Conforme descrito anteriormente, observamos que o RCNEI serve de base às propostas pedagógico-curriculares da SEMED/Manaus elaboradas nos anos de 1999, 2005, 2007 a 2008 e 2010, No entanto, no caso dos documentos de 2013 e 2016, os mesmos tiveram como princípios norteadores as DCNEI e isso influencia as orientações dos temas das ciências naturais, segundo seguiremos descrevendo.

Os primeiros documentos analisados apresentam as seguintes descrições: **Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus – PRORED (1999)**, baseado nas orientações fornecidas pelo MEC e previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O PRORED foi elaborado no ano de 1997. No entanto, tivemos acesso a um exemplar que data do ano de 1999, o qual servirá de base para as análises propostas. Os temas das ciências naturais são

apresentados como um eixo de aprendizagem, semelhante a uma disciplina do ensino fundamental.

O segundo documento analisado é a **Proposta Pedagógica e Curricular-Educação Infantil/Pré-Escolar, elaborada no ano de 2005**. Sua construção deu-se a partir das reuniões e encontros promovidos pela SEMED com a participação de professores/as, pedagogos/as e diretores/as que atuavam no sistema de ensino e também usando como referência o RCNEI.

O terceiro documento, trata-se da **Proposta Curricular- Educação Infantil Creche/Pré-Escola**, a qual retoma as orientações contidas no RCNEI, enfatizada a obrigatoriedade de incluir, por força da Legislação, a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O documento denominado de **Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento**, apresenta uma estrutura distinta da que é proposta pelo RCNEI, sua produção ocorreu entre os anos de 2007 e 2008 e apresentava como objetivo de fornecer informações relevantes para orientar professores e pais conduzir as crianças ao alcance da cidadania.

O documento atual, elaborado no ano de 2013 e revisado em 2016, recebeu o nome de **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil**, é pautado nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI de 2009 fixada por meio da Resolução nº 05/2009-CNE.

Entretanto, observamos que as primeiras propostas mencionadas, apresentam fragilidade no referencial teórico consultado. Referimo-nos ao fato de não serem referendadas as produções teóricas elaboradas nos anos 1993 a 1998 pela COEDI/MEC¹², visto tratar-se de um período de significativo avanço nas produções de conhecimentos da Política Nacional de EI (CERISARA,2001), ou seja, o RCNEI se configurou quase como a principal fonte de consulta para a elaboração das referidas propostas.

Quanto as ciências naturais, o primeiro ponto observado nas propostas pedagógico-curriculares de 1999 e 2005, onde são referidas como eixo ou área, os temas são apresentados em tópico único com as ciências sociais.

Na proposta de 1999, são referenciadas as “ideias e práticas correntes” (BRASIL,1998), que agumentam como os temas eram (ou ainda são) abordados,

¹² Cordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura.

relatando ser comum a transmissão, pelos professores e professoras, de conceitos prontos, na maioria das vezes, sem considerar as opiniões e percepções das crianças. No entanto, a forma de abordar esta questão favorece uma má interpretação, pois descreve a ação sem deixar claro que se trata de uma crítica a prática do professor ou professora

Abordam, ainda, a respeito das capacidades que as crianças têm de reelaboração do pensamento mediante as possibilidades de representarem suas experiências por meio das diferentes linguagens, conforme descrito a seguir:

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem (MANAUS,2005, p.24) .

A brincadeira de faz de conta é apontada como uma das formas usadas pelas crianças para expressar seu modo de compreender o mundo. Sobre o brincar, Oliveira (2010) leciona ser a oportunidade que a criança tem de guiar-se pelo conhecido para construir o novo, e, assim, viver experiências que a aproxime ou a afaste das questões reais, vivenciando personagens e dando diferentes sentidos a objetos com os quais tem contato.

Os objetivos apresentados nas propostas são desenvolvidos durante o período de permanência das crianças na EI, considerando sua capacidade de envolvimento com diferentes temas.

São listados objetivos que abrangem aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, quando as crianças devem formular questões, manifestarem opiniões, como também, seguirem conhecendo os modos de vida dos seres vivos, ampliando seus conhecimentos sobre temas diversos, e ainda, estabelecendo relações e orientando-se com independência frente às situações do dia a dia.

- Observar e explorar seu entorno físico e social, ordenando sua ação em função das informações que recebem e que observa, estabelecendo relação entre sua própria ação e as consequências que delas derivam.
- Desenvolver gradualmente postura para a aprendizagem através da formulação de hipóteses, da busca de informações através da pesquisa, da

seleção de materiais, da observação intencional do registro sistematizado e da comunicação de conclusões.

- Compreender cada vez mais que os objetivos e as relações sociais são resultados da interação e do trabalho humano, acumulado e coletivo, reconhecendo gradativamente a capacidade humana de utilizar e transformar a natureza.

- Orientar-se e atuar com progressiva e Independência nos espaços cotidianos, utilizando-se cada vez mais de vocabulário adequado relacionado a organização do tempo e do espaço em suas vivências habituais.

- Estabelecer gradativamente relações de cooperação participam e compartilhamento em diferentes situações (MANAUS, 1999, pp, 33,34).

No entanto, nas propostas referentes aos anos de 2005 e 2010, os objetivos limitam-se a demonstrar atitudes de interesse, conhecer, valorizar e estabelecer relações entre conhecimentos e acontecimentos vividos pelas crianças.

- Mostrar interesse e curiosidade em compreender o meio físico e social, formulando perguntas, fazendo interpretações e manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos relevantes e significativos que ocorrem, desenvolvendo sua espontaneidade e originalidade.

- Conhecer e valorizar as manifestações culturais de sua comunidade, como parte cultural da humanidade.

- Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e a qualidade humana.

- Conhecer os modos de vida de alguns grupos sociais e povos, valorizando as manifestações observadas como elementos enriquecedores das vivências individuais e coletivas.

- Ampliar gradativamente seu conhecimento sobre o meio físico e social. Compreendendo-o cada vez mais como um todo onde se inter-relacionam fatores sociais, físicos e culturais (MANAUS, 2005, pp. 24,25).

É oportuno mencionar que os objetivos contemplados na proposta de 1999, apresentavam proposituras mais amplas, relacionadas a observar, explorar e formular hipóteses, no entanto, nas propostas de 2005 e 2010, esses objetivos foram suprimidos.

Quanto aos conteúdos descritos, inicialmente, são direcionados para as crianças na faixa etária de 04 e 05 anos de idade, embora, na proposta de 2010, as da faixa de 0 a 03 anos, já haviam sido contempladas.

Na análise verificamos que os conteúdos são distribuídos em blocos de temas sobre os seres vivos: homem, animais e vegetais; aqueles relacionados aos fenômenos da natureza, e ainda, os que tratam da saúde com enfoque na melhoria da qualidade de vida.

O destaque dado à faixa etária, leva-nos a algumas reflexões baseadas no que trata Cerisara (2001, p. 35) quando da análise do RCNEI. A autora discute sobre o documento, e argumenta que busca abranger as especificidades das crianças de 0 a 03 anos, porém, o que prevalece é a unificação de uma proposta voltada para as crianças maiores.

Cerisara(2001) descreve que um número significativo de pareceristas, de um total de 26 que analisaram o RCNEI, apontaram para o risco desse olhar unificado quanto às crianças menores que foram contempladas de forma resumida, refletindo o desprezo da luta quanto à obrigatoriedade da EI de alcançar as crianças de 0 a 03 anos.

Retomando a questão dos conteúdos da proposta da SEMED/Manaus 2005, é possível observar que a maior parte limita-se a apresentar conceitos prontos, não dando abertura para reflexão, ou ainda, para que as crianças possam “reestruturar o pensamento permanentemente”(ROSA, 2001, p. 154). Contudo, no tópico que trata sobre os temas relacionados aos fenômenos da natureza, é sugerida a participação das crianças em atividades envolvendo observação e pesquisa de novos conhecimentos.

O ser humano

Identificação do homem como animal e suas necessidades;
Exploração das partes do corpo humano;
Conhecimento das etapas da vida: nascimento, crescimento, desenvolvimento e morte;
Função das partes do corpo: locomoção, visão, audição, respiração e etc.

Os animais

Conhecimento de alguns animais e suas características: locomoção, voz, habitat, tamanho, cor e suas necessidades;
Conhecimentos das etapas da vida;
Conhecimento dos aspectos da vida animal (reprodução).

Os vegetais

Conhecimento dos vegetais e constatação de suas necessidades vitais: água, luz, ar e terra;
Conhecimento das fases de desenvolvimento dos vegetais - preocupação com o equilíbrio da natureza.

Fenômeno da natureza

Conhecimento das influências dos fenômenos da natureza sobre o meio ambiente;
Investigação sobre alguns fenômenos da astronomia de interesse das crianças;
Participação em diferentes atividades envolvendo a observação e pesquisa sobre a ação da luz, calor, som, força e movimento.

Saúde: melhoria da qualidade de vida

Noções gerais de saúde (hábitos de higiene)
Poluição e contaminação do ar, do solo, da água(MANAUS, 2005, p. 25).

As orientações didáticas descrevem estratégias de ensino a serem seguidas pelos professores e professoras, com o propósito de elaborar novos conhecimentos pelas crianças, conforme a seguir:

- Partir de perguntas interessantes.
- Considerar os conhecimentos prévios.
- Utilizar diferentes estratégias de busca de informações.
- Usar diferentes formas de sistematização dos conhecimentos.

Nas mesmas orientações didáticas, mencionam-se a importância de considerar a organização do espaço; os recursos materiais e a organização do tempo didático no momento de planejar as atividades. Mais adiante, são mencionadas a importância da interação das crianças com seus pares, com os adultos e ainda com as variadas fontes de informações que tenham acesso (livros, notícias, reportagens, rádio, TV, etc.).

Como último ponto, vem a avaliação, descrita como momento de reflexão do educador quanto aos processos de ensino e aprendizagem alcançados pelas crianças. É mencionada a necessidade de adequação das proposituras, no que se refere ao tempo e ritmo atribuído na realização das atividades e a verificação do alcance dos objetivos propostos.

A avaliação apresenta caráter de continuidade, por meio de observação e registro, exigindo postura compromissada do educador, o que lhe permite revisitar a história da criança e lhe propor novas aprendizagens.

Diante disso, o documento traz alguns encaminhamentos finais que indicam expectativas carregadas de características de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Encontramos respaldo para essa afirmativa na análise descrita por Cerisara (2001, p.33), quando relaciona a estrutura de cada eixo ou área que compõe as propostas pautadas no RCNEI, organizadas, seguindo uma sequência de objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, a estrutura se compara à transposição de um modelo escolar que fortalece o sentido instrumental do trabalho com as crianças.

Na análise dos primeiros documentos em questão, destacamos a delimitação dos temas propostos, ausência de momentos de reflexão sobre o contexto em que a criança está inserida, promovendo uma visão homogênea dos contextos de cada instituição de EI.

Entretanto, o documento que passaremos a descrever, elaborado entre os anos de 2007 a 2008, distancia-se do modelo de estrutura já mencionada, visto, apresentar-se de forma mais ampla, com um número menor de tópicos, trazendo orientações específicas de organização e funcionamento da rede de ensino municipal.

Não visualizamos no documento, a designação de uma sessão para abordar os temas das ciências naturais. Contudo, é possível identificar no conteúdo geral, proposituras que se relacionam com a Educação em Ciências, implícitas nos tópicos que tratam sobre a organização da sala de aula, quando é garantida à criança: “[...] Um ambiente acolhedor e propício a novas elaborações, a intermináveis problematizações acerca da realidade [...]” (MANAUS, 2008, p.10).

Da mesma forma, é tácita a orientação de uma postura mediadora que professores e professoras assumem, abrindo espaço para reflexão e problematização das indagações das crianças e permitindo que ocorram conflitos cognitivos essenciais para a construção de conceitos, reconhecendo as necessidades de “vivenciarem experiências que possibilitem explorar o mundo e tudo o que estiver ao seu redor, a fim de construir e reconstruir conceitos acerca das interações que vão se estabelecendo” (MANAUS, 2008, p. 11).

A descoberta e a investigação pelas crianças de conhecimentos de seu interesse, por meio de atividades e pesquisas que envolvam as famílias ou a comunidade, observando suas formas de vida e cuidados com o ambiente onde moram, segundo a proposta, são ações que produzem informações, geram reflexões e mudanças.

A realização de atividades diversificadas pelas crianças tem o objetivo de atender suas diferenças individuais, estratégia que apresenta-se descrita na proposta em questão, bem como, em todas as propostas analisadas.

As atividades que envolvem brincadeiras e passeios na área externa das instituições de EI, também se apresentam como possibilidades de reconhecimento e exploração do ambiente. A existência de áreas externas adequadas para que as crianças mantenham estreita relação como o meio físico e social (BARBOSA E HORN, 2001) é mencionada na proposta, apesar disso, necessita de uma discussão exclusiva.

As proposituras apontadas apresentam possibilidades de promover a Educação em Ciências com as crianças pequenas. No entanto, o documento,

também, traz características que se encaminham para um modelo escolar direcionado exclusivamente às crianças na faixa etária de 04 e 05 anos, não contemplando as características das crianças de 0 a 3 anos.

É possível que houvesse uma proposta pedagógica exclusiva para as crianças em idade de creche, o que pode justificar não serem citadas. Contudo, Kuhlmann Jr. (2001) argumenta quanto a importância de descrever objetivos mais específicos para os bebês e crianças bem pequenas:

[...] Os objetivos da educação infantil, desse modo, necessitariam envolver as duas modalidades, creche e pré-escola – entendidas aqui no sentido estrito da letra da lei, como divididas por faixa etária -, ou seja, com objetivos sem distinção para essas faixas etárias. Mas, por outro lado, não se poderia deixar de contemplar objetivos mais específicos, tanto aos bebês e às crianças menores, quanto aos que se encontram na fase final da educação infantil (Idem, 2001, p. 62)

Na análise da atual proposta pedagógico-curricular da SEMED/Manaus, que tem sua primeira versão no ano 2013, sendo reformulada em 2016 como já foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho. Destacamos que esta proposta tem como referencial as DCNEI fixadas pela Resolução nº 5/2009 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Reconhecido como documento que norteia as formas de organização das rotinas diárias nas instituições que atendem as crianças pequenas, as DCNEI, segundo Oliveira (2010), legitimam a identidade conquistada pela EI em nosso país e incidem na sua relação com o currículo e na elaboração de uma proposta pedagógica que atenda as especificidades da educação das crianças pequenas.

A partir do que é proposto pelas DCNEI como função sociopolítica e pedagógica, identifica-se a direção que está sendo dada ao trabalho realizado com as crianças, uma vez que o documento apresenta objetivos que buscam promover a igualdade de oportunidades educacionais, bem como, a possibilidade de desenvolvimento integral das crianças, assim descritos:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, pp,19,20).

Na atual proposta pedagógico-curricular da SEMED/Manaus, as orientações contidas apresentam claramente os aspectos prescritos pelas DCNEI, contemplando tanto as crianças de creche, como às da pré-escola.

O trabalho docente e pedagógico da EI na SEMED/Manaus, tem como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, considerando a criança como centro do planejamento curricular, promovendo experiências e vivências pautadas nos conhecimentos construídos pela humanidade, visando o desenvolvimento das crianças em suas capacidades de memória, percepção, interação, imaginação, pensamento, consciência, autoconhecimento, afetividade, movimento e as diferentes linguagens (MANAUS, 2016, p.54).

A proposta pedagógico-curricular da SEMED/Manaus, recomenda para o trabalho pedagógico o que prescreve o art 9º das DCNEI, o qual descreve experiências que se constituem relevantes para promover o contato das crianças com as diferentes culturas, aspectos que corroboram para o desenvolvimento da Educação em Ciências.

Contudo, nossa pretensão não é mencionar todas as experiências contempladas na proposta pedagógico-curricular de 2016 da SEMED/Manaus. Deste modo, destacaremos três que descrevem ações possíveis de promover o desenvolvimento da Educação em Ciências nas crianças da EI.

Optamos por descrever as experiências 6, 8 e 10 que compõem a proposta, por apresentarem proposituras de atividades que promovem o desenvolvimento integral da criança em diferentes aspectos (físico, afetivo, intelectual, linguístico e social).

3.1.1 Experiência 6

“Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

A experiência em destaque discute sobre as rotinas vivenciadas pelas crianças em sua vida cotidiana e que compõem seu contexto cultural. Dessas rotinas estão relacionados o seu modo de se alimentar, dormir, brincar, vestir-se, comunicar-se, dentre outras ações que fazem parte de sua história.

Para isso, é proposto que, no espaço das instituições de EI, a criança possa refletir sobre acontecimentos à sua volta e com ela própria, no sentido de buscar formas individuais de sentir, pensar e resolver problemas, valendo-se de diferentes linguagens, do lúdico, das brincadeiras, assim como, das culturas infantis.

É marcante a preocupação em não oferecer uma cultura pronta, contudo, permitindo que as crianças vivenciem novas aprendizagens que favoreçam suas formas de agir sentir e pensar.

Sendo a criança reconhecida como centro do planejamento curricular, a proposta busca transcender a prática centrada no professor, descrevendo como desafio o sentido de compreendê-la a partir de seu próprio testemunho ou ponto de vista, e não mais apenas segundo a visão apresentada pelo adulto.

A forma de organizar as questões de cuidado pessoal dos bebês e crianças, no que se refere às trocas de fraldas, hora do banho e higiene bucal, são enfatizadas, destacando o respeito às necessidades e contumes de cada criança, assim como, a existência de uma boa estrutura física para realização dessas ações.

Incentivar os bebês e crianças a realizarem pequenas atitudes de autocuidado configura-se como proposta para desenvolver a autonomia, enfatizando a necessidade da participação do adulto como incentivador e orientador das ações.

Contudo, o alcance dos objetivos propostos pela experiência 6 só se efetivarão mediante organização adequada do ambiente da escola e rotina das crianças. A indicação é para que cada professor, a partir da observação atenta promova atividades que desenvolvam a autonomia coletiva e individual.

3.1.2 Experiência 8

“Garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e sócia, ao tempo e à natureza”.

Nesta experiência são descritas as questões em que o cuidar e o educar relacionam-se com o planejamento de situações que favoreçam o convívio das crianças com pessoas de culturas diferentes, ressaltando a prática do respeito, confiança e reconhecimento, de forma ampla, de aspectos físicos e sociais do ambiente a sua volta.

Por meio da brincadeira de faz de conta, a professora e professor propõem atividades em que as crianças possam assumir papéis que retratem diferentes profissões ou situações vivenciadas por pessoas em diversos contextos.

São previstas, ainda, brincadeiras do mundo físico e social relacionadas ao tempo e à natureza, quando são sugeridas às crianças que manifestem suas opiniões sobre previsões do tempo, que observem objetos, fotografias ou imagens que as permitam comparar o antes e o depois, bem como, o acompanhamento diário dos dias no calendário, de atividades que contemplem o sentido da pesquisa e despertem a curiosidade.

O uso da área externa na realização de brincadeiras e outras atividades, podem conduzir à ação de coleta de pedrinhas, galhos, frutos, folhas e flores, sendo esses materiais apresentados como recursos para elaboração de produções artísticas, que, segundo o documento podem ser consideradas como expressão do cuidado e carinho pela natureza.

Outra sugestão descrita pela proposta da SEMED/Manaus de 2016, contemplada na Experiência 8, é de desenvolver com as crianças, por meio de jogos, noções de sequências, regras, perdas e ganhos, assim como, a manifestação de formas de uso dos recursos naturais (folhas, flores, galhos, pedras, areia, etc.) na elaboração de atividades pedagógicas (recorte, colagem e pintura). Propõe, ainda, a elaboração de um portfólio para que as crianças apreciem no futuro.

3.1.3 Experiência 10

“Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”.

A experiência 10 é descrita de forma superficial, considerando a amplitude de seu conteúdo. São enfatizadas as possibilidades de envolver as crianças em atividades que promovam suas vivências em distintas situações de interação com o meio natural, atitude que é considerada na proposta como direito da criança e que deve ser respeitado e incentivado.

Faz menção sobre a consciência ambiental e aponta o ambiente das creches e pré-escolas como locais oportunos para que sejam desenvolvidas experiências que envolvam o conhecimento do mundo, as formas de cuidado e preservação, ações que garantem a vida no planeta.

São sugeridas as realizações de atividades que envolvam o contato e exploração do meio natural, por meio do brincar com areia, ouvir os sons da natureza, explorar o ambiente externo das instituições, esculpir com argila, cultivar uma horta e realizar a coleta seletiva de lixo.

Diante do exposto, as análises nos mostram que, a proposta pedagógico-curricular da SEMED/ Manaus de 2016 focaliza atividades que se configuram de relevante contribuição para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, sentimos falta de indicações detalhadas de atividades que envolvam o contato e a observação de pequenos animais, diversas plantas, recursos tecnológicos antigos e modernos e até a descrição de pessoas desempenhando funções distintas.

Quadro 2 – As ciências naturais nas propostas pedagógico-curricular da SEMED/ Manaus

ANO	PROPOSTAS PEDAGÓGICO-CURRICULAR-SEMED/ MANAUS	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	COMO SE APRESENTAM AS CIÊNCIAS NATURAIS	DOCUMENTOS NORTEADORES MACRO
1999, 2005 e 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Pré-Escolar - Programa de Redimensionamento Curricular da Rede de Ensino de Manaus – PRORED; - Proposta Pedagógica e Curricular-Educação Infantil/Pré-Escolar; - Proposta Curricular-Educação Infantil- Creche e Pré-escola 	Cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores de seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de agir e pensar	Ocorre por meio do agir e do pensar. em espaços diversificados, e de forma a respeitar a singularidade de cada criança, sendo estabelecido princípios para promover este desenvolvimento, dentre os quais, a realização de atividades centradas no interesse das crianças,	Apresentam-se por eixos ou área de trabalho, pautados em temas, tais como: os seres vivos, incluindo o homem, animais e vegetais; os fenômenos da natureza e a saúde com enfoque na melhoria da qualidade de vida.	RCNEI
2007 a 2008	- Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento	Alguém que virá a ser um cidadão e que necessita da ajuda do adulto para isso, mas também necessita vivenciar experiências que a possibilite explorar o mundo e tudo ao seu redor, a fim de construir e reconstruir conceitos acerca das interações que vão se estabelecendo.	É promovido por meio da atitude do professor ouvinte e atento, muito mais do que falante, que frente as situações apresentadas pelas crianças, problematize as respostas e comportamentos das mesmas.	Não apresenta uma sessão ou tópico exclusivo que aborde sobre as ciências naturais. Entretanto, promove o sentido à descoberta, investigação de conhecimentos que surjam do interesse das crianças, abrangendo a pesquisa e a reflexão dos temas presentes no cotidiano.	RCNEI
2013 a 2016	Proposta Pedagógico/Curricular de Educação Infantil		Dar-se na compreensão do universo infantil possibilitando novas descobertas, construindo e reconstruindo, a partir de novos espaços e ambientes adequados que propiciem necessidades e interesse da criança, dentro de um ambiente intencionalmente planejado, que favoreça o desenvolvimento integral da criança.	Promove-se por meio de âmbitos de experiências que garantam e incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e sócia, ao tempo e à natureza.	DCNEI

Fonte: A autora, 2017

Para a efetivação de tais propostas, é necessário que a professora e professor, apoiados por toda equipe pedagógica, organizem situações em que as

crianças, mesmo as bem pequenas, possam manter contatos com diversos objetos, observem situações interessantes de mudanças relacionados à fauna e à flora, às paisagens encontradas no entorno da instituição e que tenham oportunidade de expor opiniões sobre as suas observações, escutar as opiniões das outras crianças e assim, exercitem o sentido de serem ouvidas e respeitadas.

Segundo proposto nas DCNEI (2009), as crianças pequenas poderão elaborar hipóteses sobre si mesmas e o mundo a sua volta, quando inseridas em situações significativas de experiências que envolvam contextos do mundo físico e social, ação que se apresenta imprescindível para promover o alcance de seu desenvolvimento integral.

Entendendo que a discussão não se encerra, retomamos o quadro apresentado no segundo capítulo, agora, acrescido de uma nova coluna com a síntese da descrição dos temas relacionados às ciências naturais identificados nas propostas pedagógicas-curriculares da SEMED/Manaus.

Em suma, podemos entender que os temas das ciências naturais devem ser muito mais explorados e trabalhados com as crianças pequenas no cotidiano das instituições de EI. Contudo, é condição *sine qua non* que a Educação em Ciências seja incluída como tema de estudo e discussão das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras da EI.

3.2 A contribuição da Educação em Ciências no desenvolvimento curricular da Educação Infantil

A legislação em vigor, as pesquisas e os demais documentos que focalizam a criança pequena destacam a importância de oferecer a esse público, cuidado e educação que favoreçam seu desenvolvimento integral. Proposta que é contemplada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 que descreve como objetivo da EI a promoção do desenvolvimento global das crianças de 0 a 05 anos de idade em seu aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social.

Este objetivo é referenciado nas DCNEI, no tópico que trata sobre a função sociopolítica e pedagógica da EI, abordando o desenvolvimento integral da criança pequena cujos paradigmas são descritos a seguir:

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Nesse sentido, pensar um currículo que alcance o objetivo do desenvolvimento integral, prescrito pelos documentos legais, requer dedicação e aprofundamento teórico por parte de todos os profissionais que atuam nas instituições de EI.

Segundo Kuhlmann Jr.(2001, p. 60), é função primordial de qualquer instituição educacional, incluindo as voltadas para o atendimento das crianças pequenas, o compromisso social com as famílias, quando da responsabilidade pelas crianças durante o tempo em que se encontram neste ambiente, no qual estarão sendo educadas, cuidadas e protegidas, independente da sua classe social.

No momento de elaborar a proposta pedagógico-curricular da EI, é necessário ter clareza das questões que envolvem o desenvolvimento global da criança, conforme descreve o Artigo 3º da Resolução nº 5 que fixa as DCNEI:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Dessa forma, professores, professoras e os demais profissionais que compõem as equipes das instituições de EI, no momento da elaboração de suas propostas pedagógicas, podem pensar formas de garantir que as crianças vivenciem experiências variadas, por meio das diferentes linguagens, que lhes permitam sentir, pensar e solucionar problemas, sempre considerando a si mesmas, suas relações com outras crianças, com os adultos e o ambiente em que está inserida.

Na condução desse processo, é primordial que sejam valorizados o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis, concepção que se apresenta contrária a uma cultura homogeneizadora. E assim, que haja condições para o trabalho com conhecimentos que promovam a apropriação de modos de agir, sentir e pensar, próprios do momento histórico vivido pelas crianças, garantindo-lhes oportunidades de interação e exploração, segundo descreve Oliveira:

Quando o professor ajuda as crianças a compreenderem os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas - tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora, etc. - são criadas condições para desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem diferentes de crianças que tem menos oportunidades de interação e exploração (Idem, 2010,p.6).

Considerar as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, no momento de elaboração do planejamento da proposta pedagógico-curricular, exigirá de quem planeja que sejam observadas as crianças como seres completos, em seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos que se apresentam de forma integrada, ainda que em constante mudança.

É proposto pelas DCNEI (2009) que, em qualquer experiência de aprendizagem trabalhada pelas crianças, sejam banidos os processos que não valorizam a ação criadora e o protagonismo da criança pequena, que incentivam a realização de atividades mecânicas e nada significativas para elas (BRASIL, 2013, p. 93).

Pensando nisso, reiteramos o trabalho destacado nos estudos de Colinvaux (2004), que aborda a necessidade de fazer valer uma proposta de Educação em Ciências pautada nos aspectos experienciais com destaque na linguagem. A autora enfatiza a questão do potencial cognitivo das crianças pequenas por meio do favorecimento da observação, experimentação e valorização da linguagem.

O movimento que envolve o uso da experiência, imaginação e linguagem, quando na formulação e reformulação de hipóteses, bem como, na relação com seus pares e adultos, parceiros mais experientes, fará com que a criança passe, também, a refletir sobre o seu contexto social e cultural, em conformidade com o que descreve o parágrafo único do Artigo 9º da DCNEI(2009):

Art. 9º.(...)

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Rosa (2001) descreve um caminho que pode, de alguma forma, contribuir para a mudança desse olhar estereotipado relacionado aos temas das ciências naturais abordados nas propostas curriculares, consiste em pensar, observar, interpretar e registrar os processos de aprendizagem das crianças pequenas, estabelecendo a necessidade de considerar as especificidades relacionadas a cada faixa etária, no que diz respeito, aos seus ritmos e às questões socioculturais de cada local.

Abordar sobre os processos de ensinar e aprender, não é tão simples, principalmente quando se trata de ensino e aprendizagem de crianças pequenas. É comum pensar que as crianças só parecem aprender quando falam ou realizam uma tarefa escolar.

No entanto, as pesquisas sobre a infância e o próprio documento das DCNEI(2013) na sua versão atualizada, afirmam que as crianças aprendem desde que nascem, por meio de suas experiências, com seu próprio corpo, suas emoções e com a linguagem verbal.

Em se tratando do ensinar, segundo o texto das DCNEI (2013), esta ação apresenta-se como a perspectiva de indicar a alguém significados sobre fatos atitudes e ações de uma cultura. Os contextos de ensino podem manifestar-se por meio dos adultos, de outras crianças e por situações do cotidiano.

Quanto às crianças, faz-se necessário que brinquem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e vivam experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, atitudes que lhes favorecerão a construção de sua identidade, cuidado e respeito com a natureza.

Este contato pode estender-se aos espaços culturais diversificados existentes e praticados na comunidade, participando, a criança, de apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, idas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins, etc (BRASIL, 2013).

A pesquisa e produção de conhecimentos sobre plantas e animais, como também, outros temas que são descritos pelas DCNEI, relacionados a linguagem oral e escrita sem pautar-se em ações mecânicas, aos conhecimentos matemáticos na observação dos aspectos básicos do conceito de número, medida e forma, bem como na habilidade de conduzir-se no tempo e no espaço devem ser contemplados no planejamento curricular (BRASIL, 2013).

Quando os professores e professoras, bem como, toda a equipe pedagógica tem entendimento de que essas ações podem fazer parte do cotidiano das instituições de EI, torna-se possível realizar uma educação de qualidade, que envolva a Educação em Ciências por meio de um olhar atento para os temas das ciências naturais presentes no currículo, sempre tendo como foco o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Richter, (2016, p. 33), o trabalho de professores e professoras na Educação Infantil tem gerado relevantes expectativas e discussões, mostrando-se como profissão que se constitui crescente, acompanhando o aumento do pleito de matrículas e intensas mudanças na função social e política da educação de crianças de 0 a 05 anos no Brasil.

Acontecimentos que perpassam pela expectativa contemporânea dos sentidos culturais de ensinar e de aprender em uma sociedade, que se volta mais para a especialização técnica dos saberes e fazeres. Essa característica se expande e altera rapidamente a maneira de estabelecer interações e produzir conhecimentos, gerando necessidade de refletir o presente para discutir quais os mecanismos de acessos para compreender e viver no mundo que a geração adulta, está deixando às novas gerações. (Idem 2016, p. 33)

Todos os aspectos discutidos até aqui, precisam ser considerados no momento da elaboração da proposta pedagógico-curricular. Bem como, pensados distintos arranjos de atividades, que contemplem as características de cada instituição educacional, assim como às das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Sabemos que a organização da proposta curricular da EI pode ser estruturada nos âmbitos de eixos, centros, campos ou módulos de experiências e que não podem ser esquecidos os princípios, condições e objetivos propostos nas DCNEI.

Quanto ao planejamento, são sugeridos que ocorram semanal, mensal ou por períodos mais longos, por meio de atividades e projetos, afastando-se de rotinas mecânicas (BRASIL, 2013, p. 95).

Entendendo que a discussão não se encerra, retomamos o quadro apresentado no segundo capítulo, agora, acrescido de uma nova coluna com a síntese da descrição dos temas relacionados às ciências naturais identificados nas propostas pedagógicas-curriculares da SEMED/Manaus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo descrever a trajetória histórica da construção das propostas curriculares da EI no nosso país, bem como, analisar as propostas pedagógico-curriculares elaboradas pela SEMED/Manaus, destacando as concepções de criança, desenvolvimento e o enfoque dado aos temas das ciências naturais na perspectiva da Educação em Ciências.

A Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, consolida-se a partir da Constituição Federal de 1988, quando foram expandidos os direitos sociais dos cidadãos brasileiros. Tais conquistas abriram caminhos para que as crianças passassem a ser consideradas, também, como cidadãs de direitos.

O resultado das conquistas políticas exigiram a reorganização dos preceitos legais da educação do país, decorrendo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como, de Pareceres, Resoluções e outros documentos orientadores que estabeleceram marcos importantes sobre a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Romper com o caráter assistencialista atribuído à educação das crianças pequenas foi (e ainda é) um dos grandes desafios que resultou na elaboração de documentos norteadores, seguidos da definição de critérios para funcionamento das instituições educacionais, abrangendo desde sua estrutura física, até a elaboração da proposta pedagógica, bem como, o fazer pedagógico dos professores relacionados à sua formação.

Os documentos que orientam para a construção da proposta pedagógico-curricular das crianças da EI, passam a reconhecer o cuidar e o educar como ações indissociáveis, compreendendo tal atitude como essencial para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Assim, é possível afirmar que, nas primeiras produções teóricas consultadas, a criança já se configura como centro do planejamento curricular.

Dessa forma, a pesquisa destacou a importância de compreender o currículo como um movimento que envolve as diversas ações vividas dentro e fora das instituições educacionais, o que deveria contribuir para garantir o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas que frequentam as instituições de EI.

Assim, ressaltamos que a concepção de currículo assumida nesta pesquisa é de compreendê-lo como o movimento de todos os acontecimentos que são vivenciados pelas crianças e adultos, dentro e fora do contexto educativo.

Portanto, é fato que as crianças participam de contextos que as desafiam a pensar sobre os acontecimentos, fazer indagações, fazer experimentações, levantar hipóteses, questionar e refletir sobre sua condição no mundo. É nesse momento que destacamos a relação da Educação Infantil com a Educação em Ciências.

Nas indicações de temas relacionados às ciências naturais, descritos nas propostas pedagógico-curriculares analisadas, foi possível observar que as atividades limitam-se a prescrições voltadas para o cuidado com o corpo, a observação do meio ambiente e a conservação da natureza. Temas, sem dúvida relevantes, entretando, precisam ser abordados em um sentido mais reflexivo e não apenas como conteúdos preparatórios para uma escolarização posterior.

A análise demonstrou que as propostas pedagógico-curriculares da EI elaboradas pela SEMED/Manaus, abordam sobre os temas das ciências naturais, no entanto, não são fomentadas reflexões acerca das possibilidades de desenvolver a Educação em Ciências, concepção que se apresenta como campo fértil de estudos e pesquisas voltadas para o alcance de uma educação mais humanizadora.

Para tal, descrevemos algumas das pesquisas que apresentam a Educação em Ciências como possibilidade de realização de atividades de iniciação às ciências para as crianças pequenas, e assim, incluí-las nas atividades voltadas para a educação científica desde a EI.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir de forma efetiva, junto a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de fomentar a reflexão crítica acerca do trabalho nas instituições de EI, onde o protagonismo das crianças seja elemento basilar para consolidação, não só das propostas pedagógico-curriculares, como alavancador de práticas educativas, que sejam, efetivamente realizadas, com e pelas crianças.

REFERÊNCIAS

AIKAWA, Mônica Silva. **Educação em ciências nas práticas pedagógicas de educação infantil**. Manaus: UEA, 2014. (Dissertação de Mestrado).

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar um currículo para as crianças de zero a três anos?** João Pessoa: UFPB/CE, 2011. (Tese de Doutorado).

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARCER, Alessandra; SILVA, Débora A. S. M.; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: A reforma educacional na década de 1990. IN: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Currículo e linguagem na educação infantil / Básica**. - Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.7 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Siveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2011

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas Públicas em Educação Infantil**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ nº 07. São Paulo. Estudo realizado durante o curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, nível de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2005. Acesso 31/11/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretarial de Educação Fundamental / **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais**. Brasília. MEC/SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC,SEF, 1998^a. Vol. I e II.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – Lei Federal nº 9.394/1996.

BRASIL, Resolução Nº 5, DE 17 DE dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.Diario Oficial da Republica Federativa do

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. In.: Insumos para o debate 2 – **Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 1^a Ed, 1995.

CARVALHO, L. D. Crianças e Infâncias (em tempo) integral. **Educação em Revista**. [online]. Fev. 2015, <<http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>>. Data de acesso: 27 de Jan de 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-316.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras

aproximação. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2006.

COLINVAUX, Dominique. **Ciências e crianças: delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas**. Contraponto – volume 4, nº 1. p. 105 – 123. Itajaí, jan./abr. 2004. Acesso 25/05/2017.

CRESWELL, John W. **Projetos de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas –SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In.: FILHO, Luciano M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHN, Thomas S. **A tensão essencial: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar** / Miriam Soares Leite ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2004.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**: São Paulo: Cortez, 2013.

MUBURAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Valer, 2011.

MUBURAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Entre o “dito” e o “não dito”**: uma possibilidade de “escavação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. (publicado no Anais). Porto PT, 2012.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma R. O. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma. O Currículo na Educação Infantil: O que propõe as Novas Diretrizes Nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Acesso em 30/11/2017.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In.: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução Naiala Freitas. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil v.2. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução. Porto Alegre. Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Cesar Satiro dos. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas SP:Armazem do Ipê, 2012.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta pedagógico-curricular de Educação Infantil** (revisada e ampliada). Manaus, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta Curricular-Educação Infantil Creche/Pré-Escola**. Manaus, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. SEMED. **Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus: Organização e Funcionamento**. Manaus, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta pedagógica e curricular educação infantil/ pré-escolar**. Manaus, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Educação Infantil/Pré-escola: **Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus**. Manaus, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Natália F; SARMENTO, Manuel J.; TOMAS, Catarina A. **Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SOUZA, Carolina Rodrigues. **A ciência na Educação Infantil: uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis**. São Carlo: UFSCar, 2009. (Tese de Doutorado). Acesso 18/10/2017.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. A relação conteúdo – objetivos no eixo natureza e sociedade. In.: CURY, Ana Cristina; MORRETO, Geovani (Orgs.). **Fundamentos teóricos e metodológicos de ciências humanas e sociais na educação infantil**. Curitiba: Fael, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In.: FILHO, Luciano M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Be lo Horizonte: Autêntica, 2004.

APÊNDICE

CARTA DE APRESENTAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL/SSGE
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL/DEGE

SEMED/DEG	
Nº Processo	2017/03
Data	10
[Handwritten signature]	

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Para: Divisão de Educação Infantil/DEI

Senhor Chefe,

Apresentamos a Vossa Senhoria a discente **Helene Mary de Oliveira Prado**, da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, que está devidamente **AUTORIZADA** pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED a realizar, de acordo com as normas desta Secretaria, trabalho de pesquisa de dados, relacionados a documentos oficiais, publicações que definem orientações e que descrevem políticas referentes à elaboração do currículo e propostas pedagógicas da Educação Infantil, para compor sua pesquisa de mestrado.

Manaus, 04 de maio de 2017.


Marcionília Sessa da Silva
Diretora do Departamento de
Gestão Educacional / DEGE
Decreto de 11 de Junho de 2014 - SEMED/DEG

comte
11/05/2017
[Handwritten signature]

Visto: 
Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional