

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



**A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PELOS PODERES PÚBLICOS MUNICIPAL E ESTADUAL NA
REGIÃO DA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

Carmen Isabel Pieper

Pelotas, 2015

Carmen Isabel Pieper

A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PELOS PODERES PÚBLICOS MUNICIPAL E ESTADUAL NA REGIÃO DA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Giovana Mendes de Oliveira

Pelotas, 2015.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P613g Pieper, Carmen Isabel

A geografia e a educação infantil : as estratégias de formação do professor pelos Poderes Públicos Municipal e Estadual na Região da 5ª Coordenadoria Regional de Educação / Carmen Isabel Pieper ; Giovana Mendes de Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2015.

142 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Ensino de geografia. 2. Educação infantil. 3. Políticas públicas. 4. Ludicidade. I. Oliveira, Giovana Mendes de, orient. II. Título.

CDD : 910.7

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Giovana Mendes de Oliveira (Orientadora – PPGeo – UFPel)

Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo (FAE – UFPel)

Profa. Dra. Rosangela Lurdes Spironello (PPGeo - UFPel)

Prof. Dr. Sergio Faoro Tieppo (CCH – UCS)

*Aos meus pais,
com amor e gratidão.*

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido durante o mestrado é intenso e rápido. Fundamentais tornam-se as pessoas que nos apoiam e permitem dedicarmos o tempo necessário a fim de alcançarmos os objetivos traçados. Existem algumas as quais há muito se fazem presentes nesse caminho, contribuindo, assim, para a chegada à atual etapa.

Agradeço, primeiramente, às minhas irmãs, à minha mãe e ao meu pai, basilares em todos os momentos de minha vida.

Outras, há um menor tempo, tornam-se igualmente importantes. Sou grata às minhas amigas que, mesmo em poucos encontros nesse período, apoiaram-me, incentivando-me a continuar.

Além disso, há aquelas de quem me aproximei ao participar mais ativamente do mundo acadêmico. Por isso, agradeço à turma que iniciou a pós-graduação comigo, bem como aos professores do PPGEQ, por suas aulas enriquecedoras, notadamente a Giovana Mendes de Oliveira, cuja orientação foi confiante e inspiradora.

E claro, às (aos) participantes da pesquisa que concederam seu tempo e permitiram a publicação de suas narrativas.

Expresso, ademais, meu agradecimento à FAPERGS, pela bolsa, indispensável. Espero retribuir, devolvendo à sociedade esse investimento.

*São claras as crianças como candeias sem vento,
seu coração quebra o mundo cegamente.
E eu fico a surpreendê-las, embebido no meu poema,
pelo terror dos dias, quando
a alma os parques são maiores
e as águas turvas para junto a eternidade.
As crianças criam. São esses os espaços
onde nascem as suas árvores
(HELDER, 2004, p.69).*

PIEPER, Carmen Isabel. **A Geografia e a Educação Infantil: as estratégias de formação do professor pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5ª Coordenadoria Regional de Educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto que a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Dessa forma, a investigação teve por finalidade abordar o Ensino da Geografia na Educação Infantil, haja vista sua notória importância desde as idades mais tenras, por contribuir para o desenvolvimento de noções de representação, orientação, paisagem, lateralidade, lugar e espaço. Considerando o contexto exposto, a presente pesquisa destina-se a responder a seguinte questão: fundamentando-se nas propostas de políticas públicas para a educação infantil, quais são as orientações existentes para qualificar seu ensino de geografia no âmbito da 5ª CRE, realizadas pelos municípios e estado? Para respondê-la, objetivou-se compreender o que está sendo proposto pelos poderes públicos nas esferas estadual e municipal em Pelotas e seu entorno para o ensino de Geografia na Educação Infantil. Seu quadro conceitual foi composto majoritariamente pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com ênfase nas propostas curriculares para a Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, aprofundando-os com teóricos da geografia que discutem séries iniciais e Educação Infantil, além de alguns autores que trabalham com conceito de ludicidade. A análise foi centrada no conceito de espaço, lugar, paisagem, corpo e lateralidade. Compõe a metodologia entrevistas semiestruturadas, aplicadas com as servidoras responsáveis pela da Educação Infantil nas cidades já determinadas e na sede da 5ª CRE. Com a conclusão da pesquisa, constatou-se que há uma descaracterização da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil, fazendo com que o conhecimento geográfico seja trabalhado com as crianças calcado no *espontaneísmo*, desprovido de claros objetivos a serem atingidos. Averiguou-se também que o RCNEI carece de aprofundamento e atualização, no que se refere à ciência geográfica, o RCNEI aborda de forma demasiadamente simplificada e sem aprofundamentos, sobretudo quanto a caros e fundamentais elementos que subsidiam o entendimento do espaço. E, por fim, constatou-se a necessidade de uma *formação permanente* do professor da Educação Infantil. Portanto, torna-se muito difícil ainda, nessa conjuntura, acreditar que as estruturas de pensamento das crianças sofrerão mudanças significativas que repercutam na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los, como bem aconselhou o Referencial.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Infantil; Políticas Públicas; Ludicidade.

PIEPER, Carmen Isabel. **Geography Education and Children Education: training strategies teacher by municipal and state governments in the region of the 5th Regional Coordination of Education**. 2015. Dissertation (Masters in Geography) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

ABSTRACT

The present work assumes the space representativeness to a child is an inner construction from actions and manipulations upon the special environment which belongs to. Therefore, the investigation aimed to approach Geography teaching in Children's Education, considering its notorious importance since early ages, due to its contribution to the development of notions of representation, orientation, landscape, laterality, place and space. Regarding the exposed context, in this research we wish to answer the following question: basing on public policies proposals to children's education, which are the existent orientations to qualify children education on teaching Geography within 5^a CRE by the cities and the state ? To answer it, it was aimed to understand what is being proposed by public authorities in the state and in the city in Pelotas and around to Geography teaching in children's education. Its conceptual aspect was mainly composed by Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, with emphasis in the curricular proposals to children's education, and the Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Its concept were manly composed by *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, deepining those with Geography theorists who discuss inicial grades and Children Education, besides some authors who work with ludicity. The analyses was centered in the concept of space, place, landscape, body and laterality. It composes the methodology semistructured interviews, aplied with servers responsible for children education in cities that have already been determined by 5^a CRE. In the conclusion it was found that there is one mischaracterization of the teaching process while children's education professionals which turns the geographic knowledge is worked based on spontaneism, destituted of clear goals to be achieved. It was also investigated that RCNEI lacks of deepening and updating, concerning geographic science, RCNEI approaches the topic in a simpler way and without any deepening, especially regarding space fundamental elements. Finally, have been discovered a necessity of permanent formation of children education teacher. Thus, it is even harder, in this conjecture, thinking that children's structure thoughts will suffer any profound changes that reverberates in the possibility of them understanding in different way both objects and language used to represent them, as the referential has been advised.

Key words: Geography Education; Children Education; Public Policy; Playfulness

LISTA DE FIGURAS

- | | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 | Mapa das divisões das Coordenadorias Regionais do Estado do Rio Grande do Sul. | 74 |
| Figura 2 | Mapa dos municípios nos quais foram realizadas as entrevistas | 75 |

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	Número de habitantes de cada município	119
Apêndice 2	Municípios da 5ª CRE e entrevistados	120
Apêndice 3	Informações organizacionais das Secretarias	122

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Componente curricular da Educação Infantil fornecido pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação	126
Anexo 2	Plano de Estudos para Educação Infantil do município de Cristal para alunos de 4 anos	127
Anexo 3	Plano de Estudos para Educação Infantil do município de Cristal para alunos de 4 anos	131
Anexo 4	Plano de Estudos para Educação Infantil do município de Cristal para alunos de 5 anos	132
Anexo 5	Modelo de Projeto trabalhado na escola de Educação Infantil no município de Cristal	136
Anexo 6	Estrutura do referencial curricular nacional para a educação infantil	139

LISTA DE ABREVIATURAS

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: DETERMINAÇÕES LEGAIS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.1 Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.....	25
2. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1. Primeiro Volume: Introdução	31
2.2. Segundo Volume: Formação Pessoal e Social	33
2.3. Terceiro Volume: Conhecimento de Mundo	35
2. 4. Reflexões Críticas sobre o RCNEI	49
3. A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO, BRINCADEIRA E GEOGRAFIA.....	54
4. A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	63
5. O MARCO METODOLÓGICO: A PESQUISA	70
5.2. Delimitação da área para a realização das entrevistas semiestruturadas.....	75
6. A 5ª CRE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
6.1. Fundamentação no RCNEI	80
6.2. Relevância da ciência geográfica e a transposição didática de conceitos.....	84
6.3. Existência de uma formação permanente ou continuada.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES	119
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

A geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico, seu conjunto de fenômenos naturais e humanos, e suas relações na superfície da terra, ou seja, é uma ciência que interliga o homem, seu mundo e suas múltiplas relações com o ambiente. Muito além de uma “disciplina escolar e universitária massacrante e simplória, cuja função seria fornecer elementos de uma descrição ‘desinteressada’ do mundo” (LACOSTE, 1989, p. 12), ela é uma área de estudo da natureza e do homem que ocupa e transforma essa natureza. Por isso, a importância do ensino da Geografia na Educação Infantil está em conhecer e compreender toda dimensão do espaço, que é relevante para a criança entender o lugar onde ela está construindo sua aprendizagem e sua evolução como ser social. Desde já, há o pressuposto de que o espaço geográfico é compreendido então como parte indissociável da aprendizagem da criança.

Sabe-se que a Geografia está presente na vida das crianças e irá fazer parte permanente ao longo de suas vidas. É relevante destacar a importância da geografia na Educação Infantil por colaborar com a criança no desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e, assim, tais conhecimentos podem vir a ajudá-la na sua formação enquanto sujeito, no seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural e social.

As bases dos conhecimentos adquiridos em geografia são constituídas e consolidadas por meio de vivências, exploração do espaço cotidiano, observações e indagações. A ciência geográfica é fundamental na integridade dos conhecimentos da criança, pois a Geografia trabalha a importância da orientação espacial e temporal no seu desenvolvimento, auxiliando-o como sujeito a localizar-se no espaço e tempo, bem como para que a criança se situe em seu lugar de vivência, por meio da apreensão da paisagem que ela pode observar. Há exemplo disso, é possível desde já manifestar que, quando se trabalha com os conceitos geográficos,

se está em criteriosa e atenta observação, e a observação é fundamental na Geografia. Quando se está trabalhando com a Geografia, se está dominando o espaço e dando mais um passo em direção à autonomia.

Valorizar as relações sociais mantidas pelas crianças na Educação Infantil é imprescindível para que elas compreendam que o espaço geográfico é construído de maneira coletiva. Eis um dos preceitos basilares que motiva a constituição da pesquisa que ora se enceta.

Diversas vertentes teóricas propõem o estudo de diferentes áreas do conhecimento com as crianças a partir da realidade vivenciada por elas. Neste caso, o espaço faz parte da Geografia, da sua própria criação e recriação, e dá significados a suas espacialidades.

O espaço é tecido pelas necessidades cotidianas, pelos fazeres e saberes de todos nós que o compartilhamos. As relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver; o conhecimento da criança em relação ao espaço vai se constituindo e aperfeiçoando gradativamente. Além disso, é necessário enfatizar que o estudo do meio se caracteriza pelo movimento de apreensão do espaço social, físico e biológico, que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas. A noção de espaço que a criança desenvolve através de sua vivência vai se ampliando e complexificando, “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (CASTELLAR, 2000, p. 32).

A criança constrói e reconstrói suas relações e ideias baseadas nas experiências vivenciadas, fazendo uso de estruturas ou organizações de ação e pensamento de acordo com a faixa etária em que se encontra. Por isso, deve ser estimulada de formas diferentes, respeitando seus interesses e aptidões em cada fase, oferecendo-lhe brinquedos apropriados a sua faixa etária.

Desde o nascimento, a criança já começa a relacionar-se com o espaço. Dessa forma, percebe-se a importância da Geografia e do seu ensino desde as idades mais tenras, uma vez que o espaço vivido é o primeiro a ser apreendido pelas crianças e onde suas primeiras noções espaciais são contruídas, visto que começam a apropriar-se daquilo que está mais próximo indo aos mais distantes, o que vem a justificar o porquê de ensinar a Geografia na Educação Infantil.

Diferentes campos do conhecimento estão ligados ao processo de alfabetização e, auxiliando a tais objetivos, a Geografia trabalha a importância da orientação espacial e temporal no desenvolvimento da criança, ou seja, em uma proposta contextualizada de formação, o ensino dessa disciplina contribui, assim como as demais, na formação intelectual e humana das crianças. A importância de a Ciência geográfica ser trabalhada com as crianças está no fato de o objeto de estudo dessa ciência ser o espaço. Logo, os conhecimentos de representação do lugar, paisagem e lateralidade são importantes uma vez que são elementos que fazem parte da sua construção. A geografia labora no aprimoramento desse saber, de modo que a criança consiga compreender, pensar e entender o espaço. Uma vez que essas capacidades são atingidas, a criança conseguirá organizá-las enquanto necessários subsídios, para utilizá-las ao longo de sua vida, como noções espaciais (diferentes espaços), noções de localização, conhecimento de lateralidade, capacidade de análise e observação dos diferentes lugares e paisagens.

Para tanto, a representação do espaço na criança deve, inicialmente, decorrer de uma reflexão sobre ele, através da qual ela, na escola de Educação Infantil, pondere as relações entre os elementos espaciais e defina os pontos de referência.

Pensar a representação do espaço para a criança significa pensar no seu universo cultural, que, por conseguinte, é pensar naquilo que faz parte da vida dela. Quando o professor, enquanto profissional da Educação, entende os diferentes contextos da vida de seus alunos, cabe a ele fomentar as práticas educativas na Educação Infantil, sobretudo as que incluem experiências e as diversas vivências das crianças, incorporando a diversidade de representação de espaço e, assim, se vai abarcando o conhecimento geográfico na criança.

Essa referenciada diversidade precisa trabalhar em prol da ampliação das concepções de mundo por meio da ciência geográfica, uma vez que a criança compreende, de forma ampla, a realidade. Esse seria um relevante fator que vem a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos e responsáveis com seu próprio espaço, para seu bem-estar e coletivo. Dito de maneira mais estreita, ela oportuniza a localização de pessoas e objetos, permite analisar os espaços sociais, compreendendo-os como construções dos homens, em determinado tempo de uma sociedade.

Dessa forma, ao ingressar na Educação Infantil, a criança não tem domínio do todo espacial e, por isso, a ciência geográfica a auxilia nos saberes concernentes às orientações espaciais. Nesse contexto, o esquema corporal é a base cognitiva em que se delineiam a exploração e a percepção do espaço.

Na infância, os lugares possuem um valor significativo, um valor que é compartilhado pelas crianças. Eles são importantes na socialização dos indivíduos, pois compõem o espaço familiar ou escolar (sala de aula, pátio, pracinha). Esse último consiste em uma construção social que possui relações com as atividades realizadas na escola. Inicialmente as crianças possuem a concepção do espaço centradas no corpo, uma percepção de si mesmas; depois de um tempo, elas descentralizam tal compreensão, estendendo-a para novas fronteiras, para o não eu, e, enquanto crianças, percebem o espaço como algo que existe em torno delas.

É possível dizer que o espaço corporal é a base cognitiva sobre a qual se delineia a exploração do espaço. A criança constrói a consciência do corpo lentamente até a adolescência, quando há a elaboração completa do esquema corporal em função do amadurecimento do sistema nervoso, da relação *eu-mundo* e da representação que ela faz de si mesma e do mundo em relação a si.

Considerando que o corpo se constitui como parte fundamental de organização do espaço-tempo (PIAGET, 1973), configurando-se como o primeiro elemento dessa organização, o autor defende que a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Dessa forma, torna-se notória a importância da Geografia e do seu ensino desde as menores idades, uma vez que o espaço vivido é o primeiro a ser apreendido pelas crianças e é onde suas primeiras noções espaciais são construídas, visto que começam a apropriar-se daquilo que está mais próximo, deslocando-se, posteriormente, aos mais distantes.

Todavia, tal abordagem deve ocorrer sem fugir do universo infantil e do que é ser criança, para que esses sejam saberes significativos aos futuros adultos. Além disso, é cogente reforçar que, desde cedo, essas noções espaciais acompanham a vida dos indivíduos, pois, como afirma Almeida, é através das vivências “[...] que as crianças [...] descobrem as relações dos objetos entre si. A ação sobre as coisas associada à denominação das localizações, posições e deslocamentos no espaço é a principal fonte de conhecimento espacial e de tempo” (2014, p. 114). Ademais,

introduzi-los ao contato lúdico com alguns conhecimentos os ajudará na compreensão de saberes futuros e mais sistematizados.

Por isso a relevância de se contrapor as orientações inerentes e direcionadas às práticas à reflexão de preceitos teóricos. Introdutoriamente, já há a hipótese de que, se fossem oferecidos a esses professores os subsídios que ajudariam a compreender a importância de ensinar a Geografia, como afirma Almeida, enquanto atividade de ensino que envolve relações entre corpo e espaço, necessárias em todas as idades (2014), seus trabalhos teriam mais significação, nas atividades cotidianas, pois “é por meio dos gestos, das ações, que as crianças acumulam um conhecimento empírico do espaço, conhecimento originado na experiência e sistematizado pela linguagem” (ALMEIDA, 2014, p. 26).

Nesse contexto, a teoria psicogenética de Jean Piaget é notável para os estudos da representação espacial, pois possibilita entender o processo de construção do pensamento. Esse pensador traz importantes aportes teóricos para trabalhar espaço com a criança. Conforme ele leciona, a compreensão de mundo para as crianças ocorre de diversas maneiras conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Para Piaget o espaço corresponde ao conjunto de relações entre os objetos que percebemos, essas relações é que estruturam os objetos, portanto, o espaço não é visto como existência física nem como qualidade dos objetos. A ideia de espaço não surge na criança de modo completo, mas sua construção, assim como a idéia de tempo, depende do desenvolvimento das estruturas mentais, desde o período sensório-motor até o operatório-formal (ALMEIDA, 2014, p. 34).

De acordo com a teoria de Piaget, a autora Almeida assim estabelece:

A representação do espaço é uma ação interiorizada, e não simplesmente a imaginação de um dado exterior que resultou da ação. Esse processo pode ser assim resumido: inicialmente há uma atividade sensório-motriz depois surge a ação vinculada á imaginação, esta só é possível após ter sido realizada materialmente; depois, a coordenação das ações amplia-se, o que repercute em uma coordenação interna e, mais tarde, formam-se as operações concretas que resultam dessa articulação. Com o desenvolvimento das operações, é possível chegar a um tipo de pensamento que considera vários sistemas simultaneamente, o que caracteriza as operações formais. Enfim, a construção do espaço é engendrada nos níveis perceptivo, representativo e operatório (2014, p. 38-39).

Em relação ao tempo¹, na concepção de Piaget, Almeida explana o seguinte:

Piaget conclui que o conceito de tempo depende da velocidade. Em suma, ele percebeu que as crianças pequenas lidam com o tempo no presente, mas as crianças maiores, conforme aprendem a ordenar os acontecimentos, desenvolvem uma consciência intuitiva do tempo, baseada na sucessão dos eventos e na duração dos intervalos. Os eventos podem ser relacionados com sua posição no espaço quando ocorrem em tempo determinado, então a medida do tempo precisa ser relacionada com a velocidade. Esta é fundamental para a compreensão do tempo e a precede no desenvolvimento do pensamento da criança (2014, p. 40).

Com a experiência do espaço corporal, a memória registra as partes do corpo bem como os referenciais de lado, o que vem a ser importante no entendimento do trabalho de lateralidade, pois a análise do espaço ligado à do corpo faz com que o indivíduo consiga transferir as posições ligadas à lateralidade.

Outro elemento que integra o referencial proposto nesta pesquisa é a paisagem. O processo de produção do espaço geográfico e suas modificações podem ser analisados na paisagem; nela observa-se a presença humana, com diferentes elementos culturais. Através do olhar do observador, a paisagem pode ser apreendida e pode ser representada de diversas formas. Nesse aspecto, a criança pode ser observadora da paisagem; para isso é necessário perceberem-se as diversas características que ela apresenta nas relações existentes e a função dos componentes de uma paisagem. Suas diversas representações são aprendizados agregados no conhecimento da criança.

Considerando o quadro recém desenhado, a presente pesquisa se destina a responder a seguinte questão: *fundamentando-se nas propostas de políticas públicas para a educação infantil, quais são as orientações existentes para qualificar o ensino de geografia na educação infantil no âmbito da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino realizadas pelos municípios e estado?*

¹ Ainda que a presente pesquisa não se destine a abordar exaustivamente o conceito de tempo, ele é citado em diversos momentos por ser um elemento que, na literatura mais corrente, aparece inseparável do espaço, isto é, tudo que existe se situa no tempo e no espaço, quando e onde ocorrem. Essa máxima também está estreitamente relacionada àquela exposta por Almeida, quando aborda que os eventos podem ser relacionados tanto com sua posição no espaço quanto com o momento em que ocorrem, em um tempo determinado. Dessa forma, a medida do tempo precisaria ser relacionada com a velocidade, tão fundamental para o pensamento da criança quanto o espaço (2014).

Para responder a essa demanda, objetivou-se compreender o que está sendo proposto pelos poderes públicos nas esferas estadual e municipal em Pelotas e seu entorno para o ensino de Geografia na Educação Infantil. Para tanto, foi necessário: a) analisar os referenciais curriculares e identificar a relação que possui com a Ciência Geográfica; b) identificar as principais estratégias de incentivo das Secretarias ao estudo da Geografia, c) observar como ocorre a fundamentação e utilização do RCNEI pelos órgãos responsáveis e d) identificar as dificuldades encontradas pelas Secretarias para qualificar o ensino de Geografia na Educação Infantil.

Considerando que a escola contemporânea contribui na formação do sujeito e na construção da cidadania, esta pesquisa se justifica pela relevância que a ciência geográfica possui na capacidade da criança de ler o mundo e ler o espaço, analisando a paisagem e os lugares que são os resultados da vida em sociedade, e das relações que se estabelecem, ou seja, a geografia na Educação Infantil oportuniza a criança a operacionalizar com os referenciais espaciais, aplicando-os em situações concretas que exijam sua iniciativa.

Como proposta inicial, não se optou por ir para a sala de aula, mas realizar uma pesquisa que, ao mesmo tempo, conseguisse trazer um pouco da realidade prática e incentivo pedagógico. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objeto as políticas para a Educação Infantil, buscando-se refletir sobre ações do governo no contexto de políticas públicas, e tendo como recorte as Diretrizes e os Referenciais para a Educação Infantil, a partir de entrevistas com os representantes dos municípios pertencentes à 5ª Coordenadoria Regional de Educação e da própria coordenadoria, a qual representa as escolas estaduais.

Ainda, como justificativa desta pesquisa, é congregada a experiência desta autora, graduada em Licenciatura em Geografia e professora de Educação Infantil no município de Pelotas ao longo de doze anos. A inquietação nasce da carência de diálogos e momentos de formação permanente, enquanto forma de “aprimoramento” ou “incentivo” ao trabalhar com o ensino de Geografia com as crianças. Questões que, agora grafadas em primeira pessoa, acredito serem relevantes neste primeiro momento e me levam a propor esta pesquisa, uma vez que as vivências na sala de aula me mostram que há pouca relação entre teoria e prática.

O quadro conceitual deste trabalho é composto majoritariamente pelas propostas curriculares para a Educação Infantil, com ênfase no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Para potencializar a discussão proposta, toda a legislação que o determina, que fornece as bases legais dessa modalidade de ensino, espaço e corporalidade na Educação Infantil, também foram consultadas. Ainda fazem parte desse quadro conceitual algumas teorias e conceitos pertinentes à pesquisa, tais como Educação Infantil (BRASIL, 1998), (HORN, 2004), (BUJES, 2000), (BARBOSA, 2008), (CRAIDY, 2001) ludicidade na Geografia, conteúdos como espaço, lugar, paisagem e (ALMEIDA, 1995), (CALLAI, 2005), (CASTROGIOVANNI, 2006), (CAVALCANTI, 2002) e (PAGANELLI, 1996) e estágios de desenvolvimento da criança (PIAGET, 1973, 1971), que fundamentam a importância da Geografia para as crianças. Por fim, alguns autores do campo filosófico-educacional são contrapostos para a compreensão de alguns aspectos extraídos das análises.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: DETERMINAÇÕES LEGAIS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de Educação Infantil, ou esta modalidade de ensino, destinada a crianças pequenas, já passou por algumas denominações. No século XVIII, eram instituições que acolhiam crianças abandonadas, vítimas de maus tratos, de pobreza, realidade de uma época em que não se priorizava o ensino e a aprendizagem. Com o passar dos anos, mudanças nas concepções de infância e nas maneiras de promover a formação e o desenvolvimento da criança fazem emergir uma construção conceitual e metodológica da Educação Infantil. Pois sempre se teve várias infâncias, diferenciadas entre si por condição social, pela cultura, pela época de cada sociedade, distintas pelas relações com os adultos. Entretanto, os discursos sobre essas infâncias não eram tão correntes.

Surgem, por conseguinte, programas de prevenção contra a mortalidade infantil e, ainda, com o passar dos anos, a participação da mulher no mercado de trabalho. Dessa forma, começaram a surgir jardins de infância, creches, pré-escolas, e a cada modificação foram se modelando os novos olhares, que deixavam de ser assistencialistas e passavam a ter como objetivo a educação e o desenvolvimento global, incluindo todos os aspectos do ser humano, compreendidos enquanto processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Define-se Educação Infantil, segundo as suas Diretrizes Curriculares Nacionais, da seguinte forma:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Por esse período da história, ocorreram mudanças em função das modificações das maneiras de pensar a criança e ser criança na sociedade e, assim,

juntamente, modificações na infância. Atualmente, a Educação Infantil envolve o cuidar e o educar de forma complementar e indissociável, haja vista as transformações que a criança vivencia neste mundo extremamente dinâmico. Conforme defende Bujes (2001):

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas (p. 21).

A Constituição Federal de 1988 oficializou um novo olhar educacional reforçado pela deliberação das leis do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, momento em que surgiram novos objetivos com relação à educação. O próprio governo ou a sociedade organizada lançam propostas que dão origem às leis, podendo ser votadas no poder legislativo, na assembleia legislativa ou na câmara de vereadores, dependendo do âmbito das mesmas.

No Brasil, conforme mencionado, dispomos de legislação avançada na área da educação, introduzida pela Constituição Federal de 1988. Após o advento dessa constituição, grandes avanços no âmbito jurídico-legal ocorreram, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com a Lei Federal LDB, as leis estaduais e as municipais precisaram ser adaptas a ela.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. No Brasil, o atendimento a crianças de zero a cinco anos ocorre na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988.

De acordo com Artigo 30, inciso II, da CF/88, as pré-escolas são destinadas às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, como segue:

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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Craidy (2001) aborda a primeira etapa da educação básica da seguinte forma:

A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para sua felicidade (p. 24).

Em contrapartida, Siller e Côco (2008) apontam que é:

Preciso evitar que os aspectos mais negativos do Ensino Fundamental [...] transbordem para a Educação Infantil”, ressaltando a necessidade de “um estilo pedagógico mais flexível e adaptado às características da faixa etária das crianças [...] essas diferenciam das instituições escolares tanto pelo objeto, que é a criança e não sujeito escolar-aluno, como pela definição de suas funções, que são diferentes da pedagogia escolar. Cuidar e educar devem ser atendidos como dimensões importantes que envolvem questões educacionais, pois todo cuidado é educativo, não existindo, portanto, momentos diferenciados para cuidar e educar (, p. 08 - 09).

Visando ao desenvolvimento integral do ser humano e às evoluções que ocorreram durante a história, principalmente a partir dos anos 90, as referenciadas mudanças são relevantes e precisam ser ponderadas para analisarmos a importância das aprendizagens dos conhecimentos geográficos na Educação Infantil, haja vista a concepção de criança que se encontra presente em tais normativas. Cabe ainda destacar que, no Brasil, com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos².

² Kramer (2006) argumenta sobre a inserção da criança de seis anos ao ensino fundamental da seguinte forma: Já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Seu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Em contraponto, ao realizar um estudo sobre a geografia no cerne das propostas de Educação Infantil, faz-se necessário abordar as propostas já existentes. Uma vez que é preciso analisar quais são os conteúdos e os objetivos que elas visam a atingir, por serem norteadoras das propostas pedagógicas.

Nesse sentido, toda medida ou implementação que o Estado coloca em ação fazem parte das chamadas políticas públicas. Na definição de Gelinski (2008, p. 228), as políticas públicas “são ações governamentais, e visam resolver determinadas necessidades públicas. As políticas podem ser sociais, macroeconômicas ou outras (científica e tecnológica, cultural, agrícola, agrária)”. Ou seja, as atividades que uma sociedade utiliza para regular assuntos públicos; portanto, realizando-se um breve percurso histórico pela Educação Infantil da educação no Brasil, desvelam-se algumas alterações legais ocorridas.

1.1 Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

As propostas curriculares existentes para Educação Infantil abordam em seus documentos os conteúdos e objetivos que visam a propor modificações nas ações pedagógicas, atingindo, em suas práticas, mudanças nas realidades. Entre tais propostas temos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – formulado pelo MEC, e as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Avançando a discussão, no que compete às diretrizes na Educação Infantil, as crianças estão adentrando em um novo espaço, onde novas experiências serão vividas. Diversas delas estão relacionadas à vida social e à natureza. Tais experiências permitem construir sua subjetividade, tornando-se sujeitos conhecedores de sua inserção no mundo físico/natural, social e pessoal. No que compete ao ambiente escolar, nesse novo espaço que passa a fazer parte da vida dessas crianças, as atividades são regidas por documentos oficiais que possuem diretrizes nacionais, que lhe darão uma identidade normativa enquanto escola.

O livro Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aborda a fixação das próprias diretrizes, cuja resolução número 5, de 17 de dezembro de

2009, aborda os três objetivos a que visam suas definições de educação infantil, de criança, currículo e de proposta pedagógica. Dentro da proposta pedagógica, ainda se encontram os princípios, as concepções e seus objetivos. Ela se encontra dividida em diversidade, crianças indígenas e as infâncias do campo. Nesse livro podem-se encontrar algumas características ligadas a Educação Infantil, tais como matrículas e faixa etária, jornada, organização de espaço, tempo e materiais, práticas pedagógicas da Educação Infantil, avaliação, articulação com o Ensino Fundamental, implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação e o processo de concepção e elaboração das diretrizes. Ou seja, ao total, o curto material de apenas trinta e seis páginas encontra-se subdividido em 15 subtítulos diferentes, o que desde já demonstra uma quase impossibilidade de uma abordagem mais exaustiva.

Art.2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2013, p. 97).

De acordo com o livro Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no eixo do currículo, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (2010, p. 25) e ainda garantir experiências das crianças que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (2010, p. 26).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Contudo, as escolas na região de estudo receberam as Diretrizes atualizadas no ano de 2015, mais especificamente no final do mês de março, com 562 páginas, incluindo todas as diretrizes da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino

Fundamental, Ensino Médio, Profissional Técnico, Escolas do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Alunos em situação de Itinerância, Educação Quilombola, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Ética Raciais, Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Todavia, são 80 páginas explicando as diretrizes gerais da Educação básica e 22 páginas específicas para a Educação Infantil. Esse fato motiva uma outra questão: o que mudou com as novas Diretrizes para a Educação Infantil?

As Diretrizes anteriores eram fundamentais e não perderam sua validade. Algumas questões diminuíram e outras foram inseridas, reformularam-se e atualizaram-se as Diretrizes. No próprio livro, em um dos itens denominado *Mérito*, há a justificativa de que essa revisão e atualização, “é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais da área” (BRASIL, 2013, p. 83).

Inicialmente, propõe um histórico da construção da identidade da creche e pré-escola, seguida do mérito; a identidade do atendimento na Educação Infantil; a função sócio-política e pedagógica da Educação Infantil e uma definição de currículo. Nesse item, as diretrizes mostram que o Projeto Político Pedagógico das instituições é que define suas metas, mas elas devem ser desenvolvidas englobando as experiências vividas e os saberes das crianças, com as práticas que articulem nas relações sociais com professores e colegas conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, considerando a integridade na construção de suas identidades.

Ainda, nas últimas Diretrizes disponibilizadas, encontra-se a concepção de criança, enquanto sujeito do processo de educação que busca dar significados as suas experiências, que, desde seu nascimento, procura conhecer o mundo – material e social – e a si mesma. Para quem as interações e situações vivenciadas vão colaborando no desenvolvimento das curiosidades e inquietações, tão necessárias à “implementação de uma ‘pedagogia da educação’ infantil” (AGOSTINHO, 2005, p. 63).

Encontra-se ainda o tópico “Princípios Básicos”, que foram estabelecidos nas Diretrizes anteriores e que permanecem, porém com mais esclarecimentos acerca de princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos.

Tem-se ainda os objetivos e as condições para a organização curricular. Com base no artigo 227 da Constituição de 1988, foi previsto o artigo 29 da LDB e, baseando-se nesse paradigma, a proposta é garantir acesso a “processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 88). Nesse tópico, ainda é abordado o reconhecimento da constituição da criança “no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2013, p. 90), sendo garantido com os direitos das crianças bem como comprometido com os mesmos.

Nas Diretrizes encontra-se também um tópico destinado à abordagem da necessária e fundamental parceria entre as famílias e a Educação Infantil, com vistas à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, bem como ao processo de avaliação e ao acompanhamento da continuidade do processo de educação. Ao final das Diretrizes específicas para a Educação Infantil, há a resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, seção na qual se pode encontrar o Art. 9º, que referencia as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, que, manteve-se da mesma maneira que nas diretrizes anteriores:

devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças;

VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2013, p.99).

É possível afirmar que somente no final do volume se encontra uma abordagem mais específica com relação à ciência geográfica, entretanto, de forma sucinta, uma vez que no Art. 9º, que é referente às práticas pedagógicas, é abordada uma proposta curricular que tem como eixo norteador as interações e brincadeiras.

Conseqüentemente, percebe-se que, no interior das Diretrizes, tem-se uma pretensão de que a importância do lúdico não seja esquecida. Mas, em contraponto, o mesmo deve ser utilizado nas atividades objetivadas por alguma finalidade cognoscente com as crianças, fazendo com que elas se sintam questionadas,

desafiadas e queiram aprender. Desse modo, o conhecimento geográfico pode ser incorporado a essas atividades enquanto desafio, com brincadeiras que envolvam o conhecimento do espaço, abarcando noções com o meio que as rodeia. Assim, a geografia na Educação Infantil deve agir em prol da facilitação dessa compreensão que se tem de nosso espaço e das diferentes relações que nele ocorrem, sejam elas sociais, naturais e do próprio homem em relação à natureza, bem como as suas transformações.

Cabe lembrar, ademais, que as Diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas nas propostas pedagógicas e curriculares, não havendo a pretensão de serem tão específicas quanto aos conteúdos e, por isso, não há maiores informações que possam ser destacadas neste trabalho. Ainda assim esse aspecto foi abordado, uma vez que se trata de um documento disponibilizado pelo Ministério da Educação.

2. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos e publicados após a criação da LDB, tendo como objetivo promover nas escolas a reformulação dos currículos. Conforme supra referenciado, no contexto das reformas educacionais, em 1998, o Ministério da Educação, com uma equipe de assessores contratados, elaborou como mais uma ação do Governo FHC o documento intitulado Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, o RCNEI³. Esse é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual visa a “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania pelas crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI, em sua versão final, foi organizado em três volumes: introdução, formação pessoal e social e conhecimento do mundo. O Referencial compõe um documento bem organizado e com diversos esclarecimentos e ilustrações. Sua estrutura encontra-se dividida em dois grupos seguindo a faixa de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Esses volumes foram organizados de forma a explicitarem as ideias e práticas com relação à criança e aos elementos (objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia). Os três volumes foram enviados às escolas de todo o País, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia (1998, p. 43)

³ Cabe destacar que o RCNEI foi publicado antes que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os avanços acerca da concepção que se tem de Educação Infantil são notórios com a publicação do RCNEI, sobretudo sua marcada distinção entre a creche e a pré-escola, além da forma caracteristicamente marcada da instituição escolar, como bem aborda Cerisara (2002) ao falar sobre o primeiro volume dos RCNEI:

É possível perceber que a versão final do volume I do RCNEI pretendeu seguir as indicações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência a criança e não o ensino fundamental, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar (p.336-337).

Conforme sustenta a autora, essa mudança de paradigma no âmbito da Educação Infantil somente foi possível pela alteração significativa que o referencial adotado propôs. Se antes a Educação Infantil era pautada pelo Ensino Fundamental, a partir de então a referência passa a ser o desenvolvimento cultural, artístico, social, criativo e cognitivo da criança. Ainda, analisando o mesmo volume, a autora complementa:

[...] em termos gerais, essas concepções estão presentes na Introdução do RCNEI. Além de incluir esses que têm sido considerados pela área princípios orientadores da educação infantil, chama a atenção a aparente articulação e continuidade dos documentos que vinham sendo produzidos pela COEDI/MEC (1994-1998). Digo aparente porque, se há apropriação das concepções presentes nos cadernos da COEDI,¹⁸ no volume I do RCNEI, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil” (p. 43-61), ele deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua Introdução (CERISARA, 2002, p. 337).

2.1. Primeiro Volume: Introdução

O citado primeiro volume traz os objetivos gerais da Educação Infantil, contribuindo com essa etapa de formação. Ele vem acompanhado por dois livros: *formação pessoal e conhecimento de mundo*, o livro enuncia alguns princípios para a busca da qualidade na educação e considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças como características fundamentais.

Ainda nesse volume, é apresentada uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil. Em síntese, esse primeiro volume apresenta uma reflexão geral, em âmbito brasileiro, sobre o atendimento, sobre as concepções de criança, de educação e de profissional na Educação Infantil.

Em se analisando o primeiro livro, é possível depreender que a geografia é associada com o aprender em situações orientadas, todavia, não se refere à orientação espacial, mas à mediação das relações que as crianças estabelecem com os objetos a serem conhecidos, ampliando suas capacidades de aproximações aos saberes advindos das experiências, levando em conta o conhecimento prévio de cada criança e propiciando a amplitude da habilidade de resolução dos problemas. Esses aspectos são muito bem evidenciados por Almeida (2014):

É nas atividades cotidianas que as crianças, desde a mais tenra idade descobrem as relações dos objetos entre si. A ação sobre as coisas associada à denominação das localizações, posições e deslocamentos no espaço é a principal fonte de conhecimento espacial e do tempo. Então, a representação do espaço supõe a integração dessas duas fontes de conhecimento, as quais dependem do contexto cultural (p. 114).

Nesse contexto, no que concerne à leitura e compreensão de mundo, a partir de uma proposta interdisciplinar, Almeida explana ainda que os conhecimentos geográficos fazem parte de um saber prévio que é muito caro às demais competências das crianças e esse é um dos mais relevantes motivos de sua previsão manifestada pelo Referencial. Para ela, “este parece ser o motivo principal de se incluir a representação espacial no currículo escolar (ALMEIDA, 2014, p. 21), uma vez que dele:

decorrem os desdobramentos pedagógicos necessários ao processo de ensino aprendizagem: gradação das dificuldades, noções, conceitos e habilidades a serem desenvolvidos, elaboração de atividades de ensino...Os conteúdos de representação espacial se legitimam, portanto, por possibilitarem ao aluno chegar a conhecimentos cuja abrangência explicativa ampliem sua “leitura e compreensão de mundo”. Claro que, então, a representação é vista mais como instrumento do que como item ou tema de um programa curricular. É um instrumento vitalmente ligado aos propósitos de formação do aluno no domínio de uma área de conhecimento. Cabe lembrar que não é só em Geografia que se lida com a representação espacial, mas também em história e ciências (estudos ambientais), para citar as áreas que constam do currículo do ensino fundamental (ALMEIDA, 2014, p. 21-22).

Ao final do primeiro volume, encontra-se a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, em forma de organograma, objetivando a compreensão de como foram construídos, enfatizando o conhecimento de mundo acompanhado do eixo natureza e sociedade, o qual é objeto do presente estudo. Os destaques justificam-se uma vez que é neste eixo que se focaliza o conhecimento geográfico.

Em se observando o Referencial, é possível pensar que, diante de novos olhares sobre a Educação Infantil, a geografia tem importante papel, principalmente por abordar a centralidade do espaço. A criança começa a viver em sociedade e, assim, situa-se no espaço, no lugar, para que, no seu cotidiano escolar, assim como em sua vida adulta, possa valer-se dessas noções para o alcance de outros saberes.

A alfabetização⁴ geográfica pressupõe algumas leituras. Uma delas perpassa os conceitos geográficos como espaço, território, lugar e paisagem, que são essenciais para que o educando compreenda a organização do espaço geográfico e do seu entorno. Espera-se com isso que, pelo olhar espacial ele possa realizar uma leitura crítica dos eventos ocorridos na sociedade em que está inserido (GONÇALVES, 2014, p. 29).

Como a ciência, o espaço e o tempo fazem parte da Geografia na Educação Infantil, da sua própria criação e recriação, e dão significados a suas espacialidades Geográficas, auxiliando nos conhecimentos de orientações espaciais, lateralidade, corporalidade e orientações temporais.

2.2. Segundo Volume: Formação Pessoal e Social

O segundo volume vem acompanhado de um eixo: os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças, concernentes à “formação pessoal e social”. A separação dos eixos e a maneira como estão organizados no material não visam a uma fragmentação do processo, mas a uma melhor forma de

⁴ A alfabetização referenciada remete ao conceito crítico e democrático que o vocábulo possui, em que o alfabetizando (e não o analfabeto) faz parte de um processo criador, do qual ele faz parte enquanto sujeito (CHAVES, 2014). Nas palavras da autora, a alfabetização é contrária à *invasão cultural*, uma vez que está atrelada à experiência comum dos alfabetizandos.

explicar os objetivos e os procedimentos propostos. A interpretação de tal seção não pode inferir um trabalho com os mesmos de forma separada (BRASIL, 1998).

Cabe mencionar que a apropriação da imagem corporal, importante para o entendimento do espaço, de acordo com os estudos de Piaget, encontra-se no volume 2 dos RCNEI. Todavia, essa menção ocorre de maneira bastante sucinta. Não há uma abordagem reflexiva a respeito do conteúdo corporal, importante para o entendimento do espaço. Há apenas uma imagem, acompanhada de um pequeno extrato que, inicialmente, trata a noção de corpo enquanto “aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade” (BRASIL, 1998b, p. 25). Na sequência, a imagem recebe uma abordagem que propõe a utilização de um espelho para o reconhecimento da criança de sua própria imagem. Em seguida, é esclarecida a importância do esquema corporal para o aprendizado de espaço.

Da análise desse documento é possível afirmar que, para se localizarem no espaço, as crianças precisam de referências em relação ao seu próprio corpo. O que Almeida (2004) explica da seguinte forma:

O conhecimento do espaço/corpo faz-se na criança por duas vias diferentes: a ação-direta, prática, intimamente ligada ao movimento e à manipulação dos objetos – e a palavra – indireta, relativa à nomenclatura dos objetos e dos lugares, ligada, portanto, à linguagem falada (p. 114)

Ainda sobre a abordagem concernente à importância do corpo para a percepção de espaço, e notando que ele marca o primeiro conhecimento sobre o espaço, Almeida (2014) assim leciona:

O esquema corporal é a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço. Depende tanto de funções motoras quanto da percepção do espaço imediato. A consciência do corpo constrói-se, lentamente, até a adolescência, quando há a elaboração completa do esquema corporal, em função do amadurecimento do sistema nervoso, da relação eu-mundo e da representação que a criança faz de si mesma e do mundo em relação a ela (p. 37).

Cabe mencionar ainda que o corpo indica o primeiro conhecimento sobre o espaço (PIAGET; INHELDER, 1948-1993) e este configura o principal motivo de ele estar presente nesta dissertação.

2.3. Terceiro Volume: Conhecimento de Mundo

No item do documento intitulado *Conhecimento de mundo*, encontram-se os objetivos, conteúdos e orientações didáticas. O documento apresenta seis subeixos, quais sejam: matemática; música; movimento; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade, isto é, nesse volume, com ênfase nesse subeixo, é que se encontra o conteúdo que mais estreitamente está relacionado à Geografia e que será abordado na sequência. Cada área tem os conteúdos, atividades e procedimentos acompanhados nos livros.

Nesse Volume do RCNEI, o conteúdo corpo é também abordado de forma branda, salientando que se deve trabalhar com a criança a percepção integrada do próprio corpo, mas ele não é visto como fundamental no entendimento do espaço. Argumenta-se, desse modo, pois que, na presente pesquisa, leva-se em conta a lateralidade como conteúdo geográfico considerável a ser trabalhado com crianças pequenas. Entretanto, comumente ela é encontrada nos conteúdos de matemática (assimilações, grandezas e medidas) de maneira muito mais corrente. Contudo, essas noções, referentes estritamente à matemática, também estão fortemente ligadas ao ensino de geografia, nas orientações espaciais, na lateralidade. De igual forma, o tempo é uma grandeza mensurável, uma noção que também auxilia na estruturação do pensamento.

Nesse sentido, Ribeiro e Marques (2001, p. 41) afirmam que, por meio das atividades lúdicas, podem ser oportunizadas “situações que possibilitem o desenvolvimento das noções espaciais e sua representação. Por esta razão, estas atividades devem ser acompanhadas de palavras-chave: em cima de; em baixo de; em frente/ atrás; ao lado de; perto/longe”, que, reforçando a crítica recém estabelecida no Referencial, elas aparecem somente enquanto conteúdo matemático.

Portanto, ainda que apareça no RCNEI, brevemente, a relevância da organização espacial e suas referências relacionadas ao próprio sujeito, ao seu esquema corporal, essa reflexão mais fundamental de que o professor carece pouco é abordada. Em se analisando o RCNEI sobre esse aspecto, é possível defender que a projeção gradativa desse esquema deveria também ser contemplada enquanto movimento de amadurecimento da projeção de lateralidade, primeiramente

frente e atrás, e depois, esquerda e direita. Ou seja, o reconhecimento do corpo, das partes e lados definem as posições em função de eixos. “Segundo Piaget, crianças menores tendem a usar como ponto de referência para uma unidade outra que esteja mais próxima (relação de vizinhança)” (ALMEIDA e JULIASZ, 2014, p. 33).

A proposta de fazer o mapeamento do corpo da criança – considerando-se que a compreensão do espaço tem início no esquema corporal, como já explicado anteriormente, pois é partir do corpo que os referenciais de localização devem ser determinados – faz com que ela compreenda a sua estrutura, a posição de seus membros e os lados do corpo (lateralidade). Reconhecendo seu corpo, a criança começa a usar referenciais elementares (em cima/embaixo, frente/atrás, direita/esquerda, perto/longe) e assim vai ampliando a noção de espaço, que jamais é neutro, uma vez que ele:

comunica, mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais _ distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder, mas também à liturgia e aos ritos sociais, à semiologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.64).

Não se pode negligenciar que, desde cedo, as noções espaciais acompanham a vida dos indivíduos, e o ensino dessa disciplina contribui, assim como as demais, na formação das crianças. Tal assertiva é verossímil, uma vez que é importante completar que as crianças e as relações com o espaço, bem como a evolução dessa noção (desde o nascimento), desenvolvem-se através da interação com o meio. Almeida e Passini (2002) contribuem nessa análise, abordando que a psicogênese da noção do espaço passa por níveis da evolução geral da criança na construção de conhecimento, desde o espaço vivido ao percebido, ocorre de forma gradativa. Dessa forma, esse processo de análise vai se estruturando e sendo vivenciado a cada momento.

Diante desse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – conhecimento de mundo – volume 3, traz um eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade, o qual abarca pertinentes temáticas ao contexto natural e social. “A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais” (BRASIL, 1998c, p. 163).

O eixo natureza e sociedade é introduzido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil da seguinte forma:

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998c, p. 163).

Analisando o referenciado contexto, percebe-se que, desde pequenas, as crianças demonstram curiosidades pelo mundo em que vivem. Curiosidade essa que deve ser potencializada e incluída como oportunidade de avançar na compreensão de entendimento de mundo das crianças e não substituída pelo conhecimento escolarizado com vistas a uma hipotética preparação para o ensino fundamental. Essa curiosidade manifestada pelo Referencial demonstra a inquietação da criança, característica de seres novos em uma sociedade já madura, que não pode mais ser interpretada como inconveniência, *hiperatividade* ou alguma outra espécie de *déficit*. Ela deve ser compreendida como aliada ao avanço da compreensão de mundo e da descoberta de outros fenômenos e ideias.

Para que sintam confiantes para expor suas idéias, hipóteses e opiniões, é preciso que o professor promova situações significativas de aprendizagem nas quais as crianças possam perceber que suas colocações são acolhidas e contextualizadas, ofereça atividades que as façam avançar nos seus conhecimentos por meio de problemas que sejam ao mesmo tempo desafiadores e possíveis de serem resolvidas (BRASIL, 1998c, p. 204).

Desde pequenas, as crianças percebem o mundo a sua volta, buscando explorá-lo. Aos poucos, as noções sobre essas compreensões são construídas e reconstruídas; suas curiosidades e capacidades de estabelecer relações vão possibilitando a ampliação dos conhecimentos a respeito do mundo social e natural. O eixo natureza e sociedade, de acordo com os RCNEI, propõe que:

O trabalho com esse eixo, portanto, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre

mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos (BRASIL, 1998c, p. 167).

O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

Na medida em que as experiências cotidianas são mais variadas e os critérios de agrupamento não dão mais conta de explicar as relações, as associações passam a ser revistas e reconstruídas. Nesse processo constante de reconstrução, as estruturas de pensamento das crianças sofrem mudanças significativas que repercutem na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los (BRASIL, 1998c, p. 169).

Mesmo sendo idênticos os conteúdos propostos, o modo como o professor (a) busca atingir os objetivos em cada um dos eixos vai variar de acordo com a compreensão de sua orientação, bem como com a faixa etária das crianças e os significados que as instituições representam para eles, uma vez que, como diz Cavalcanti (2005, p. 189) a atividade humana é produtora e, por meio dela, é que o homem se modifica, transformando a natureza em objeto de conhecimento e a si em sujeito de conhecimento, portanto para a autora, conhecer é um processo social e histórico.

O RCNEI traz alguns conteúdos com ideias relacionadas aos objetivos a serem trabalhados no eixo natureza e sociedade, o que contempla, em parte, os conteúdos do ensino de Geografia, encetando por: a organização de grupos e o seu modo de ser, viver e trabalhar; os lugares e suas paisagens; os objetos e processos de transformações; os seres vivos e os fenômenos da natureza. Nesse sentido, assim estabelece: “propõe-se que os conteúdos sejam trabalhados junto às crianças, prioritariamente, na forma de projetos que integrem diversas dimensões do mundo social e natural, em função da diversidade de escolhas possibilitada por este eixo de trabalho” (BRASIL, 1998c, p. 177).

Outro aspecto que é pouco abordado pelo RCNEI é o fato de que, nesse período de escolarização, a vida social constitui também um objeto de estudos. Preocupação essa que é complementada por Paganelli (1996, p. 230), o qual acrescenta a necessidade de “não dissociar a vida do aluno da sociedade em que ele vive”, pois, a partir das vivências e das experiências é que se torna possível uma reflexão sobre seus lugares de existenciais.

Ainda sobre o cotidiano das crianças e permeando o trabalho da Geografia, torna-se relevante utilizar as suas vivências em trabalhos e discussões em sala de aula, envolvendo-se o espaço e os conceitos que nele fazem parte.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

Outro aspecto pouco abordado pelo RCNEI é o imperativo reconhecimento e valorização do conhecimento prévio que a criança possui e que também deve ser levado em consideração pelo professor. Durante a aprendizagem, a criança desenvolve a leitura espacial, faz questionamentos, procura evidências e chega a conclusões. Cabe ao professor (a) realizar a transposição didática daquilo que faz parte da curiosidade ingênua do educando para aquilo que concerne aos conteúdos a serem abordados.

O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (CALLAI, 2005, p. 234).

Através da compreensão dos espaços cotidianos, as crianças conseguem entender com maior facilidade a organização de espaços diferentes, espaços maiores e de outros tempos.

Prosseguindo o estudo dos referenciais, tem-se os conteúdos destinados às crianças de quatro a seis anos, que, como recém apontado, são os mesmos das crianças menores, mas aprofundados e acrescentados a novos. Logo, os conteúdos encontram-se divididos em cinco blocos: “ organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; os lugares e suas paisagens; objetos e processos de transformação; os seres vivos e fenômenos da natureza” (BRASIL, 1998c, p. 180).

Os conteúdos do bloco *organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar* proporcionam à criança a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre a vida social no seu entorno, relações do dia a dia e vivências socioculturais, históricas e geográficas de pessoas, grupos e gerações. Trabalhando com grupo social,

Paganelli (1996, p. 231) defende que “a criança inicia o reconhecimento da identidade, da individualidade pessoal e do grupo: uma identificação do físico-perceptível ao estético-moral-cultural, na análise das relações que qualificam os indivíduos nos diferentes grupos sociais”. Assim, a criança terá consciência de pertencimento a grupos diferenciados, bem como que existem outros grupos cujas realidades são, por vezes, opostas, e que o próprio presente e passado são interferidos e constituídos pela sociedade.

O documento também propõe uma subseção intitulada *lugares e suas paisagens*. Neste bloco a importância em estudar tal conteúdo está em desenvolver uma compreensão sobre os elementos que compõem a paisagem, sejam eles decorrentes tanto da ação natural quanto da ação humana. Logo, esse saber contribuirá para o esclarecimento da realidade social e natural e das intervenções que ocorrem, fazendo com que as crianças compreendam que a natureza condiciona o homem, mas este a modifica e que toda transformação que ocorre na paisagem faz parte da construção do lugar. Esse dinamismo é sintetizado pelo seguinte extrato: “a paisagem é dinâmica e observar as mudanças e as permanências que ocorrem no lugar onde as crianças vivem é uma estratégia interessante para que elas percebam esse dinamismo” (BRASIL, 1998c, p. 185). Segundo o que propõe o documento em questão, observar a paisagem permite notar e refletir acerca das variações realizadas pelo homem, como as construções. Permite contrapô-las às mudanças que ocorrem com as variações de dias e noites, estações, meses, em diferentes tipos de paisagens como praias, paisagens relacionadas ao relevo, vegetações, entre outros.

Elementos que provêm da natureza fascinam as crianças, e o ensino da sociedade oportuniza a criança a conhecer a si própria, a sua família e a dinâmica das gerações de que é partícipe. A natureza e a sociedade são conjuntos que compõem a vida dos indivíduos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Os componentes da paisagem são tanto decorrentes da ação da natureza como da ação do homem em sociedade. A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir. Se por um lado, os fenômenos da natureza condicionam a vida das pessoas, por outro lado, o ser humano vai modificando a paisagem à sua volta, transformando

a natureza e construindo o lugar onde vive em função de necessidades diversas – para morar, trabalhar, plantar, se divertir, se deslocar etc. O fato da organização dos lugares ser fruto da ação humana em interação com a natureza abre a possibilidade de ensinar às crianças que muitas são as formas de relação com o meio que os diversos grupos e sociedades possuem no presente ou possuíam no passado (BRASIL, 1998c, p. 182-184).

Cabe aqui a corroboração de Paganelli (1996):

Saber pensar o espaço, significa saber ver as paisagens, saber sentir o aroma e os odores dos ambientes: é saber expressar espacialmente, desenhando, pintando, cartografando os espaços os deslocamentos realizados ou imaginados. Lembrar que a sensibilidade e o raciocínio espacial são essenciais aos andantes comuns, usuários e usadores do espaço, instrumentos essenciais na luta do espaço e pelo espaço-terra, sejam eles escoteiros ou guerrilheiros (p. 232).

A referência a Paganelli aborda aspectos importantes e característicos na infância, que tornam marcantes e facilitadores o processo de novos olhares, novos aprendizagens e conhecimentos. Saber trabalhar com a educação dos sentidos pode enriquecer a prática do professor e ser uma ferramenta de fácil apreciação pelas crianças. Para tanto, é possível exemplificá-la através do pátio de uma escola de Educação Infantil, onde uma árvore floresce e exala um perfume marcante; nesse mesmo espaço, o professor tem a oportunidade de trabalhar a paisagem, o lugar, trazendo ainda a sensibilidade estética provocada pela natureza em sua exuberante vegetação.

Uma relevante sugestão do RCNEI é a não fragmentação de conteúdos. Nesse sentido, ele orienta que os conteúdos podem ser organizados em unidades didáticas. Do mesmo modo é apresentada a demanda de inseri-los na realidade próxima e concreta da escola e do entorno, problematizando os conteúdos que possuem categorias e conceitos diferenciados.

As crianças diariamente estão em contato com diferentes paisagens. Saindo de suas casas, percorrendo o caminho até a escola, elas percebem os diferentes componentes da paisagem. É por intermédio dela que são refletidas variadas realidades sociais, como as casas, por exemplo. Analisando a paisagem, principalmente quando instigada a observar atentamente, a criança perceberá as diferenças nas relações da sociedade com a natureza. Isto é, através da observação da paisagem, permite-se diferenciar a cidade do campo e o estabelecimento

industrial da via de circulação, as pessoas dos objetos fixos, os diferentes componentes da vegetação.

No mesmo contexto, tem-se os arrolamentos entre a compreensão das paisagens, a satisfação e a sobrevivência: “ler o mundo, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens e da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (CALLAI, 2005, p. 228). A capacidade de ler as paisagens, suas aparências, mostra a capacidade de se ler os significados expressados por essas paisagens. As possibilidades de análise do citado conceito são expostas por Suertegaray (2000), para quem:

paisagem é um conceito operacional, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob a dimensão, qual seja o da conjunção de elementos naturais/tecnificados, socioeconômicos e culturais. Ao optarmos pela análise geográfica a partir do conceito de paisagem, poderemos concebê-la como forma (formação) e funcionalidade (organização). Não necessariamente entendendo forma-funcionalidade como uma relação causa-efeito, mas percebendo-a como um processo de constituição/reconstituição de formas na sua conjugação com a dinâmica social. Neste sentido, a paisagem pode ser analisada como a materialização das condições sociais de existência diacrônica e sincronicamente. Nela poderão persistir elementos naturais, embora já transfigurados (ou natureza artificializada). O conceito de paisagem privilegia a coexistência de objetos e ações sociais na sua face econômica e cultural manifesta (p. 22).

Desse modo, a ação do homem torna as paisagens interdependentes, e sua leitura passa a fazer parte da cultura do sujeito. Ela também fornece respostas a desígnios “que se reportam a capacidades e atitudes. A paisagem é um recurso que permite desenvolver uma série de capacidades: a observação, o registro, a análise, a comparação e a representação que, em geografia, tem um caráter específico” Schäffer (1998, p. 89).

O lugar, por sua vez, deve ser compreendido na escala de vivência das crianças e na formação do horizonte mais próximo de suas práticas cotidianas. Ao ir para a escola, a criança passa por diferentes lugares e são nesses lugares que se encontram as relações entre os seres; são as relações entre eles e a natureza, relação entre os corpos e a posição que uns possuem em relação aos outros que definem essa categoria.

O conceito de lugar também é importante, pois “o lugar é um mundo de significados organizados, adquiridos pela experiência humana, e se mostra a partir

do que eu experiencio e que é experienciado pelo outro, experienciar no sentido de viver” (NOGUEIRA, 2013, p. 84). Dessas palavras, percebe-se que na dinâmica do lugar ocorrem as relações sociais, em diversas escalas; esta é a relação sociedade-natureza, do vivido. Callai atribui grande importância ao estudo do lugar, principalmente para os estudos de conceitos geográficos, mormente pela relação entre o global e o específico, como segue:

Estudá-lo é fundamental, pois ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local (CALLAI, 2003, p. 84).

De maneira lúcida e respeitando suas ressalvas, Ana Fani Carlos (1996) conceitua lugar:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (...) o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida apropriada através do corpo dos sentidos dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade “lato sensu” a menos que seja a pequena vila ou cidade vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos (p. 17 – 18).

Uma praça, por exemplo, é um espaço geográfico produzido pelo trabalho humano, mas nela podem-se encontrar inúmeras relações sociais, de encontros, atividades físicas, do brincar, do trabalhar (pipoqueiro, algodão doce), manifestações artísticas e políticas. Logo, Ribeiro (1996, p. 238) observa que “para cada situação, o referencial de lugar se altera, embora não se alterem o espaço onde ocorrem as ações”. Assim, resta evidenciado o aspecto das relações para esse entendimento, pois “quem define esses lugares são os seres que estão interagindo”. Os lugares, dessa forma, são compostos.

Do ponto de vista geográfico, leituras do mundo da vida são realizadas, com características de uma geografia viva e atual, com categorias de análises compostas por histórias de relações, ações e interligados por interesses. Sendo assim, Callai (2005, p. 235) aborda a importância de trabalhar-se o exercício do diálogo,

pedagogicamente, com pessoas, com o espaço, e “com a natureza e com a sociedade, que se interpenetram e na produção e geram a configuração do espaço”.

O bloco *objetos e processos de transformação* busca evidenciar as relações dos seres humanos com a natureza, por considerar que, a partir dessa relação, ao longo do tempo foram se desenvolvendo muitos recursos e ferramentas, as quais foram aprimoradas cada vez mais, com a finalidade de potencializar suas funções. Já o bloco intitulado *seres vivos* propõe um estudo relacionado aos animais e às plantas que compartilham o mesmo espaço que as crianças e proporcionam a construção do conhecimento a respeito do desenvolvimento de atitudes e de preservação da vida e do meio ambiente, de saúde, ampliação e compreensão sobre o mundo natural.

O bloco *fenômenos da natureza* visa a ampliar o aprendizado das crianças em relação à complexidade e a favorecer a percepção sobre fenômenos naturais. Ainda, o bloco traz a relação entre os seres humanos e a natureza, bem como as suas formas e processos de transformação e utilização dos recursos naturais, ampliando a compreensão sobre o mundo social e natural, meio ambiente e fenômenos da natureza, ressaltando “a compreensão de que há uma relação com a natureza, entre os fenômenos naturais e a vida humana e é um importante aprendizado para a criança” (BRASIL, 1998c, p. 191).

Callai (2005) fornece indicativos do papel de geografia nos anos iniciais e na Educação Infantil e das mudanças frente às políticas públicas:

A educação no Brasil passa por profundas mudanças, talvez não tantas quanto a sociedade atual exigiria, mas sem dúvida significativas. Nesse contexto, a geografia, como componente curricular (tradicional) na escola básica, também se modifica, seja por força das políticas públicas (PCNs, por exemplo), seja por exigências da própria ciência. Assim, pensar o papel da geografia na educação básica torna-se significativo, uma vez que se considera o todo desse nível de ensino e a presença de conteúdos e objetivos que envolvem, inclusive, as suas séries iniciais e a educação infantil (p. 228).

Estendendo sua contribuição para outras áreas e reforçando a intencionalidade objetiva do professor (a), que possui a ciência geográfica, Callai (2005) ainda alerta que:

Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem (p. 229).

A Geografia depreende-se desse contexto, contribuindo para a compreensão da criança em sua vida em sociedade, na noção de tempo e espaço. Na aprendizagem toda pessoa vive em interação com os elementos da natureza e da sociedade. Além disso, todas as experiências são indispensáveis na formação dos cidadãos.

Todavia, essas experiências devem ser ampliadas e quiçá introdutoriamente reelaboradas. Desse modo, os conteúdos nessa disciplina, além de reconhecer e valorizar o conhecimento que as crianças possuem, precisam ser trabalhados enquanto conhecimentos produzidos cientificamente, dando sentido a ambos e, para além disso, dando sentido à presença da Educação Infantil da vida da criança. Nota-se ainda a importância de a prática do professor (a) estar fundamentada a partir dos preceitos teóricos. Uma vez que, muito do que preconiza o Referencial, está motivado pelas concepções teóricas da área atreladas a basilares conceitos dos campos psicológico e filosófico da educação. Assim, depreende-se dessas observações que os Referenciais servem como guias para que os professores (as) possam refletir e subsidiar suas práticas, adaptando-as e modificando-as, partindo das necessidades para assim aperfeiçoar suas ações didáticas propostas.

Além disso, cabe lembrar que o RCNEI possui caráter norteador tecnicista e sabe-se que a construção dos conhecimentos se processa de maneira integrada. Sendo assim, não somente os conteúdos referentes às ciências da natureza são integrados, os direitos sociais da infância também são abordados na articulação de vivências, conhecimentos e novos conteúdos. Essa integração se justifica, uma vez que as desigualdades sociais, trabalhadas desde cedo, e os investimentos nessa escolaridade, vão retribuir à escolaridade posterior. Aí reside a importância da Educação Infantil no plano dos direitos sociais da infância, porque delineiam uma possibilidade de enfrentar o panorama de desigualdade.

Cabe ainda notar que o espaço adotado pela presente pesquisa não é simplesmente físico⁵; ele é parte das relações, é o espaço social, na perspectiva de que o indivíduo o produz. Nas palavras de Carlos (1992, p. 15), “o espaço geográfico deve ser concebido como um produto histórico e social das relações que se estabelecem a sociedade e o meio circundante”. Não se trata, por conseguinte, de um espaço qualquer, genérico, mas de um espaço concreto, real. Sobre esse aspecto, é conveniente a explanação de Lima (1989):

Integrando às primeiras sensações do ser humano, o espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som, e, numa certa medida a segurança...o espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente (p. 13).

Busca-se, então, construir uma consciência de corpo e espaço (PAGANELLI, 1996), que se produz e reproduz o espaço, interpretando as representações, leituras de gráficos e conceituais sobre o espaço que é produzido socialmente. Ainda nesse sentido, Paganelli explana que “ver, viver numa organização espacial, uma produção do espaço não significa ter consciência das forças sociais que o geraram ou geram” (1996, p. 231). A título de exemplo, podem ser citadas as notícias e imagens, pois proporcionam a visualização desses espaços, porém não proporcionam a compreensão do mundo, uma vez que as informações passadas não seguem uma ordem temporal ou uma lógica topológica. Desde pequenos, a relação do local com o mundial está presente na vida das crianças, principalmente por consumo. Nesse contexto, tem-se uma relação concebida em que se pode analisar relações espaciais, culturais, sociais, políticas, econômicas, comprovando mais uma vez que, cotidianamente, a criança presencia representações espaciais e que devem ser trabalhadas dessa forma representações⁶ e expressões gráficas para que ela conceba a leitura e interpretação desse espaço.

⁵ Paganelli (1996, p. 231) explana sobre o espaço social ser distinto do espaço físico (natural), que é apropriado pelo próprio contacto da criança no seu espaço de vida e o espaço mental-matemático, construído nas experiências cotidianas do seu grupo social em seus deslocamentos diários.

⁶ Pontuschka, Paganelli e Cacete trazem no livro *Para Ensinar e Aprender Geografia* (2007) um esclarecimento sobre as representações gráficas (desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas) como instrumento alfabético no ensino da geografia escolar. Com isso, os desenhos se constituem como esquemas gráficos de organização da relação entre o ser humano e o mundo, a educação geográfica deve recuperar, na escola, os princípios que permitirão ao estudante

Assim, para compreender o espaço produzido na atualidade, essa concepção torna-se fundamental, justamente por incorporar a ideia de espaço enquanto produto social. Conforme Vieira (2011, p. 210), “somente assim será possível entender a significação que tem o espaço, como gerador de valores e comportamentos, de vivências, enfim de elementos integrantes da cultura”.

Ainda neste sentido, França (1994) discorre da seguinte maneira:

Não há uma definição que possa ser tomada como mais abrangente ou a mais correta, pois elas estão ligadas a uma série de questões epistemológicas, ao desenvolvimento das ciências e a reorganização social do homem. Há sempre um componente circunstancial envolvido, como a falta de conhecimento de um determinado aspecto, causada pela insuficiência de meios disponíveis e/ou pelas barreiras culturais estabelecidas (p. 17).

Logo, do modo como está proposto o referencial teórico da presente pesquisa, o espaço está ligado a um caráter exclusivamente subjetivo. A superação da exclusividade do seu próprio ponto de vista permite a superação progressiva e gradual do egocentrismo (SILVA, 2010, p. 104). O espaço das crianças pode ser tão subjetivo que eles não compreendem a diferença do ponto de vista dos outros. Conforme Silva (2010):

As noções de espaço estão diretamente ligadas às noções de tempo, pois o nosso corpo se coordena no espaço de acordo com o tempo. Para a criança desenvolver a percepção espacial, é importante que ela saiba reconhecer as partes de seu próprio corpo e situá-las no espaço (p. 107).

Desse contexto, observa-se que essa concepção está em estreito diálogo com o que apresenta Horn (2004, p. 35), para que o espaço seja compreendido sob um aspecto demarcado em distintas extensões: “a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular”. Através da adoção dessa perspectiva, “o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão representadas”. Todos os tipos de espaços unem o indivíduo à sociedade, até mesmo pela sua emissão de “ondas antropológico-culturais, às quais não somos refratários. O ambiente que nos envolve exerce uma influência direta na criação de

uma concepção de mundo, assim como essa concepção interfere na formação do ambiente” (FRANÇA, 1994, p. 98).

Por isso, há que se ter a cautela de, ao estudarem-se as relações entre educação e espaço, deve-se ter em mente as relações sociais que ali se desenvolvem. O conceito de espaço é muito basilar. A análise desse objeto de estudo que lhe define é justamente a possibilidade de serem espacializados. Nessa perspectiva, a educação geográfica, por meio de um olhar espacial, atrela a relação da criança ao mundo, ou seja, propicia, de forma articulada, os saberes geográficos com o conhecimento de mundo.

A evolução dos domínios espaciais é cada vez mais complexa na medida em que a criança deixa de fazer uma leitura dos objetos por si mesma. Como por exemplo, desenhar e entender o desenho somente se ele se identificar diretamente com o que se está observando. A relação do sujeito para com o objeto vai se tornando, aos poucos, um desafio de perspectivas em que predomina nas interpretações é o ponto de vista do sujeito. Entender que o desenho está diferente, porém é o mesmo objeto, é entrar no espaço projetivo, é deixar de pensar egocentricamente (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 110).

Ainda na mesma obra, sobre as noções de espaço, Castrogiovanni (2006, p. 35) demonstra que elas fazem parte do espaço vivido⁷, no qual “a criança representa pela participação-ação e conhecimento, até o espaço concebido, onde se desenvolve o poder de representação, sem que necessariamente o aluno tenha conhecido na prática o espaço representado”. O espaço utilizado é onde são realizadas as atividades, é o espaço conjugado ao ambiente. Diante disso, França (1994, p. 36) aborda sobre a interação do homem em multiespaços referindo que “fora do seu território, o ser humano é obrigado a equacionar suas relações espaciais e ajustar comportamentos-padrão para os diferentes tipos de lugar, o que dificulta uma convivência lúdica com cada situação”. Ainda neste contexto Horn (2004, p. 28) afirma que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo o qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente”.

⁷ “Espaço vivido é aquele que a criança vivencia através do domínio concreto, onde se movimenta, onde ele atua intuitivamente. Nesse momento devemos explorar lugares mais visitados pelos alunos, por exemplo, a casa, o espaço em que a família faz refeições ou descansa e a escola. A partir da família é possível criarmos um conjunto de relações e transferi-las, posteriormente, para estudos de espaços mais complexos”(CASTROGIOVANNI, 2006, p. 35).

Para tanto, é necessário que uma visão de espaço seja provocada e avançada cognitivamente, de modo que a criança aprenda a lê-lo, o “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido... é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens” (CASTELLAR, 2000, p. 30).

As noções de espaço apresentadas, em geral, pelas crianças da Educação Infantil estão em estreito relacionamento com seu desenvolvimento intelectual, constituem uma ferramenta ao pensamento. Muitas condutas observadas na educação infantil sofrem enorme influência do egocentrismo, pois envolvem a dificuldade de se por no lugar do outro (SILVA, 2010, p. 106).

Portanto, a educação infantil, no que concerne à construção do espaço, pode se configurar como um importante momento em que as crianças exploram as possibilidades do meio, encontram desafios para chegar de um ponto ao outro, aprendendo os elementos sequenciais para realizar uma tarefa (SILVA, 2010). Na escola as crianças brincam conforme os espaços permitem, retratando as condições do lugar que nem sempre são de acesso livre e espontâneo.

2. 4. Reflexões Críticas sobre o RCNEI

Ao fazer uma leitura crítica e reflexiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, percebe-se que a representação espacial não é contemplada, pois, em nenhum momento, ele aborda esse assunto que, de maneira bastante significativa, faz-se necessário. Quando se pensa em espaço, seja ele rural, urbano, etc., pensa-se também em sua representação. Nesse sentido, observando esse aspecto, Almeida (2014) assim explana:

Esse parece ser o motivo principal de se incluir a representação espacial no currículo escolar. Dele, decorrem os desdobramentos pedagógicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem: gradação de dificuldades, noções, conceitos e habilidades a serem desenvolvidos, elaboração de atividades de ensino... Os conteúdos de representação espacial se legitimam, portanto, por possibilitarem ao aluno chegar a conhecimentos cuja abrangência explicativa ampliem sua “leitura e compreensão de mundo”. Claro que, então, a representação é vista como instrumento do que como item ou tema de um programa curricular (p. 21).

A Educação Infantil, em seu âmbito de políticas públicas, tem sido bastante pesquisada por estudiosos da área⁸ ao discutirem-nas enquanto conjunto de ações do governo e produção de efeitos específicos que elas motivaram. Desse modo, inicialmente, é necessário alvitrar que as definições que as políticas públicas assumem, em geral, possuem uma concepção de caráter mais holístico da temática, isto é, um ponto de vista que tem como pressuposto o fato de que o todo é mais considerável do que a soma de suas partes e que instituições, indivíduos, ideologias e interesses possuem extrema validade, ainda que se constatem discrepâncias acerca da autoridade relativa de tais fatores. Por isso, ao observar as políticas públicas no âmbito da Educação Infantil, é necessário ter ciência de que este campo se caracteriza como multidisciplinar (bem como a política social), e seu enfoque consiste no desvelamento acerca da natureza e dos processos da política pública (SOUZA, 2006). Dessa forma, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública da Educação Infantil, embora seja compreendida pela literatura dominante formalmente como um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras preocupações e áreas do conhecimento, inclusive da Geografia.

Esses fatores potencializam ainda mais a oportunidade de questionar até que ponto é apropriado conceitualizar os processos descritos pelas políticas públicas no âmbito da Educação Infantil como *mudança* ou como *transformação* na área. Tal dúvida justifica-se principalmente pela carência de indicações para reflexão, de possibilidades de participação do docente enquanto sujeito da sua profissão e de caminhos que proporcionem o aprofundamento de saberes e conteúdos, nesses documentos. Além da notória carência de uma discussão metodológica acerca do *como fazer*.

Outro aspecto que deve estar presente nesta análise para que ela não se torne inocente é o caráter de não-neutralidade das políticas públicas e, conseqüentemente, da política de gerenciamento da população. Para Ball (2011, p. 18), a evolução epistemológica nas ciências humanas funciona politicamente e está intimamente imbricada no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos [...] “o vocabulário específico deve distanciar os pesquisadores de sua atividade,

⁸ Para uma mais aprofundada revisão crítica do RCNEI, ver Bujes (2000), Campo (2006) e Kramer (2006).

mas, simultaneamente, também constrói um olhar fixo que torna a 'paisagem do social' sempre mais visível". Assim, pensar que as ciências humanas, como os estudos educacionais, encontram-se fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, têm um *status* neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso (BALL, 2011).

Além do que foi exposto – e considerando a natureza metodológica da presente dissertação – é preciso ponderar que a categoria *cultura escolar* se apresenta como um elemento de resistência às mudanças nas escolas. Isto é, há uma cultura política da escola que disjunta reformadores e gestores de professores (PAULILO, 2010), uma vez que a posição e pontos de vista diferentes de reformadores e professores determinam o relativo fracasso das reformas educativas também no âmbito da Educação Infantil. Nesse viés, Paulilo (2010) defende que há fortes diferenças entre as preferências e cuidados de gestores e professores e que essas implicam diferenças culturais que opõem um conjunto de crenças e práticas de interação e trabalho adquiridas, arraigadas e transmitidas de uma geração a outra de professores aos processos das políticas educacionais.

A explanação de Kramer (2006) versa sobre a importância dos mais variados tipos de saberes a serem trabalhados com as crianças no âmbito da Educação Infantil. Essa abordagem é relevante para compreender sua posterior crítica à constituição do Referencial.

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança (KRAMER, 2006, p. 812).

Os diversos âmbitos da formação que precisam ser privilegiados pela Educação Infantil, referenciados pela autora, atenderiam, se atingidos fossem, de forma significativa o caráter multidisciplinar preconizado. Contudo, Kramer (2006, p.802) propõe alguns questionamentos sobre essas políticas adotadas quanto o RCNEI:

não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática continua em pauta. Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? Nesse contexto, cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) e o documento da Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2004). Em contrapartida, grande parte dos estados e municípios brasileiros só agora começa a se estruturar para atuar na formação prévia ou continuada dos profissionais da educação infantil (KRAMER, 2006, p. 802).

Bujes (2000), fundamentando-se marcadamente nos estudos de Michel Foucault, considera o Referencial Curricular como uma prática disciplinar de normalização e de controle social:

A partir destes raciocínios passo a considerar a proposição de um Referencial Curricular para a educação das crianças de 0-6 anos como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. O currículo é expressão de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões que constroem a razão e a individualidade (BUJES, 2000, p. 31-32).

Para esse autor, as crianças são alvo de ações políticas, ideológicas, de economias de escolarizações, ou seja, de uma “intervenção calculada”, pois estão inseridas nos processos de controle, nas instituições.

Torna-se apercebido, a partir dessa assertiva, a seguinte explanação de Bujes (2000):

O que pretendo mostrar, tomando o RCN/Infantil (Brasil, 1998) como referência, é como operam de forma cruzada, de um lado, esta produção do sujeito infantil, constituído pelo dispositivo de infantilidade, e, de outro lado, as formas específicas ou estratégias que constituem a maquinaria da escolarização, examinando aquilo que, na maquinaria, diz respeito mais diretamente ao currículo. De que forma a constituição de referências curriculares coordena e põe em evidência um conjunto de estratégias que têm por finalidade o governo da infância (p. 30 – 31).

Como se pode observar, Bujes (2000) acredita que o currículo pode servir tanto para atingir determinados resultados como também para bloquear ou opor resultados que não são desejados, ou seja, “produzir a criança desejada” como o autor considera.

Meu argumento é que seus efeitos discursivos, o regime de verdade ao qual se filia (sua condição hegemônica) acabam por obscurecer questões como a lógica social altamente discriminatória de exclusão das crianças dos meios pobres das oportunidades de educação infantil institucionalizada, tais como: a distribuição iníqua de oportunidades de freqüência às creches e pré-escolas, os efeitos nefastos da deficiente formação das professoras, a inexistência de dotações orçamentárias específicas para a educação infantil, o caráter paternalista da política predominante na área (2000, p.41-42).

Estreitamente em diálogo com Kramer, o autor alvitra que os referenciais deixam de considerar muitos outros aspectos relevantes à formação, uma vez que não negam a importância da cidadania e do raciocínio, porém, não os contemplam. Seguindo nessa mesma vereda, Campos (2006), abordando os estudos de Cerisara (2006) e sustentando sua análise do RCNEI, no âmbito das reformas educacionais dos anos 90 no Brasil, advoga:

Reconhece os méritos da iniciativa do MEC, mas aponta a ênfase, exagerada segundo ela, no modelo escolar de currículo. A autora também questiona o fato de o programa de formação em serviço Parâmetros em Ação, implantado pelo MEC, supor a adoção do Referencial curricular nacional por parte dos municípios e das instituições, o que levaria o documento que se pretendia aberto e flexível tornar-se na prática obrigatório e único (p. 109 – 110).

A Educação Infantil no Brasil encontra-se em cenários desiguais nos diversos contextos do País, tanto em formação profissional quanto em estruturas, materiais; no entanto, aspectos que devem ser considerados, tais como a grande diversidade de regionalismos dentro do País não são analisados.

Ainda que pesem os argumentos políticos da autora Bujes e os demais argumentos críticos, o RCNEI realmente não contempla – em termos de conteúdos, de habilidades a serem desenvolvidas e reflexões acerca da atividade docente – as carências ainda existentes, levando em consideração a ciência geográfica na Educação Infantil, objeto do presente trabalho. Fazemos aqui alerta a esse fato, pois percebe-se que noções básicas que fundamentalmente devem ser trabalhadas com as crianças, para provocá-las a conhecer o mundo, o espaço e as transformações produzidas pelo homem, passaram despercebidas. Todavia, não se pode negar que os objetivos propostos sejam significativos, principalmente pelo fato de que nada se tinha para apoiar e orientar o professor de Educação Infantil e, como qualquer material disponibilizado, não deve ser utilizado de forma única e exclusiva, como verdade absoluta, mas para auxiliar e contribuir com a prática docente.

3. A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO, BRINCADEIRA E GEOGRAFIA

Sabe-se que é na escola que convive, movimenta-se e se socializa o segmento mais fraco de todos os dominados: a criança. Com as suas observações, a própria criança estimula a imitação e sua criatividade. O cotidiano confere ao processo um ritmo de ocorrências regulares pré-determinadas nos espaços. A organização do espaço de uso comum reflete a concepção metodológica adotada pelo professor (a) e pela escola, o que destaca a proeminência do planejamento e da vivência nesse espaço.

Nesse sentido, Aracy, Menandro e Paganelli (1993, p. 61) qualificam essa discussão alegando que a organização do espaço produzido pelo homem em sociedade está relacionada à identificação das relações sociais que estruturaram e “estruturam este espaço. Em outras palavras, a ocupação ou divisão do espaço está relacionada com a própria divisão da sociedade em grupos sociais de características diferentes, mas inter-relacionados”. Esses relevantes aspectos sociais e culturais podem ser trabalhados a partir da disposição dos diferentes setores e salas da própria escola.

A maneira como estão distribuídos os materiais e os móveis pode obstar o diálogo, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia do grupo de alunos. Horn (2004, p. 37), nesse sentido, define da seguinte forma o espaço escolar, afirmando que ele “é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo”. Nesse sentido, o espaço deve conter objetos com os quais as crianças possam criar e imaginar, construir, brincar, pois a harmonia da decoração, dos móveis e dos objetos influencia na sensibilidade estética das crianças. É relevante, inclusive, dizer sobre a interação das crianças nesse espaço, pois o contexto não se limita meramente ao meio físico ou material, mas também conglera produções e interações nesse meio.

É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida (BARBOSA; HORN, 2008, p. 48)

A sala de aula e o pátio, portanto, devem ser um convite para o brincar. Nesse contexto, o educador, além de mediador, precisa ser um observador das brincadeiras livres das crianças, momento em que é possível notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço, além de muitos outros de seus movimentos. Para melhor conhecer, é preciso saber ouvir e saber falar com elas, observá-las enquanto brincam, o brilho dos seus olhos, a mudança de expressão dos rostos e a movimentação dos corpos.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz dele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (FORNERO *apud* ZABALZA, 1998, p. 231).

O espaço, enquanto categoria proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é tratado de maneira que passa a ser objeto de aprendizagem e respeito. Nessa organização, é preciso considerar as possibilidades das crianças de assumirem responsabilidades e exercitarem, dentro de suas condições, a autonomia e a condição de sujeitos. Desse mesmo modo, o espaço, quanto mais desafiador seja, também será mais propulsor de novas e significativas experiências, propiciando outras iniciativas e interação com ambiente. De acordo com Horn (2004, p.18) – a partir da necessidade de interação da criança nesse espaço e de vivência intencional –, “planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”.

De acordo com Barbosa & Horn (2008, p. 48), a constituição do “espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus autores”.

A história de cada criança vai compondo-se a partir do espaço que ela vivencia no dia a dia, a partir da imagem do lugar, da experiência sensorial, motora, emocional e social, do aprendizado, da imaginação e da memória, com a percepção diferente da do adulto. É nos diferentes tipos de espaço que se proporciona uma fonte de estímulos, riquezas, conhecimentos, aprendizados, inter-relacionamentos, haja vista seu relevante desempenho e seu importante papel no processo de formação da criança; é a rua o espaço público que se encontra por toda a cidade. Hoje, as crianças apresentam mudanças na percepção e exploração dos espaços, justamente porque os vivenciam.

Sobre essa questão, Barbosa & Horn (2008, p. 51) destacam que “o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções”. Normalmente, a construção dos espaços, com suas dificuldades técnicas e materiais, ultrapassa as possibilidades de uma criança e nem sempre estão voltadas as suas necessidades, o que impede seus olhares curiosos de usufruírem-no.

São equívocos do autoritarismo não só de natureza corporativa e de uma produção especializada, desligada da vida das pessoas, mas é também, e sobretudo, resultado da transformação da criança numa categoria social, determinada, para a qual a creche, a escola, os parques e locais de jogos são fornecidos sob a forma de sistemas fechados, mercadorias a serem consumidas passivamente, que não comporta integrar neles o maravilhoso, o imaginário e o espontâneo (LIMA, 1989, p. 54).

Para Lima (1989, p. 69), “a instituição escolar terá perdido a oportunidade de desenvolver na criança capacidade de pensar” se o objetivo primeiro “da construção e [de] uso dos espaços [...] centrar-se na produção e reprodução do lucro” uma vez que ela deveria se preocupar primeiramente com o bem-estar dos homens. O mesmo autor aborda ainda que “um grande espaço, com vários ambientes menores no seu interior, possibilita reencontrar os espaços da socialização da criança em diferentes situações e agrupamentos, dinamizar as atividades, despertar sempre novos interesses” (LIMA, 1998, p. 77). Para isso, é necessário desconstruir simbolicamente a sala de aula tradicional, para que as crianças sejam capazes de construir o novo espaço e, assim, acrescentarem novas descobertas de transformações e experiências significativas.

É possível pensar o papel do professor (a) de Educação Infantil, que deve ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, também enquanto avaliador constante de sua prática em sala de aula. Percebendo que o brincar deve ser planejado e trabalhado concomitantemente com os eixos propostos pelo RCNEI, ele deve fazer parte dos objetivos que visam ao desenvolvimento pleno das crianças. Partindo desse pressuposto, uma forma eficaz de trabalhar a geografia no processo pedagógico é através das brincadeiras, jogos e atividades prazerosas, uma vez que “o espaço é apreendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas de percorrê-lo, delimitá-lo ou organizá-lo segundo seu interesse” (ALMEIDA; PASSINI, 2002).

Para a análise dos dados que se apresenta na seguinte seção, o lúdico deve ser compreendido enquanto elemento que auxilia na construção da noção de espaço. Várias brincadeiras estimulam essa construção; nelas é preciso organizar o movimento do corpo e também a dos deslocamentos de objetos, sabendo-se que há juntamente uma coordenação espacial. Nesse sentido, o brincar exercita a capacidade de produção e compreensão do conhecimento. Ainda que a criança pequena não tenha plena consciência do desenvolvimento da noção de espaço, ela está coordenando ações importantes para o desenvolvimento da inteligência. Algumas brincadeiras desenvolvem a organização espacial coletiva, além de permitirem o desenvolvimento de atividade de coordenação motora, reflexo e a cooperação entre o grupo. “A análise da realidade social, por intermédio da escola, só é possível quando respeitamos o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem e as particularidades inclusive as subjetividades de quem aprende” (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 95). As brincadeiras são exemplos que trazem o corpo como elemento central de construção da noção de espaço, atravessada pela ludicidade própria da educação infantil, “suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio que estão inseridas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 50).

O lúdico não está separado da importância que os conteúdos possuem; ele é uma forma sadia para a apreensão dos conhecimentos, “a educação lúdica é uma ação inerente da criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento” (ALMEIDA, 1995, p. 11). Dessa maneira, a brincadeira torna-se um mediador para que as aprendizagens sejam prazerosas e

interessantes. Brincando, a criança torna-se um ser criativo e espontâneo, assumindo outros papéis durante a brincadeira. É por intermédio do brincar que a criança constrói a sua personalidade e desenvolve várias habilidades, além de demonstrar o seu estado emocional. Dessa forma, ela age frente à realidade expondo seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo que os experiencia.

Considerando os pressupostos teóricos de Ribeiro e Marque (2001), referente à Educação Infantil, a utilização das atividades lúdicas, no ensino de geografia, articulando às brincadeiras, consiste em um apoio metodológico que o professor (a) deve utilizar para que a criança compreenda, de maneira atrativa, as noções básicas de lateralidade, espaço, tempo, lugar e paisagem.

Nas brincadeiras, os direitos devem ser respeitados ao mesmo tempo em que se vivencia socialmente. Há, notoriamente, o estímulo à criatividade, às descobertas e às inventividades. O professor (a), nesse momento, pode ser uma ponte entre a realidade e a fantasia das crianças. Além disso, as brincadeiras constituem instrumento indispensável para a prática pedagógica, porquanto são importantes componentes das propostas curriculares.

Brincando a criança expressa, analisa, critica, cria, entende e transforma a realidade. É uma forma de *ser* e *estar* no mundo de forma original. Através do brincar, a criança adquire habilidades para resolver situações do dia a dia, desenvolvendo a percepção e a sensação do mundo em que vive, estimulando a autoconfiança e conseqüentemente, a autonomia. Ela se desenvolve integralmente com o lúdico, pois aceita, pensa, comunica-se, troca, busca, interage, estabelece relações e constrói conhecimentos. A criança avança nos raciocínios e desenvolve os pensamentos, pois, através do brincar, expõe seus sentimentos com maior trivialidade, suas necessidades e seus interesses. As brincadeiras, se bem exploradas, contribuem para o desenvolvimento pleno da criança, o que, como mencionado anteriormente, terá reflexo na sua vida adulta.

A partir da abordagem realizada, é necessário compreender o papel do(a) professor(a), especialmente de Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo como prioridade uma aprendizagem através do brincar, pois, por meio da brincadeira, a criança se torna um ser criativo, responsável e autônomo, capaz de enfrentar as diferentes situações do dia a dia.

Compreender por que as crianças estão e participam do mundo deve ser o grande desafio da Educação Infantil, como nos alerta Rosamilha (1979):

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (p. 77).

Segundo o RCNEI (1998, p. 27), “para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências”, e essas experiências devem ser oferecidas nas escolas de Educação Infantil, sendo exploradas de maneira cultural, ou seja, através do brincar.

Ainda sobre esse aspecto, o RCNEI prevê que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”, se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe ofereceu o conteúdo a realizar-se. Neste sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda a brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação e são criadas e recriadas a todo momento, permitindo a construção da personalidade e a aquisição de novos conhecimentos. O educador é fundamental nesse processo. Uma vez que já é pacífico para os contextos, tanto acadêmico quanto educacional, que o educar não se limita a repassar informações ou apontar um caminho, e sim consiste em contribuir para que a criança tenha consciência de si mesma e da sociedade em que está inserida, através dos *seus* valores, e não a partir daquilo que a cultura institucional determina. Se educar é oportunizar desafios para que a criança tenha a capacidade de escolher os próprios caminhos, isso ocorrerá de acordo com o que for compatível com *seus* valores, *sua* visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Em síntese, nas diferentes etapas da Educação Infantil, o papel do professor (a) é de suma importância, pois ele deve ser o mediador, quem cria espaços, disponibiliza os materiais necessários e participa junto das brincadeiras, oportunizando a troca de experiências e reavaliando a cada dia a sua prática pedagógica, independente das condições físicas ou econômicas da escola em que atua. Ele é quem, ao planejar seus diferentes momentos, visa ao desenvolvimento pleno da criança, almejando que ela seja, no futuro, um cidadão com criticidade, autônomo e participativo na sociedade em que vive. Para tanto, ele se valerá de brincadeiras, que tornam a prática pedagógica mais prazerosa, possibilitando ao professor (a) a aproximação do universo da criança, tendo oportunidade de conhecê-la, de saber sua história de vida, como pensa, quais são seus valores e as representações que ela faz do mundo. Assim, poderá intervir de forma consciente, influenciando de maneira positiva na construção do sujeito, desenvolvendo várias habilidades e competências que farão parte de seu futuro, de sua vida adulta.

Para criar situações de aprendizagens significativas o educador, além do conhecimento teórico sobre o nível de desenvolvimento da criança, necessita também se dispor, comprometer-se a realizar experiências práticas explorando as diferentes possibilidades que o brincar pode oferecer. Por isso, para que sejam compreendidos esses aspectos aqui dissertados, inclusive acerca da importância do brincar nas instituições de Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que essa prática é necessária. O brincar deve ser planejado e trabalhado concomitantemente com os eixos da Educação Infantil (RCNEI) – através da articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras.

A ludicidade é de extrema relevância para o Ensino de Geografia na Educação Infantil, para o desenvolvimento de toda criança, e deve ser utilizado pelo professor (a) como ferramenta de ensino, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa, de acordo com a faixa etária que se está trabalhando. Brincar, por

consequente, leva a criança a conhecer o mundo e assim a organizar e reorganizar seus processos mentais através da imaginação.

Diversas atividades que são trabalhadas no dia a dia advêm da geografia em virtude de seus elementos do conhecimento. Isto é, para que se concretizem com êxito, alcançando o avanço de consciência da criança, dependeriam de uma abordagem de tais elementos a partir da ciência geográfica. Porém, na maioria das vezes, seus elementos mais fundamentais passam despercebidos, perdendo potencial pedagógico e banalizando a compreensão da ciência em questão.

Em uma conhecida experiência, Almeida utilizou a literatura infantil para uma interessante abordagem. Segundo sua explanação, “a escolha da literatura infantil foi proposital por acreditarmos que as histórias são um poderoso meio para ampliar a imaginação das crianças e para aproximar suas geografias de nossas questões de pesquisa” (ALMEIDA, 2014, p. 16). A autora traz ainda outra experiência, na qual, de forma lúdica e instigante para a criança, utilizou um episódio do desenho animado *Dora Aventureira*, que faz suas viagens a lugares desconhecidos e, para isso, conta com a ajuda de um mapa. Com os citados exemplos, Almeida defende que várias são as atividades que, adaptadas, podem ser utilizadas, visando à melhor contextualização, motivação e, conseqüentemente, interação dos alunos.

Provocando semelhantes objetivos, Castrogiovanni (2006) manifesta sobre o trabalhar com oficinas e suas representações com os alunos:

A proposta das oficinas é entendida como ação, o fazer pedagógico, a relação direta entre o lembrar e o produzir e vem ao encontro da formação social da mente dos alunos, que até antes da adolescência, em que se encontra o foco de estudo do trabalho, o pensar significa o (re)construir...Lembrar dos espaços, representar através de construções em forma de oficinas, desafiar as construções, emitir julgamento sobre a importância dessas atividades descritas para o desenvolvimento do aluno (p. 103).

Mapa do corpo, observações e imitações no espelho, caça ao tesouro, quebra cabeça, jogos de trilhas, jogos de memória, entre outras inúmeras brincadeiras, são atividades nas quais os conceitos e as habilidades concernentes à ciência geográfica são encontrados. As fotografias ou pôsteres, a linguagem por imagens e por desenhos são formas de comunicação que podem ser estimuladas desde o início da escolarização, instigando o estudante a ativar o conhecimento prévio, mesmo que, inicialmente, ainda no nível do dito *senso comum*.

Castrogiovanni (2006) sugere, em sua obra *Brincar e Cartografar*, o trabalho com diferentes mundos geográficos, tais como a alfabetização espacial e demais exemplos de oficinas para trabalhar com as crianças, que podem ser facilmente adaptadas. O mesmo ocorre com o livro de Almeida, *Espaço e Tempo na Educação Infantil* (2014), um bom e frutífero relato de experiências a ser considerado. Abordando ainda as mesmas questões, encontra-se o livro de Guimarães, *Os diferentes tempos e espaços do homem: atividades de Geografia e História para o Ensino Fundamental* (2006), facilmente adaptável para os objetivos inerentes à Educação Infantil.

Com isso quer se dizer que as brincadeiras devem estar atreladas aos objetivos a que se quer atingir; elas devem estar em consonância com a concepção de sujeito que se quer formar. Por conseguinte, as brincadeiras, nas práticas educativas, devem estar presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil visando não somente ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças, como também à compreensão de mundo, de homem e de sociedade.

4. A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo observa Nóvoa (2009, p.09), a atividade dos professores precisa ser, por natureza, uma atividade que valorize a “práxis, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas”. Para tanto, a formação para a atividade docente necessita ser edificada no cerne da profissão, “isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”. Tanto Nóvoa (2009), quanto Freire (1996), bem como outros autores mais contemporâneos comprometidos com a atividade docente, concordam que o atuar como professor deve favorecer a reflexão sobre sua própria prática, como uma auto avaliação, que não tem fins meramente pragmáticos. Freire (1996), nesse mesmo viés, defende essa ideia sob o aspecto da *avaliação crítica* da prática, em que percebemos virtudes ou qualidades, e adquirimos respeito dos educandos. É nessa trajetória que percebemos as nossas limitações e nossos sucessos. As vivências, os sucessos e as falhas são reflexos dos movimentos dos quais participamos.

Silva (2002) evidencia que há notórias distinções entre as denominações. Quanto ao conceito de *formação continuada* ela demarca sua principal influência na legislação vigente. De acordo com o seu estudo, o treinamento é a característica mais forte dessa formação, atribuído a ela a partir de modelos da psicologia comportamental e tecnologia educacional, uma vez que o desígnio era treinar docentes para agir mecanicamente atingindo os resultados previstos. Dessa forma, o professor, para ser competente, deve saber utilizar técnicas e teorias renovadas, confluindo para uma ideia reformista do processo educativo.

Segundo D’Agostini (2010, p. 67) há a necessidade de um estudo amparado em uma programação do que será a formação. Ele afirma que as atividades formativas, quando ocorrem de maneira isolada e fragmentada, “perdem a eficácia”,

pois segundo o autor “a programação tem a finalidade de atender às exigências dos participantes, articular o tudo e dar continuidade ao processo de modo claro e objetivo, sem que ocorram desvios ou truncamentos do meio do caminho”.

Assim, a formação continuada ocorre, na maioria das vezes, com reuniões promovidas pelas secretarias de educação, sem que haja um estudo e uma transposição didática mais exaustivos da temática ou disciplina em discussão (SAVIANI, 2007, p. 130). Nesse sentido, e aqui estabelecendo uma crítica à Educação Infantil, grande parte das vezes, a formação, que de maneira bem-intencionada coloca a prática dos professores como ponto de partida, acaba restringindo-se a relatos ou meras descrições de ações, que dividem, por vezes, algumas ações positivas no âmbito da sala de aula, e, por vezes, relatos e anseios acerca da prática diária docente. A iniciativa é de grande valia, há que reconhecer isso. Entretanto, o momento que seria posterior a tais diagnósticos não tem ocorrido. Resta a carência de movimentos sistemáticos de estudo para que sejam sobrepujados esses limites. Logo, entende-se que a formação permanente inexistente sem essa sistematização. “Dificilmente se pode realizar processos de formação docente com sucesso sem o mínimo de organização e sistematização, prevendo muitos aspectos que provavelmente entram neste jogo” (D’AGOSTINI, 2010, p. 63).

Em contraponto, Da Silva, Chaves e Ghiggi (2012, p. 71) defendem que a formação permanente precisa estar estreitamente relacionada com os projetos políticos pedagógicos propostos pelas instituições escolares, não meramente enquanto metodologia, como meio, mas enquanto fazer-se sujeito de sua própria atividade, que coliga ensinar, aprender e pesquisar. Nesse processo, todos os envolvidos vão avançando no entendimento do papel de cada um, dos objetivos do seu *fazer*, da autonomia que possuem e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Desse modo, a formação permanente tem como ponto de partida as necessidades concretas do cotidiano escolar e se constitui sob um movimento que atrela olhar, pesquisar, buscar, refletir e mudar.

Esse processo corresponderia a um movimento de aprendizagem do professor (a) que considera a objetividade da realidade concreta, sua subjetividade e a intersubjetividade; que compreende que pesquisar e ensinar “são momentos intersequentes de uma mesma vivência da relação ensino-aprendizagem”. Isso faz com que os enfrentamentos de sua prática não sejam motivos para um fazer

espontâneo e carente de intencionalidade (DA SILVA; CHAVES; GHIGGI, 2012).

Assim, considerando a concepção de formação permanente, referencia-se Freire (1996):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (p. 44).

Desse modo, opta-se pelo conceito de *formação permanente* em detrimento da *formação continuada* pela propensão e capacidade que os professores possuem de assumir sua formação colaborativamente, sem desconsiderar que o fazer docente é fruto de diferentes relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas inseridas em um movimento de *triangulação praxiológica* que envolve as práticas fecundadas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação. Uma espécie de formação ressalta que o docente, enquanto profissional da educação, pode ajuizar sua própria prática de maneira sistemática e objetiva, orientado por um suporte que não somente é metodológico, orientado pelo puro fazer, mas também é teórico, à luz de bem-intencionados objetivos educacionais.

O conceito de *formação permanente* indica que é a partir da prática docente que o professor inter-relaciona conhecimento e atuação, possibilitando, através da reflexão, levar a teoria ao encontro da ação. Isso porque, durante a prática, tem-se relações de trocas entre o professor e o aluno, pois, “nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p. 76).

Severino (2003, p.87), nesse mesmo contexto, defende o imperativo de que a formação docente esteja estreitamente atrelada a “um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política”. Nessa mesma vereda, De Bastos (2010,p.316) enfatiza o impasse que há entre a formação de professores, o domínio de conteúdos advindos do conhecimento organizado e o caráter político da Educação:

Tanto mais se aprofundam suas conscientizações em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, apropriam-se dela (FREIRE, 1970). Em outras palavras, “educação e investigação temática, na *concepção problematizadora da educação*, se tornam momentos de um mesmo processo” (FREIRE, 1970, p. 58, grifos nossos).

Essa participação, além de não prejudicar a objetividade da investigação, potencializa que os achados da mesma sejam incorporados como objetos educacionais dos envolvidos. Assim, ao se tratar de uma atividade tão humana, e por isso tão complexa, é preciso também compreender o lugar contraditório ora atribuído à formação de professores (BARRETO, 2003):

Por um lado, é inevitável constatar que, após um longo período de silêncio, a questão está posta no centro das políticas formuladas e em processo de formulação, quer em âmbito nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), nos programas gestados e coordenados no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) -, quer em âmbito internacional, por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unesco e, especialmente, o Banco Mundial. O tema é tão recorrente nas políticas formuladas, bem como nos discursos de justificação, que parece razoável supor que nunca se tenha falado tanto na formação de professores (p. 111).

Em meio a essas tantas abordagens sobre o assunto, Rosito (2007) defende que, para que o professor (a) realize um bom trabalho em sala de aula, é necessário que ele saiba como se dá a interação entre o conhecimento específico e o pedagógico e, para que isso aconteça, é imprescindível que o professor (a) adote uma prática reflexiva que permitirá o entrelaçamento de conhecimentos que caracterizem a prática docente. Os conhecimentos específicos, os pedagógicos e a experiência podem propiciar uma interligação entre teoria-prática.

Para Rosito (2007), ainda, a formação de professores deve incluir espaços de reflexões e debates constantes:

Entendo que a educação de adultos nos cursos de ensino superior que tratam da formação inicial de professores, necessitam construir-se como espaços de reflexão e debate constantes, a fim de que ações conseqüentes viabilizem uma prática de pesquisa do percurso pessoal e profissional, perceber o papel dessa experiência na constituição do sujeito singular e coletivo, que privilegia a perspectiva crítica e construtiva da formação dos sujeitos aprendizes. Entendo que esse exercício de investigação deve ser ato sério e rigoroso que não exclui, ao contrário, privilegia a alegria e a criatividade como condicionante e determinante da humanização e sensibilidade do ser humano (p. 98).

No que concerne à preocupação com a formação docente no cerne do protagonismo popular, Paulo Freire (2009) é o nome no contexto brasileiro bastante evocado pelo âmbito educacional, especialmente pelo fato de sua proposta de pedagogia libertadora envolver diálogo entre teoria e prática. Paulo Freire (2009, p.16) então provoca a compreensão do protagonismo dos professores no artifício permanente de sua formação, partindo do pressuposto de que ela depende da “reflexão crítica sobre a prática”. Em uma de suas experiências na educação brasileira, Freire esclarece seis princípios basilares por meio do programa de formação de professores, quais sejam:

- 1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p. 80).

Referenciadas as questões acerca da relevância de que a *prática se faça e se refaça* (FREIRE, 1991), essa perspectiva se volta, então, mais especificamente, à ciência geográfica. Nas considerações de Callai (1999), quando fala da formação do profissional de geografia e da sua relação com o conteúdo, percebe-se a necessidade que se tem de sair do pronto, do estanque, e dinamizar a relação professor-aluno, para que haja também uma evolução na construção de sujeitos sociais. Assim, o professor deve trabalhar com as inquietações, curiosidades, fazer questionamentos e indagações para contribuir com a criança, a partir da realidade que ela vive. Isto é, unir aquilo que ela presenciou à ciência geográfica. Se assim ocorre, o estudo dessa ciência fará sentido na vida dela e sua capacidade perceptiva será ampliada.

Do mesmo modo, tanto os pressupostos científicos quanto a ciência de que estão sendo formados sujeitos sociais não podem restar obsoletos. Nas palavras do autor:

É possível sim, ir além das disciplinas, das matérias tradicionais. Exige um esforço de sermos mais criativos. Precisamos conhecer a realidade em que vivemos, que é local, particular, mas que é ao mesmo tempo global e universal. Precisamos ter clareza dos pressupostos da ciência com que trabalhamos, engendrar novas formas pedagógicas para dar conta do ensinar e do aprender e entender que a aprendizagem supõe inequivocamente uma relação social com aqueles com quem estamos convivendo no processo de aprendizagem, seja concretamente com pessoas, seja através da produção do conhecimento que já foi realizado e ao qual estamos tendo acesso (CALLAI, 1999, p. 79-80).

Cavalcanti (1998) é categórica quando fala em formar valores e, de modo discreto, destaca a proeminência que a formação dos sentidos precisa ter na vida do educando. *Sentir* pode não ser um verbo presente na relação de objetivos que advêm dos conteúdos; *práticas sociais* podem não fazer parte da agenda tradicional da Geografia, mas precisam estar presentes se ainda se almeja a formação do humano.

Sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da Geografia (conhecer o mundo em que vivem, localizarem alguns pontos nesse mundo, representá-lo lingüística e graficamente), é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais juízos provisórios. Mas necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia, que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é *analisar*, é *sentir*, é *compreender a espacialidade das práticas sociais* para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico (CAVALCANTI, 1998, p. 128, grifos nossos).

Como compreender a organização da sociedade mais justa e democrática ou inquietar-se com a ausência dela sem ter a consciência do aspecto espacial no dia a dia? Como problematizar a prática da cidadania sem se formar uma consciência espacial? A autora acredita, dessa forma, que, ao entender a prática das espacialidades, ao potencializá-la por meio da educação, os alunos conseguirão, para além de entender com mais facilidade as diferentes escalas e as relações entre elas, exercer a cidadania, sentirem-se partícipes desta sociedade e terão a capacidade de questionar-se sobre determinadas injustiças e autoritarismos que a organização espacial denuncia. Daí a importância de se ter clareza da metodologia adotada pelos professores, de sua concepção de homem que pretendem formar e da maneira como a prática docente se atrela a isso tudo.

Se o profissional da Educação não tiver clareza de sua concepção de geografia e de educação, mais ainda, dos objetivos da Educação Infantil, o conhecimento geográfico produzido na escola deixa de ser “o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona” (REGO, 2000, p. 08), pois só é possível contextualizarem-se os saberes a sua volta quando se tem um trabalho teórico metodológico claro.

O mundo vive em constantes transformações, algumas delas bastante declaradas, enquanto outras, nem tanto. Nesse sentido, o ensino de Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhá-las e compreendê-las sob um olhar crítico, olhar de cidadãos, de pessoas que vivem *no* e transformam o mundo. Contribuindo para esse questionamento, Callai (1998) aponta três motivos para se ensinar geografia: o primeiro trata de conhecer o mundo e obter informações a seu respeito; o segundo é conhecer o espaço produzido pelo homem, e o terceiro é fornecer informações que possibilitem ao aluno condições para construir sua cidadania. Analisando os motivos abordados pela autora, percebe-se que, independentemente da idade, desde criança, tem-se a capacidade de ir internalizando-os e gradativamente ampliando informações novas que irão contribuir com esse conhecimento geográfico.

5. O MARCO METODOLÓGICO: A PESQUISA

Dentre os tipos de pesquisa encontrados, optou-se em utilizar a pesquisa qualitativa para atingir o objetivo proposto pelo projeto inicial, uma vez que esta pesquisa está relacionada com ações e relações humanas, ou seja, tenta compreender a realidade e a vivência humanas, as dinâmicas das relações sociais. Minayo (2000) a conceitua da seguinte maneira:

Pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21 – 22).

Dentro dessa concepção, o método qualitativo se preocupa com o universo das construções humanas significativas (MINAYO, 2000). Para explicar e compreender os processos sociais, todos os fenômenos sociais são considerados importantes, portanto, eles devem ser utilizados. Durante o trabalho, o pesquisador possui um contato direto com o ambiente e com a situação a ser trabalhada, o que vem a favorecer a proposta do projeto.

Sampieri (2006) aborda que todo tipo de pesquisa traz sua contribuição, e cada método enriquece a pesquisa e traz suas contribuições para os avanços dos conhecimentos. Na presente pesquisa o enfoque qualitativo está baseado no método de coleta de dados sem medição numérica. Esse método é correntemente aplicado em pesquisas que privilegiam as descrições e as observações. “Regularmente, questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria” (SAMPIERI, 2006, p. 05).

Na busca pela obtenção de dados relevantes, esse tipo de pesquisa tem, como técnicas, as observações, os relatos, as entrevistas, os documentos bibliográficos e as discussões em grupo. Na coleta de dados, pode-se utilizar mais de um instrumento de investigação qualitativa. É possível, inclusive, utilizar materiais como fotografias, transcrições de entrevistas e depoimentos, assim como outros documentos, o próprio pesquisador é um instrumento-chave.

Dentre as diferentes alternativas de técnicas da pesquisa qualitativa, a entrevista foi a opção para a presente pesquisa, haja vista sua escolha de questionar servidores das Secretarias Municipais de Educação e da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Com vistas à melhor captura de informações, a técnica da entrevista, portanto, oportunizou melhor relação com os sujeitos, admitindo e explicitando os objetivos primeiros, e, assim, aos poucos, a experiência que foi sendo adquirida lentamente durante o percurso do trabalho de campo.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE, 1986, p. 33-34).

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas ou abertas. “As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, se baseiam em um guia de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados” (SAMPLERI, 2006, p. 381). A escolha foi pela entrevista semiestruturada, por ser mais livre de esquemas, mais flexível, e que favoreceu o diálogo descontraído entre o entrevistador e o entrevistado. O intento foi de sempre guiar o entrevistado e, conforme sua interação, em relevantes momentos, houve a liberdade de aprofundar algumas das respostas.

Para Lüdke (1986), todo trabalho, bem como o pesquisador, à medida que vai desenvolvendo sua proposta, vai direcionando-a da melhor maneira. Sendo assim:

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil:

no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos (p. 13).

Em um estudo qualitativo, a ênfase está em entender as variáveis envolvidas no fenômeno; é uma dinâmica de interpretação, buscando compreender seu objeto de estudo e não medir ou calculá-las. Sendo assim, Sampieri (2006, p. 15) esclarece que a pesquisa qualitativa fornece “profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista ‘recente, natural e holístico’ dos fenômenos, assim como flexibilidade”.

Valendo-se dos preceitos de Minayo (2000), a pesquisa foi dividida em três etapas principais, iniciando pela fase exploratória (através de análise de conceitos); em seguida, realizou-se o trabalho de campo (entrevistas) e, por último, foi realizada a análise do material empírico e dos documentos. Na fase exploratória, realizou-se um estudo sobre o assunto, ou seja, houve uma revisão bibliográfica referente ao tema da pesquisa, com a finalidade de aprofundar-se com o assunto a ser desenvolvido ao longo do trabalho, e a construir o referencial teórico para a própria dissertação.

No campo da pesquisa qualitativa, a *análise de conteúdo* foi a metodologia mais adequada para encontrar respostas à questão central desta pesquisa. Minayo (2000), assim como Bardin (1979), trabalham com o conceito de análise de conteúdo⁹, caracterizando tal metodologia como empírica. Logo, ela não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2000), tem como base:

uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. É tarefa paciente de “desocultação”, (...) analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião (p. 09).

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo possibilita fazer análises do que é falado e o que representa a fala a partir dos significados e significantes; possibilita

⁹ Análise de conteúdo para Bardin (1979, p. 42) é um conjunto de técnicas de análises de comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

deduzir através do raciocínio e chegar a conclusões, ou seja, a citada metodologia permite estabelecer inferências no tratamento das informações, compreendida como um conjunto de técnicas de comunicação. Ratificando o conceito, Gomes (2010), elucidando Bardin, traz a análise de conteúdo como uma constituição da avaliação de informações sobre o comportamento humano.

No segundo grande momento do trabalho, foram realizadas as entrevistas, enquanto forma de colher informações baseadas no discurso livre dos entrevistados. Elas foram aplicadas com as servidoras responsáveis pela orientação da Educação Infantil nas cidades já determinadas e na sede da 5ª CRE. Os servidores eram, por vezes, coordenador da área ou secretário da educação, uma vez que, como mencionado introdutoriamente, esta pesquisa incluiu as redes estadual e municipal de ensino.

O roteiro de entrevista teve por objetivo a compreensão do conhecimento, de interesses e de valores destinados ao assunto. Por isso, foram feitas perguntas abertas e sem influência nas respostas, “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, [permite] que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, 1986, p. 34). As questões abertas possibilitaram respostas próprias e livres. Assim, a entrevistadora aproximou-se das pessoas responsáveis por essa atividade.

Roteiro para a entrevista semiestruturada:

- Como representante da Educação / Educação Infantil você já participou de alguma discussão/conversa/debate sobre os RCNEI e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Como foi?
- A Secretaria utiliza esses materiais como guias/ apoio? De que modo?
- As escolas/ creches utilizam o material como auxílio na realização do trabalho educativo? Como?
- Quanto aos cursos de formação, a Secretaria oferece oficinas, palestras, cursos aos professores de Educação Infantil? Essa formação ocorre na área da ciência geográfica? Como são escolhidas as temáticas para tais momentos?

- Pela Secretaria, há propostas para trabalhar o ensino de Geografia na Educação Infantil?
- Para vocês, qual é a importância do ensino de Geografia para a Educação Infantil?

As respostas foram sendo aprofundadas, ou não, de acordo com o desenrolar da entrevista, com a pluralidade dos discursos bem como com a pré-disposição dos entrevistados em apresentar um determinado aspecto. Cabe mencionar ainda que, além do roteiro de entrevista, foram utilizados para a coleta de dados instrumentos como um gravador de áudio, câmera fotográfica – para registrar algum material que pudesse ser disponibilizado pelo entrevistado – e caderno de anotações, para registros da entrevistadora. A pesquisadora levou consigo, durante o trabalho de campo, os livros RCNI e as Diretrizes Curriculares, por presumir que poderiam colaborar durante a conversa (entrevista).

Durante a coleta de dados/procedimentos em campo, a entrevista foi aplicada preferencialmente de modo individual, com duração não estipulada, por julgar importante a liberdade que os sujeitos têm de responder em seu próprio andamento. Por isso, o período em que as entrevistas ocorreram foi agendado com cada entrevistado, antecipadamente. Do mesmo modo, ocorreu com o local que, ainda que tenha sido agendado para melhor flexibilidade, as entrevistas aconteceram nas Secretarias de Educação de cada município, com exceção da 5ª CRE, que se realizou em sua sede.

Durante o trabalho de campo, o material disponibilizado pelos entrevistados, como algum documento, planos, programas de cursos entre outros materiais, foram analisados, utilizados e constarão na seção destinada à análise de dados. A abordagem de Lüdke (1986, p.38) justifica esse procedimento, quando afirma que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativa, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

5.2. Delimitação da área para a realização das entrevistas semiestruturadas

No mapa da Figura 1 é possível observar as divisões das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Logo, na Figura 2, estão delimitados os municípios nos quais as entrevistas foram realizadas.

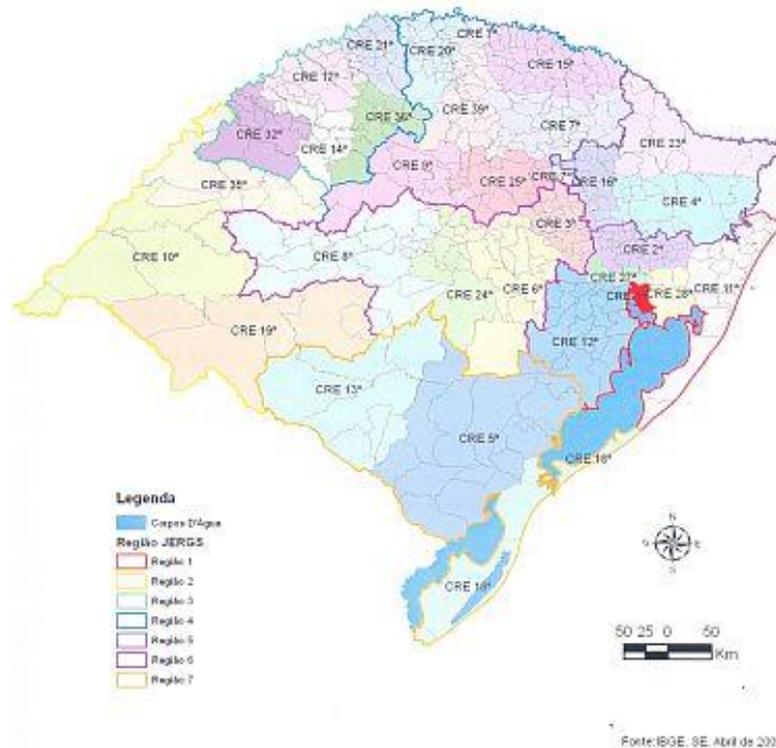


FIGURA 1 – Mapa das divisões das Coordenadorias Regionais do Estado do Rio Grande do Sul. (Fonte: PIEPER, 2015)

Considerando o grande número de municípios e por se tratar de um trabalho qualitativo, selecionou-se apenas alguns para serem realizadas as entrevistas referentes ao trabalho de campo em nível municipal. Tal seleção foi feita a partir de dados populacionais, ou seja, dividiu-se em quatro grupos diferentes de acordo com o número de população do município¹⁰. Os dezoitos municípios foram divididas da seguinte forma:

- 10 municípios com a população de 1000 a 10.000 habitantes

¹⁰ Dados obtidos do censo de 2010. Disponível em www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 15 de julho de 2014.

- 3 municípios com a população de 10.000 a 20.000 habitantes
- 3 municípios com a população de 20.000 a 50.000 habitantes
- 2 municípios com mais de 50.000 habitantes.

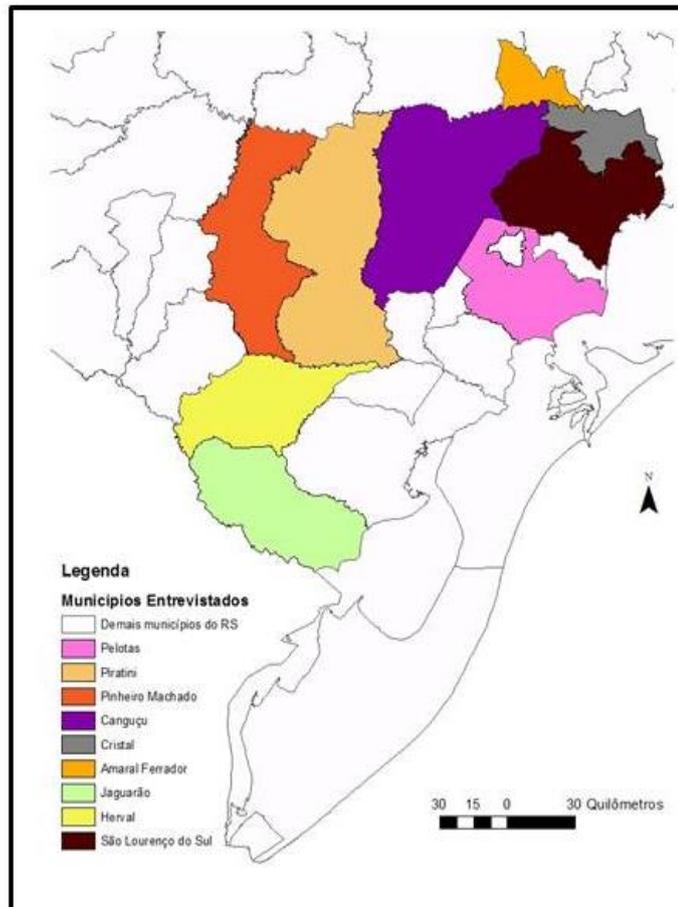


FIGURA 2: Mapa dos municípios nos quais foram realizadas as entrevistas (FONTE: Base cartográfica IBGE, 2010. Organizado por KELS & PIEPER, 2015).

Portando essas informações, decidiu-se que seria realizado o trabalho de campo em: a) dois municípios cuja população se encontra acima de 50.000 habitantes; b) dois municípios cuja população se encontra entre 20.000 e 50.000 habitantes; c) dois municípios cuja população se encontra entre 10.000 e 20,000 habitantes e d) três municípios cuja população é até 10.000 habitantes. Esse diferencial do item “d” é pelo fato de haver mais municípios nessa classificação. Para um melhor entendimento, encontra-se a tabela dos municípios com dados populacionais no final do presente trabalho (APÊNDICE 1).

Dentre todas os municípios, optou-se por investigar as mais próximas ao entorno da delimitação. São elas: Pelotas, Canguçu, São Lourenço do Sul, Jaguarão, Pinheiro Machado, Piratini, Amaral Ferrador, Cristal e Herval.

Não foi estipulada uma sequência de visitação a ser seguida para a realização das entrevistas, isso porque dependia de agendamento com cada secretaria. Logo, foram sendo realizadas, conforme a disponibilidade da entrevistadora e dos entrevistados. Contudo, houve a declarada preferência de que a primeira fosse realizada no próprio município, pois, caso no momento da experiência surgisse alguma necessidade de alteração ou expansão das questões, ficaria mais acessível fazê-lo. Na sequência, a segunda entrevista foi realizada também no próprio município, porém, dessa vez, na sede da 5ª CRE. Posteriormente, foram subdivididas os demais municípios em três regiões para facilitar o curso das entrevistas, quais sejam: 1ª região composta por São Lourenço, Cristal e Amaral Ferrador; 2ª região composta por Pinheiro Machado e Piratini, e 3ª região composta por Canguçu, Herval e Jaguarão. Fez parte da investigação a rede estadual de ensino, porém, apenas na sua sede, que é responsável por toda a rede dos dezoito municípios. A sede encontra-se no município de Pelotas; por esse motivo, a entrevista aconteceu em apenas um local.

Após todo o trabalho de campo, com a conclusão das entrevistas, obteve-se material necessário para uma análise qualitativa. De acordo com Lüdke (1986, p. 45), “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Logo, partiu-se para uma análise do material, revisando-o para se ter “certeza de que esteja completo e saber se é ou não necessário voltar ao campo para coletar mais dados” (SAMPLERI, 2006, p. 397).

Na análise do material coletado, inicialmente, foram constituídas três tabelas contendo informações preliminares e percepções da entrevistadora que não possuem registros grafados nas entrevistas. Tais anotações foram realizadas, uma vez que coadjuvaram na interpretação dos dados coletados.

Terminada essa etapa, foi realizada a primeira leitura criteriosa das entrevistas, assinalando-as em seus conceitos, características e termos mais correntes. Desse processo, e considerando as inquietações que originaram esta pesquisa, foi que emergiram três relevantes categorias de análise. São elas: 1) *Fundamentação e utilização do RCNEI*; 2) *Relevância da ciência geográfica e a*

transposição didática de conceitos e 3) Existência de uma formação permanente ou continuada. Elas representaram, desde o início, possíveis respostas para o problema de origem do presente trabalho.

Selecionadas as categorias, as respostas fornecidas pelas Informantes foram contrapostas, ponderando semelhanças, no enfrentamento dos impasses, e diferenças de condições de trabalho e de concepções e de conteúdos inerentes à ciência geográfica na Educação Infantil. Posteriormente, lançou-se mão do referencial teórico adotado para interpretar as respostas e sugerir proposições. É dessa forma que se efetuou a ordenação e análise dos dados, estabelecendo sua relação com a teoria para discussão dos resultados. A partir dessa análise e da pesquisa teórico-bibliográfica, as considerações finais foram propostas.

6. A 5ª CRE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando os dados que a pesquisa gerou, isto é, dados verbais, dados observados e dados escritos¹¹, avança-se para a tentativa de tornar retráteis e válidas as inferências dos dados referentes ao contexto apresentado quando das entrevistas. Para tanto, dois quadros foram tabulados: o primeiro deles contendo os locais das entrevistas, o modo como cada entrevistado é citado no texto, seu cargo ou função e o número de escolas (APÊNDICE 2); e o segundo contendo informações organizacionais das secretarias visitadas (APÊNDICE 3). Esse segundo quadro será utilizado enquanto aporta para a análise referente à segunda categoria.

As categorias de análise representam, desde já, possíveis respostas para o problema que originou esta pesquisa. Elas foram elaboradas a partir do conteúdo dos dados coletados e das inquietações mais latentes quando da elaboração do projeto. Inicialmente, é necessário apontar que é da ciência de todos os entrevistados os principais e mais referenciados objetivos da primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas. A sua caracterização, enquanto espaços institucionais que constituem estabelecimentos eminentemente educacionais, é pacífica a todos. Do mesmo modo, a responsabilidade pela regulação e supervisão pelos órgãos competentes do sistema de ensino, submetidos a controle social, é notória e praticada. Todos os gestores compreendem a obrigação que o Estado possui de assegurar a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

¹¹ Esses os dados verbais concernem àqueles extraídos das entrevistas e conversas realizadas, que neste caso foram gravados e posteriormente transcritos para uma melhor análise do seu conteúdo. Os dados observados concernem àqueles coletados no campo de pesquisa através da observação do pesquisador. Os dados escritos concernem a uma grande parte da pesquisa, registrados nas entrevistas e no estudo dos documentos. Eles propiciaram um aprofundamento dos dados observados e verbais. Optou-se aqui pela análise de conteúdo por ser a única análise que consegue atender a qualquer tipo de dado, por ser bastante abrangente e propiciar uma discussão fecunda de todo o processo.

Assim coloca-se como desafio para nós, profissionais da educação infantil, Direcionar o foco de nossas observações nas crianças e na forma como elas ocupam o espaço, vendo como se relacionam com ele, tornando-o lugar, obtendo as possíveis pistas que elas mesmas nos fornecem para subsidiar a prática pedagógica para elas voltada, contribuindo, assim, para a implementação de uma “pedagogia da educação infantil” (AGOSTINHO, 2005, p. 63).

Conforme defende Agostinho (2005), entretanto, algumas outras considerações manifestam afastamentos, carências e distinções na compreensão de relevantes preceitos para o desafio de constituição uma *pedagogia da Educação Infantil*. E é com a finalidade de atuar nesses impasses que as seguintes categorias dialogam com os dados coletados.

6.1. Fundamentação no RCNEI

Essa categoria foi analisada, em grande parte, a partir da resposta fornecida quando os informantes foram questionados se, como representantes da Educação Infantil, já haviam participado de alguma discussão, conversa ou formação acerca do RCNEI e das Diretrizes Curriculares. Inicialmente, é necessário registrar a timidez de alguns servidores responsáveis pela Educação Infantil, bem como a pouca disposição para colaborar com a pesquisa, ainda que toda a sua estrutura e objetivos tenham sido cuidadosamente explicados.

A Informante 2, por exemplo, para esta e outras questões, forneceu respostas bastante fechadas, demonstrando não se sentir à vontade para falar livremente do assunto. A Informante 8 forneceu uma resposta bastante curta, já deixando claro uma não-preocupação com a ciência geográfica em específico, como segue: “Tivemos esse ano, fizemos um estudo de algumas questões na educação infantil, planos de estudos mais voltados para esse lado e foram feitas algumas adequações, mas nada assim específico com a geografia de um modo geral” (INF 8).

Por conseguinte, a Informante 10 atestou com firmeza a utilização do Referencial, entretanto não soube dizer de que modo, arrazoando: “não, porque não acompanho de perto as escolas, mas sempre sugerimos que os utilizem” (INF 10). A Informante 1 alegou já ter participado de debates acerca do RCNEI, mas optou por não detalhar muito esses momentos. Em sua tentativa de opinião mais generalizada,

ela enunciou que foi bastante “interessante, fala de todos os aspectos da Educação Infantil de uma forma integral que abrange todos os conteúdos e como deve ser trabalhado nessa idade esses conteúdos, como devem ser desenvolvidos de acordo com os PCN” (INF 1). Quando questionada sobre a utilização efetiva do material, ela se manifestou positivamente, defendendo que essa é a base para a atividade docente na Educação Infantil. Ao responder de que maneira eles eram abordados, sua resposta novamente foi genérica. Finalmente, ao ser questionada quanto à existência e utilização efetiva do material pelos professores na escola, para o auxílio na realização do trabalho pedagógico infantil, mais uma vez, a resposta foi positiva, entretanto, pouco abalizada, como segue:

Todas as EMEIS têm esse material e tem acesso a esse material. A gente aconselha aquelas que não têm, que ainda não adquiriram, que possam adquirir, inclusive a gente tem aqui para fornecer também, então, todas têm esse acesso. [...] A gente aconselha que utilizem, que se embasem, né?! Algumas, sim, outras talvez não [...] Mas eu acredito que a maioria sim (INF 1).

Em se analisando o conteúdo das entrevistas, é possível perceber um descomprometimento dos órgãos federais e estaduais em fazer avançar a compreensão do RCNEI. A exemplo disso, a Informante 4 alega: “debate fora daqui a gente ainda não tem” (INF 4). Essa é uma condição que faz com que os municípios precisem conglomerar esforços para consolar essa carência. Grande parte dos entrevistados alegaram que as escolas têm acesso ao Referencial, mas que nunca houve uma formação mais exaustiva e esclarecedora sobre suas orientações, críticas, sugestões e, principalmente, sua concepção de Ensino e Educação Infantil. Desse modo, o mais corrente entre os entrevistados são iniciativas próprias de estudos, tanto contemporâneas quanto verificações de estudos quando dos anos de docência, uma vez que a maioria dos coordenadores atuavam como professores, e o Referencial se mantém o mesmo desde 1998.

Nós já estudamos juntas, como professora peguei os referenciais que vem do MEC, nós já estudamos, já lemos juntas no início que a gente começamos aqui, trabalhamos em cima disso depois elas montaram também toda a parte do plano delas tudo em cima, foi feito conosco mesmo aqui na escola nós não tivemos nenhuma participação de alguém extra para fazer isso nós mesmo que buscamos através de literaturas que a gente tem acesso (INF 9).

Em outras cidades, ocorre também de os servidores contarem com o apoio das Universidades que, por meio de projetos (grande parte das vezes, de extensão universitária), promovem debates direcionados àqueles que trabalham com a Educação Infantil. Esse foi o ocorrido até então com o município referente à Informante 5, que nunca participou de um debate ou orientação acerca do RNCEI no âmbito dos órgãos responsáveis, mas teve a oportunidade de debater alguns aspectos com a Fundação Universidade de Rio Grande, conforme responde:

A gente participa enquanto secretaria, na verdade não há um leque muito grande de debates, o que tem é alguns encontros que foram organizados pela FURG com os representantes de Educação Infantil dos municípios em relação às prós-infâncias, [...] onde se debateu algum tema, em geral a gente é mais centralizado no município, por exemplo aqui no nosso município se organizou diante de toda a legislação as Orientações Municipais para a Educação Infantil do município, então as regras, as normas que vinham sendo seguidas nas EMEIS a gente colocou isso no papel com o embasamento teórico (INF 5).

Dentre as informantes que responderam de modo mais argumentativo a questão, outra importante dificuldade encontrada em grande parte dos órgãos responsáveis em fundamentar a prática pedagógica da Educação Infantil no Referencial Curricular Nacional foi a disparidade entre o que o documento propõe e a realidade do município. No movimento de análise das entrevistas, foi possível perceber desde o início a impossibilidade de pensarmos a Educação Infantil como um conjunto de estratégias regradas por uma hipotética neutralidade do professor.

Para além do que foi dito no parágrafo anterior, os aspectos culturais são notoriamente díspares, uma vez que, conforme Bujes (2001), vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação. Nesse meio, as crianças participam de transformações cronológicas, de classe social, regionais e identitárias, e acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. O que se percebe é que tais mudanças o Referencial não consegue alcançar, deixando essa tarefa a cargo do próprio professor. O que será discutido nas próximas categorias em questão.

É, a gente trabalha assim dentro dessa perspectiva, mas também muito dentro da realidade, a realidade do município porque às vezes não é, muitas vezes a gente, o que a educação oferece, o que vem lá do governo federal, o que vem, como se diz de cima para baixo, não vem ao encontro do que a população quer (INF. 3).

Entretanto, é possível pensar que, parte do que prevê o Art. 26 do livro *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* não está bem decifrada, pois, ao mesmo tempo que defendem o emprego de uma base nacional comum, a sua necessária complementação não é bem compreendida. Isto é, tem sido, de certa forma, ignorada a orientação de que, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, deve haver uma parte diversificada, que acompanhará fortemente as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Em contraponto, a Informante 7 defendeu a tentativa de reforçar alguns aspectos julgados mais relevantes contidos no RCNEI em detrimento de outros. O que já mostra minimamente um movimento reflexivo acerca do referencial, entretanto, pouco fundamentado:

Elas utilizam mais como referencial para os encontros de formação, que é onde a gente trabalha as questões da sala de aula o que é trabalhado, o que precisa ser mais trabalhado, o que é supérfluo de ser trabalhado (INF 7).

Este tema está muito atrelado à concepção que os informantes têm de gestão democrática, uma vez que, empiricamente, percebem o quanto é relevante as questões sócio-culturais da criança estejam atreladas à prática docente. Do mesmo modo, há uma notória tentativa de atender às expectativas dos pais quanto à instituição escolar, como segue, ainda na resposta da mesma informante:

Então a importância da gente fazer a questão da gestão democrática, que foi bem abordada no meu trabalho, fazer um PP dentro da escola que aborde essa questão da gestão democrática em que os pais vão buscar, vão colocar aquilo que eles querem para seus filhos e que muitas vezes não é aquilo que o governo federal, o governo estadual vem designando através dessas leis e de tudo o mais que eles oferecem aos municípios e aquilo que os pais querem para seus filhos, o que eles querem, a perspectiva deles para os filhos deles na escola. Sim, então quando tu me falou assim são poucas perguntas eu lembro da minha entrevista também com os pais que eu distribuí folhinhas com três questões para cada pai, e tu não tem noção que riqueza eu tirei daquilo ali, do que eles queriam para os filhos deles na escola, o que eles pensavam para os filhos deles dentro da escola então é bem interessante isso ai (INF 3).

Além dessas preocupações, percebe-se um significativo empenho em agregar instituição e comunidade escolar. Para os entrevistados, essa é uma consequência da credibilidade que a escola frui para com os pais. É notório quando das entrevistas que, para as cidades menores em que a Educação Infantil está ainda em momento

de consolidação, a participação da comunidade é motivo de reconhecimento e confiança, em empreitadas que sobrevivem. Contudo, cabe destacar a importância de algumas práticas exercidas dentro das escolas que buscam trazer a família para dentro do ambiente escolar, tornando-os mais participativos.

Então a gente vê que houve assim uma credibilidade da escola em relação aos pais [...], nós fizemos na sexta-feira e nós temos uma mostra de trabalhos deles de todo primeiro semestre de todas as turmas aí a gente faz assim, pega trabalhos um pouquinho de cada aluno e faz uma mostra nesse corredor e à noite nós fizemos uma atividade para os pais, convidamos os pais, então nós temos em torno de 90 [...], tem alguns assim infrequentes, tem sempre essa questão que a gente tem que estar sempre atrás, mas nós tivemos uma participação de 45 pais, [...] o pai mesmo, que às vezes é até um pouquinho mais difícil pela questão do trabalho mas nós fizemos à noite e foi uma atividade muito linda. Nós começamos com eles assim, com brincadeira entre pai e filho, depois fizemos uma reflexão sobre o papel de ser pai, estar presente, depois os alunos [fizeram], as professoras optaram em fazer, uma apresentação coletiva, todas as turmas juntas, em que eles se vestiram com capa de super herói, de super homem e mulher maravilha, e cada um ficou na frente de seu pai com música e gestos (INF 9).

Não obstante, é necessário retomar o fato de o RCNEI possuir caráter instrumental e didático e, conforme afirmado na segunda seção da presente pesquisa, sabe-se que a construção dos conhecimentos se processa de maneira integrada. Sendo assim, não somente os conteúdos referentes às ciências da natureza são integrados, os direitos sociais da infância também são abordados na articulação de vivências, conhecimentos e novos conteúdos. Isto é, nesse momento, é imperativo notar que essa integração se justifica, uma vez que as desigualdades sociais, trabalhadas desde cedo, e os investimentos nessa escolaridade, vão retribuir à escolaridade posterior. Aí reside a importância da Educação Infantil no plano dos direitos sociais da infância, porque delineiam uma possibilidade de enfrentar o panorama de desigualdade. Afinal, qual é mesmo a tarefa da escola pública?

6.2. Relevância da ciência geográfica e a transposição didática de conceitos

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. É possível principiar a presente seção alegando que o *brincar*, assim substantivado, faz parte das preocupações de todos os responsáveis entrevistados. Do mesmo modo, nas

entrevistas, era defendido que o ensino da ciência geográfica ocorria por meio das brincadeiras propostas pelos professores (as). Além disso, é possível referenciar inclusive a ciência da maioria das informantes de que toda atividade humana ocupa um espaço e um lugar e que por isso sua constituição é aspecto muito relevante.

Antes de adentrar nas entrevistas, outras informações consideradas pela entrevistadora quanto à existência de Plano de Ação ou de Ensino contido na secretaria; ao trabalho ou não com projetos, aos Conteúdos relacionados à Geografia, citados pelos entrevistados ou presentes nos planos de ação da cidade e quanto aos exemplos de atividade citados durante as entrevistas foram tabulados no quadro que encontra-se em anexo para facilitar a compreensão.

Inicialmente, a Informante 10, que representa a Educação Infantil ainda sob responsabilidade do Governo do Estado do RS, alegou julgar importante a ciência geográfica no âmbito da Educação Infantil, entretanto, não fundamentou sua justificativa e tampouco a exemplificou com práticas ou projetos. Ainda assim, é evidente uma lenta construção da consciência do corpo, como ponto de partida do conhecimento geográfico, considerando que o corpo se constitui como peça fundamental de organização do espaço-tempo (PIAGET, 1973), configurando-se como o primeiro elemento dessa organização. Ao ser questionada acerca disso, ela endossa:

Muito importante, porque faz parte que todo, a criança ao redor do mundo né?! É muito importante, todas as áreas do conhecimento, faz com que ela explore, faz com que ela tenha conhecimento, partindo-se sempre dela, do conhecimento de si, depois do seu redor, do seu pequeno grupo né?! E depois da comunidade e tu vai expandindo esse saber, com certeza (INF 10).

É bem verdade que esse citado *conhecimento* seria muito mais significativo se fossem oferecidas a esses professores os subsídios que os auxiliassem a compreender a importância de ensinar a Geografia, como afirma Almeida (2014), enquanto atividade de ensino que envolve relações entre corpo e espaço, necessárias em todas as idades. Diferentemente de como ocorre com o conhecimento meramente empírico, seus trabalhos teriam mais significação, nas atividades cotidianas, pois “é por meio dos gestos, das ações”, que as crianças acumulam um “conhecimento empírico do espaço” (ALMEIDA, 2014, p. 26).

Ao ser questionada como percebia a relevância do ensino da geografia na Educação Infantil, a Informante 1 forneceu uma resposta apresentando a preocupação de integração com demais conteúdos:

Com certeza, com certeza, hã, e tudo né?! Muito importante na questão dos fenômenos da natureza, questão de localização né? Isso pros alunos trabalhar em sala de aula de uma forma prática, de uma forma lúdica onde os alunos possam construir seu conhecimento né, e onde se possam integrar todos os conteúdos (INF 1).

Conceitos esses que são pressupostos básicos da Geografia, não enquanto conhecimento organizado a ser decodificado, mas enquanto saber que se faz necessário à formação. Se o corpo indica o primeiro conhecimento sobre o espaço (PIAGET; INHELDER, 1948-1993), e a apropriação da imagem corporal encontra-se no Volume 1e 2 do RCNEI, essa deveria ser uma articulação exaustivamente discutida com os professores (as). Ainda que ele seja abordado no Referencial de forma bastante sucinta, pois não traz a especificidade do conteúdo corpo, cabe ao professor (a), orientadores e responsáveis repensarem sua viabilidade de potencialidade de trabalho.

Leva-se em conta a lateralidade como conteúdo geográfico considerável a ser trabalho com crianças pequenas, entretanto, tal conteúdo parece ser muito mais fortemente compreendido enquanto conteúdo matemático. Com isso não se quer excluir a matemática de tais preocupações, antes o contrário. Encontram-se nos conteúdos de matemática, assimilações, grandezas e medidas, que também estão fortemente ligadas ao ensino de geografia, nas orientações espaciais, na lateralidade. Essas noções aparecem em conjunto nos referenciais com o objetivo de integração, interdisciplinaridade, e não como superposição de uma ciência sobre outra.

Essas reflexões podem ser contrapostas a outra resposta manifestada pela Informante 1. Quando questionada acerca das atividades que levam em conta a representação do corpo, lugar, paisagem, lateralidade, isto é, conceitos e noções caros ao conhecimento da ciência geográfica, a resposta rumou para outra disciplina e outro foco, o que demonstrou uma carente capacidade de reconhecimento dos conceitos geográficos e algumas noções bem como de integração de conhecimentos no cerne das atividades mais correntes na Educação Infantil, o que pode ser justificado na carência de sua própria formação:

Olha, quando vamos visitar, percebemos muito o trabalho com relação ao corpo, é típico aquele desenho do aluno em papel pardo, quando se deitam e fazem o contorno [...]. Essas noções [lateralidade, lugar e paisagem] normalmente são trabalhadas com as crianças mais velhas, nunca tinha associado com a geografia, mas com a matemática. Acho que o lugar e a paisagem já ficam mais naquelas propostas de passeios e observações, quando vão analisar o redor da escola seu bairro (INF 1).

Resta um tanto obsoleta a compreensão de espaços também enquanto aspectos determinados pelos indivíduos que buscam desenvolver atividades em um lugar estabelecido. A preocupação é ainda maior quando, no contexto da Educação Infantil, é fundamental que se leve em consideração que, conforme Piaget (1973), a formação é consequência da conciliação entre aquilo que o organismo traz e as conjunturas proporcionadas pelo meio.

Nessa mesma vereda de análise, a Informante 9 manifestou a existência de atividades isoladas com o ensino da ciência geográfica. Todavia, deixou claro que não existe um Plano ou Projeto no âmbito da secretaria que contemple isso. Segundo ela, essa atividade isolada ocorre devido aos esforços individuais de uma educadora:

Eu acho que seria bem interessante, eu tenho uma das professoras que ela trabalha bastante essa questão, ela no desenvolvimento das aulas dela, porque eu já vi, ela traz o mapa para sala de aula, ela acha importante mostrar no globo para as crianças, ela faz várias atividades voltadas para a geografia que não é muito comum te confesso que eu não vejo muito na pré-escola esse tema trabalhado mas eu tenho uma profissional que eu já vi fazendo bastante essa questão assim, um dos itens, eu sei que tem muitas outras coisas (INF 9).

Ainda fazendo parte de ações mais isoladas, a Informante 6 manifestou uma relevante provocação que não foi exprimida por nenhuma outra. Ela estabeleceu relações entre noção de espaço e material utilizado nas aulas. Em suas observações, ainda que com uma linguagem mais simplificada, ela manifestou a ideia de que a própria criança estimula a delimitação e sua criatividade. O cotidiano confere ao processo um ritmo de ocorrências regulares pré-determinadas nos espaços e isso se reflete muito na rotina da Educação Infantil. A organização tanto do espaço de uso comum quanto de espaço do material a ser utilizado na realização de atividades reflete a concepção metodológica adotada pelo professor (a) e pela escola, o que destaca ainda mais a proeminência do planejamento e da vivência nesse espaço.

O modo como a criança utiliza e como estão distribuídos os materiais e os móveis pode obstar o diálogo, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia do grupo de alunos, ou favorecê-los. Se todas as dimensões do espaço escolar são planejadas e estabelecidas para “facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo” (HORN, 2004, p. 37), ele deve ser repensado não somente enquanto ambiente maior. Sua flexibilidade deve estar também nos objetos com os quais as crianças possam criar e imaginar, construir, brincar, pois a harmonia da decoração, dos móveis e dos objetos, o local onde elas escrevem, desenham e produzem, influencia na sensibilidade estética das crianças.

Uma das coisas que eu gosto muito de trabalhar com meu aluno e eu enquanto coordenadora da educação infantil sugiro para as professoras é a questão de nunca oferecer a mesma folha de ofício, o mesmo tamanho né, um dia a criança tenha que fazer um trabalho num papel bem pequeno. E como ela questiona e como ela acha difícil porque ela está acostumada a receber sempre o mesmo, a mesma folha de ofício, aquilo vira uma rotina e aí um dia eu dou um papel redondo, aí um dia tu pega um papel e põe ele no chão, grande, que tenha que acomodar de um jeito diferente, é uma simples questão de espaço (INF 6).

A partir dessa manifestação, é relevante, inclusive, dizer sobre a interação das crianças nesse e com esse espaço, uma vez que o contexto não se limita meramente ao meio físico ou material, mas também conglomera produções e interações nesse meio.

A Informante 3, lançou mão de aspectos bastante empíricos e muito anteriores a sua atividade de gestão. Há, claramente, o reconhecimento da ciência em questão.

É essencial, geografia eu acho assim que é como se diz, se não tiver geografia a gente perde o rumo do norte, como dizia um professor meu da universidade, eu também estudei na federal em Pelotas, eu estudei na federal de Pelotas eu fiz letras, mas eu tive também o meu ensino médio foi magistério eu fiz na universidade de Santa Cruz e eu tive professores maravilhosos da universidade de Ijuí e de Santa Maria, na federal de Santa Maria foram meus professores, e eu tive assim o privilégio de trabalhar a geografia como nunca, nem eu imaginei que eu fosse ver aquilo na minha vida, e aquilo ficou muito marcado, muito marcado porque a gente desenvolveu muito a prática e como eu já era professora, porque naquela época quando o município aqui se emancipou a gente chamava a gente de professores leigos porque a gente podia entrar sem magistério a gente tinha só o ensino médio até, normal assim, não tinha magistério, então quando a gente começou, a gente foi para o magistério e a gente teve o privilégio de fazer um magistério assim, eu não vi mais nada parecido que aquilo, foi

fantástico, o que a gente trabalhou de geografia assim na prática com essas crianças, na rua (INF 3).

Em um outro momento de sua fala, novamente é lançado mão dos citados aspectos, enquanto exemplos de atividades de ocasiões outras:

Eu lembro da questão, me gravou muito a questão do estudo dos mapas, a gente confeccionou o primeiro mapa que a gente fez com as crianças foi o mapa da sala de aula, então a localização de tudo, onde é que estava o norte, onde é que estava o sul, qual é o grupo, qual é a turma que ficava, onde é que fica a primeira série, onde é que fica a segunda, onde é que fica a terceira, é no sul, é no norte, é no leste, é no oeste, então a gente fazia toda essa questão assim da sala de aula e depois a gente saiu para a rua, então a gente mapeou toda a área na volta da escola, no interior, bem no interior, a gente mapeou toda a área da escola e também tudo, a referência a gente fez toda aquela parte, a escala, tudo, tudo o que contém o mapa, como é que faz título, como é que localizava isso, localizava, eles faziam perfeitos os trabalhos deles, perfeitos eu tenho meu trabalho de estágio até hoje com tudo aquilo ali, fantástico (INF 3).

A Informante 5 defendeu a ideia de prática interdisciplinar e, ao ser questionada quanto ao trabalho com a ciência geográfica, respondeu:

É interdisciplinar na verdade, aí não específica, porque até os anos iniciais na verdade tu não trata bem da geografia, tu trata dos estudos sociais, mas na Educação Infantil, bem o que digo, as gurias fazem bastante esse trabalho, tanto começando no corpo quanto se inserindo no bairro (INF 5).

Percebe-se o valor significativo que *lugares ocupam*, compartilhado pelas crianças. Além disso, são importantes também na socialização desses indivíduos e que grande parte dos Informantes os compreende enquanto espaço familiar e escolar (sala de aula, pátio, pracinha, bairro, prédios históricos – bastante comum nessa cidade). Se a ciência geográfica pressupõe algumas leituras, é evidente que uma delas perpassa os conceitos paisagem e lugar, que são essenciais para que o educando compreenda a organização do espaço geográfico e do seu entorno. A citada *inserção no bairro* permite esse olhar espacial e, conseqüentemente, permite a realização de uma leitura crítica – quando bastante provocada, instigada e demandada – dos eventos e divisões de espaços ocorridas na sociedade em que está inserida.

A Informante 5 manifesta uma relevante preocupação e assimilação de normativas e conceitos inerentes à ciência geográfica, ressaltando de forma conveniente os aspectos culturais mais demarcados no município. Em sua

manifestação ao comentar as atividades diárias das crianças e professores que *constroem a geografia*, o circular, o brincar, o trabalhar e observar a cidade, os bairros, são também construídos lugares, são produzidos espaços e, o que mais caracteriza esse espaço fronteiriço. As espacialidades cotidianas são formadas pelo mundo vivido e vão cooperando para a produção de espaços geográficos mais amplos.

Então de sair, de ir nos lugares, mercado, praça, então eles têm o conhecimento, quando chega novembro, essa questão se intensifica, então tanto na parte histórica quanto na geográfica, que eles começam a trabalhar na localização de prédios históricos que Jaguarão tem esse perfil que está se formando dos prédios históricos, então o pessoal consegue fazer toda essa parte, algumas vezes até com passeios de ônibus e tudo, à beira do rio, na ponte, que é muito forte, onde fica a ponte (INF 5).

Essa servidora manifestou sua preocupação social que possui em relação às atividades realizadas na escola, estendendo-a para novas *fronteiras* – brincando com a palavra, inclusive intermunicipais, que é uma característica bastante marcada da cidade em questão. Isto é, para além do *não eu*, há o *não mais aqui*. É notória então a possibilidade que as crianças têm de percepção do espaço como algo que existe em torno delas, em estreita relação com o que defendem Frago e Escolao (2001) ao dizer que o espaço jamais é neutro. Segundo os autores, com fortes influências na atividade e emprego que o ser humano faz dele mesmo, o espaço comunica, mostra a quem sabe ler. “Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais” (FRAGO; ESCOLAO, 2001, p. 64), e com isso eles sustentam que diz respeito também a território pessoal e distancias, “mas também à liturgia e aos ritos sociais, à semiologia das disposições dos objetos e dos corpos [...] à sua hierarquia e relações”.

Do mesmo modo, todavia sem muita fundamentação e aprofundamento conceitual, a Informante 7 mostrou um Plano de Estudo e os aspectos que nele estariam sendo trabalhados. Aqui estou com o plano de estudo do pré nível II, que foi o que a gente fez agora por último, nos nossos encontros de formação este ano, a cada dois anos a gente faz a revisão dos planos e modifica alguma coisa, então aqui uma coisa que já percebi: o indivíduo e o meio, que a gente trabalha, identificação do próprio nome, construção do eu, identidade eu na família e eu na escola, tipo de moradia, a rua onde eu moro, os meses do ano, estações, profissões, conservação de ambiente, papel de social de cada indivíduo na sociedade, o indivíduo e o espaço de novo, representação da terra, elementos do habitat humano, o sol como fonte de luz e calor, o dia, a

noite, formas em que a lua aparece no céu, a água, os seres vivos, as necessidades dos seres vivos, meios de transporte, noções de trânsito, indivíduo e ambiente, meios de comunicação, e aí depois tem o tempo: O hoje, o amanhã, o ontem, o dia a noite, o antes o depois. Orientação espacial, sequência e ordem, eu acho que mais ou menos isso, questões de lateralidade, orientação espacial, deslocamento, é basicamente isso que eu acho que se encaixaria dentro das questões (INF 7).

Em conversa com ela, foi possível notar até mesmo um desvio de atenção meio surpreendido por encontrar, em seu Plano, a contemplação de alguns elementos que concernem à ciência geográfica.

A Informante 4 também alegou que trabalha com projetos temáticos interdisciplinares, que abrangem a Geografia, mas que não destinam uma dedicação mais exaustiva, olhando para os relevantes conceitos que essa ciência propõe. O aspecto bastante satisfatório de tal abordagem é a não fragmentação dos conteúdos, o que corrobora, nessa perspectiva, a valorização do mundo das crianças, oferecendo temáticas diversificadas, e aproveitando os conhecimentos prévios que o próprio educando vivencia e lhe faz sentido. Dessa forma, há a possibilidade de a criança construir noções advindas da ciência geográfica, obviamente, dentro de sua realidade e capacidade.

Relacionado assim à geografia específico não, a gente trabalha com projetos, com temas, vamos dizer assim, esse ano nós temos o tema que é *O mundo encantado das histórias infantis*, e dentro desse tema a gente puxa para todas as outras áreas, até mesmo agora, quarta-feira, a gente teve a Feira dos saberes, onde eles apresentaram desde o berçário até o pré, trabalhinhos relacionados um na área das ciências, outro na área da matemática, outro na área [...] da geografia, mas específico para trabalhar a questão geográfica, não (INF 4).

Nota-se que novamente a matemática aparece enquanto disciplina privilegiada e de mais fácil transposição didática, como recém foi inferido das manifestações expostas pela Informante 1 no início da presente seção.

A interação da criança em multiespaços lhe faz ajuizar e conjecturar hipóteses acerca do seu lugar. A criança equaciona suas relações espaciais e ajusta comportamentos-padrão, alterando-os e ajustando-os às mais díspares espécies de lugar, o que altera as convivências e a ludicidade de cada situação e de cada espaço. Embora o espaço seja compreendido como campo relevante de estudo, ainda há uma carência de compreensão de que o espaço físico é onde a criança

consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um *pano de fundo* no qual se inserem emoções, sentimentos e reflexões.

Ainda é carente nas manifestações da maioria dos entrevistados a ideia de que essa qualificação do espaço físico para a criança é que o transforma em ambiente de criações e aprendizado e que ela precisa estar inserida nas orientações e planejamentos, para que aponte de forma legitimada e não enquanto atividade isolada, ocorrida em um tempo distante em alguma situação da vida do entrevistado, como é manifestado pela Informante 6:

Mas a geografia ela é bem explorada dentro da faixa etária que é, e eu acredito que ela é possível trabalhar desde bem pequenininhos. Eu já fui professora de 3 anos, e com eles eu fiz trabalho de reconhecer da sala de aula, depois reconhecer o espaço da escola. Daí nós chegamos à cerca, aqui no limite da nossa escola, dentro do que eles podem oferecer com argila, massinha de modelar, fazer o pátio da escola, de mãos dadas, fazer o prédio da escola essas brincadeiras que eles percebiam essas unidades assim, né?! (INF 6).

Se as noções de espaço apresentadas, em geral, pelas crianças da Educação Infantil estão em estreito relacionamento com seu desenvolvimento intelectual, elas necessitam fazer parte da agenda diária do professor (a), constituindo uma ferramenta que contribui ao pensamento. Há diversas condutas capturadas no cerne da Educação Infantil que sofrem enorme e estreita influência do egocentrismo, pois abarcam a limitação – não trabalhada em aula – de se por no lugar do outro, de compreender o espaço enquanto aspecto coletivo. O que se quer observar aqui é que se constata uma importância da ciência geográfica por parte dos responsáveis. Do mesmo modo, é possível capturar exemplos de atividades em que elas são provocadas e abordadas. O que não há é a clareza de conceitos, suas respectivas e possíveis transposições e, finalmente, a orientação para que esses momentos façam parte da intencionalidade de cada um. Nesse sentido, vale citar uma frutífera atividade manifestada pela Informante 6, que aparece em sua resposta um *exemplo* da relevância da ciência geográfica e não enquanto diretriz de trabalho ou orientação.

E depois disso de sair da escola e perguntar quem mora perto, quem mora longe. Já fiz trabalho de visitar cada casa e quando chegar a sua casa tirar uma foto na frente de sua casa retornando com isso na sala de aula. Eu me lembro de que fiz um círculo com a foto da escola e aí eu coloquei setas de papel alumínio, a casa da Ângela [...], primeiro questionando: ela mora perto ou mora longe? Ela mora perto, então essa seta era mais curta, o Alexandre

mora mais longe [...], peguei o ônibus da secretaria de educação enchemos de balão, e daí três mães levaram seus filhos para a escola porque elas começavam a trabalhar bem cedo, então [...] fomos fazendo essas visitas buzina, gritava e pirulitos, daí ele vinha para frente da casa e tirava foto e entrava e vamos buscar outro colega, então naquela manhã buscamos todos em casa para poder contemplar essas distâncias né?! E depois, feitas essas setas, colocamos a mesa da escola e eles tinham que colocar suas cadeirinhas longe ou perto da mesa dizendo a sua casa, que distância eles achavam que eram, que a mesa era a escola, então é o que se dá para fazer com três anos (INF 6)

Essa atividade citada foi muito bem explorada, com certeza o objetivo proposto foi atingido, valeu de uma criatividade e de forma agradável que a professora pode explorar muitos aspectos, atividades como estas ficam marcadas para as crianças, o que facilita a compreensão por parte delas dos conteúdos.

Ainda é importante ressaltar a maneira de trabalhar os conteúdos manifestada pela Informante 5, que proporciona à criança a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre a vida social no seu entorno, relações cotidianas e, principalmente, vivências socioculturais, históricas e geográficas de pessoas, grupos e gerações da *sua localidade*.

Se, como defende Kramer (2006), a mais árdua empreitada da Educação Infantil é a realização de uma educação baseada no reconhecimento do *não-eu* e de suas diferenças étnicas, culturais, bem como suas diferenças de religião, gênero, classe social, idade, é tarefa da agenda da Educação Infantil praticar uma formação cultural, que garanta sua dimensão de experiência crítica, de vivência.

Para tanto, é também necessário motivar e fazer acontecer diferentes modos de interação entre crianças em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento, ainda mais quando calcado em aspectos da *sua cultura*, contribui para o sentir, o agir e o pensar das crianças. E isso é essencial para a intervenção e a mudança.

Nós tivemos agora o projeto Intercultural pela última semana de julho trabalhando a fronteira, então as questões, o que fica depois da ponte, o que é antes da ponte, o que é ser fronteiro, então nós trabalhamos toda educação infantil e até o 3 ano do ensino fundamental (INF 5).

O caráter multidisciplinar preconizado é de extrema relevância, entretanto, quando levadas em conta, para sua elaboração e realização, as questões inerentes à cultura do sujeito. Se, como alerta Kramer (2006), o RCNEI não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, em que pese ter

desconsiderado a especificidade da infância, cabe aos próprios docentes e responsáveis – coordenadores, diretores, secretários de educação – essa tarefa tão cara à Educação Infantil.

Conforme vem sendo expressado pelas Informantes nas respostas até aqui expostas, percebe-se uma descaracterização muito marcada da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil. Muitas vezes essa descaracterização é provocada por um não-distanciamento necessário que permita sistematizar e pensar as experiências docentes. O que resta bastante aparente é que o professor (a) não é compreendido enquanto agente da transformação, o que lhes imporia a necessidade de formar um discurso e conjunto de fundamentos, e ideologias, que os fizessem refletir e compreender suas atividades enquanto atividades de intelectuais transformadores. O que se constata é que há uma necessidade de engajamento crítico. Essa crítica é complementada pelos preceitos apresentados por Severino (2006), uma vez que, o que se percebe é que o conhecimento geográfico, em grande parte das entrevistas realizadas, até é trabalhado com as crianças, porém, desprovido de claros objetivos a serem atingidos, sem o anseio de compreender os próprios conteúdos e conceitos, sem uma noção clara das razões de conhecer a geografia, sem entendê-la enquanto saber estratégico e sem uma concepção de homem que se pretende formar.

Então na verdade é bem isso, a gente trabalha sem denominar que está trabalhando geografia, mas se trabalha. Até no caso a gente dividiu nosso plano de estudos por área de abrangência, então a gente tem a área das linguagens que envolve linguagem oral, escrita, expressão corporal, artes visuais, teatro e música junto com a parte da matemática e com as descobertas sócio científicas (INF 7).

E não se trata meramente de denominação durante a atividade docente. Trata-se de compreender a Educação Infantil mais como intencionalidade e menos espontaneísmo (FREIRE, 2009). Se o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a *ampliação* das experiências das crianças, a criticidade e o conhecimento de mundo devem fazer parte dos objetivos, e os conteúdos devem sofrer uma transposição didática. Conforme Severino (2006, p. 84), reconhece-se “a presença de um certo ‘dom natural, de uma certa espontaneidade no exercício da docência”, que tem feito com que se reforce ainda mais “uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à

ação maternal”, e isso é ainda mais alarmante com a ciência geográfica na Educação Infantil.

Eles trabalham sim, um trabalho bem implícito, aquela questão, assim vamos dizer assim, na própria educação física, eles fazem esse trabalho na rua, trabalhando as direções com o próprio corpo e tudo mais, aquela coisa toda assim de trabalhar a parte prática com eles [...] Também, agora até por sinal esses dias eu conversei com uma professora e ela estava fazendo um passeio na cidade para mapear a cidade porque tinha que trabalhar a questão da cidade, acho que terceiro ano se não me engano, e eles estavam visitando assim sabe, eles vão anotando os pontos todos para fazer o mapeamento da cidade porque uma coisa é tu levar pronto o mapa da cidade outra coisa é tu fazer, então a professora estava, até por sinal passou aqui e entrou, ai eles vão entrando nesses locais públicos já vão visitando, então elas já vão fazendo esse trabalho todo junto (INF 3) .

Esse caráter *implícito, empírico e não-fundamentado* dos conteúdos destinados a esse conhecimento reforça ainda mais o conflito entre as requisições do grande respeito e cuidado que deve imperar na relação entre pais e filhos, principalmente na Educação Infantil, em consequência da nobreza de ambas as partes e da característica bastante marcada de alto indicador de afetividade que se compreende. Esse quadro é reforçado pelas não raras ocasiões em que o professor não objetiva, no sentido de ter uma finalidade, suas atividades.

Específico assim a escola em si toda trabalhar nesse enfoque não, *mas querendo ou não* todos os professores trabalham um pouco isso ai, que é o corpo e o movimento é um dos principais que tem que ser trabalhado desde os pequenininhos, lá do berçário (INF 4) (grifos meus).

Em se tratando da Informante 4, reforça-se esse caráter *espontaneista* entornado pela expressão grifada, como se os saberes geográficos fizessem parte do conjunto de aspectos optativos e acessórios na Educação Infantil, isto é, suplementares, e não essenciais ao ensino, uma questão de *querer ou não*. Essa seria uma prática que muito que faz com que os fenômenos possam ser compreendidos enquanto ampliação das experiências das crianças, formas de explicar e representar o mundo.

Não, assim, relativo à questão são inúmeras atividades, essas questões de conhecer o ambiente, de localizar eles, as casas deles, a escola, fazer o trajeto, memorial assim do trajeto que eles fazem de casa até a escola, é mais ou menos isso. Aí fazem atividades lúdicas de lateralidade, de orientação espacial, e a gente procurou colocar nos planos bem as coisas práticas que eles usam no dia a dia, e que nem vai ser uma coisa

demasiada, nem muito atrasada, bem no ritmo que eles conseguem trabalhar durante o ano (INF 7).

Se o crescente domínio e uso da linguagem possibilita que uma compreensão de mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos e reconstruídos culturalmente, sem as citadas intencionalidades e os objetivos bem traçados, ainda há possibilidade? É ainda possível pensar que as estruturas de pensamento das crianças sofrerão mudanças significativas que repercutam na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los (BRASIL, 1998), como bem preconiza o Referencial? São questões que emergem acerca da reflexão sobre a resposta fornecida pela Informante 6, ao ser questionada quanto à relevância do Ensino da Geografia na Educação Infantil e suas diretrizes, conforme segue:

Isso é assim, isso não precisa nem ser orientado para as professoras, porque ela já tem o corpo da criança como o primeiro objeto a ser explorado [...]. Elas fazem bonecos de papel, como de papelão como de pano como de meias, então tu chegas nas escolas o trabalho com o corpo, ele é muito explorado assim (INF 6).

O professor no ato de ensinar deve ter uma visão crítica de sua aula, em todos os aspectos, bem como, buscar os fundamentos para sua prática. Do contrário, restarão depreciados não somente os conteúdos nessa disciplina, que, além de reconhecer e valorizar o conhecimento que as crianças possuem, precisam ser trabalhados enquanto conhecimentos produzidos cientificamente, dando sentido a ambos e, para além disso, dando sentido à presença da Educação Infantil na vida da criança. Se não reconhecida a importância de a prática do professor estar fundamentada a partir dos preceitos teóricos – uma vez que, muito do que preconiza o Referencial, está motivado pelas concepções teóricas da área atreladas a basilares conceitos dos campos psicológico e filosófico da educação – restará prejudicada, inclusive, a especificidade do papel do Educador. Com isso, não se quer afirmar que deva existir uma estreita obediência ao Referencial ou às diretrizes. Depreende-se dessas observações que os Referenciais servem como guias para que os professores possam refletir e subsidiar suas práticas, adaptando e modificando, partindo das necessidades para assim aperfeiçoar e *fundamentar* suas ações didáticas propostas.

6.3. Existência de uma formação permanente ou continuada

Nesse sentido, ao considerarmos que vivemos em um mundo em que seus contextos culturais e históricos estão em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente dessa transformação. Desse modo, as mudanças na atividade docente do professor (a) precisam suceder, provocando outras maneiras de pensar, inclusive, a sua formação. Portanto, com muitas existentes, que é de extrema importância perceber que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes (BUJES, 2001), e precisam ser repensadas à luz de concepções teóricas e outras reflexões.

Em análise das entrevistas realizadas, é possível afirmar que todos os participantes compreendem a formação do professor (a) em serviço como algo essencial. É pacífico que a formação para a atividade docente necessita ser edificada também no cerne da profissão.

Devido a alterações na legislação, ao ser questionada a respeito de uma formação dos professores que atuam na Educação Infantil em âmbito estadual, a Informante 10 manifestou que não há um plano para tal e que não tem ciência de como isso vem ocorrendo em âmbito municipal.

Não tem, é uma pena, e a gente pede isso, ah, a gente queria construir uma base curricular, gostaria de construir planos de ação diferenciado, pedimos orientação para a secretaria e ela disse não é mais o caso nosso [...]. Uma pena, mas se o município arcar né?! E der conta porque o município também é uma rede, não sei o que está acontecendo (INF 10).

Em virtude de questões orçamentárias, que caracterizariam um quadro nacional do momento, para a mesma questão, a Informante 8 atestou que há momentos destinados à formação dos professores (as), mas que no corrente ano há impasses que entravam tais atividades. Quando da entrevista foi manifestado que a partir do segundo semestre haveria momentos de formação, mais destinados a oficinas, subdivididos por áreas. A Informante também explana que essas áreas são escolhidas pelas necessidades dos professores. Os quais têm demandado maior foco em atividades recreativas. Vale destacar aqui a conclusão de sua resposta, que aponta menor interesse dos professores em processos formativos referentes a questões ambientais e geográficas, uma vez que nunca lhes foi solicitado.

É oferecido todo ano, este ano em especial está bem complicado em função de toda a crise que estamos vivendo que é uma coisa nacional, até agora não foi possível oferecer nada, porque tudo envolve dinheiro, e a gente não consegue fazer praticamente nada que tenha que desembolsar alguma coisa, e não tem, não tem dinheiro. Então nós pretendemos agora, a partir desse segundo semestre, a gente pretende trabalhar com oficinas, com os professores, por áreas, educação infantil o que eles pedem mais é a parte de recreação, essa parte de meio ambiente, assim de geografia mesmo até hoje não nos pediram nada, mas eles trabalham, a gente sabe que é trabalhado nas escolas (INF 8).

Em situação um tanto destoante, em um sentido positivo, a Informante 1 afirma que ocorrem momentos de *formação continuada*, com temáticas próprias da Educação Infantil. O que se percebe é que anualmente a própria Secretaria elege uma temática que julga ser importante para os níveis. Há que ser destacado em sua resposta a troca de experiências, em que ela atesta o intuito de trazer os próprios servidores da rede municipal para palestrar. Além disso, ela certifica que outros momentos com palestras em outras áreas ocorrem, mas que isso é bastante carente no que compete à Ciência Geográfica na Educação Infantil.

A gente oferece formação continuada, na educação infantil mesmo, a gente tem as temáticas da educação infantil, esse ano a gente veio com uma proposta nova que seria Boas Práticas e troca de experiências, que é trazer o próprio pessoal da rede para dar palestras, para fazer trocas, né?! Porque às vezes o pessoal faz um ótimo trabalho dentro da escola e acaba não expondo para os colegas, então a gente resolveu trazer o pessoal da rede, os nossos colegas para que possam trocar as experiências [...], colocar os trabalhos que são feito dentro das EMEIS que com certeza são trabalhos de qualidade e acabam não sendo mostrados no dia a dia, e oferecemos palestras também, formação continuada de outras áreas. [...] A área de geografia tem oferecido, mas para ser bem sincera, na educação infantil ainda não vi trabalhar especificamente com a geografia (INF 1).

Do mesmo modo como foi manifestado pela Informante 8, a ciência geográfica, mais uma vez, aparece como pouco requisitada e ofertada em se tratando de formação em serviço para os profissionais da Educação Infantil. O que, diferentemente de exprimir uma finalidade pacificamente consensual, provoca uma *nuvem de dúvidas* quanto à compreensão de seus objetos e objetivos. Quando questionada, a Informante 3 manifestou a relevância e o incentivo que a Secretaria fornece para formação dos professores. Entretanto, por questões orçamentárias, ela atesta que é mais corrente os professores se deslocarem isoladamente para outras cidades em busca dessa formação do que fazê-las acontecer na própria cidade.

Sempre, a gente tem curso de formação, vamos dizer assim, durante o ano a gente oferece na modalidade à distância e na modalidade também presencial, agora a gente está desde o início do ano que eles fazem, até continuamente todos professores realizam, que eu tenho aqui, eu sou doutora do FNDE aqui no município e eu ofereço formação pela escola, que é uma formação que oferece todos os programas que o FNDE tem para toda a comunidade, não só para os professores, mas para toda a comunidade, e eles estão sempre, sempre se atualizando, e eles também fazem muito curso à distância nas plataformas diversas que eles encontram, das universidades, de tudo oferecem eles estão fazendo, e a gente também oferece 20, 40 horas também de presencial, sem falar nos outros cursos também que tem professores agora nós tínhamos um professor da educação especial que está fazendo um curso de especialização também em Porto Alegre, vários outros que saem assim para fazer porque aqui no município é bem complicado de a gente fazer muitos cursos porque depende de trazer pessoal de fora, as nossas condições não são favoráveis, as nossas vias também não são favoráveis, então a gente procura mais tirar eles daqui, porque eles já estão acostumados a saírem, do que a gente trazer pessoal de fora daqui para cá, então é mais ou menos assim (INF 3).

Ainda que seja um esforço bem-intencionado, percebe-se uma fragmentação bastante demarcada na formação desses professores, uma vez que esse momento precisaria ser baseado em uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que não podem perder de vista o fato de ter como âncora os próprios professores. Os momentos de formação, quando realizados de maneira conjunta, favorecem uma reflexão acerca da própria prática. Tanto Nóvoa, quanto Freire, bem como outros autores mais contemporâneos comprometidos com a atividade docente, concordam que atuar como professor deve favorecer a reflexão sobre sua própria docência, como uma autoavaliação, que não tem fins meramente pragmáticos ou institucionais. Freire (1996), nesse viés, defende essa ideia sob o aspecto da *avaliação crítica* da prática, em que percebemos virtudes ou qualidades, e adquirimos respeito dos educandos. É nessa trajetória que percebemos as nossas limitações e nossos sucessos. As vivências, os sucessos e as falhas são reflexos dos movimentos dos quais participamos.

Essa tentativa é mais aparente nas manifestações das Informantes 9 e 4, em que há um planejamento conjunto sob os necessários aspectos:

A gente trabalha muito com projetos, as colegas trabalham com projetos, todas elas, então elas se reúnem, elas têm um dia de planejamento elas se reúnem daí elas fazem montam os projetos esses trabalhos mesmos que a gente expôs é tudo baseado em cima de projetos, em cima do município, atividades realizadas com as mães elas trabalharam sobre o meio ambiente então vários temas assim. [...] Um dia por semana, porque aqui no nosso município é garantido ao nosso professor do município um dia de planejamento por semana (INF 9).

A Informante 4 avançou em sua manifestação e também explanou acerca da não-existência de um trabalho que atrelasse a ciência geográfica:

Esse ano a gente começou, nós não tínhamos, uma vez, bem dizer uma vez por mês, às vezes passa de mais de um mês, tem um, a gente para um dia, não tem aula, e a gente passa o dia todo aqui, nos cursos de formação, que aí a secretaria junto participa, elabora e tal, a gente vê os temas que a gente está precisando abordar, ser trabalhado e eles proporcionam, aqui na escola mesmo. Que não tinha, mas esse ano (INF 4).

No que concerne a uma formação mais específica do grupo, com base nas necessidades institucionais, a Informante 9 relatou que, para a compreensão do Referencial Curricular, foram realizados momentos de estudo juntamente com as professoras. De modo que nesta resposta já é possível começar a pensar em uma ocorrência de *formação dos sujeitos*, que nasce a partir das necessidades institucionais impostas pela realidade própria, não considerando o referencial de maneira estrita e estanque.

Essa é uma utilização dos Referenciais que notoriamente se distancia da abordagem explanada pela Informante 7, que alegou a existência de uma *formação continuada* sobre os Parâmetros.

A gente trabalha nos encontros de formação continuada, eu sou coordenadora também dos encontros de formação continuada, e a gente estabelece os nossos planos de estudos mais ou menos em cima dos parâmetros curriculares. [...] Na verdade, elas utilizam mais como referencial para os encontros de formação, que é onde a gente trabalha as questões da sala de aula o que é trabalhado, o que precisa ser mais trabalhado, o que é supérfluo de ser trabalhado (INF 7).

O que se percebe é que essas organizações dos planos tem sido uma exigência do trabalho docente que ainda precisa superar alguns “vícios” equívocos, uma vez que ainda dificultam o cumprimento da sua finalidade no processo de ensino não somente da ciência geográfica como nas demais áreas atuantes da Educação Infantil. Isso porque, muito mais do que mera distribuição dos conteúdos presentes no RCNEI, esse momento precisaria ser de estudo, reflexão e auto-reflexão. Um momento, inclusive, de pensar: *Como deve ser o espaço físico da escola? Qual a importância dada ao espaço externo ao da escola? Por conseguinte, qual a relação entre espaço físico e autonomia* – conceito que correntemente é

utilizado nos parâmetros educacionais sem nota de rodapé alguma. Percebe-se que tais conteúdos são apresentados ainda anteriormente ao momento em que o professor (a) conhece e avalia os alunos da turma, eliminando as peculiaridades de cada grupo. Posteriormente, essa disposição temporal é constituída para os diferentes níveis, sem que as necessidades daquelas crianças sejam consideradas.

Nesse sentido, há alguns aspectos inerentes à prática pedagógica do professor da Educação Infantil, no que compete à ciência geográfica, que restam obsoletos, como se não houvesse finalidade de o professor (a) conhecer esses conceitos e noções que vêm sendo defendidos até aqui. Todavia, para organizar um ambiente prazeroso e atividades pelas quais seja possível construir essas noções, há que ser seriamente contrapostas intencionalidades, conteúdos a serem trabalhados e realidade da criança. É possível destacar, por exemplo, que no berçário o professor (a) deve se preocupar em montar um espaço seguro e desafiador para a criança, no qual ela já se sinta provocada a aventar cotidianamente os seus limites.

A partir dessa fase, as noções topológicas e o conhecimento do esquema corporal são aspectos relevantes para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Uma formação do professor (a) que levasse em conta esses aspectos refletiria sobre o fato de que não é apenas pegando um giz e dizendo “olhe aqui este desenho” que elas avançariam. Não é única e exclusivamente brincando que se trabalha com essa gama de noções, uma vez que cada jogo que envolve as relações espaciais e o esquema corporal serve para brincar e desenvolver a psicomotricidade, mas serve também para construir as relações espaciais.

Avançando para essa nuance da discussão, resta outra demanda: Será que os professores da Educação Infantil percebem por que precisam construir essas ditas relações espaciais com as crianças? Será que faz parte das preocupações dos órgãos responsáveis qual o interesse da Geografia com tudo isso?

Pela análise das respostas concedidas em cada entrevista, é possível assinalar uma carência de compreensão de que essa ciência analisa a realidade a partir das obras humanas sobre o espaço, obras que criam o espaço geográfico. Ainda que criança, como pode ela entender que na frente de sua escola há um esgoto que polui o meio ambiente e acarreta problemas de saúde se nem ao menos ela compreende o que significa *frente da escola*, ou se nem ao menos compreende

a atividade do homem no espaço geográfico? É por essas e outras concepções de educação que cada vez mais as crianças e os homens entendem as ações humanas como sendo *da natureza das coisas* (FREIRE, 1991). Além do referenciado, à medida que a criança trabalha com o que está *na frente*, com o que está *entre*, com o que está na *vertical* ou na *horizontal*, ela está, de maneira muito mais atenta e criteriosa, observando. Essa é a uma habilidade fundamental na ciência geográfica, uma vez que, quando se está trabalhando com Geografia, se está dominando o espaço e dando mais um passo à tão preconizada e referenciada *autonomia* (FREIRE, 1996).

Brandão (2003, p.71) defende que pesquisar e ensinar “são mais do que duas faces da mesma moeda; são momentos intersequentes de uma mesma vivência da relação ensino-aprendizagem; realizam a mesma prática pedagógica”.

Pesquisar e ensinar são resultados da relação ensino – aprendizagem, momentos que se realizam na prática. Dessa forma, ao se referenciar fortemente em Freire, há um impasse entre a formação de professores, o domínio de conteúdos advindos do conhecimento organizado e o caráter político da Educação, relacionando que, quanto mais aprofundada for a conscientização sobre a realidade, mais o educador se apropriará dela. Assim, se educação e investigação temática da ciência geográfica forem momentos de um mesmo processo, haverá atividade política do sujeito professor. “Essa participação, além de não prejudicar a objetividade da investigação, potencializa que os achados da mesma sejam incorporados como objetos educacionais dos envolvidos” (DE BASTOS, 2010, p. 316).

Com isso quer se ressaltar que, se não houver explicitação das mais significativas temáticas, se não houver discussão acerca dos tipos de abordagem que é possível dar às aulas para que sejam de fato significativas na apreensão pela criança do espaço em que vive, a formação desses sujeitos, que não tão bem compreendem a intencionalidade da ciência geográfica, permanecerá sem significado, sem problematização do processo. Os processos de formação dos professores da Educação Infantil precisam ser *permanentes*, pois necessitam de pesquisa. Entretanto, não da pesquisa generalizada e fragmentada e sim das pesquisas pensadas e geradas a partir do reconhecimento da vocação de *ser mais* dos sujeitos (FREIRE, 1991).

Ainda referenciando Freire, em diversos escritos de seu legado, são encontradas passagens referentes a esta afinidade de estreita imbricação entre o ensinar e o aprender. Uma delas está exposta pela sua *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.15), quando defende que:

ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Em estreita discussão com Freire, é possível qualificar o debate acerca do papel político e formativo que há nesta relação entre aprender e ensinar, que deveria estar presente no fazer do profissional da Educação Infantil. Durante o ensino o professor (a) precisa superar as dificuldades e os obstáculos com que se depara. E esses seriam os momentos em que o educador mais estaria provocado a buscar e aprender.

Logo, acredita-se que pelo caminho da *formação permanente*, serão compreendidas pelas crianças as produções de espaços sociais e geográficos causadas pelas diferentes infâncias em seus diferentes contextos, bem como esses docentes e até mesmo os responsáveis compreenderão a dimensão do espaço social e do tempo histórico em que a criança, enquanto sujeito de sua autonomia, está inserida. A Educação Infantil ainda está deveras carente de espaços de reflexão acerca dessas dimensões que produzem diferentes formas de ser criança e que constroem uma subjetividade infantil relativa ao espaço, cultural e socialmente falando. Espaço este que é construído por cada grupo social. Isto é, se não houver essa reflexão de maneira mais comprometida, restará a desejar a existência de uma imbricada afinidade entre a vivência da infância e os locais e espaços onde ela será vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico, seu conjunto de fenômenos naturais e humanos, e suas relações na superfície da terra, é uma ciência que interliga o homem, seu mundo e suas múltiplas relações com o ambiente. Sendo a Educação Infantil a base do aprendizado escolar, na qual crianças, cada vez com idade menores, passam a compor essa etapa da Educação Básica, compreende-se a necessidade de, desde cedo, começar a trabalhar durante o ensino-aprendizagem conhecimentos que irão ajudar esses pequenos alunos a tornarem-se cidadãos críticos. Pois, na Educação Infantil, a criança começa a ter novos relacionamentos, novas visões, surgem novos olhares sobre o mundo, começa a interagir com a sociedade, diferentemente do que fazia fora da escola. É na escola que as crianças começam a entender mais claramente a dinâmica que ocorre no espaço.

Considerando que a escola de Educação Infantil contribui na formação do sujeito e na construção da cidadania, a presente pesquisa corroborou a relevância que a ciência geográfica possui na capacidade da criança de ler o mundo e ler o espaço, analisando a paisagem e os lugares que são os resultados da vida em sociedade, da natureza, e das relações que se estabelecem, ou seja, a pesquisa que ora se conclui ressignifica a geografia na Educação Infantil, uma vez que ela oportuniza a criança a operacionalizar com os referenciais espaciais, aplicando-os em situações concretas que exijam sua iniciativa

Determinadas dificuldades encontradas no dia a dia são consequências de conceitos que foram erroneamente utilizados ou memorizados e fazem parte da gama de pressupostos básicos da Geografia, que educandos e outros profissionais carregam, enquanto dificuldades, ao longo da vida. Está estreitamente relacionada ao fazer pedagógico do professor a interpretação de mundo que se tem. De tal assertiva infere-se a relevância que essa profissão carrega quanto à formação de

cidadãos críticos. No que concerne mais especificamente à ciência geográfica na Educação Infantil, alguns aspectos devem ser apontados enquanto síntese da pesquisa que se conclui, a partir dos objetivos inicialmente estabelecidos.

Tanto ao analisar os referenciais curriculares, identificando a relação que possui com a Ciência Geográfica, quanto ao analisar as entrevistas, constatou-se que há uma carência de compreensão de que essa ciência analisa a realidade, que estuda o espaço geográfico a partir de objetos naturais e das obras criadas pela ação humana em conjunto com as relações que ocorrem na vida da sociedade. Por conseguinte, há alguns aspectos inerentes à prática pedagógica do professor (a) da Educação Infantil, no que compete à ciência geográfica, que restam obsoletos, como se não houvesse finalidade de o professor (a) conhecer esses conceitos e noções que aqui foram manifestados.

Ao observar como ocorre a fundamentação e utilização do RCNEI pelos órgãos responsáveis, foi possível concluir que, ainda que discursivamente a utilização do RCNEI pelas Coordenadorias e Secretarias de Educação tenha sido manifestada positivamente, as demais evidências não corroboram tal fundamentação. Isto é, percebe-se que há aspectos do conhecimento geográfico que são trabalhados com as crianças, porém, na maioria dos casos, o próprio profissional não entende que a atividade trabalhada está relacionada com a Geografia. Com isso, constatou-se que não há estudo e transposição didática que levem o professor a compreender o que o RCNEI propõe para, posteriormente, atrelar à realidade cultural e nível cognitivo das crianças.

Notou-se que os entrevistados possuem poucos momentos de leitura e reflexão acerca do RCNEI. Além disso, são pouco fundamentados, uma vez que eles se mostraram carentes – enquanto sistemas de ensino e estabelecimentos escolares – no que compete a um aprofundamento acerca do documento, o que mostra pouca preocupação dos responsáveis com a Educação Infantil.

Essa carência na fundamentação é ainda reforçada pela disparidade que há entre o que o documento referencial propõe e a realidade dos municípios, assunto destacado como mais um entrave encontrado pelas Secretarias para qualificar o ensino de Geografia na Educação Infantil. Sendo assim, percebeu-se que eles necessitam de formação e de momentos de debates e reflexões sobre a prática, pois o próprio documento aborda seu caráter flexível e imperativa adaptação a cada

realidade. Surge então uma das principais inquietações: como os responsáveis com a Educação Infantil poderá oferecer os subsídios que auxiliem a compreender a importância de se ensinar a Geografia se ele próprio carece de tal conhecimento?

Outra constatação resultante das observações realizadas ao longo do trabalho de campo é a falta de acompanhamento dos coordenadores ou secretários na vida escolar da Educação Infantil, uma vez que os próprios entrevistados careciam de informações sobre o trabalho e as propostas pedagógicas de seus professores (as). Desse modo, se estes têm o papel de orientar, coordenar e auxiliar as escolas e suas equipes de professores para um comprometido e fundamentado trabalho, como eles exercerão sua função se, em diversos momentos, não sabem o que acontece dentro das escolas. É relevante ainda notar que as próprias secretarias nem sempre possuem planos de estudo e planos de ação, o que é preocupante, uma vez que, além de não explicitar verbalmente a maneira como o trabalho vem sendo feito, documentadamente falando, não há como assegurar a existência de objetivos a serem alcançados por elas.

Logo, percebe-se uma descaracterização muito marcada da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil, o que faz com que o conhecimento geográfico, em grande parte das vezes, seja trabalhado com as crianças calcado no *espontaneismo*, desprovido de objetivos a serem atingidos, sem o anseio de se compreenderem os próprios conteúdos e conceitos, sem uma noção das razões de conhecer a geografia, sem entendê-la enquanto saber estratégico e sem uma concepção de homem que se pretende formar. Esse quadro é também reforçado pela própria cultura racionalista educacional que se criou, que procura dar maior ênfase para determinadas disciplinas, não priorizando todas, por igual, em suas especificidades enquanto formação do humano. Cabe lembrar que ainda se tem um arrolamento indissociável entre o cuidar e o brincar.

Considerando que os saberes atinentes à ciência geográfica devem estar voltados para a *ampliação* das experiências das crianças, a criticidade e o conhecimento de mundo devem fazer parte dos objetivos, e os conteúdos devem sofrer uma séria e reflexiva transposição didática.

Ainda que o RCNEI aborde a geografia no seu eixo natureza e sociedade, em nenhum momento, traz o objeto de estudo dessa ciência que é o espaço, elencado inicialmente nas considerações finais, o que mostra um descomprometimento do

documento com essa ciência. Descomprometimento, inclusive, com as duas categorias inicialmente elencadas: lugar e paisagem. Escolhidas por serem fundamentais para o entendimento do espaço, e, por isso, deveriam ser trabalhadas com as crianças.

Na análise que se realizou do RCNEI, foi possível estabelecer que o lugar é abordado nesse documento, assim como paisagem, porém de forma bastante sucinta. O documento não esclarece que o lugar deve ser compreendido na escala de vivência das crianças e na formação do horizonte mais próximo de suas práticas cotidianas, que existem vários lugares e cada um com uma história e função.

A paisagem é a categoria melhor abordada no RCNEI, pois discorre sobre a dinâmica das mudanças e permanências nos lugares. Elementos que compõem a paisagem são decorrentes tanto de ação natural quanto da ação humana. O documento traz a observação para uma melhor reflexão acerca da leitura dos significados expressados pelas paisagens. Tais arrolamentos sobre a compreensão da paisagem fazem parte do espaço. Por isso que se faz necessária essa abordagem com as crianças.

Auxiliando nos saberes sobre orientação e representação espacial, constatou-se a presença da corporalidade e da lateralidade. Contudo, o RCNEI aborda-os de forma branda, uma vez que a representação do espaço na criança deve, inicialmente, decorrer de uma reflexão sobre ela mesma, através da qual ela, na escola de Educação Infantil, pondere sobre as relações entre os elementos espaciais e defina os pontos de referência. Cabe mencionar ainda a carência de compreensão que o documento possui quanto à premissa de que o corpo indica o primeiro conhecimento sobre o espaço. Se o corpo é o elemento-chave para que a criança consiga entender o espaço geográfico, o RCNEI necessitaria aprofundar essa compreensão e não propor sua abordagem meramente através de uma atividade espelhada para conhecimento do próprio corpo, com fim em si mesmo, não destacando que a partir dele a criança começa a entender a relação *eu mundo*, da sua representação mesma e do mundo em relação a ela.

Quanto à noção de lateralidade, o RCNEI a aborda meramente no cerne da ciência matemática, não a abrangendo enquanto percepção integrada do próprio corpo. Logo, a lateralidade também passa a não ser compreendida como fundamental ao entendimento do espaço. Essa constatação é aqui exposta, uma vez

que a lateralidade é encontrada somente em conteúdos de matemática (assimilações, grandezas e medidas) e de maneira bastante corrente. É desconsiderado o fato de que essas noções estão fortemente ligadas ao ensino de geografia, nas orientações espaciais. Uma vez que, com a experiência do espaço corporal, a memória registra as partes do corpo bem como os referenciais de lado, pois a análise do espaço ligado à do corpo faz com que o indivíduo consiga transferir as posições ligadas à lateralidade.

Atividades lúdicas podem ser motivadoras ao se trabalhar com situações que possibilitem as noções espaciais e sua representação. Na própria escola de Educação Infantil, podem ser encontrados diferentes lugares, com suas próprias funções, e eles podem muito *dizer* quanto à paisagem. Indo para a escola, a criança passa por diferentes lugares e paisagens, e valer-se dessas observações, análises, diálogos, enriquece o trabalho pedagógico. Levar a criança a pensar, observar, experienciar, questionar, aproveitando o conhecimento, as experiências e o cotidiano delas, é a maneira mais agradável e de muito fácil esclarecimento e entendimento sobre essas novas aprendizagens.

Finalmente, é possível constatar que a Educação Infantil carece de um Referencial Curricular Nacional mais comprometido, tanto com as demais áreas quanto com a ciência geográfica. Considerando a análise que aqui foi proposta, constatou-se que o RCNEI ainda possui relevância, por ser o único material oferecido, enquanto base documental, para nortear as práticas pedagógicas dos professores. Todavia, ele carece de aprofundamento e atualização. No que se refere à ciência geográfica, o RCNEI a aborda de forma demasiadamente simplificada e sem aprofundamentos, sobretudo quanto a caros e fundamentais elementos que subsidiam o entendimento do espaço. É possível constatar que o documento não possui clareza objetiva no que compete aos conceitos relacionados à geografia, bem como ao seu principal objeto de estudo, a compreensão espacial. Dessa forma, além dos impasses já arrolados, trabalhar o ensino de geografia com crianças baseado nesse documento torna-se tarefa superficial e descaracterizada de intencionalidade e significação.

Portanto, torna-se muito difícil ainda pensar que as estruturas de pensamento das crianças sofrerão mudanças significativas que repercutam na possibilidade de

elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los, como bem aconselhou o Referencial.

As dificuldades encontradas pelas Secretarias para qualificar o ensino de Geografia na Educação Infantil são numerosas; as principais delas é falta de recursos financeiros, de presença de especialistas e de tempo disponível para o encontro mútuo. Para suprir essa insuficiência, a formação em serviço tem sido manifestada como possibilidade de superação, entretanto, essa formação é fragmentada, carente de significado, reflexão e ação dos próprios educadores. Para uma maior relevância da ciência geográfica no âmbito da Educação Infantil, sugere-se aqui a realização de uma *formação permanente* dos professores, pois propõe mais significado a esses momentos e alivra a autoridade do professor (a) enquanto investigador e produtor de conhecimento. O que não exclui um hipotético apoio, entretanto dialogado, com os especialistas da área. Essa espécie de formação ressalta que o docente, enquanto profissional da educação, pode ajuizar sua própria prática de maneira sistemática e objetiva, orientado por um suporte que não somente é metodológico, guiado pelo puro fazer, mas também é teórico e possibilita o repensar e a problematização da ação educativa, que desenvolve durante os diferentes momentos e espaços de envolvimento com as crianças. Essa formação sugerida envolve saberes, técnicas, metodologias, estratégias e intencionalidades, à luz de bem-intencionados objetivos educacionais.

Há que se destacar aqui as impossibilidades encontradas na realização da pesquisa. Uma delas advém da pouco conhecimento que os responsáveis têm do que ocorre nas Escolas de Educação Infantil. Há uma carência de planejamento e comunicação bastante prejudicada entre as secretarias e as escolas. Do mesmo modo a não-fundamentação das respostas explanadas bem como a síntese das mesmas limitou demasiadamente a análise de dados. Muitas limitações evidenciadas nas respostas dos informantes podem estar atreladas a sua formação, em não sendo profissionais ligados a geografia fica mais difícil de terem algumas concepções. É possível reconhecer que uma parcela dessa carência advém também de uma abordagem muito sintética, defasada e pouco fundamentada que o RCNEI propõe. Esse fator, coligado à inexistência de políticas públicas para a Educação Infantil e de orientações existentes para qualificar o ensino de geografia na educação infantil no âmbito da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino, desampara a

prática do professor (a) dos responsáveis por esse nicho, que precisam lançar mão de atividades isoladas e compensatórias. Ainda é necessário ponderar que a presente pesquisa se limitou a investigar o Ensino de Geografia na Educação Infantil nesse âmbito, o que não permite uma generalização dos dados encontrados.

Para pesquisas futuras, seria de grande valia que se realizasse semelhante estudo abordando a compreensão temporal na Educação Infantil, por ser um elemento que aparece inseparável da compreensão espacial. Do mesmo modo, mais centrado no âmbito acadêmico educacional, sugere-se para posteriores estudos uma análise mais estrita da concepção de educador que o RCNEI propõe. Afirma-se isso, pois, ainda que não fosse o objetivo central da pesquisa que se conclui, percebe-se que esse documento não apresenta espaços de reflexão, bem como não sugere um caráter mais crítico, criativo e político do profissional da Educação Infantil.

Em síntese, cabe afirmar que a geografia pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil. Além de essa ciência estar cotidianamente presente na vida das crianças, contribuindo para que elas consigam se orientar, localizar-se e entender a dinâmica que ocorre na sociedade e a dinâmica da natureza, ela contribui para o entendimento do seu espaço como um conjunto de objetos naturais, objetos criados pela ação humana e pelas relações entre os homens e natureza. A partir desse saber, a criança compreender-se-á enquanto cidadão crítico. Por isso, válido e imperativo dizer que o ensino da geografia contribuiu na formação da personalidade das crianças, para que as mesmas sejam cidadãos de ação e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche**: que lugar é esse? Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 de agosto de 2015.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995

ALMEIDA, Rosângela Doim de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, Rosângela Doim de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5 edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

ALMEIDA, Rosângela Doim de; JULIASZ Paula C. S. **Espaço e tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia bancária ou metodologia da práxis na formação de professores? In: ANDREOLA, Balduino Antonio...et al. (orgs.). **Formação de professores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

ARACY, do Rego Antunes; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Lyda. **Estudos Sociais: teoria e prática**: Rio de Janeiro. ACCESS editora, 1993.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, A.M.R.F. a Educação Infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº24, p.53-65, set/dez. 2003.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder**. *Educação & Realidade*. Janeiro-Junho. 2000. p.25-44.

_____. Escola Infantil: Pra que te quero?. IN: CRAIDY Carmem Maria, KAERCHER, Gladis Elise da Silva. **Escola Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre. Artmed, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848. **Código Penal Brasileiro** de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei de n 9394 de 1996. Promulgada em 20/ 12/ 96.** Brasília: Editora do Brasil (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: historia e Geografia** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil** – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html> Acesso em 16 de outubro de 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia em sala de aula prática e reflexões.** Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998

_____. **Aprendendo a ler o mundo:** a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em <<http://www.scielo.br/padf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> Acesso em 15 de novembro de 2014.

_____. **A formação do profissional de geografia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

_____. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 4ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 09 de dezembro de 2014.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Espaço e Indústria**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CASTELLAR, Sonia M. V. a **Alfabetização em Geografia**. Espaços da escola. Ijuí, v.10, nº37, p.29-46, julho/setembro, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zorzan. **Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 04 de janeiro de 2015.

CHAVES, P. M. **A formação do leitor sob a perspectiva filosófica: a urgente transcendência da semiformação**. São Leopoldo, Ed. Oikos, 2014.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, GLADIS Elise da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DA SILVA, R. N.; CHAVES, P. M.; GHIGGI, G. A emersão dos propósitos e condições de escolarização a partir do processo de formação permanente: o abismo entre a abordagem *praticista* e o protagonismo do professor. In: **Revista Querubim**. Ano 08 no18 vol. 2, 2012. Disponível em < http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4> Acesso em 10 de maio de 2015.

DE BASTOS. Fábio. Pesquisa/investigação. In: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck; Euclides. Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.) – 2. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

D'AGOSTINI, Alvimar. Programação da formação continuada. In: ANDREOLA, Balduino Antonio...et al. (orgs.). **Formação de professores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (org.). **Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios**. Campina: ed. Associados

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos-Espaço-Educação**. São Paulo: Annablume, 1994

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz, SEIBEL, Erni Jose. **Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, Abril e Outubro de 2008

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo, Atlas, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GONÇALVES, TÂNIA, Regina Peixoto da Silva. **Alfabetização Geográfica. Revista Presença Pedagógica.** V.20, n.118, p. 27-3, jul./ago., 2014.

GUIMARÃES, Marcia Noêmia; FALLEIROS, Ialê. **Os diferentes tempos e espaços do homem: atividades de Geografia e História para o Ensino Fundamental.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

HELDER, H. **Photmaton & Vox.** Lisboa: Assírio & Alecrim, 1995.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Junior, Moyses. Educação Infantil e políticas para a infância no Brasil. In: **Organização Mundial Para A Educação Pré Escolar- Omep. Seminário Internacional Infância - Educação Infantil: reflexões para o início do século.** Rio de Janeiro: Ravil, 2000.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. In: **Educação Sociedade,** Campinas, Vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 de maio de 2015.

LACOSTE, Yves. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo, Papirus, 1989.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a Criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Jaqueline Pinto, SANTOS, Gilberto Pinheiro dos. **Metodologia da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

NOGUEIRA, AMÉLIA REGINA BATISTA. LUGAR COMO A REPRESENTAÇÃO DA EXISTÊNCIAS. IN.: **Maneiras de ler: geografia e cultura** [recurso eletrônico] / Álvaro Luiz Heidrich, Benhur Pinós da Costa, Cláudia Luisa Zeferino Pires (organizadores). – Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.

PAGANELLI, Tomoko Lyda. Iniciação as ciências sociais: os grupos, os espaços, os tempos. *In: Terra Livre* – AGB. São Paulo. nº 11-12, agos.92/agos 93. 1996.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1606/1361>> Acesso em 20 de julho de 2015.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. (1948). **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1973.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.

REGO, Nelson. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RIBEIRO, Wagner Costa. Do lugar ao mundo ou o mundo do lugar? *IN: Terra Livre* – AGB. São Paulo. nº 11-12, agos.92/agos 93. 1996.

RIBEIRO, Luis Távora; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2ª ed. Ver. E ampl. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira. 1979

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. A estética do poder na formação inicial de professores. *IN: Coletânea de trabalhos apresentados no 7º Poder Escolar, 8º Seminário Internacional de Educação e o 1º Encontro Internacional sobre o Poder Escolar*. Pelotas: Ufpel, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Hernández, LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Fátima Murad, Melissa Kassner, Clara Ladeira: revisão técnica e adaptação Ana Garcia, Paulo Valle. 3ªedição. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. *In: Cadernos de Pesquisa*. V 37, n 130, jan/abr, 2007

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. *In: VASCONCELLOS, Vera M. R. (Org.). Infância invisível*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007, p. 25-49.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel (org). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores**. Artes e técnicas. Ciências e Políticas. São Paulo, Editora da UNESP, 2006.

SILLER, R. R.; CÔCO. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: **31ª Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**, 2008, Caxambú, 31ª Reunião Anual da ANPED: resumos. Rio de Janeiro, ANPED, 2008. p. 98-98.

SILVA, Maria. **Formação continuada: um olhar diferenciado**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: CCE/FURB, 2002. Disponível em: <http://proxy.furb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2008-11-03T121756Z-425/Publico/Diss%20Maria%20Aparecida%20de%20Oliveira%20Silva.pdf> Acesso em 13 de dezembro de 2014.

SILVA, João Alberto da. Brincadeiras, espaços e tempo: um estudo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. IN: FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Diários Educativos: cultura, infância e educação infantil**. Pelotas: Ed.Universitária da UFPEL, 2010.

SCHÄFFER, Neiva otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro...Escrever nas linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara et. Al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luis. VERDUM, Roberto. (org.) **Ambiente e lugar no urbano: a grande Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. SP: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

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

VIEIRA, Sidney Gonçalves. **Praticando o conceito de espaço**. IN: RODRIGUES, Paulo Roberto Quintana. **Geografia: textos, práticas e reflexões**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2011

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006

Disponível em

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>> Acesso em 16 de maio de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Número de habitantes de cada município.

Município com mais de 50.000 habitantes	
Canguçu	53.259 habitantes
Pelotas	328.259 habitantes
Municípios de 20.000 a 50.000 habitantes	
Capão do Leão	24.298 habitantes
Jaguarão	27.931 habitantes
São Lourenço	43.111 habitantes
Municípios de 10.000 a 20.000 habitantes	
Arroio Grande	18.470 habitantes
Pinheiro Machado	12.780 habitantes
Piratini	19.841 habitantes
Municípios de 1.000 a 10.000 habitantes	
Amaral Ferrador	6.353 habitantes
Arroio do Padre	2.730 habitantes
Cerrito	6.402 habitantes
Cristal	7.280 habitantes
Herval	6.753 habitantes
Morro Redondo	6.227 habitantes
Pedras Altas	2.212 habitantes
Pedro Osório	7.811 habitantes
Santana da Boa Vista	8.242 habitantes
Turuçu	3.522 habitantes

Organizado pela autora (PIEPER, 2014)

APÊNDICE 2 – Municípios da 5ª CRE e entrevistados¹²

Local da entrevista	Maneira como o entrevistado é citado no texto	Cargo ou função do Entrevistado e formação	Número de Escolas de Educação Infantil	Número de Escolas de Ensino Fundamental com Pré-escola
Cidade – Pelotas	(INF 1)	Supervisora da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Desporto do Município; Pedagogia (à distância)	27	43
Cidade – Canguçu	(INF 2)	Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Esportes do Município	5	25
Cidade – Amaral Ferrador	(INF 3)	Secretária de Educação Letras (UFPeI)	1	4
Cidade – Herval	(INF 4) ¹³	Coordenadora da Educação Infantil do Pólo de Educação do Município	1	6
Cidade – Jaguarão	(INF 5)	Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Desporto do Município Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Mestrado em educação (todos pela UFPeI)	7	8
Cidade – São Lourenço do Sul	(INF 6)	Coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município Pedagogia	9	11
Cidade – Piratini	(INF 7)	Coordenadora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica e Coordenadora dos encontros de formação continuada da Secretaria de Educação do Município Pedagogia	3	1

¹² Observações: 1) INF 6 foi o único município que realizou a entrevista com duas coordenadoras;

¹³ 2) A Educação Infantil do INF 04 funciona junto ao prédio do CIEP (Estado), espaço cedido, em dois turnos com apenas a pré-escola, a cargo do Município; 3) As Escolas de Ensino Fundamental são tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Cidade – Pinheiro Machado	(INF 8)	Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município Pedagogia	2	3
Cidade – Cristal	(INF 9)	Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município (obs. Permanece apenas na escola) Pedagogia	1	2
5ª CRE	(INF 10)	Coordenadora Regional da Educação Infantil	0	5

Organizado pela autora (PIEPER, 2015).

APÊNDICE 3 – Informações organizacionais das Secretarias¹⁴

INF	Plano de ação ou ensino na secretaria	Escolas trabalham com Projetos	Conteúdos ligados à Geografia citados pelos entrevistados ou comprovados nos planos de ação da cidade	Exemplo de atividade citados
INF 1	Sim	Sim	Fenômenos da natureza; localização; Corpo;	Atividades de contorno do corpo (Mapa); o lugar e a paisagem já ficam mais naquelas propostas de passeios e observações, quando vão analisar o redor da escola seu bairro; lateralidade trabalhado com a matemática;
INF 2	Sim	Sim	Corpo; Lateralidade (junto a matemática)	Trabalhinhos diversos relacionados ao corpo; a paisagem e o lugar sempre juntos quando trabalham a escola em si e seu entorno, trabalhado junto as demais noções de matemática;
INF 3	Não	Sim	Pontos cardeais; Mapa; Mapa do corpo das crianças; direções com relação ao corpo; Cidade; Paisagem; Vegetação; natureza;	Confecção de mapas da sala de aula; trabalho de lateralidade relação de uma salas com outras; passeios pela cidade; visitação de lugares específicos; maquete do rio com argila; cada aluno tira fotografia da natureza do caminho de casa até a escola;
INF4	Não	Sim	Corpo junto ao movimento;	Corpo e movimento; trabalhinhos sobre o corpo; com o projeto mundo encantado das histórias algumas vezes trabalham conteúdos relacionados as histórias;
INF 5	Sim	Sim	Cidade; bairro; lugares	Projeto: Os Pequenos Jaguarenses (bairro, fotos do passado, município,

¹⁴ Observações outras: 1) Diversas escolas participam de Feiras de ciências (Pelotas, Pinheiro Machado, Cristal), inclusive, em nível regional, tal feira engloba diferentes disciplinas; 2) Alguns profissionais participam do EREI – Encontro Regional de Educação Infantil que é oferecido pela Universidade Católica de Pelotas 3) Amaral ferrador participa do Projeto Agrinho, Projeto verde vida e Afubra; 4) Pelotas participa do Projeto Agrinho. 5) São Lourenço possui um calendário na secretaria com todas as datas dos cursos de formações. 6) Quando a entrevistadora questionou os conteúdos os quais são mais abordados ao longo de sua pesquisa, a maioria concordou que empiricamente os mesmos de alguma forma também são trabalhados algumas vezes ou em alguma ocasião. 7) O lúdico sempre vem acompanhando todo trabalho.

			(mercado, praça); rio; fronteira; mapa; campo e cidade;	Cerro da Pólvora, localização, lixo, sair do bairro e conhecer outros lugares, prédios históricos, ponte, o que tem do outro lado da ponte, rio e fronteira, rural e urbano) trabalho de reconhecer da sala de aula, depois reconhecer o espaço da escola. oferecer como argila, massinha de modelar, fazer o pátio da escola, de mãos dadas, fazer o prédio da escola essas brincadeiras que eles percebam essas unidades
INF 6	–	Sim	Reconhecer a sala de aula; espaço da escola.o bairro (associado com perto e longe); corpo, arroio; praia; campo (zona rural e urbana); tempo (dias da semana);	o indivíduo e o meio, que a gente trabalha, identificação do próprio nome, construção do eu, identidade eu na família e eu na escola, tipo de moradia, a rua onde eu moro, os meses do ano, estações, profissões, conservação de ambiente, papel de social de cada indivíduo na sociedade, o indivíduo e o espaço de novo, representação da terra, elementos do habitat humano, o sol como fonte de luz e calor, o dia, a noite, formas em que a lua aparece no céu, a água, os seres vivos, as necessidades dos seres vivos, meios de transporte, noções de trânsito, indivíduo e ambiente, meios de comunicação, e aí depois tem o tempo: O hoje, o amanhã, o ontem, o dia a noite, o antes o depois. Orientação espacial, lateralidade, orientação espacial, deslocamento,
INF 7	Sim	Sim	o indivíduo e o meio; tipo de moradia; rua onde eu moro; os meses do ano, estações; conservação de ambiente; papel de social de cada indivíduo na sociedade; o indivíduo e o espaço; representação da terra; elementos do habitat humano; o sol como fonte de luz e calor; o dia, a noite; formas em que a lua aparece no céu; a água; os	Passeio até a casa dos alunos (conhecer o bairro); fazer mapa das casas e escola, mostrar distâncias; mesma folha de ofício, aquilo vira uma rotina e aí um dia eu dou um papel redondo, aí um dia tu pega um papel e põe ele no chão, grande, que tenha que acomodar de um jeito diferente, é uma simples questão de espaço né; calendário (dias, noites, hoje, ontem, amanhã); como está o tempo hoje;

			seres vivos, as necessidades dos seres vivos; indivíduo e ambiente; tempo: O hoje, o amanhã, o ontem, o dia a noite, o antes o depois.; Orientação espacial;	
INF 8	Sim	Sim	Lateralidade; Noções de espaço;	trabalhado, a lateralidade, questão de noção de espaço, a geografia é trabalhada diariamente, mas não nesses termos;
INF 9	Sim (anexo 2)	Sim	Mapa para se localizarem; corpo; globo terrestre;	Questão corporal com criação de bonecos, questão da lateralidade essas questões todas de espaço deles assim na prática (inclusive com trabalhos de profissionais da educação física), trabalho sobre a questão do espaço escolar (pois possuem criança que usa cadeira de rodas); confecção dos planetas, o globo terrestre,
INF 10	Sim (anexo1)	Não soube informar	as vivências globalizadas; comunidade; natureza; , conhecimento de si, depois do seu redor, do seu pequeno grupo, e depois da comunidade e vai expandindo esse saber;	Não tem conhecimento

Organizado pela autora (PIEPER, 2015)

ANEXOS

ANEXO 1 – Componente curricular da Educação Infantil fornecido pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação

COMPONENTE CURRICULAR:			
NÍVEL DE ENSINO: EDUCAÇÃO INFANTIL			
HABILIDADES	TEMAS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS GERAIS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconhecer a sua identidade e ao transcendente. ❖ Reconhecer a necessidade do respeito e da convivência com as diversidades. 	<p style="text-align: center;">VIDA E IDENTIDADE</p> <p style="text-align: center;">ALTERIDADE E TRANSCENDÊNCIA</p> <p style="text-align: center;">SÍMBOLOS E FESTAS RELIGIOSAS</p> <p style="text-align: center;">VALORES DAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Eu, minha família, minha comunidade e a natureza. ❖ A relação com a transcendência e suas diferentes manifestações. ❖ Datas comemorativas. ❖ Valores religiosos: solidariedade, respeito, fraternidade, paz, justiça social. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valorizar as atitudes de si mesmo e do outro. ❖ Manifestar atitudes de respeito, de cuidado e de responsabilidade de si mesmo, pelo outro e pela natureza. ❖ Reconhecer a importância do outro e da natureza para a continuidade da vida. ❖ Exercitar a prática do diálogo inter-religioso e do inter-cultural. ❖ Conhecer a importância dos símbolos para as tradições religiosas.

ANEXO 2 - Plano de Estudos para Educação Infantil do município de Cristal para alunos de 4 anos

7/09/2014

NÍVEL DE ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO INFANTIL
 PLANO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 ANOS.
 E.M.E.I. PRIMEIROS PASSOS
 CRISTAL-RS-2014

OBJETIVO GERAL: Propiciar a criança condições de ampliação de suas experiências e valorização de seu saber. Favorecer um ambiente rico em estímulos, onde a criança poderá conhecer e vivenciar novas experiências, expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções livremente. Promover um ambiente de integração, educativo, democrático e igualitário, onde a criança possa crescer na sua autoconfiança e autonomia, na capacidade de adquirir e criar conhecimentos e enfrentar as dificuldades que apresentam.

Objetivo específico	Área	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter uma imagem de si mesmo, ampliando sua autoconfiança, identificando limitações, possibilidades, o conhecimento do outro e a aprendizagem da convivência. ▪ Obedecer às regras de convivência e respeitar os combinados; ▪ Trabalhar em equipe; ▪ Interagir com os colegas nas atividades; ▪ Emprestar brinquedos; ▪ Expor novidades do cotidiano; ▪ Identificar tipos de transportes ▪ Identificarem e conhecer tipos de profissões existentes no bairro ▪ Trabalhar o lugar onde moram (endereço, rua número e bairro) ▪ Reconhecer a si próprio como membro de uma família ▪ Identificar membros da família; ▪ Trabalhar os meios de comunicação: telefone, televisão, rádio, jornais, revista etc ▪ Conhecer a existência de diferentes modelos de famílias: alimentação, vestimentas, tipos de trabalho, lazer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área social afetiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia; ▪ Higiene pessoal e alimentação; ▪ construção de regras e valores, saber o que é certo, errado e o porquê; ▪ Eu; Família; ▪ Escola; Comunidade; ▪ Trabalho em grupo; ▪ Profissões; ▪ Meios de comunicação;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer o corpo, no seu todo, e diferenciar cada uma de suas partes, por meio do movimento; ▪ Orientar-se no espaço, discriminando localização, direção e dimensão; ▪ Dramatizar, por meio do movimento, fatos, histórias e fantasias; ▪ Manipular materiais e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades motor fina e ampla; ▪ Explorar materiais maleáveis, batendo, amassando, pressionando, dobrando; 	<p>▪ Área motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ coordenação motor fina, grossa, viso-motora ▪ Esquema corporal; ▪ Alinhar, abotoar, amarrar; ▪ recorte, colagem, dobradura, pintura, rasgo; ▪ Explorar materiais batendo, pressionando, dobrar ▪ Lateralidade; ▪ Ir pra frente, para cima, para baixo; * Correr, subir, escorregar;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a criatividade (inventando história, dramatizando, fazendo construções, pintando, desenhando, dançando, cantando) ▪ Demonstrar autoconfiança para falar com outros sobre necessidades e interesses; ▪ Usar a linguagem para diferentes propósitos; ▪ Ampliar o vocabulário; ▪ Desenvolver de forma consciente uma história simples, uma explicação ou uma série de questionamentos; ▪ Ouvir com atenção histórias e recontar com suas palavras; 	<p>▪ Área da linguagem e pensamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> * ouvir e usar linguagem escrita; * Falar de forma confiante demonstrando pelo ouvinte; * Identificar a escuta nome e de seus colegas; * Escrever seu próprio nome; * Esperar sua vez de falar; * Dramatizar histórias; * Histórias bíblicas;

<p>estações);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Associar e classificar formas reconhecendo suas semelhanças; 		<ul style="list-style-type: none"> * Segurar corretamente o * Noção de tempo e espaço da semana, estação do ano e noite); * Comparar grandezas: tamanho (pequeno, médio e grande); distância (perto e longe); espessura (fino e grosso); capacidade (cheio e vazio) * Formas geométricas; * cores; * Natureza, água; *Relacionar quantidade e numeral; trabalhar os números do 0 ao 5; • Ajuntar/separar, abotoar e encaixar os botões • Conceituar: maior e menor, mais grosso/fino, mais cheio/vazio, áspero/liso, duro/mole, quente/frio, rápido/lento, depressa/devagar, rápido/lento, alto/baixo, leve/pesado, e
<ul style="list-style-type: none"> ▪Valorizar suas produções, das outras crianças e da produção da arte em geral; ▪ Manter organizados os materiais e brinquedos da sala; ▪Experimentar diferentes texturas; cores, formas; ▪Usar vocabulário adequado para comparar e explicar (mais claro, mais escuro, mais grosso, mais fino, sombra); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Área perceptiva 	<ul style="list-style-type: none"> *Fazer construções, pinturas e desenhos; *Misturar cores e observar o que acontece; * Manusear tesouras com destreza; *Produzir móveis, diferentes materiais; *Desenvolver atividades que envolvam ajustes, super e sub, dentro, fora, limite, formas arredondadas;

* Explorar diferentes instrumentos;

*Modelagem de esculturas com argila;

TEMAS TRANSVERSAIS:

1. Ética	-Ética e cidadania:Respeito mútuo, justiça, solidariedade e autonomia.
2. Meio ambiente	-Ciclos da natureza: sociedade e meio ambiente. -Preservação do Meio ambiente
3. Saúde	-Auto desenvolvimento para autocuidado. - Vida coletiva.
4. Pluralidade cultural	-Dança na expressão e na comunicação humana. -Dança como manifestação coletiva. -Dança como produto cultural e apreciação estética -Música, teatro, valores, normas e atitudes.
5. Orientação sexual	-Identificar gênero masculino e feminino.
6. Trabalho e consumo	-Conhecer as diferentes profissões. -Compreender a importância do trabalho; - Vivenciar valores, hábitos e atitudes sa conservativas no consumo de alimentos, produtos e medicamentos.

ANEXO 3 - Plano de Estudos para Educação Infantil do município de Cristal para alunos de 4 anos.

7/09/2014

NÍVEL DE ENSINO MÉDIO – EDUCAÇÃO INFANTIL
 PLANO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 ANOS.
 E.M.E.I. PRIMEIROS PASSOS
 CRISTAL-RS-2014

OBJETIVO GERAL: Propiciar a criança condições de ampliação de suas experiências e valorização de seu saber. Favorecer um ambiente rico em estímulos, onde a criança poderá conhecer e vivenciar novas experiências, expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções livremente. Promover um ambiente de integração, educativo, democrático e igualitário, onde a criança possa crescer na sua autoconfiança e autonomia, na capacidade de adquirir e criar conhecimentos e enfrentar as dificuldades que apresentam.

Objetivo específico	Área	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter uma imagem de si mesmo, ampliando sua autoconfiança, identificando limitações, possibilidades, o conhecimento do outro e a aprendizagem da convivência. ▪ Obedecer às regras de convivência e respeitar os combinados; ▪ Trabalhar em equipe; ▪ Interagir com os colegas nas atividades; ▪ Emprestar brinquedos; ▪ Expor novidades do cotidiano; ▪ Identificar tipos de transportes ▪ Identificarem e conhecer tipos de profissões existentes no bairro ▪ Trabalhar o lugar onde moram (endereço, rua número e bairro) ▪ Reconhecer a si próprio como membro de uma família ▪ Identificar membros da família; ▪ Trabalhar os meios de comunicação: telefone, televisão, rádio, jornais, revista etc ▪ Conhecer a existência de diferentes modelos de famílias: alimentação, vestimentas, tipos de trabalho, lazer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área social afetiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia; ▪ Higiene pessoal e alimentação; ▪ construção de regras e valores, saber o que é certo, errado e o porquê; ▪ Eu; Família; ▪ Escola; Comunidade; ▪ Trabalho em grupo; ▪ Profissões; ▪ Meios de comunicação;

ANEXO 4 - Plano de Estudos para Educação Infantil do município de Cristal para alunos de 5 anos

NÍVEL DE ENSINO – EDUCAÇÃO INFANTIL
 PLANO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 5 ANOS.
 E.M.E.I. PRIMEIROS PASSOS.
 CRISTAL-RS

OBJETIVO GERAL: A Educação Infantil tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Objetivo específico	Área	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar os processos de socialização e de construção da identidade das crianças, assim como cuidados essenciais necessários ao seu desenvolvimento. 	Área sócio afetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com os pares; • Interação com os adultos; • Construção das regras e valores; • Autonomia; • Família; • Eu; • Casa; • Bairro; • Comunidade (conhecer o município); • Escola; • Profissões; • Escrita; • Enriquecimento do vocabulário; • Entrevistas; • Poesia; • Leitura incidental; • Recreação; • Pensamento lógico;
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar consciência do espaço e do corpo; • Desenvolver atitude de confiança das próprias capacidades motoras; • Explorar e utilizar os movimentos de preensão, 	Área motora	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação motora grossa; • Discriminação viso-motora; • Coordenação motora fina; • Esquema corporal; • Abotoar, desabotoar, acolchetar, afivelar, amarrar; • Recorte, colagem, modelagem, dobradura, pintura; • Ligadura de pontos; • Movimentos no ar; • Percepção espaço-motora; • Coordenação voluntária dos grandes músculos;

<p>encaixe, lançamento para o uso de objetos diversos (PCN, pag 27)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação voluntária dos pequenos músculos; • Lateralidade; (direita esquerda) • Equilíbrio; • Atividades que envolvam: pular, saltar, correr, lançar, quicar, rolar, pegar, receber, chutar; • Movimentos de pinça; • Participar de brincadeiras de roda, dança e que envolvam ritmos;
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar autoconfiança para falar com outros sobre necessidades e interesse; • Usar a linguagem para diferentes propósitos; • Ampliar vocabulário, • Manter atenção ativa, com respostas, perguntas ou ações relevantes ao que ouve; • Recontar narrativas nas sequências corretas, usando o padrão linguístico das histórias; • Demonstrar compreensão dos elementos das histórias (personagem, sequência, espaço e tempo) 	<p>Área de linguagem e pensamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e usar a linguagem oral e escrita; • Ouvir com satisfação e participar de histórias de diferentes gêneros; • Falar com clareza de forma audível, com confiança e controle, demonstrar respeito pelo ouvinte usando convenções de cortesia; • Ouvir e dizer o som inicial e final de cada palavra; • Esperar a sua vez durante interações; • Explorar livros individualmente; • Dramatizar histórias contadas; • Compreender o mundo que recebemos de Deus (Criação do mundo); • Histórias bíblicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver raciocínio lógico; • Compreender a importância da quantidade ao 	<p>Área cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e escrita do prenome, nome; • Introdução ao alfabeto e a cada letra do alfabeto: nomenclatura e

<p>numeral;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar formas reconhecendo semelhanças e orientações; • Acompanhar e mostrar consciência de mudanças em padrões e ciclos (calendário, estações, ciclo vital de animais e plantas); • Associar nomes de objetos e matérias. • Desenvolver a consciência e respeito pelas diversidades culturais, sociais, físicas e mentais. 		<p>som de cada letra do alfabeto, apresentação, fixação do mesmo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar pares (através de jogos e brincadeiras); • Identificar a metade ou o meio de objetos concretos; • Relacionar quantidade ao numeral; • Contar objetos familiares de 1 a 10 corretamente; • Reconhecer e escrever os numerais de 1 a 10 corretamente; • Começar a contar além de 10; • Noção de horas (tempo e espaço); • Posição (embaixo, em cima, dentro, fora, na frente de, atrás de, ao lado de); • Formas (círculo, quadrado, retângulo, triângulo); • Comparar grandezas: tamanho (pequeno, médio e grande) Distância (perto, longe) Largura (largo e estreito) comprimento (curto e comprido) espessura (fino e grosso) capacidade (cheio e vazio); • Cores primárias e secundárias; • Conhecimento físico sobre o corpo humano; • Órgãos do sentido; • Conhecimento sobre higiene, saúde e alimentação; • Seres vivos e não vivos; • Conhecimento físico sobre animais; • Trânsito; • Meios de transporte e Comunicação; • A natureza: função, preservação, cuidados, importância, nomenclatura, reciclagem, poluição; • Importância da água do planeta; • Fenômenos da natureza; • Ter noção de tempo: ontem, hoje e amanhã; dia e noite; • Dias da semana;
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Estações do ano; • Cultura afro-brasileira e indígena;
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar suas próprias produções, das outras crianças e da produção da arte em geral; • Organizar e cuidar dos materiais no espaço físico da sala; • 	Área perceptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar, pintar utilizando materiais diversos; • Fazer construções, maquetes, colagens, pinturas e desenhos; • Manusear a tesoura com destreza; • Modelagens com massa de modelar e argila; • Proporcionar obras de arte para observação dos alunos; • Releitura de obras; • Explorar cores, texturas, formato, forma e espaço; • Usar diferentes linhas (retas, ziguezague, curva, grossa, fina); • Produzir móveis, usando diferentes matérias; • Explorar, expressar e produzir o silêncio e o som com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros; (PCN,pag.58); • Interpretar músicas e canções diversas; • Participar de brincadeiras e jogos cantados e rítmicos. (PCN-pág. 58); • Entoar hino nacional e rio-grandense; • Conhecer e colorir a bandeira nacional, rio-grandense e cristalense; • Localizar o Brasil no mapa mundi e o estado do Rio grande do Sul;

ANEXO 5 - Modelo de Projeto trabalhado na escola de Educação Infantil no município de Cristal

E.M.E.I. Primeiros Passos- Cristal- RS
PROJETO : NOSSO MUNDO, MEU AMBIENTE
Professoras: Marisa, Rosane e Geanne

Objetivos gerais:

Proporcionar o conhecimento e a conscientização dos alunos da educação infantil acerca dos temas que envolvam meio ambiente e cidadania, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação e com o desenvolvimento sustentável.

Objetivos específicos:

- Despertar nas crianças valores e ideias de preservação da natureza e senso de responsabilidade para com as gerações futuras;
- Sensibilizar de forma lúdica sobre o uso sustentável dos recursos naturais através de suas próprias ações;
- Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais pertinentes no dia a dia escolar.
- Conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente e como o homem está inserido neste meio;
- Estimular para que perceba a importância do homem na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas tem causado à natureza;
- Incorporar o respeito e o cuidado para com o meio ambiente.
- Incorporar a rotina da coleta seletiva.
- Reconhecer atitudes inadequadas para com o seu meio ambiente
- Reconhecer que os cuidados com o meio ambiente promovem a qualidade de vida para os seres vivos.
- Estimular a mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais.
- Conscientizar sobre as diferentes formas de coleta e destino do lixo, na escola, casa e espaços em comum.
- Conscientizar sobre o uso adequado e renovação de certas matérias primas:
Reciclagem

Justificativa:

Como educadores, devemos contribuir para formação de uma geração consciente em relação ao seu papel como cidadão voltado para uma valorização ética, social, econômica e ambiental, além de pensar numa escola que promova esse aprendizado, a fim de se ensinar a importância de atitudes de preservação, para que as gerações futuras não sofram com a destruição ambiental.

Assim por perceber a necessidade de um trabalho que aborde discussões de preservação ao meio ambiente, esse projeto buscará desenvolver nas crianças uma cultura de sustentabilidade.

Atividades a serem desenvolvidas:

- Pesquisa em livros e revistas;
- Participação de variadas situações de comunicação oral;
- Interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral e escrita, contando suas vivências;
- Familiarizar-se, aos poucos, com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato no cotidiano com os livros, revistas, histórias em quadrinhos, painéis etc;
- Sequenciar fatos;
- Estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc;
- Manipular e explorar objetos e brincadeiras, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as

características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar, etc.

- Reconhecer cores e formas;
- Aproximar os acontecimentos da atualidade, do mundo que nos cerca, com a sala de aula,
- Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com outras crianças;
- Estabelecer contato com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;
- Estabelecer relações entre fenômenos da natureza.
- Aprimorar os cinco sentidos através de atividades com materiais concretos e lúdicos;
- Desenvolver progressivamente hábito de higiene pessoal (escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho e lavar o rosto) e social (quanto a jogar o lixo no lixo e preservar o ambiente);
- Observar o limite disponível para os desenhos, pinturas e colagens;
- Fazer uso dos pincéis do tipo grosso, de maneira adequada;
- Manipular materiais diversos para colagens;
- Iniciar recortes livres com tesoura;
- Ampliar o reconhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc..., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- Reconhecer as suas próprias capacidades motoras e possibilidades cinéticas.
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc..., para o uso de objetos diversos;
- Cores, Números e Quantidade
- O que é lixo? A coleta de lixo na nossa cidade, Onde os lixos são despejados, Os perigos dos lixos acumulados
- Higiene pessoal e do meio
- Dengue
- Reciclagem
- Jardim coletivo com vasos de reciclagem;

Os conteúdos poderão ser trabalhados através de:

- Interpretações oral, escrita e através de desenhos
- Atividades orais e escritas;
- Brincadeiras e Jogos (Quebra Cabeça, Jogo da Memória, Dominó e Bingo)
- Músicas e Danças;
- Pinturas, Dobraduras e Recortes;
- Confeção de livros coletivos e Painéis;
- Parlendas; Contos; Adivinhas; Trava-língua; Poemas; Rimas;
- Ler histórias ou filme sobre educação ambiental, reciclagem e ação do homem sobre a natureza.
- Releituras de livros infantis e quadros

Recursos

- Papéis (sulfite, A3, cartolina, color set, jornal, kraft, crepom, laminado, dobradura).
- pesquisas impressas, revistas e panfletos;
- Barbantes, Palitos (churrasco, picolé);
- Sucatas (garrafa pet, tampinhas de plásticos, caixas de diversos tamanhos, rolinhos de papelão etc).
- Tesoura com ponta arredondada, cola branca e colorida,
- lápis de cor, giz de cera, giz de lousa, gliter, lantejoulas, fêtilhos. régua,
- Tinta guache, pincel,
- E.V.A.
- fita adesiva transparente, fita colorida.
- Livros infantis
- TV, aparelho de DVD, filme

Metodologia

Os procedimentos serão divididos em 5 etapas.

1ª Etapa

- Apresentação do tema aos alunos. Conversa dirigida a respeito do tema: interpretações, opiniões sobre o meio ambiente; a situação atual deste meio;
- Apresentação de vídeo educativo infantil, que trate da questão do lixo, da preservação do meio ambiente trazendo a importância da reciclagem;
- Explicação sobre a importância de Reciclar, Reaproveitar, Reutilizar, respeitando a vida e a ecologia.

2ª Etapa

- Aula Passeio: Proporcionar a turma um passeio onde eles serão orientados a observar as formas de degradações que estão presentes naquele meio ambiente ou em suas proximidades;
- Análise da realidade ambiental na comunidade
- Apresentar as diferentes partes do lixo produzido na cidade através de diferentes atividades pedagógicas.
- Campanha contra a Dengue, um dos problemas com o acúmulo de lixo, (com cartazes e informativos). E palestra de um agente de Saúde

3ª Etapa

- Reciclagem – explicar sobre a reciclagem, sua importância e como é feita.
- Montar latas de lixo de coleta seletiva na escola, apresentando que cada cor de lata recebe um tipo de lixo
- Apresentar os símbolos da reciclagem que são usados para cada tipo de material, no mundo inteiro

4ª Etapa

- Iniciar os trabalhos manuais, como cartazes, panfletos educativos, avisos que trazem informações importantes à população
- Confeccionar painéis;
- Confeccionar brinquedos e utilitários com materiais recicláveis

5ª Etapa

- Preparação para a exposição dos trabalhos

Culminância

- Visita de um agente de saúde ou ambientalista para palestrar sobre o tema.
- Exposição dos trabalhos que representam as diferentes etapas da execução do projeto.

Avaliação

A avaliação deverá ser contínua, através de observação e registro da participação e envolvimento de cada aluno.

ANEXO 6 – Estrutura do referencial curricular nacional para a educação infantil.

