

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS**

**LARISSA RENATA MUNHOZ SENEIKO**

**IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO DE CASO NO CMEI PREFEITO ROMEU ALMEIDA RIBAS NA CIDADE  
DE PONTA GROSSA**

**PONTA GROSSA**

2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS**

**DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS**

**LARISSA RENATA MUNHOZ SENEIKO**

Trabalho de conclusão de Curso,  
apresentado para obtenção do título de  
Licenciatura em Geografia na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de Geociências.

Orientadora: Juliana Przybysz

**PONTA GROSSA**

2025

LARISSA RENATA MUNHOZ SENEIKO

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO DE CASO NO CMEI PREFEITO ROMEU ALMEIDA RIBAS NA CIDADE  
DE PONTA GROSSA

Trabalho de conclusão de Curso,  
apresentado para obtenção do título de  
Licenciatura em Geografia na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de Geociências.

Ponta Grossa, 13 de novembro de 2025.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Pryzbysz

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Me. Mario Cezar Lopes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Alison Leajenski

Universidade Estadual de Ponta Grossa

LARISSA RENATA MUNHOZ SENEIKO

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO DE CASO NO CMEI PREFEITO ROMEU ALMEIDA RIBAS NA CIDADE  
DE PONTA GROSSA

Trabalho de conclusão de Curso,  
apresentado para obtenção do título de  
Licenciatura em Geografia na  
Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de Geociências.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Pryzbysz – orientadora

Doutora em Geografia

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Me. Mario Cezar Lopes

Mestre em Geografia

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Alison Leajenski

Mestre em Geografia

Universidade Estadual de Ponta Grossa

## RESUMO

A Geografia é uma ciência de grande relevância, especialmente na Educação Infantil, fase em que as crianças começam a descobrir e compreender o mundo ao seu redor, aprendendo a se localizar, orientar e interagir com o meio em que vivem. O presente trabalho tem por objetivo compreender a importância do Ensino de Geografia desde a Educação Infantil, entendendo o estudo de caso no Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas. Para cumprir com o objetivo, foram analisados os currículos da Educação Infantil (Base Nacional Comum Curricular, Referencial da Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa, Projeto Político Pedagógico), para entender o papel da Geografia e da formação das noções geográficas das crianças. O papel da construção da sala de aula, o tema escolhido pelas crianças e os trabalhos desenvolvidos, foram analisados a partir da educação geográfica, lançando comparações em relação aos currículos dos ensinos subsequentes. A pesquisa possui abordagem qualitativa e baseia-se em referenciais teóricos que tratam da Educação Infantil e o Ensino de Geografia, aliada à observação prática das atividades desenvolvidas nessa etapa escolar. É possível perceber que a introdução de conhecimentos geográficos que foram essenciais para o desenvolvimento das crianças, para criar uma base para a formação futura. Dessa forma, ressalta-se a importância de que a escola introduza desde cedo conceitos básicos da Geografia, favorecendo uma formação mais ampla e significativa para as crianças.

Palavras-chave: Geografia; Educação Infantil; conhecimentos geográficos.

## **ABSTRACT**

Geography is a highly relevant science, especially in early childhood education, a phase in which children begin to discover and understand the world around them, learning to navigate, interact, and engage with their surroundings. This study aims to understand the importance of teaching geography from early childhood education onwards, through a case study at the CMEI Mayor Romeu Almeida Ribas. To achieve this objective, we analyzed the early childhood education curricula (National Common Curricular Base, Early Childhood Education Reference Framework of the city of Ponta Grossa, and the Political Pedagogical Project) to understand the role of geography in shaping children's geographic concepts. The role of classroom design, the children's chosen topics, and the work developed were analyzed from the perspective of geographic education, drawing comparisons with the curricula of subsequent education levels. The research adopts a qualitative approach and is based on theoretical frameworks related to early childhood education and geography teaching, combined with practical observation of activities developed at this school level. It's clear that the introduction of geographic knowledge was essential for children's development, laying the foundation for future education. Therefore, it's important for schools to introduce basic geographic concepts early on, fostering a broader and more meaningful education for children.

**Keywords:** Geography; Early Childhood Education; Geographic Knowledge.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO HISTÓRICO E AS DISCUSSÕES SOBRE A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>8</b>
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO GERAL.....	8
1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA A GEOGRAFIA .....	17
<b>CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>27</b>
2.1 REFERENCIAIS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE PONTA GROSSA .....	27
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ORGANIZAÇÃO DO CMEI .....	30
<b>CAPÍTULO 3 – O ESPAÇO ESCOLAR CURRICULAR E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>38</b>
3.1 A TURMA DO INFANTIL III DO CMEI PREFEITO ROMEU ALMEIDA RIBAS: DADOS E PROCESSO DE OBSERVAÇÃO.....	38
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>66</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a importância do Ensino de Geografia desde a Educação Infantil, entendendo o estudo de caso no Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas. A construção do conhecimento é baseada na necessidade e na compreensão de que todas as disciplinas escolares devem estender-se da Educação Infantil até o Ensino Médio. Os objetivos específicos são: analisar os objetivos da educação infantil, percebendo os quais possuem relação com o ensino de geografia; Identificar a inserção dos documentos norteadores a serem cumpridos no ensino de geografia e Analisar as práticas pedagógicas que utilizam elementos geográficos no cotidiano escolar no Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas.

A presente pesquisa utilizou-se da metodologia da pesquisa, cuja análise documental com enfoque qualitativo e a utilização do diário de campo.

Pensando especificamente na Geografia, esse Componente Curricular é capaz de orientar e contribuir desde a primeira infância para as noções de localização, diferenciação de paisagens, sentimento de lugar, dentre outros.

A turma onde realizou-se a pesquisa, abrangeram crianças, cuja faixa etária é de 3 a 4 anos, do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, cuja escolha deu-se pela observação diária do local. No Ensino da Educação Infantil, percebe-se a pouca pesquisa referente nesta área. Há uma dificuldade e amedrontamento docente para implementar conceitos geográficos básicos da Geografia desde a Educação Infantil. Durante essa etapa, temos os campos de experiências que representam as áreas do conhecimento que devem ser trabalhadas na educação infantil, que mais tarde, ao decorrer das etapas escolares, serão subdivididos em disciplinas. Assim, antes de aprender os conceitos formais, as crianças vivenciam situações de descoberta no espaço ao seu redor, objetivando a base para o trabalho do ensino de Geografia.

O trabalho desenvolvido pelo professor é de grande importância, pois ele é o responsável por respaldar os conhecimentos geográficos agregando as vivências dos alunos, bem como, proporcionando vivências significativas e reais que mais tarde vão servir como base para que os alunos tenham contato com o pensamento espacial nas séries finais e no Ensino Médio.

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho têm relação direta com as curiosidades e indagações das crianças que foram trazidas enquanto diário

de campo. Além disso, as análises também foram voltadas ao PPP – Projeto Político Pedagógico do Cmei e aos trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Durante a observação participante houve a observação do ensino da Geografia, pois durante essa etapa os alunos não possuem de forma específica o Componente Curricular de Geografia, mas sim, objetivos de aprendizagem que devem ser inseridos no contexto da Geografia.

Cabe ressaltar que, mesmo sabendo da grande contribuição da Geografia para o conhecimento na primeira infância, já que ao mostrar que o desenvolvimento de um olhar espacial nas crianças pode trazer grandes contribuições para o futuro e para a sua vivência no mundo, a burocracia tornou-se um grande entrave. Infelizmente, enfrentamos dificuldades para a realização da pesquisa, o que inviabilizou o aprofundamento que fora pensado inicialmente. Sabemos da importância das autorizações para elaboração das pesquisas, porém a burocracia dentro da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e a falta de um comitê de ética voltado para as áreas humanas dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa, acabam deixando o desenvolvimento científico mais lento e penoso. Foram meses de pedidos para realização da pesquisa, porém o tempo na Plataforma Brasil e de resposta da prefeitura dificultaram a realização, da forma como queríamos, do Trabalho de Conclusão de Curso.

Mesmo assim, participando do cotidiano e das vivências das crianças, com suas indagações com muita curiosidade no dia a dia, levou o desenvolvimento do presente trabalho. Enfatiza-se que o professor se torna o pesquisador, instigando cada vez mais a curiosidade dos pequenos.

Dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do texto do “Manifesto”: é, por Nesta perspectiva o professor passa a ser visto como um pesquisador do próprio trabalho, alguém que dialoga com a criança e a torna uma pessoa curiosa, assim como o professor as crianças tornam-se pesquisadoras na sala de aula, aprendem a ter autonomia e a usar o que aprenderam em outras situações de sua vida (Ponta Grossa, 2020, p. 53).

Portanto, o trabalho demonstrou que é possível criar um olhar espacial nas crianças desde a primeira infância e que a Geografia é um elo, junto com a experiência das próprias crianças, de formação para o futuro. Assim, a necessidade de aprofundar a formação de professores em relação a Geografia para o ensino na Educação Infantil, é essencial, pois o educador necessita de uma formação crítica e reflexiva para a sua atuação na sala de aula.

## **CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO HISTÓRICO E AS DISCUSSÕES SOBRE A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação possui um grande âmbito para as qualificações e bem-estar, principalmente no olhar geográfico. As modificações ocorridas aos longos dos anos, motivaram organizações para efetivar desenvolvimentos que contribuam de todas as formas e principalmente para o preparo educacional no âmbito geográfico. A geografia efetiva as suas atribuições de todas as formas, principalmente no dia a dia, onde conseguimos realizar o olhar geográfico de acordo com a realidade dos alunos.

### **1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO GERAL**

O conhecimento humano é multifacetado e sua construção se dá de forma individual ou a partir da interação com a sociedade e com o ambiente em que vivemos, por isso a construção do conhecimento pode ser orientada por referenciais científicas, filosóficas, artística, a partir da experiência, dentre outros, mas principalmente a partir das interações sociais, familiares, com os pares de maneira geral. Neste sentido, pode-se afirmar que o homem é produto da vida social, uma vez que é pela interação com o outro que se torna verdadeiramente. Durkheim (Durkheim, 1978, p.41) explica que a educação é o meio pelo qual a sociedade molda os indivíduos, desenvolvendo neles as disposições necessárias à vida coletiva.

Entretanto, o ser humano, embora condicionado pela sociedade, como observa Durkheim, também age ativamente dentro dela. O ser humano é fruto do tempo, e suas ações e pensamentos transformam-se ao longo das gerações. Essas acumulam uma riqueza cultural que molda o presente e o futuro.

Sabendo que o conhecimento é adquirido de diversas formas e que pode ser moldado no decorrer do tempo, é importante distingui-lo da educação. O termo educar, derivado do latim “*educare*”, que implica conduzir, por isso, mesmo sendo associado ao conhecimento é diferente de educação, já que o processo educativo é conduzido por profissionais especializados e tem como objetivo transmitir saberes/conhecimentos. Mesmo estando associado com o conhecimento, o processo é conduzido por profissionais que buscam a formação integral do sujeito (Queiroz, 2001, p.29). A educação mostra-se como um processo que envolve vários indivíduos.

Conforme Saviani (2008), a educação vai além da transmissão do conhecimento, pois neste processo, o sujeito está desenvolvendo várias habilidades, juntamente com os valores e saberes da sociedade. Neste processo, o tempo, é um

elemento que participa da vida humana. Para Elias (1998, p. 27), “o tempo é o sentido da vida”, comparando-o ao sentido de um riacho, de uma frase, de um tecido ou de um aroma.

A educação é vista pelos autores enquanto um processo social, portanto, pode ser transmitida por todos os seguimentos da sociedade. Porém a associação entre educação e a construção do conhecimento deve ser associada diretamente a escola e aos profissionais da educação. Assim, sabendo que a forma como a educação tem sido vista depende de como a sociedade se construiu no decorrer do tempo, podemos analisá-la a partir de sua história, já que, por muito tempo, cultura e saberes eram associados apenas a tempos passados, não a uma memória histórica ou a saberes que poderiam ser transmitidos enquanto fundamentos teóricos.

Nas sociedades tradicionais as crianças aprendiam por meio de processos educativos difusos, participando da vida social e aprendendo mitos e saberes ancestrais. Esse modelo formador é descrito por Pierre Clastres (1974), que discute a impossibilidade de compreender completamente o processo educativo, pois tais sociedades davam margem a posturas paternalistas, ou seja, não eram voltadas a metodologias educacionais.

De outra forma, quando as sociedades se tornaram multifacetadas, houve uma divisão e as mulheres eram confinadas ao trabalho do lar, dependente do homem, com a presença de uma hierarquia de poder. Essas mudanças afetaram também a educação, deixando de ser difusa e acessível, como nas sociedades tradicionais, deixando latente um dualismo escolar, em que o ensino era para os filhos dos altos funcionários e nobres, enquanto a massa excluída da escola aprendia de forma informal. No Egito, por exemplo, havia escolas com cerca de vinte alunos em cada sala, ensinando disciplinas como botânica, zoologia, mineralogia e geografia, predominantemente em templos ou espaços ao ar livre. Além disso, de acordo com Aranha (2006), os educadores tinham um papel importante, destinada aos nobres e guerreiros, com atividades de natação, tiro com arco, corrida, caça e pesca.

Na Grécia, a educação refletia a preocupação com o desenvolvimento integral do indivíduo (corpo e mente). Inicialmente, ministrada pela família, em seguida pelos preceptores aristocráticos com o surgimento das pólis, sua oferta ainda era restrita à elite. A palavra grega *scholé*, que originou "escola", significava lugar de ócio, evidenciando o caráter prazeroso do aprendizado. Na Roma antiga, escolas

continuavam familiarmente orientadas. A educação para Aranha (2006), é aristocrática visava à transmissão de valores ancestrais, as meninas aprendiam tarefas domésticas, os meninos, cuidados rurais.

Por muito tempo a educação e as escolas estiveram voltadas a nobreza e aos guerreiros, além de claramente trazer uma dicotomia entre homens e mulheres. Mesmo que durante a Idade Média, para Aranha (2006), a educação fosse profundamente influenciada pela fé e formação humanista para a administração estatal a burguesia mostrava o seu interesse para a educação, encaminhando os seus filhos para a escola para prepará-los para administração e liderança.

No século XVI, o recrutamento militar e a nobreza ainda ganhavam destaque, enquanto a faculdade intelectual perdia espaço. As universidades medievais emergiam como modelo de educação superior, inicialmente acessível à nobreza, mais tarde, também à burguesia, porém enquanto uma formação administrativa e técnica. Mesmo com esforços para institucionalizar a escola como uma organização hierarquizada, no processo dos jesuítas como destaque pedagógico conservador, Compayré (1986, p. 124–125) compara as escolas a "agências de informação" ou "lugares de mercado", pois as escolas: "vinham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais". Neste processo, percebemos o interesse de pessoas mais ricas em buscar seus empregados em lugares escolares, onde essas pessoas carregassem um pouco do conhecimento adquirido nas escolas. Assim, a educação começava a ser utilizada como ascensão social e controle das relações de trabalho, deixando implícito o interesse da elite na época.

Seguindo as mudanças sociais, é importante destacar que no Renascimento, intensificaram-se o interesse pelas descobertas, viagens ultramarinas e, conseqüentemente, pela educação. Assim, educar tornou-se uma exigência da nova concepção de ser humano, fortemente influenciada pela política e intrinsecamente envolvida em disputas de poder. Para Saviani (2008), a história da educação deve ser entendida como parte integrante das transformações sociais, expressando os conflitos e contradições das sociedades de classe.

No caso brasileiro é importante destacar que desde o século XVI, e durante o século XVII, a catequese dos indígenas, que eram confinados, incluía a conversão religiosa, educação e o trabalho. Assim, o Brasil apresentou o ensino jesuítico, com uma escola conservadora, que para Aranha (2006), representada pelo racionalismo

cartesiano, fazendo com que os indígenas brasileiros tivessem contatos com outros estilos de vida, germinando ideias políticas e sociais.

No século XVIII, o Iluminismo promoveu a educação laica e liberal, tentando universalizar o ensino, desvinculando-o da religião. Com o advento da industrialização no século XIX, surgiram escolas politécnicas. O Estado ampliou o ensino gratuito e regulamentou currículos e calendários escolares, representando grande força para oferecer escola gratuita a classe mais baixa e a classe alta procuravam por escolas que fossem tradicionais religiosas. Os governos, interviam na educação para controlar o tempo e o currículo, formando o seu calendário. Ampliando o número de redes escolares, Aranha (2006) aborda a ampliação também da escola elementar, da rede secundária, superior e a implementação da pré-escola.

Segundo Saviani (2004), durante o século XIX, a escola atua como uma instituição leiga, obrigatória e gratuita com a decorrência do processo histórico, que substituiu a ordem feudal pela ordem burguesa. A educação que passou a ser um direito, fez parte de um dever coletivo. Com os avanços industriais, os operários precisavam atualizar-se para não comprometer toda a engrenagem social. Ao apresentar-se como um direito e um dever, a escolarização adquiriu condições de conquista democrática. Para Saviani (2004), a escola transforma-se em uma sustentação do ideário liberal.

O marco principal do decorrer do século XX, é o Plano Nacional de Educação, que ocasionou reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil. O Plano, definido por diretrizes e objetivos propõe metas a serem cumpridas na educação brasileira nos próximos dez anos.

Percebe-se que a partir disso, os próximos séculos são marcados pela tecnologia. Assim, o século XXI, propõe a integração de competências que envolvam o aluno como um ser ativo, utilizando fonte de apropriação para o conhecimento do mesmo.

Todas essas transformações destacadas até o momento demonstram que a educação acompanhou as mudanças sociais. Para Aranha (2006, p. 23), "a história da educação é marcada por transformações que acompanham o desenvolvimento das sociedades, refletindo estruturas econômicas, políticas e culturais".

A educação voltada para a estruturação do conhecimento acompanhou as modificações que ocorreram na sociedade e isso acontece até os dias atuais, refletindo o desenvolvimento da própria sociedade e, ao mesmo tempo tensionando o

próprio desenvolvimento, na busca por mudanças institucionais e no desenvolvimento da educação para todos. Percebe-se que a educação e o conhecimento são importantes para o próprio fazer-se em sociedade.

No Brasil esse movimento de transformação, mesmo que tardio, também aconteceu, porém destaca-se que o desenvolvimento da nossa sociedade foi único e referente a educação iniciou-se com os Jesuítas, com já citado. Com a Primeira República iniciaram os movimentos de mudança, mas foi basicamente a partir das de 1920 e 1930, que as maiores reformas e discussões aconteceram no país, levando em consideração todas as mudanças sociais que também estavam acontecendo na época.

É durante o ano de 1930 que observamos mudanças mais substanciais relacionadas a educação brasileira, essas, estão associadas aos acontecimentos do ramo político e educacional, como exemplo: criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e a Constituição Federal de 1934 (CF/1934), com a determinação de um Plano Nacional de Educação (PNE); a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, caracterizado por ler, escrever e contar, baseado no ensino praticado pelos padres jesuítas (Aranha, 1989). A partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 11 de abril de 1931, através do Decreto n. 19.850, o Conselho Nacional de Educação (CNE). É certo que esses decretos possibilitaram alterar a estrutura do ensino em todo território nacional (Romanelli, 2014).

Em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) incentivada por Heitor Lyra, que tentava unir as diferentes tendências a educação, e os mais interessados eram os educadores com ideias novas para a educação (Saviani, 2013). Com grande discussão as tendências dividiam-se em duas (tendência liberal e progressista). A tendência liberal tinha como objetivo a pedagogia dominante, que propunha o foco na transmissão de conhecimentos do professor para os alunos, os alunos eram preparados para papéis específicos para o mercado de trabalho. A tendência progressista representou o movimento da consciência crítica para uma sociedade mais igualitária.

Apesar da dependência do Estado e da Igreja, buscava a criação de escolas laicas. Com a Reforma de Francisco Campos o “Decreto 19.941, de 30 de abril de

1931, instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país” (Shiroma, 2011, p. 17), contribuindo com a separação entre Estado e Igreja.

Em 1931 o Governo Provisório sob influência da Igreja Católica incluiu o ensino religioso nas escolas primárias, normais e secundárias do país, ainda que em caráter facultativo (Shiroma, 2011). A Igreja Católica exercia hegemonicamente o seu poder sobre a população e o governo. De outro lado, existiam educadores que defendiam novos conceitos para educação brasileira.

Muitas disputas foram travadas entre a Igreja Católica e os educadores, a exemplo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, que defendiam a Escola Nova, com o intuito de dar visibilidade a ela na Assembleia Constituinte de 1933. Os embates entre os educadores que defendiam a “renovação” educacional e os conservadores que apoiavam os ideais católicos permaneceram até a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no início de 1932. Conforme Saviani (2013), os educadores católicos fundaram em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação.

De acordo com Romanelli (2014), o ensino primário obrigatório gratuito foi influenciado pelo movimento renovador e pelos princípios estabelecidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Segundo o autor, o movimento da Escola Nova originou-se no continente europeu e em 1882 chegou ao Brasil através de Rui Barbosa. Essa abordagem educacional entrava em oposição à escola tradicional, cuja proposta era voltada para o aluno o processo de aprendizagem. Em 1932 o documento nomeado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” se consolidou, tendo como um de seus principais expoentes Fernando de Azevedo que defendia a escola integral em contraposição à escola e ao ensino vigente à época. Este texto versava sobre a gratuidade, obrigatoriedade e a laicidade do ensino e o Plano Nacional de Educação.

Dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do texto do “Manifesto”: é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional. Como documento doutrinário, o texto declara-se filiado à Escola Nova. De fato, o conjunto do trabalho é atravessado implícita ou explicitamente pela perspectiva escolanovista. [...] Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (Saviani, 2013, p. 252-253).

Com o plano de educação, esse documento visava a superação do ensino tradicional e se posicionava contra os princípios da classe burguesa em relação a escola, retratando segundo Almeida (2010, p. 54):

No projeto burguês, ainda que as oportunidades sejam as mesmas, apenas os mais capazes, ascenderão socialmente. A escola é a principal agência encarregada de igualar os estudantes ofertando um ensino igual para todos.

Para Romanelli (2014), o Plano de Reconstrução Educacional criticava a organização do ensino, uma vez que esse se dividia em dois sistemas de ensino, um primário e profissional voltado aos menos abastados financeiramente e um secundário e superior para os ricos. O Manifesto propunha a substituição desses sistemas por outro, com disposição unificada, assentado em escolas pré-primárias, ensino primário único atrelado ao ensino secundário (Romanelli, 2014). O Movimento de Renovação da Escola Nova fez reformas estruturais na educação.

Durante 1933 a 1934 a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), impôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração do Plano Nacional de Educação, para garantir os direitos educacionais e reivindicar o papel da Igreja Católica no componente curricular de ensino religioso nas escolas. Com o Plano Nacional, esse foi um plano estratégico, instituído por Lei, que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil ao longo de dez anos, visando orientar e promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2014).

Na década de 1930 a 1940 houve uma instabilidade na política, fazendo com que o regime do Estado Novo se efetivasse. Foi com a institucionalização de empresas estatais, com foco no desenvolvimento industrial e do capital privado. A partir disso, o governo investiu na educação a fim de ter mão de obra especializada para atender as novas exigências. Com a presença do capitalismo, exigiu dos trabalhadores noções de leitura e escrita a fim de que conquistassem vagas no mercado de trabalho (Romanelli, 2014). As mudanças no setor educacional foram ao encontro dos interesses econômicos, já que o processo de industrialização necessitava de trabalhadores cada vez mais qualificados.

Com a reforma das Leis Orgânicas, surge em 1942, o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Por meio do decreto 8.621 de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Com a Lei 8.622, estipulava a

obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do Senac (Romanelli, 2014, p. 172).

As leis orgânicas reforçam o caráter dualista da educação, tendo em conta que as camadas populares procurariam esses sistemas desde que fossem acessíveis. Em 1945 a 1946 o cargo da presidência é assumido por José Linhares. Com os partidos políticos, em 1946 a 1951, foi eleito o general Eurico Gaspar Dutra. Apesar de um sistema rápido para a aprendizagem, o setor educacional ainda não apresentava estruturas para gerar mão de obra qualificada o suficiente para o setor econômico.

Com o fim da Era Vargas, temos a presença de uma nova constituição, cuja atribuição da União passa a ser o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Romanelli, 2014). As novas medidas aderidas tinham por sua proposta a redução das taxas de analfabetismo. Durante a Constituição de 1946, referenciando a Lei maior de 1937, há uma luta por parte dos educadores para que a educação seja gratuita, pública e obrigatória.

No governo de Dutra, houve a preocupação com o analfabetismo com início das estratégias em 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Apesar das estratégias, não foi possível suprir o número de analfabetismo no Brasil (Freitas, 2009). Antes disso, em 1946 tem-se a criação de colégios de aplicação nas faculdades do país. Dutra, desenvolveu infraestruturas com um projeto de modernização se tornasse real.

Em 1955, cria-se o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), sendo órgão o Ministério da Educação (MEC). Já no governo de Juscelino acentuado pelo Plano de Metas, o desenvolvimento econômico não atingiu significativamente a educação básica, mas somente o setor de educação técnica, pois era considerada necessária para o crescimento industrial (Angelo, 2013).

Em 1959, conforme Aranha (1996), surge um novo Manifesto, com assinatura de professores, alunos e intelectuais, com a defesa de uma escola pública. Com influência do Padre Pierre Faure realizou formação para escolas experimentais, com um trabalho prático por parte dos educadores, permitindo os próprios alunos decidirem o que gostariam de aprender, cujas teorias eram baseadas em Dalton, Montessori e Lubienska. A teoria americana de Dalton tinha como fundamento três princípios, sendo eles: liberdade, cooperação e individualidade. Na teoria italiana de Montessori,

permite a escolha individual, baseado na experiência própria. Já na teoria francesa de Lubienska, relacionada com a Igreja e com a Sagrada Escritura.

Durante o governo de João Goulart (1961 a 1964), o Brasil efetivou a Lei de nº 4.024 de 1961, em vigor em 1962. O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação foi organizado por Lourenço Filho, sendo estabelecido para o ensino primário, outra para ensino médio e outro ensino superior. Diante de diversas modificações e debates o deputado Capanema se posicionava contra a descentralização porque entendia que a União era capaz de continuar mantendo o controle da educação do país (Romanelli, 2014). Com a LDB de 1961, houve a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), com o auxílio de Anísio Teixeira, elaborando também o Plano Nacional de Educação (PNE).

É importante destacar que a década de 1960 foi marcada pela concepção pedagógica renovadora e a estabilização das escolas experimentais e escolas de aplicação. Movimentos importantes se estabeleceram na época baseados nas ideias da pedagogia nova, sendo eles: Movimento de Educação de Base (MEB) (1961 a 1964), Programa Nacional de Alfabetização (1963) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos.

No ano de 1964, João Goulart realizou o Plano Nacional de Alfabetização, com objetivo de alfabetizar 5.000.000 as pessoas até 1965, o que não durou por muito tempo. Na década de 1960, o governo sofreu com um golpe militar, reprimindo a classe popular. Com o sistema econômico, a formação escolar tinha o seu direcionamento para formar mão de obra trabalhadora.

O regime militar influenciou na qualidade do ensino no Brasil, bem como no delineamento das políticas educacionais. No ano de 1975, ideias pedagógicas foram atreladas ao ensino da doutrina. Em 1969, temos a fundação do Instituto Pedagógico Montessori-Lubienka, que realizou no Brasil algumas semanas pedagógicas. Em 1975, segundo (Saviani, 2013), houve a alteração associando-se a Associação Montessori Internacional, com sede na Holanda. Em 1970, houve uma disseminação de ideias pelas escolas católicas. Fazendo com que a Igreja tornasse uma necessidade entrelaçada ao ensino da doutrina.

Desde esse período do ano de 1970, a educação evoluiu de um modelo central e técnico para uma abordagem voltada para as competências, integrando a

tecnologia, e a formação de forma integral do aluno. Com o ensino moderno, há uma busca para atender as demandas da sociedade contemporânea até os dias atuais.

## **1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA A GEOGRAFIA**

O estudo da história da educação é fundamental para compreender as transformações. A partir disso, a Base Nacional Comum Curricular, modificou as estruturas da educação brasileira, fazendo a efetivação da educação infantil e principalmente no Componente Curricular de Geografia. Para tanto, é necessário discutir a importância dos primeiros momentos da criança na escola.

Vemos na educação, a percepção do tempo do auxílio para as mães da classe trabalhadora com a oferta de escolas para crianças pequenas, surgindo assim a valorização da Educação Infantil, seja pela intervenção das mães no mercado de trabalho, bem como, a evolução pedagógica e medicinal. Faria (1997, p. 24), explicita que durante o século XIX, a constituição das instituições pré-escolares (creches, jardins de infância e asilos) teve um cunho assistencialista e foi sustentada por influências médico higienista, jurídico-policiais e religiosas.

Entretanto, os processos de construção de habilidades na infância acontecem a todo o vapor e não podem ficar no âmbito do cuidado. Por isso, temos a adoção de políticas educacionais voltadas para esta fase tanto em âmbito nacional, quanto municipal. Para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, as áreas de conhecimento foram revisitadas para definir conceitos, princípios pedagógicos e metodológicos para o trabalho com crianças pequenas.

Assim, segundo a BNCC (2017), na educação infantil, encontramos diferenciações através da idade das crianças. Percebemos que as crianças de 0 a 3 anos, pertencem a creche. E as crianças com idade de 4 e 5 anos, pertencem a pré-escola. Até a década de 1980, utilizava-se a expressão “pré-escolar”, direcionado a Educação Infantil como se fosse uma etapa a parte da escolarização.

A partir da Constituição de 1988, o atendimento dos alunos de 0 a 6, de creches e pré-escolas, tornou-se dever do Estado. Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, efetivando ainda mais a relação entre educação infantil e o Estado brasileiro.

Seguindo as mudanças da estrutura da população brasileira, principalmente em relação ao seu crescimento, as modificações da LDB em 2006, antecipou o acesso das crianças ao Ensino Fundamental para os 6 anos, assim, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, determinando a obrigatoriedade no ensino dos 4 aos 17 anos. A ementa, objetivou-se devido a percepção sobre a importância para garantir o acesso e a permanência na educação, tendo em vista a sua importância. O atendimento sobre as necessidades do ensino obrigatório garante um padrão de universalização, segurando um padrão de qualidade e equidade.

Por fim, com a aprovação da BNCC, novas mudanças ocorreram, reestruturando a Educação Básica para desenvolver habilidades e competências que são necessárias para o bom desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Segundo Barbosa et al. (2012, p.15), a educação infantil (EI) brasileira, primeira etapa da educação básica, constitui um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. A Educação Infantil está integrada, legalmente, ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e as pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Os objetivos principais da inserção das crianças durante essas etapas é o desenvolvimento de qualidade para as crianças, seja ele físico, motor, social, cognitivo, entre outros. Le Boulch, (2008, p. 129) argumenta que é pela atividade do corpo, suporte da ação, em interação com a linguagem, que se realizará a harmonização entre o afetivo e o cognitivo, e ressalta que, a criança por meio de sua ação no mundo exterior conquista a unidade e a coerência de sua pessoa corporal, psíquica e social.

Neste processo de inserção a escola, a criança adquire o seu pertencimento de mundo, reconhece suas emoções, vivencia noções de respeito, socialização e convivência, estimula a sua coordenação motora, a linguagem oral e a musicalização, pensamento lógico e observação crítica do ambiente, noções básicas sobre tempo, espaço, natureza. Durante esse processo não temos a alfabetização formal, mas o pré-letramento e pré-números de forma lúdica.

O ser humano nasce vivenciando características e experiências corporais, conforme aponta Freire (1991, p. 26) ao argumentar que:

O corpo, inevitavelmente mortal, não está morto. E sem ele nada podemos fazer aqui onde habitamos. Somos locomotores. Diferente dos vegetais que onde nascem, permanecem. Não conhecemos a fotossíntese. Somos seres motores, corpos locomotores. As mentes não habitam cadáveres. O homem não é um zumbi intelectual. Nosso planeta é a terra, onde não existe forma possível de expressão que não seja motora. Pela corporeidade existimos, pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana.

Assim, torna-se obrigatório a frequência das crianças nas escolas a partir dos 4 anos de idade, cabendo aos pais e responsáveis legais a matrícula. Por isso, com foco na primeira etapa da Educação Básica, a BNCC, de acordo com os eixos estruturantes, assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, sendo eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na Base Nacional Comum Curricular, há cinco campos de experiência, que as crianças devem ter contato, são elas: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os Campos de Experiência são definidos através dos objetos de aprendizagem, organizados de acordo com a faixa etária da criança, dividido em três faixas, como mostra o exemplo:

Figura 1 - Representação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a idade das crianças.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Brasil (2017, p. 26)

Assim, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, conforme o exemplo da figura 2.

Figura 2 - Representação dos códigos alfanuméricos na Educação Infantil.

<p><b>(EI01TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p>	<p><b>(EI02TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p><b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>
--	--	---

Fonte: Brasil (2017, p. 26)

Para as siglas, seguindo a BNCC, entendemos que: EI, refere-se ao par de letras indicando a etapa, neste caso, Educação Infantil. O par numérico, neste exemplo 02, indica a faixa etária, podendo ser: 01 bebês (zero a 1 ano e 6 meses), 02 crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03 crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O segundo par de letras indica o campo de experiência, seja: EO (O eu, o outro e o nós), CG (Corpo, gestos e movimentos); TS (Traços, sons, cores e formas); EF (Escuta, fala, pensamento e imaginação); ET (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência, referente ao grupo ou faixa etária.

Essas siglas podem estar associadas com o ensino da Geografia, no campo “O eu, o outro e o nós”, observa-se a criança reconhecendo na sua identidade, observando as formas de moradia ao seu redor, a convivência, responsabilidade com o espaço coletivo. Acoplando os objetivos que são desenvolvidos, nos campos, podemos fazer uma breve associação ao processo geográfico, no “Corpo, gestos e movimentos”, observamos as noções espaciais, que envolvem (perto, longe, dentro, fora), as formas de localização e o movimento no espaço envolvendo o deslocamento e a orientação, a compreensão de paisagem e do lugar, trazendo a percepção do meio, organização e o uso do espaço social para a convivência do espaço coletivo. No “Traços, sons, cores e formas”, a representação do lugar e da paisagem pode acontecer através da representação do espaço, a leitura de imagem e do ambiente com a comparação de elementos, a diversidade dos lugares, incluindo as expressões regionais e culturais, compreensão do espaço e do território, noções de forma, proporção. Na “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, temos a compreensão do espaço com a percepção de vivências e de lugares, cuja imaginação pode propiciar a criação de histórias e mapas na representação do espaço, como também a escuta e

conhecimento sobre as diferentes culturas, há uma valorização da diversidade geográfica na organização da fala, observamos o desenvolvimento do raciocínio espacial. No “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, há a exploração do espaço vivido com a noção de lugar e localização, a observação de mudanças ao longo do tempo, com a transformação espacial, a relação espacial e a orientação com o entendimento da paisagem e do território.

Baseada na BNCC, a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (Ponta Grossa, 2020), foram revisitadas a partir das áreas de conhecimento, a fim de definir princípios pedagógicos, metodológicos para o eficiente trabalho com as crianças pequenas. Dentro das diretrizes, observamos a colocação da criança. Com o estudo de antropologia, notamos uma distinção e distanciamento do termo “criança” e “infância”, pois a infância acaba sendo tratada como uma categoria social. Assim, a infância é um conceito social que é alterada historicamente e relacionado com a organização da sociedade e as crianças participam de um contexto amplo. Heywood (2004, p.12) afirma que uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio de uma classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas.

A compreensão dos conceitos, permite entender a singularidade dos alunos, principalmente na visão dos professores. Além dos conceitos, é importante o conhecimento diante das legislação da Educação Básica, a começar pela Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. A legislação direcionada para a Educação Infantil veem de lutas abordadas pela sociedade, na preocupação em investimentos na educação desde as crianças bem pequenas, cabendo-lhes os seus direitos.

Bobbio (1992), quando reflete sobre os direitos no mundo contemporâneo, diz que a evolução dos direitos sobretudo dos direitos sociais, para se converterem em Direito Positivo, que se dá através de um processo. Em primeiro lugar ocorrem experiências, pressões, num jogo mais segmentado que resultam em novas ou modernização de Leis, como é o caso da LDB de 1996 que levou a Educação Infantil para um novo processo de integração da aprendizagem.

Assim, as creches e as pré-escolas detêm um papel fundamental para a identidade da criança. Na educação, ainda encontramos a presença do Plano Nacional de Educação (PNE), esse, objetivam o desenvolvimento integral das

crianças que tenha idade até 5 anos, voltado para os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais

Com a BNCC, houve a definição de um conjunto de habilidades e objetivos definidos, que se apresentam como essências para o conhecimento dos alunos para a equidade e qualidade na educação brasileira, ao estabelecer um nível comum para aprendizagem, temos em vista um padrão de qualidade para que todos os alunos tenham acesso aos conjuntos de competências e habilidades, já que os componentes curriculares terão uma base para a aplicação das áreas de conhecimento.

Trazendo a evolução desses direitos e de todas as conquistas relacionadas a educação infantil é importante destacar a importância da Geografia neste processo. A Geografia, enquanto disciplina escolar, possui papel fundamental na formação de cidadãos críticos que compreendam o espaço em que vivem e atuem de forma transformadora (Brasil, 2018).

Mesmo que tradicionalmente pautada em métodos expositivos, de memorização, e sendo alvo de reflexões críticas para que seu ensino se torne mais significativo, dinâmico e conectado às realidades sociais e ambientais contemporâneas, a Geografia tem tido um importante papel para formação de cidadãos críticos e por isso, mesmo fora dos currículos municipais, tem sido trabalhada de forma intrínseca com as crianças.

Apesar do ensino tradicional da Geografia prevalecer em muitos momentos do Ensino Básico, autores como Dantas & Neto (2019) e Silva & Lima (2024) defendem um ensino crítico-reflexivo baseado na pedagogia crítica, que valoriza a análise dialogada, a problematização e o vínculo com o espaço vivido, como por exemplo em atividades de campo, tornando a aprendizagem transformadora e isso é uma realidade que pode ser inserida para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

A Geografia pode se tornar um aprendizado significativo das crianças a partir das suas vivências diárias associadas à sua própria forma de ver o mundo. Durante a primeira etapa da infância, a criança apresenta o seu entendimento de lugar em que vive, compreendendo como o seu espaço e isso é um importante estímulo para que reflitam e criem personalidades para um bom relacionamento para o convívio social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), faz a seguinte afirmação diante do ensino de Geografia:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 357).

Esta afirmação destaca importantes conceitos que também estão relacionados a primeira infância, como a construção de identidades, percepção da paisagem e lugares onde vivem e a vivência individual e coletiva, amplamente trabalhadas durante o ensino infantil. Para Vidal, Gomes e Berbat (2014) o ensino de Geografia ao longo da Educação Infantil deve proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos, referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados a: territorialidade, tempo, espaço, paisagem, brincar, infância, lugar, ambiente e sociedade, tornando-os sujeitos ativos, construtores do seu próprio conhecimento.

É notável a importância da ciência geográfica na inserção das vivências, com ênfase na educação infantil, em alguns casos, os professores acabam deixando o conhecimento da Geografia de lado. Assim, ao deixar de usar os conceitos geográficos, acabam não relacionando a realidade que a criança está inserida, apresentando metodologias inadequadas que deixam de lado as próprias proposições da BNCC, como: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se, principalmente quando correlacionadas com a Geografia. Percebemos que grande parte do conhecimento da Geografia envolve o olhar direcionado e a realidade dos alunos, o que, poderia ser deixado claro e envolto de conhecimentos geográficos.

Durante os séculos, a educação passou por diversas mudanças, inclusive relacionada a primeira infância associada ao ensino e aprendizado. No antepassado, a educação era utilizada para moldar os corpos e formar, deixando de dar significado para as vivências infantis.

Vygotsky e Wallon [...] defendem que a criança é, desde seu nascimento, um ser social. Ao nascer, a criança não se distingue do outro, o que ocorrerá a partir dos modelos sociais que alicerçam o processo de aprendizagem, pelo qual a criança constrói sua identidade e, ao relacionar-se com o outro, avalia e modifica esses modelos [...] Nessa perspectiva, a criança já nasce presa a uma teia social e, a partir das relações com o outro, constrói seu processo de individualização, percorrendo então um caminho oposto daquele proposto por Piaget, segundo o qual a criança parte do egocentrismo para um processo de socialização (Rodrigues; Freitas, 2008, p. 12).

Como citado, na BNCC (2017), a educação pré-escolar não estava associada à educação formal. Porém, a Geografia, segundo Silva; Cabó (2014), propicia a aprendizagem dos aspectos para uma vivência na sociedade, podendo ampliar o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida.

Os professores possuem uma grande representatividade na vida das crianças, apresentando abordagens críticas e reflexivas. É imprescindível a busca por estratégias que sejam validas e favoráveis para o ensino de Geografia na Educação Infantil, de modo que as crianças pratiquem e estejam envolvidas em situações que relacionem a sua realidade, realizando um trabalho mais significativo. O ensino de Geografia no contexto escolar deve estabelecer a construção de conceitos, permitindo a vivência da Geografia na prática. É na escola, com o auxílio dos professores que a inserção dos objetos de conhecimento que envolvam a Geografia devem ser feitos, de forma lúdica, já que sabemos que o brincar é essencial na vida das crianças.

A inserção da Geografia no ensino infantil pode ser feita de forma mais eficaz quando a criança compreende o espaço que está inserida, mas para isso o docente deve inserir metodologias que devem estar associadas com um ensino prazeroso. Conforme afirma, Paulo Freire (1996, p. 28): “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.”

Como destaca a BNCC (Brasil, 2018), na educação infantil, observamos a utilização de diversos recursos audiovisuais, os quais são atrativos e interessante para as crianças, podendo ser utilizado pelo professor em alguns momentos. Além da tecnologia, a utilização de atividades lúdicas, principalmente utilizando jogos como recurso pedagógico, podemos utilizar como apoio para desenvolver as noções básicas de orientação e espacialidade. A utilização de recursos contribui ativamente na Geografia, onde o professor, juntamente com os alunos, pode apropriar-se de recursos e criar estratégias, atividades, mapas envoltos do Ensino de Geografia, tornando o conhecimento mais atrativo, diversificado e lúdico para a Geografia. Podemos citar, um recurso interessante para o ensino de Geografia, o qual, é a utilização de jogos. De acordo com Breda (2013), o jogo no ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de noções cartográficas de forma espontânea que

são essências à criança, pois ajuda na sua localização, orientação e representação do espaço, sendo este real ou representativo. O professor possui a atribuição de buscar atrativos para a sua turma, de acordo com os seus interesses e necessidades, para desenvolver cada vez mais as noções da Geografia de acordo com a faixa etária dos alunos.

Durante a Educação Básica, vários conceitos podem ser explorados e trabalhados na Geografia. Em minhas observações durante atividades na Educação Infantil, percebi que, ao serem questionadas sobre onde moram, as crianças de faixa etária de 3 a 4 anos, tendem a criar elementos imediatos, como “na minha casa” ou “perto da escola”. Quando estimuladas a detalhar mais, mencionam também aspectos naturais, como “tem muito mato”.

Para compreendermos o pensamento infantil diante dos questionamentos podemos citar os estágios de desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget, atendendo as etapas da educação infantil, o qual, será o direcionamento da nossa discussão, sendo esse:

Tabela 1 - Estágios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget

Fases do desenvolvimento	Idade aproximada	Características cognitivas	Possibilidade de trabalho em Geografia
Sensório-motor	0 – 2 anos	Aprendizagem de acordo com a experiência imediata e atividades práticas. Busca por elementos visuais.	Explorar o espaço, como: noções simples de localização (em cima/embaixo, perto/longe), exploração de objetos naturais (folhas, rochas, terra).
Pré-operatório	2 - 6 anos	Abertas a comunicação, estruturas mentais com intuitivas, livres e criativas.	Identificação de pontos de referencia (casa, escola, praça), exploração das paisagens locais. Identificação de elementos naturais e construídos.

Fonte: Adaptado de: <https://tinyurl.com/93nzkb4n>

Quando incentivamos as crianças a compartilharem a sua localização de moradia, o professor pode utilizar metodologias diversas, como produção de

maquetes, contação de histórias, fantoches, entre outros. O ensino de Geografia propicia para Vygotsky (2004), a abordagem da aprendizagem mediada, onde as crianças estão rodeadas de interações sociais e constrói o seu conhecimento nas interações e em contato com o meio. Compreendemos que o processo de aprendizagem deve ser direcionado com o processo de aprendizagem da criança.

Durante a etapa da educação infantil, compreendemos que as crianças são “[...] sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo [...]” (Silva, 2016, p.60). Neste processo, devemos aproveitar esses ganchos e inserir o contexto geográfico nas atribuições diárias das crianças, desenvolvendo o olhar ativo, crítico e perceptivo com as noções e mudanças espaciais.

Durante esse processo, o aluno reconhece a sua formação cultural, sua localização e interação com o mundo. As interações estabelecidas com os profissionais da rede da educação infantil, ampliam os conhecimentos, podendo associa-la a demais temáticas. A Geografia participa de vários momentos do cotidiano das crianças, sendo assim, é importante a atribuição da mesma para o ensino infantil. Entendemos que é possível trabalhar a Geografia de forma significativa, sendo que seu conhecimento está correlacionado a leitura de mundo, economia, entre outros.

## **CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO**

Para a educação, há princípios norteadores que direcionam o trabalho docente, pensando no bem-estar e desenvolvimento integral das crianças. Quando pensamos no Ensino de Geografia, esses direcionamentos, contribuem de forma significativa, orientando de forma concisa o olhar geográfico desde a Educação Infantil, para formar cidadãos ativos na sociedade e preocupados com a forma do seu agir.

### **2.1 REFERENCIAIS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE PONTA GROSSA**

Os Centros de Educação Infantil são espaços de desenvolvimento das crianças na primeira infância, é nele, que muitas vezes acontecem as interações, oportunizando a articulação dos interesses infantis e a construção de conhecimentos com o desenvolvimento do currículo. Segundo Nascimento (2012), os Cmeis são espaços contraditórios, pois muitas vezes são entendidos como assistencialismo e não como um momento de socialização e desenvolvimento infantil.

Para a autora, antigamente o atendimento à primeira infância era feito por instituições filantrópicas e religiosas que tinham como objetivo preservar a vida das crianças e por isso não tinham função educativa. Porém, foi somente com o processo de industrialização e o crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho que as creches se tornaram uma necessidade social, mas foi só na Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica garantindo o direito ao desenvolvimento da criança. Assim, os Cmeis chegam com uma proposta nova, trazendo uma abordagem pedagógica e cidadã.

Os resultados apresentados na sequência do Cmei, cumprem um papel de cuidado, alimentação e segurança para as crianças, na visão de muitos pais e poucos o veem como uma base para o desenvolvimento infantil. Nascimento (2012) descreve que é necessário reconfigurar estes estabelecimentos e fortalecer com toda a comunidade e com os próprios professores que a educação infantil é um direito da criança, que foca no seu desenvolvimento social, motor, físico, dentre outros. Os Centros de Educação Infantis devem ser vistos a partir da sua função educacional e não enquanto uma assistência, pois isso desconfigura a verdadeira essência e importância destes locais.

Assim, os Cmeis são constituídos a partir de princípios norteadores, sendo eles, documentos nacionais e municipais que regem a educação, no foco do desenvolvimento integral da criança. O trabalho que é desenvolvido na Rede Municipal de Ensino, é traçado a partir de documentos (Base Nacional Comum Curricular, Projeto Político Pedagógico, Referencial Curricular para a Educação Infantil) que conduzem a Educação Básica e devem estar presentes nas práticas pedagógicas, por isso, o cuidado é uma consequência de todo esse trabalho educacional, mas não o ponto de partida. São esses princípios e fundamentos norteadores que devem ser relacionados com a importância geográfica desde a primeira infância.

A fim de orientar as práticas docentes na Educação Infantil, define-se alguns direitos de aprendizagem: Conhece-se, Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar. O princípio ético de conhecer-se, deixa claro a construção da identidade pessoal, social e cultural, diante do seu grupo de pertencimento. Sendo nas experiências na instituição escolar, no contexto familiar e comunitário. O direito de conviver, relaciona-se com a convivência de pequenos e grandes grupos, ampliando

o seu conhecimento de si e do outro, respeitando à cultura e diferença entre as pessoas. Seguindo com esses direitos, validamos o princípio estético do brincar, garantindo esse direito em diferentes espaços e tempos, de forma a ampliar e diversificar as possibilidades de produções culturais. O explorar, envolve os movimentos, a percepção das cores, sons, formas, texturas, palavras, emoções, relacionamentos, elementos da natureza, entre outros. O princípio político do participar, envolve tanto o planejamento da gestão da escola, quanto as atividades propostas para a realização de atividades da vida cotidiana das crianças. Por fim, o expressar, que garante o sujeito enquanto um ser dialógico, criativo e sensível. Garantindo esses direitos de aprendizagens, inserimos as crianças em contextos diversificados que envolvem a Geografia, dando-lhes a oportunidade de diferentes conhecimentos.

Assim, deve ser assegurando os seis direitos de aprendizagem como forma de favorecer as vivências significativas nos Campos de Experiência para fortalecer a função social dos Cmeis no desenvolvimento educacional da criança, não na lógica assistencialista, como visto em Nascimento (2012). A organização da escola de Educação Infantil, reconhece as crianças a partir dos desejos em aprender, fazendo-se necessário conduzir o trabalho pedagógico nas práticas que são abertas às iniciativas.

Aproveitando-se desse desejo, sabemos que as experiências são necessárias para o aprendizado e é neste sentido que Souza e Lobato (2018) destacam que a Geografia é uma ciência presente no cotidiano e contribui para a formação cognitiva, social e cultural das crianças, despertando a curiosidade sobre o mundo social e natural. Para os autores, a partir do exemplo da cartografia, as crianças conseguem desenvolver noções espaciais de lateralidade, orientação e proporção e isso tudo ajuda a mais tarde entender o espaço físico e, mais tarde a analisar e ler mapas.

Mas para que este processo aconteça é necessário que o professor seja o responsável em criar essas experiências significativas a partir de jogos, desenhos, práticas e observações do próprio espaço vivido da criança, criando uma conectividade entre o local e o global, sociedade e natureza e outras espacialidades mais complexas. Assim, conforme aponta Larossa (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

É a partir desta relação entre preparação de práticas, conhecimento geográfico e construção do conhecimento das crianças nos Cmei, que esta pesquisa visa, a partir de práticas cotidianas em sala de aula, fazer a relação entre a educação geográfica junto com as crianças do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas.

Mas para que possamos pensar o ensino da Geografia na educação infantil, é necessário compreendermos a dinâmica do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, iniciando com a análise do Projeto Político Pedagógico que possui participação da Comunidade Escolar e aprovação diante do Conselho Escolar. O presente Projeto, atende a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394, de 20/12/1996, da Deliberação CME/PG nº 002/2019, de 05/12/2019/DOM e da Deliberação CME/PG nº 001, de 17/06/2023-DOM.

O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta que contribui para a organização escolar na proposta pedagógica, contribuindo para o auxílio de prioridades estratégicas, metas concretas de aprendizagem, para medir e avaliar o desempenho institucional. Para a sua elaboração, toda a comunidade escolar é envolvida (professores, pais, equipe pedagógica e órgãos colegiados). Compreendemos ainda, que este documento deve estar em constante mudança, visto que é um processo contínuo que envolve o desenvolvimento das crianças, possibilitando uma educação de qualidade. No Projeto Político Pedagógico do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, encontra-se o artigo 35:

A proposta pedagógica deve ser fundamentada nos conhecimentos acumulados a respeito do desenvolvimento e aprendizado da criança, visando atender as suas necessidades e experiências (Projeto Político Pedagógico Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, 2024).

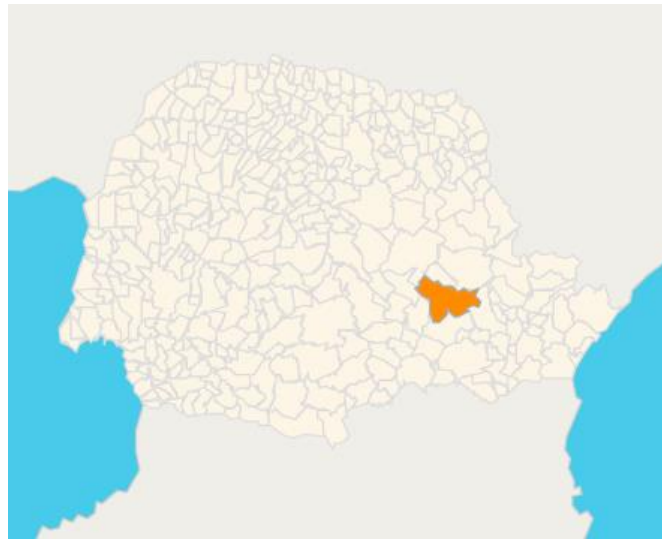
O Projeto Político Pedagógico do Cmei contribui para a concepção de educação, assim, o direcionamento da Geografia será ensinada não apenas de forma informativa, mas valorizando a formação cidadã e ambiental, incentivando as práticas geográficas que estão ligadas ao espaço. Portanto, o Projeto Político Pedagógico assegura o planejamento de experiências significativas, adotando estratégias, metodologias e projetos que desenvolvam cada vez mais o ensino da Geografia.

## **2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ORGANIZAÇÃO DO CMEI**

O município de Ponta Grossa, localizado na região Centro-Oriental do Paraná tem uma área territorial de 2.053.265 km<sup>2</sup> (IBGE, 2024), população de 358.371 pessoas e densidade demográfica de 174.41 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2024). Faz limite, ao

Norte, com os municípios de Carambeí e Castro, ao sul Palmeira e Teixeira Soares, a Leste Campo Largo e a Oeste Tibagi e Ipiranga e se coloca enquanto o quarto município com maior desenvolvimento econômico do estado do Paraná. Com industrialização e avanços econômicos em crescimento, a população e suas necessidades também crescem, modificando as estruturas educacionais do município.

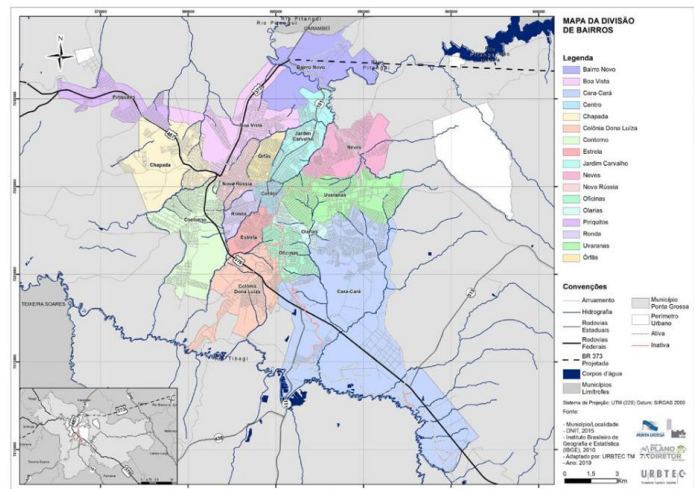
Figura 3 - Município do Paraná e localização da cidade de Ponta Grossa



Fonte: <https://tinyurl.com/3xuvy47y>

O município encontra-se dividido em 17 bairros em seu perímetro urbano, sendo subdivididos em espaços denominados de: vilas, onde estão localizados alguns núcleos habitacionais, podendo encontrar, luxuosos condomínios horizontais. Na área rural, temos a presença de 4 distritos, sendo eles: Guaragi. Itaiacoca, Periquitos e Uvaia.

Figura 4 - Bairros



Fonte: <https://tinyurl.com/39dd3c8y>

A cidade nasce no início do século XVI, com grande presença de espanhóis que passavam pelo Caminho do Peabiru e iam para a província do Rio da Prata. Durante o século XVII, a região recebeu a presença de bandeirantes paulistas em busca de indígenas para trabalhar nas lavouras paulistas e dos tropeiros que levavam carne para os locais de extração de ouro em Minas Gerais. É a partir deste contexto que Ponta Grossa, ficou reconhecida enquanto um grande centro de passagem e estadia de quem passava na região e foi por isso que, mais tarde a cidade ficou conhecida por ser um entroncamento rodoferroviário (Ponta Grossa, [s.d]).

Devido a sua localização, o Município de Ponta Grossa, apresentava um grande potencial para o seu desenvolvimento socioeconômico, sendo a quinta maior economia do Paraná. Sua localização (próxima a Curitiba e Porto de Paranaguá, bem como acesso ao Norte do estado e a região sudeste), o Programa de Desenvolvimento Industrial, ampliação de empresas, diversidade das atividades industriais, abundância de matéria-prima, bem como a e facilidade de mão de obra especializada devido a Universidade Estadual de Ponta Grossa, dentre outras, embasou ainda mais o crescimento da região (Ponta Grossa, [s.d]).

É devido a esse perfil que o crescimento urbano de Ponta Grossa teve um grande impacto também na necessidade de crescimento da estrutura educacional do município.

De acordo com o IBGE do ano 2022, a população era de 358.371 habitantes e a densidade demográfica era de 174,41 habitantes por quilômetro quadrado. Registramos cerca de 15% do crescimento populacional de 2015 a 2020 (IBGE, 2023). Em 2022, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 99,12%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 215 de 399. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2660 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,5 e para os anos finais, de 5,2. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 183 e 272 de 399. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1159 e 1386 de 5570 (IBGE, 2023).

Tendo em vista o local da proposta de trabalho, o Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, está localizado na Rua Chorão, 488, bairro contorno, Núcleo Habitacional Santa Paula III, entre a Rua Chorão e a Rua Quaresmeira.

Figura 5 - Imagem do Google Earth do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas



Fonte: <https://tinyurl.com/29vy9kck>

Conforme aborda no Plano Projeto Político Pedagógico do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas (2024), o Núcleo Residencial Santa Paula, surgiu na década de 1970, inaugurado em 1979, passando a ser um dos principais bairros de Ponta Grossa. Conforme os dados (IBGE, 2023), esta região já possui mais de 20 mil moradores, é considerado o terceiro mais populoso de Ponta Grossa e está distribuído em 18 vilas que compõem os três núcleos habitacionais do bairro do Contorno. Estes dados por si só, demonstram a importância da localização do Cmei, já que é uma demanda necessária para a região.

Além da importância, sua localização é estratégica, já que ao concluir a fase da Educação Infantil no Cmei Romeu, as famílias podem escolher entre três escolas:

a Escola Municipal Ludovico que se localiza a três quadras do Cmei, a Escola Dr., Raul Pinheiro Machado, que também fica próxima e caso desejado, a possibilidade de transferência para a escola particular Santa Maria Goretti, que atende crianças desde o infantil IV e V até o 5º ano do ensino fundamental. Assim, levando em consideração a primeira infância, o Cmei atende uma demanda importante da região, não só na atenção as crianças, mas na sua formação para os próximos passos dentro da educação.

O Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, é considerado pela população local com pontos positivos, por causa de sua organização, estrutura, atenção e zelo dos professores para com as crianças e da boa capacitação dos mesmos e principalmente quanto a socialização das crianças. (Projeto Político Pedagógico Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, 2024).

O Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas foi criado com o Decreto nº 2.321 de agosto de 2008, na gestão do prefeito Pedro Wosgrau Filho, após a autorização da lei vigente, passou a funcionar com atividades de creche e pré-escola. A sua construção, se deu pela reivindicação da comunidade do conjunto da Santa Paula III, pois ainda não havia uma instituição que atendesse a comunidade e faixa etária de crianças de 0 a 5 anos. O nome do Cmei é uma homenagem prestada para o ex-prefeito Romeu Almeida Ribas (Projeto Político Pedagógico Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas, 2024).

O Cmei, é composto pela equipe diretiva, as coordenadoras pedagógicas, escriturária e quinze professoras, sendo dez professoras regentes e cinco corregentes. Não menos importantes, para a organização do cuidado com o Cmei, fazem parte as serventes, auxiliares de merenda e merendeira.

Diante dos recursos administrativos, o Cmei possui uma boa estrutura, com planta baixa e um espaço amplo. Possui materiais adequadas para a faixa etária das crianças. O seu espaço físico é distribuído em dez salas de aulas, com um total de 972 metros quadrados de área construída. Na área externa da instituição, temos um parque infantil, quadra poliesportiva coberta e solário do lado externo da sala de aula do Infantil I. Toda esta organização, demonstra que o Centro Municipal de Educação Infantil é pensado a partir de seu viés pedagógico, não apenas enquanto cuidado da primeira infância (Projeto Político Pedagógico Cmei Romeu Almeida Ribas, 2024).

O Cmei Romeu atende 196 crianças, situadas no núcleo habitacional Santa Paula III e vilas do seu entorno e todas elas estão neste espaço em período integral. A idade dos alunos da creche são de 01 a 03 anos e pré-escola de 04 a 05 anos, distribuídas nas seguintes turmas: uma de infantil I; uma de Infantil II; duas turmas de infantil III; três turmas de infantil IV e três turmas de infantil V e seu horário de funcionamento é das 07h30 às 17 horas (Projeto Político Pedagógico Cmei Romeu Almeida Ribas, 2024).

No cotidiano do Centro, as atividades iniciam cedo com a recepção das crianças; cuidado com higiene e repouso; alimentação balanceada; atividades de recreação nos espaços livres e atividades educativas dirigidas. No momento de entrada, os professores recebem a sua turma em sala de aula para o momento de acolhida, rotina diária, história de vida da classe, chamada, quantos somos, calendário, aniversariantes, tempo e ajudantes, todas essas relações espaciais de rotinas já podem ser pensadas a partir de um viés geográfico, pois há, neste momento, a construção de espacialidades. É neste sentido que Rabelo (2017, p. 17) evidencia que a organização espacial é um conceito multifacetado, englobando segurança, conforto, identidade, motivação e autonomia; sua análise é necessária para compreender os processos de desenvolvimento humano.

A autora, discute que o espaço da escola não é apenas físico, mas curricular e também simbólico, atua como um “terceiro educador”, conforme destaca Loris Melaguzzi (1999), já que é um elemento ativo no processo de ensino-aprendizado. Assim, Rabelo (2017) destaca que o espaço escolar é uma condição para o desenvolvimento integral da criança, pois ele comunica valores, acolhimento, estimula a curiosidade e é por isso que, para ela, há uma afetividade espacial, ou seja, a forma como espaço é sentido, habitado e transformado pelos alunos são fatores essenciais na qualidade da educação infantil, sendo inseparável do cuidado e da ética educativa.

O espaço do Cmei, torna-se no seu sentido mais geográfico, relacionado ao sentimento de pertencimento que as crianças têm afetando diretamente o seu desenvolvimento cognitivo. Esse sentimento é reforçado quando os pais estão presentes na escola, nos eventos comemorativos e atividades como no dia da família, dentre outros.

A relação de afetividade com o espaço escolar na educação infantil, conforma aponta Rabelo (2017) tem relação direta com a forma como o espaço escolar é visto

e se for pensado apenas como espaço físico a criança fica reduzida apenas a um ocupante, porém se esse espaço é concebido enquanto um território de experiências a criança é o sujeito do espaço. Por isso, a escola deve ser vista enquanto uma espacialidade vivenciada por seus sujeitos, onde o lúdico deve dar lugar as paredes brancas e sem vida e as crianças devem aprender a partir das brincadeiras.

A importância do lúdico em todo o processo educacional e também na Geografia é pensada por Vygotsky (1984), que coloca que desde o início da vida, onde a ação sobre o mundo tem uma parte determinante na percepção dos objetos contidos nele, seja por jogos e brincadeiras, onde a criança para pôr um processo psicológico, simbolizando o mundo. O brincar faz parte da infância, tendo aprendizagem com as brincadeiras. Ao direcionarmos a Geografia de forma lúdica, pensando na criança da sua forma integral e trabalhando o ensino de Geografia de forma diversificada e potencializada. Assim, a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018).

Além das brincadeiras enquanto um processo de aprendizado, as novas tecnologias educacionais também são um apoio ao professor, já que nos dias atuais, as crianças já nascem imersas neste contexto. A BNCC ampara neste sentido quando traz valores que as crianças precisam desenvolver:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2007).

O lúdico, as brincadeiras e as novas tecnologias pode ser associados as metodologias ativas, que são abordagens de ensino que buscam envolver de forma direta o aluno enquanto protagonista. Diferentemente das metodologias tradicionais, que tem foco no professor como único transmissor de conhecimento, as metodologias ativas colocam o aluno como sujeito ativo da aprendizagem, para Bosh (Bosh, 2014), essas práticas promovem o protagonismo infantil e logo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

No contexto do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Prefeito Romeu Almeida Ribas, essas metodologias proporcionam um ambiente dinâmico, interativo e

adaptável de acordo com as necessidades de cada criança, respeitando as particularidades de cada criança. As metodologias ativas, do CMEI estão em pauta nesta pesquisa, sendo estruturadas no cotidiano dos alunos, na realização de investigações, fazendo com que as crianças se envolvam de forma significativa e ativa.

Tudo isso da base para o compromisso com a missão do Cmei Prefeito Romeu Almeida Ribas que é criar um ambiente acolher seguro e dinâmico, a fim de desenvolver uma educação de excelência, priorizando o desenvolvimento de forma integral das crianças, para que sejam cidadãos autônomos, críticos e solidários (Projeto Político Pedagógico Cmei Romeu Almeida Ribas, 2024).

Para alcançar os objetivos da educação, o Cmei Romeu embasa-se nas leis que amparam as crianças sendo elas, a constituição de 1988, que no Art.208 afirma que:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Além da Constituição Federal de 1988, ainda temos também o embasamento do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em relação a proteção das crianças de zero a doze anos de idade e os adolescentes até dezoito anos, apresentando de forma clara os direitos e deveres do cidadão. Sendo que o Art. 3 desta mesma lei diz:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoas humana, sem prejuízo da proteção integral do que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 1990).

E ainda, é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que descreve que a educação infantil é uma etapa onde as crianças devem desenvolver de forma integral e no Plano Nacional de Educação (2001, p. 12) que explicita a seguinte declaração sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento social e cognitivo:

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das

peessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os projetos, as circunstâncias e os fatos.

Levando em consideração os objetivos seguidos pelo CMEI, as relações entre espaço e produção do conhecimento, a equipe escolar tem desempenhado um papel fundamental para a efetivação da missão e visão na instituição escolar colocando o Centro Municipal Prefeito Romeu Almeida Ribas como central na produção do conhecimento e cuidados da primeira infância. A tabela 1, demonstra a quantidade de alunos matriculados, efetivando a importância deste CMEI para a comunidade local e crescimento cognitivo dos alunos.

Tabela 2 – Quantidade de alunos atendidos no ano de 2024.

Turmas	Alunos
Infantil I – A	15
Infantil II – B	15
Infantil III – D	18
Infantil IV – E	17
Infantil IV - A	23
Infantil IV- B	22
Infantil V – C	23
Infantil V – A	24
Infantil V – B	24

Fonte: (Projeto Político Pedagógico Cmei Romeu Almeida Ribas, 2024)

Os documentos representam uma grande importância para a instituição, direcionando o trabalho do professor. Essas considerações e olhares geográficos foram considerados no Cmei. A partir disso, as atividades do infantil III-D 2025, foram registradas de acordo com a inserção da Geografia, sendo registradas no presente trabalho. As turmas do Cmei de 2025, receberam uma letra de acordo com a sala que estão inseridas, no caso do infantil 3, estão na sala número 04, seguindo a ordem do alfabeto é adotada a letra D. O próximo capítulo terá dados da turma e a análise de campo a partir das observações e do diário de campo.

## **CAPÍTULO 3 – O ESPAÇO ESCOLAR CURRICULAR E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As interações que são estabelecidas da educação infantil validam que o ensino da Geografia, que são essenciais no desenvolvimento das crianças. Ao trabalhar conceitos geográficos, a criança amplia os leques de experiências e apresenta melhor desempenho, intensificando o seu entendimento quanto ao espaço geográfico vivenciado. Os profissionais que estão junto na educação de crianças informam que a avaliação não pode ser pontual, mas contínua, trazendo aspectos atrativos à atenção das crianças, através de exercícios rítmicos e psicomotores, que explorem as dimensões e relações espaciais. Logo, o desenvolvimento geográfico pode ser impulsionado com o estabelecimento de relações espaciais, identificando e discriminando a posição de objetos e pessoas e as observações diárias da paisagem.

### **3.1 A TURMA DO INFANTIL III DO CMEI PREFEITO ROMEU ALMEIDA RIBAS: DADOS E PROCESSO DE OBSERVAÇÃO**

Para compreender todas as relações estabelecidas entre ensino de Geografia no Infantil III, utilizamos a metodologia de observação e diário de campo. O diário de campo é um documento pessoal e consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador (Falkembac 1987).

Destacamos que o diário de campo pode ser empregado em diferentes tipos de investigações, com diferentes objetivos e formas de registro. Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das, alimentando o registro.

A observação direta a respeito dos comportamentos culturais de um grupo social, pode deter, além do diário de campo, diversas notas de campo para anotações sobre nas observações do cotidiano. Enquanto as observações registradas no diário de campo apresentam uma redação mais livre, nas notas de campo o pesquisador registra observações de forma a facilitar a análise dos dados (Arthur & Nazroo 2003).

A fim de integrar os dados, observamos no presente trabalho a utilização do diário de campo, para identificar. Para Araújo et al. (2013).

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele

evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (Araújo et al., 2013, p. 54).

Compreendemos a importância da observação e registros do diário de campo. Os dados registrados fazem parte do registro de informações da pesquisa científica que acerca a pesquisa. Esses dados, formulam-se para entender a dinâmica e analisar as anotações que foram pertinentes e registradas.

Neste processo de observação, fora constatado que a turma do Infantil III – D/2025 é muito entrosada, animada e comunicativa, estão em uma faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses. São questionadores e expressam de forma natural suas curiosidades, experiências e imaginações, se fazem presentes nas atividades propostas do cotidiano e estão prontamente ativos para novas conquistas e aprendizados.

Os alunos do infantil III, demonstraram, durante o período de observação muito entusiasmo, participação e entrosamento nas novas experiências ligadas a proposição da educação geográfica. Esses momentos em que a educação é prazerosa, tornaram-se essenciais para que os alunos pudessem partilhar suas vivências e essa partilha possui uma relação com a educação geográfica, já que o aluno começa a compreender o seu lugar no mundo.

Nos primeiros dias de aula há uma investigação para compreender os interesses coletivos dos alunos e é a partir disso que se estabelece o tema da sala de aula. Os alunos foram instigados a observações diárias no ambiente incluindo fatos, situações, objetos. A partir da observação, o docente observa com olhar atento o que tende a apresentar maior interesse para a maior parte da turma, resultando em um potencial para o tema da sala. É estabelecido um tema, para que mais para frente as crianças possam aprender sobre a temática de interesse e sentir-se pertencente com a sala de aula, que eles mesmos puderam participar na escolha da temática. Nestas situações, as crianças observam, exploram e sentem-se ativos para tomar decisões junto com o coletivo, tornando-se crianças ativas no processo de aprendizagem.

Durante a observação dos ambientes externos do Cmei, as crianças observaram pequenas flores, as quais foram objetos de pesquisas e pequenas discussões em sala de aula. Entretanto o interesse maior que foi apresentado pela turma foi o girassol, por causa de sua cor amarela. Foi iniciado a construção de

materiais integrativos para a sala de aula, levando em consideração um olhar geográfico da professora para fazer que os alunos pudessem fazer parte dessa relação de forma cotidiana na rotina escolar.

A partir deste tema, voltado ao ensino de Geografia, foram desenvolvidas diversas atividades destacando as estratégias utilizadas para a aprendizagem do aluno na Educação Infantil, ressaltando o lúdico como parte essencial do aprender de maneira espontânea e prazerosa, junto com o ensino da Geografia sempre focado no processo de desenvolvimento social, intelectual e cultura infantil. Sendo assim, o estudo aborda que o brincar é uma estratégia básica na aquisição desse processo e que na Educação Infantil deve ser considerada parte essencial da constituição da aprendizagem da criança mediante a conquista da autonomia (Ponta Grossa, 2020).

Com a escolha do Girassol como tema de sala nos planejamentos e planos de aula foram pensadas sobre a inserção da Geografia, porém tudo adaptado a faixa etária das crianças, estimulando um olhar geográfico para a realidade. A exemplo disso, utilizaram materiais recicláveis para a construção do painel de sala de aula e com isso iniciaram uma conversa sobre os ambientes que estão ao redor, bem como a separação de materiais, estimulando a reciclagem e a aprendizagem sobre a separação desses materiais.

Ser professora, com o olhar direcionado a Geografia na escola, envolve uma complexa área do conhecimento, que oferece suporte profissional para desenvolver e propor reflexões importantes em sala de aula. Para Castellar e de Paula (2020, p. 298):

[...] o pensamento espacial é um conteúdo procedimental, uma ação direcionada a um fim, entendemos que ele se constitui de três campos de conhecimentos “que estão amalgamados”, associados a uma situação geográfica que estimulará o estudante a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico, e que passa a ser um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos.

Para Castellar e de Paula (2020) o pensamento espacial é criado a partir do processo de planejamento do professor e das relações que os alunos fazem entre problemas reais e a Geografia, tudo isso com estímulo e mediação docente. As atividades que foram propostas no infantil III, eles conseguiram fazer as descobertas sobre o meio físico, social e natural, embasadas nas Diretrizes Curriculares da

Educação Infantil (Ponta Grossa, 2015) que trata das diversas formas de ensinar, como podemos ver a seguir:

A participação em histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam a respeito às tradições culturais da sua comunidade;

Participação de situações que envolvam ditados populares;

Participação de em atividades e projetos relacionados à observação da paisagem, lugares, dentro e no entorno da instituição.

Exploração do meio ambiente à medida que se desloca pelo espaço;

Desenvolvimento de comportamentos de investigação, respeito e preservação do mundo natural;

Participação em atividades que possibilitem contato com elementos da natureza (terra, pequenos animais e algumas plantas, entre outros), desenvolvendo atitudes de cuidado;

Conhecimento de diferentes plantas, aprendendo a cuidar da natureza.

O Trabalho da Educação Infantil, é essencial na primeira infância, pois é onde terão os direcionamentos e trabalhos que estimulam um pensamento geográfico que será utilizado, principalmente, no futuro, já que todo trabalho cultivado na Educação Infantil, estende-se para o Ensino Fundamental.

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BNCC, 2018, p.53).

Construir um tema para a sala de aula é de suma importância para a construção de uma rotina escolar com as crianças, mas acima de tudo para que compreendam as mudanças espaciais e consigam estar mais próximos das mudanças e relações que estabelecem com o mundo. A exemplo disso, com o tema girassol a sala foi pensada da seguinte forma:

A sala do Infantil III constitui um espaço essencial para o desenvolvimento da educação geográfica, pois é nela que as crianças começam a construir noções de espaço, direção e localização. O ambiente, ao ser planejado de forma intencional,

permite que os pequenos explorem, observem e compreendam as relações espaciais e geográficas presentes no cotidiano escolar.

A disposição da sala de aula favorece a circulação e a observação do espaço, permitindo que as crianças identifiquem pontos de referência dentro da sala, como o “espaço da leitura”, a “espaço de peças” e o “painel da rotina diária”. Esses elementos auxiliam na construção de noções espaciais básicas, como perto/longe, dentro/fora e frente/trás. O reconhecer diferentes espaços dentro da sala e compreender suas funções, essa vivência contribui para a formação do pensamento geográfico, que se baseia na observação e na compreensão das relações espaciais.

A organização e o uso intencional do espaço na sala do Infantil III favorecem a aprendizagem geográfica ao transformar o cotidiano em uma experiência de descoberta. Cada deslocamento, objeto ou canto da sala se torna oportunidade para que as crianças compreendam o espaço em que vivem e construam seu próprio senso de pertencimento.

A imagem 1, retrata a forma como a sala foi pensada para os alunos do Infantil III.

Figura 6 – Disposição da sala de aula com materiais recicláveis



Conforme as discussões de Rabelo (2017), a educação engloba vários conceitos que promovem o desenvolvimento humano. A sala de aula, promove a segurança, conforto, identidade e a autonomia. Entende-se que a Geografia não está somente no ensino, mas também na própria espacialidade na sala de aula.

Levando em consideração os Referenciais Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, a construção da rotina escolar enquanto um processo de vivência espacial e construção do aprendizado, constrói a criança para o futuro, na compreensão das futuras transformações físicas e sociais que vão acontecer na vida escolar e no próprio planeta Terra.

Assim, no campo “O Eu, o Outro e o Nós”, na BNCC, temos: (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 43) e no campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, há: (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar) (BNCC, 2017, p. 49), esses objetivos fazem parte da Geografia de maneira cotidiana na rotina das crianças em sala de aula.

Compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular, apresenta objetivos a serem cumpridos diante da Geografia, o professor será o mediador e o responsável por desenvolver essa demanda. Ao observar o espaço da escola e os objetivos, a criança identifica a função de cada espaço que ela está inserida, como identificar onde brinca, onde dorme, essas construções a sua noção de pertencimento e convivência, estão atreladas a Geografia. Ao utilizar os conceitos de tempo, observam como a escola muda com as estações do ano, como o pátio fica diferente depois da chuva, a criança compreende que o espaço se transforma. Essas transformações foram observadas e anotadas no diário de campo a fim de observar as atividades que foram propostas diante desses momentos instigadores, desenvolvendo de forma integral. Nesse sentido, a criança aprende no espaço em que ela está, Ribeiro & Marque (2001, p. 41) afirmam que:

As atividades lúdicas podem ser propiciadas situações que possibilitem o desenvolvimento das noções espaciais e sua representação. Por esta razão, estas atividades devem ser acompanhadas de palavras chaves: em cima de; em baixo de; em frente/ atrás; ao lado de; perto/longe.

A Educação Infantil, contempla o desenvolvimento da criança de formas integral. Segundo a LDB em seu artigo 29, apresenta:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 9394/96).

Essa integralidade está presente, não a partir da escolha do tema da sala, mas na própria construção do espaço dela, com materiais recicláveis e com cada um dos elementos tendo uma importância educativa neste espaço e também ampliação da observação e a forma com que os alunos olham para os momentos do dia a dia. Um exemplo disso é o “relógio do tempo”, conforme mostra a imagem número 2, que visa a observação diária do tempo e, assim, crianças distinguem o seu olhar para os dias que estão ensolarados, nublados ou chuvosos. Utilizando uma base de um relógio que havia estragado, construíram um relógio do tempo com materiais diversos.

Figura 7 – Relógio do Tempo



Fonte: O Autor

Seguindo a BNCC, compreendemos para essa construção o seguinte objetivo para tal atividade: (EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). De forma diária observamos o tempo e movemos o ponteiro para a realização do registro do tempo.

O ambiente da escola e da sala de aula deve propiciar interações da criança como outras crianças, da criança com o educador e da criança com o espaço e com o brinquedo. Nesse sentido, (Perez, 2005, p. 89) expõem que:

A interação é um fator predominante na relação desenvolvimento/aprendizagem. É através das suas inter-relações com os outros sociais que a criança se desenvolve culturalmente e individualmente. Por ser basicamente um ser social, a criança necessita do outro para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Todos os meses, construíram com as crianças um calendário mensal, onde observaram o tempo e registraram através de pintura a observação, sendo nas cores: amarelo (dias ensolarados), azul claro (dias nublados) e azul escuro (dias chuvosos), conforme demonstra a imagem 8.

Futuramente, no ensino Fundamental, por exemplo, as crianças já estão preparadas para adquirir de forma mais profunda essas habilidades. No primeiro ano, temos na BNCC (2017), a habilidade: (EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.

Com essas observações, futuramente as crianças compreendem os ritmos naturais, e como a dinâmica de dias chuvosos, frios ou ensolarados estão associados com outros padrões climáticos.

Figura 8 – Calendário Mensal do Mês de Maio



Fonte: O Autor

A partir da observação e registro dos alunos, foi realizado um pequeno gráfico numérico, onde observaram mês após mês a diferença de dias ensolarados, chuvosos e nublados. Perceberam como os meses possuem momentos diferentes com mais ou menos chuvas, por exemplo.

A Geografia está relacionada para o futuro do estudante, principalmente com a interdisciplinaridade. A presença do calendário pode ser notada em vários componentes curriculares, como apresenta a BNCC (2017), no ensino de matemática no Ensino Fundamental temos: (EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. Em ciências da natureza: (EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas. Língua Portuguesa: (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

Durante as observações das crianças nos espaços externos, há uma pauta na Base Nacional Comum Curricular, entendemos que esses fenômenos naturais são observáveis para a construção do conhecimento, bem como o olhar de atitudes visando o cuidado com plantas, animais e espaços, como também a preservação.

Ao observar fenômenos naturais, como a chuva, o vento, o sol, o crescimento das plantas e os movimentos dos animais, as crianças podem construir conhecimentos sobre a natureza, os objetos e o ambiente, desenvolvendo atitudes de cuidado e preservação. (BRASIL, 2018, BNCC – Educação Infantil, p. 40).

Todos os elementos que estão na espacialidade da sala de aula foram pensados nas observações das crianças para aprofundar os conhecimentos, principalmente na observação de elementos naturais. A partir do tema da sala, as crianças realizaram a experiência de plantar o girassol, prática ligada a educação infantil, que foi pensada com o olhar geográfico, para compreender a importância no cuidado com a natureza. Essas compreensões, atividades e desenvolvimentos auxiliam na compreensão entre a sociedade, natureza e o espaço, pois as crianças foram inseridas no plantio para compreender como o espaço está em constante

inserção com a sociedade e na forma que acabamos modificando essas situações, conforme a imagem 9.

Figura 9 – Plantio do Girassol



Fonte: O Autor

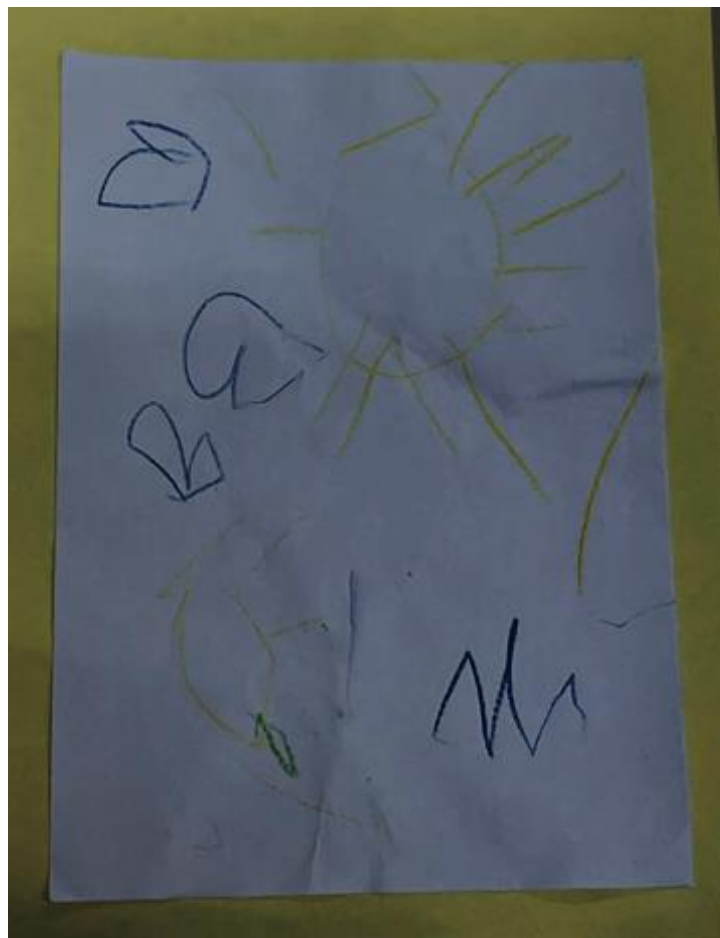
Nos objetivos de aprendizagem da BNCC (2017), no Campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, temos: (EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela (Brasil, 2017, p. 49).

Futuramente, no terceiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, as crianças vão investigar os recursos naturais, levantando apontamentos sobre os problemas ambientais, como na BNCC, temos: (EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.

Nos anos finais, conforme o (Referencial Curricular do Paraná, 2025), no 6º ano os alunos irão relacionar as transformações na dinâmica da natureza decorrentes do emprego de tecnologia de exploração e produção. Percebemos que essas atribuições se iniciam na Educação Infantil e aprofundam-se no ensino de Geografia.

Na observação diária do girassol, o processo de desenvolvimento e cuidado com as plantas deu-se de forma significativa. Durante o dia a dia, compreenderam como os fenômenos da natureza acontecem sem a interferência humana (sol, chuva, entre outros) e como as plantas estão diretamente ligadas a isso. Durante uma atividade, onde registraram o crescimento da planta, na sua representação do girassol, percebemos que a aluna compreendeu o processo natural da planta, identificando como o girassol está diretamente voltado ao sol, durante o seu desenvolvimento, bem como a diferenciação do dia e da noite, conforme a imagem 10.

Figura 10 – Crescimento do Girassol



Fonte: O Autor

Outra atividade realizada em sala de aula com relação direta com o ensino da Geografia foi sobre as formas de moradia, como: apartamentos, casas, sobrados, entre outros. Foram observados diariamente a diferença de tamanhos, cores, materiais, movimentação das ruas, elementos naturais.

Segundo Gersmehl (2008), a Geografia tem como princípio a localização das coisas, dos lugares, articulando as condições e as conexões entre os lugares, destaque para o local, para o sítio. Essa ideia possibilita pensar sobre onde estamos no mundo, ao conhecer os lugares para entender como as pessoas vivem, onde se localizam e as relações entre os lugares, portanto, os conceitos são levados em consideração em uma análise da realidade espacial em uma perspectiva geográfica.

Os alunos observaram as diferentes formas de moradia, ocas, palafitas, iglus, prédios urbanos, com a utilização de imagens. A partir de conversas, percebemos como as casas estão relacionadas com a realidade de cada local e como as moradias estão adaptadas aos espaços geográficos e ao clima. A imagem 11, retrata as moradias que foram mostradas aos alunos e que foram reproduzidas por eles.

Figura 11 – Formas de Moradia



Fonte: O Autor

Pensando na atividade, juntamente com a BNCC, temos: (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 49). Neste momento, as crianças puderam compartilhar com os colegas, de forma oral, como é a sua casa, localizando-se no espaço, para que pudessem lembrar e comentar o que podemos ver ao redor da sua moradia (comércio, árvores, escolas). Conforme diário de campo abaixo:

As crianças apresentaram muito entusiasmo para compartilhar com os colegas sobre a sua moradia, conseguiram relatar árvores, animais, comércio que estão próximo a sua moradia, localizando-se de forma natural no espaço (Diário de Campo, agosto, 2025).

Essa atividade se relaciona diretamente com o objetivo da BNCC, no Campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, o seguinte objetivo: (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais (Brasil, 2017, p.49). A proposta é que a criança estabeleça relações de comparação entre objetos, pessoas, lugares e situações, observando suas propriedades e transformações.

A atividade permitiu explorar, de forma lúdica, a diversidade de moradias, como casas, apartamentos, ocas, palafitas, entre outras. Além disso, no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, o objetivo (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida (Brasil, 2017, p. 44). Esses objetos possibilitam que os alunos tenham um contato inicial com escala, mesmo sem saber seu conceito e também uma orientação sobre às diversas culturas e singularidades, o que reforça a importância de trabalhar a temática das moradias como forma de desenvolver empatia, valorização da diversidade cultural e reconhecimento da realidade em que cada criança está inserida, para o ensino de Geografia. Essas atividades, propiciam o conceito de área, tamanho, distância, pensando nas formas de moradia e nas regiões, onde elas apresentam-se de forma diferenciada de acordo onde está inserida.

Atividades nas quais as crianças relacionam os conceitos de área, tamanho, distância, com a descrição dos pontos de referência do bairro podem contribuir para a construção do conceito de escala e da noção de proporção e dessa maneira estimular o pensamento espacial, envolvendo também as diferentes formas de raciocínio espacial tais como, comparação espacial, influência espacial, grupos espaciais (regiões), transição espacial, hierarquia espacial, analogia espacial, padrões e associações espaciais, como discutido por Gersmehl (2011).

Em uma outra atividade desenvolvida, os alunos foram dispostos em uma roda de conversa onde a professora abordou sobre a cidade em que moramos (Ponta Grossa). Diante dessa atividade os alunos foram instigados a responder alguns questionamentos: “Onde você mora?”, “Onde você costuma ir passear?”, “O que tem perto da sua casa? E do lado?”. Além disso, há a construção do pensamento geográfico através da visão, inserindo também o conceito de paisagem. É neste sentido que a BNCC evidencia que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 357).

Os alunos desenvolvem a sua identidade, com a perspectiva da paisagem. Em uma atividade, os alunos foram convidados a representar a sua moradia, realizando um desenho da sua casa e o que tem perto dela, conforme a imagem abaixo:

Figura 12 – “Eu moro em uma casa”



Fonte: O Autor

Percebemos que desde a infância há o conhecimento e a construção da noção espacial, bem como dos lugares que fazem parte do seu cotidiano e a tornam pertencentes daquele local. A partir de questionamentos sobre as imagens, o aluno comenta que essa é a sua casa, representando-o em sua moradia e que ao lado há uma loja, cuja cor real é rosa. A representação dos seus lugares, é a própria representação das experiências e vivências que fazem parte da vida das crianças.

Se na prática da análise, é preciso dividir o objeto do conhecimento em partes, vale indagar se as localizações são equiparáveis a elementos da análise geográfica;

se poderíamos a partir delas operacionalizar a reconstituição do espaço-tempo social em seu todo. Para Santos (1989), cada localização é (...) um momento do imenso movimento do mundo, contido em um ponto geográfico, um lugar.

Esse movimento social que cada lugar muda sem cessar de significação: a cada instante as frações da sociedade que o concernem, não são as mesmas. Localização e lugar são, portanto, duas coisas distintas. O lugar pode permanecer o mesmo enquanto que as localizações mudam. O lugar é um objeto ou um conjunto de objetos. A localização é um feixe de forças sociais convergentes em um lugar (Santos, 1989, p. 6-7).

Observamos que a Geografia se encontra na BNCC, tem-se que é necessário propiciar situações para que possa se relacionar com as pessoas, relatando como são as paisagens e os lugares mais próximos de sua casa e da escola (Referencial Curricular, 2019, p. 140), bem como trabalhar com atividades nas quais as crianças reconheçam a importância da moradia, identificando-a como lar, e nomeando as dependências da casa, os objetos existentes neles e suas utilidades. (Referencial Curricular, 2019, p. 141). Essas atribuições relacionam-se com a Geografia, de acordo com que as crianças são direcionadas as experiências que envolvem as paisagens e identificando a sua forma de moradia.

Pensando no Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.)” (BNCC, 2017, p. 40). Na Geografia, compreendemos as formas que o ser humano se relaciona com o tempo e com o espaço, construindo o pensamento espacial. Para Cavalcanti (2010a), ao direcionar a discussão da formação de conceitos para o ensino escolar, chama de escolares aqueles que se formam na articulação entre o conhecimento científico e os conhecimentos cotidianos dos alunos, sendo os primeiros produzidos pela ciência geográfica.

É neste sentido, que durante o ano foi explorado, por diversas vezes o contato com a natureza, bem como a observação da paisagem. Compreendendo a importância do desenvolvimento integral da criança, as atividades foram desenvolvidas com consciência ambiental, como mostra a imagem 13, reconhecendo os espaços naturais, a importância da preservação e a forma como devemos realizar esse trabalho.

Figura 13 – Contato com a natureza



Fonte: O Autor

Na Educação Infantil, as crianças devem estar rodeadas de práticas que promovam observações e investigações do seu redor, essas experiências incentivam o olhar geográfico.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 41).

Com o contato com a natureza, instigamos as crianças a produzirem seus próprios materiais e atividades, a partir da utilização de elementos naturais, sendo elas: areia, terra, folhas de árvores, flores, entre outros. Assim, compreendemos que a educação está correlacionada com a articulação entre conhecimento do mundo e ciência, sendo abordado no Referencial Curricular, o ponto:

A educação é entendida como elemento articulador entre o conhecimento de mundo e o conhecimento científico, requer uma concepção pedagógica com bases definidas em relação à visão de sociedade e de mundo. Contudo, ao considerar o ser humano um ser social que depende de outras para sobreviver e se desenvolver, compreende-se que o conhecimento é uma produção coletiva dos seres humanos nas suas relações com a natureza, os outros e consigo mesmo (Referencial Curricular, 2020, p. 51).

A produção coletiva, articula-se com a natureza. Os elementos naturais, fazem-se presente com a criança observando onde ela está inserida e realizando

questionamentos diante dos espaços naturais que está a sua volta, percebendo como os elementos naturais modificam a sua cor ao longo do ano, por exemplo, como podemos ver a imagem 14, que as crianças utilizaram plantas para exemplificar a primavera.

Figura 14 – Construção do painel, com elementos da natureza, tendo em vista a estação do ano (primavera)



Fonte: O Autor

As atividades podem e devem estar direcionadas a natureza, já que a apropriação de materiais na natureza, possibilitam cada vez mais o cuidado e a atenção com os ambientes naturais. Com a estação do ano, compreenderam a relação do Sol, Terra e o espaço geográfico. As atividades construídas pelas crianças, incentivam a preservação ambiental.

A BNCC se baseia em princípios da Educação em Direitos Humanos, reconhecendo que a educação deve promover valores e atitudes voltadas à justiça social e à preservação ambiental, conforme orienta o Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013).

Visando essa relação entre cada criança e a natureza, foi criado de forma coletiva uma representação em croqui do ambiente externo do Cmei, pensando no contato das crianças com a terra, plantas e árvores. Ao manipular a terra, as crianças separaram uma pequena quantidade para produzir tinta com a terra e representar eles no espaço externo, conforme representada na imagem 15.

Figura 15 – Tinta de terra



Fonte: O Autor

Essa atividade foi discutida nas rodas de conversa com as crianças, incluindo ações e contribuições que devem ser feitas, visando o bem-estar presente e futuro da população. Além disso foram realizadas atividades sobre a separação do lixo reciclável. Quando incentivadas a separar o lixo desde cedo, impulsionamos o cuidado na vida cotidiana.

As crianças junto com a professora separaram com curiosidade materiais que fazem parte do nosso dia a dia, separando nas lixeiras corretas e identificando o uso de cada lixeira de forma correta (Diário de Campo, agosto, 2025).

De acordo com a imagem 16, as crianças observaram as cores das lixeiras e materiais, para compreenderem como acontece a separação de materiais.

Figura 16 – Separação dos lixos recicláveis



Fonte: O Autor

Objetivos como esses, relacionados a manipulação da terra e separação de reciclados são concentrados desde a Educação Infantil, onde as crianças aprendem brincando, posteriormente, nas próximas etapas da educação, continuam aumentando os seus saberes e conhecimentos, como por exemplo no objetivo do Ensino Fundamental: (EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 373).

Ao longo do ano, vários materiais pedagógicos foram construídos com as crianças com a utilização de materiais recicláveis. Na imagem 17, conseguimos ver a apresentação do símbolo jacaré que foi construído com caixa de papelão e tampinhas de garrafa, trabalhando a higiene pessoal e o uso consciente da água. Nos anos posteriores, como nos anos finais os alunos aprofundaram o conhecimento sobre a água no ensino da Geografia, compreendendo as bacias e redes hidrográficas, como mostra o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2021), (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes

hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

Figura 17 – Construção de materiais a partir a separação de lixos recicláveis



Fonte: O Autor

Com o olhar crítico dos materiais, as crianças construíram as demais atividades, com materiais recicláveis, utilizando o símbolo das crianças, cujo símbolo serve para a identificação de cada criança. O envolvimento em jogos criativos com materiais recicláveis foi muito positivo, bem como, a utilização sustentável de materiais e o reaproveitamento, como em casos de jogos de tabuleiro.

Figura 18 – Construção de Jogos de Tabuleiro com as cores das lixeiras



Fonte: O Autor

A construção desses conhecimentos prévios são muito importantes e propiciam um olhar diferenciado para o futuro. No Ensino Fundamental, temos uma busca articulada pelos processos do planeta Terra, baseando-se na transformação de recursos.

Na unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 362).

Atividades diferenciadas na Educação Infantil, como o dia da “meia maluca” também contribuem para um olhar diversificado, podendo abranger várias temáticas. Tendo em vista a animação das crianças, a professora incentivou de forma sutil a curiosidade, a exemplo disso temos a meia da docente que foi sobre o Sistema Solar, instigando os alunos. Por isso várias curiosidades foram levantadas com comentários como: “Esse é o planeta Saturno?”, “Eu conheço o planeta Terra, é ai que nós moramos!”, “O foguete pode levar o astronauta lá?”

Figura 19 – Meia do Sistema Solar



Fonte: O Autor

A partir das meias da professora foram realizadas discussões sobre as diferenças entre os planetas. Esta forma de trabalhar com as crianças permite que no Ensino Fundamental - Ciências da Natureza: “nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 323), esses conhecimentos sejam aprofundados. A imagem 20 retrata a outra forma de ver os planetas, utilizando uma caixa mágica.

Figura 20 – Observação do Sistema Solar



Fonte: O Autor

Com o interesse pelos planetas, as crianças foram direcionadas ao olhar da Terra de forma diversificada. A professora mostrou para as crianças a Terra através de imagens e com o Google Earth, as crianças observaram o planeta de forma tridimensional. Utilizando o aplicativo, as crianças foram instigadas a pensar sobre o local onde vivem. Então, iniciaram algumas pesquisas sobre a cidade de Ponta Grossa.

Pensando na Geografia, as atividades contribuíram para o olhar direcionado para Ponta Grossa, como por exemplo, a utilização do Google Earth, onde as crianças com muita curiosidade observaram a cidade em que moram. Livros com imagens reais de lugares turísticos de Ponta Grossa, também foram utilizados para apoio. Os alunos expressaram-se oralmente, para que formassem em conjunto, conceitos, vivências e opiniões sobre a cidade de Ponta Grossa, como mostra na imagem 21.

Figura 21 – Utilização de livros com imagens de lugares turísticos da cidade de Ponta Grossa



Fonte: O Autor

Há vários símbolos existentes para os Campos Gerais, devido a sua importância cultural, houve observações e investigações referentes as araucárias e também, ao pássaro que possui uma grande importância histórica e cultura para a região, a gralha azul, conforme a imagem 22.

Figura 22 – Observação representativa da gralha azul e araucária



Fonte: O Autor

Observamos o ambiente externo do cmei, identificando as casas e principalmente as araucárias que as crianças conseguissem ver na paisagem. Para Milton Santos (2002), compreende a paisagem como um conjunto de elementos perceptíveis pelo nosso sentido, assim, ela faz parte de tudo aquilo que a nossa visão alcança. Após o momento de observação, as crianças mostraram a educadora onde encontraram a araucária na paisagem tirando suas próprias fotos da árvore, utilizando uma câmera fotográfica. A introdução da ideia de paisagem é um importante conceito da Geografia.

Figura 23 – Registro da araucária



Fonte: O Autor

Incentivamos esse contato desde a Educação Infantil, pois no Ensino Fundamental, tal habilidade será desenvolvida com maior ênfase. Podemos compreender que no Ensino Fundamental, as crianças compreendem a leitura de mundo.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 357).

No segundo sexto ano, por exemplo, conforme o CREP (2021), temos (EF06GE) Compreender os conceitos geográficos: lugar, paisagem, região, território, sociedade, natureza, rede e escala geográfica de acordo com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo. (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. Assim, o conceito de paisagem desenvolve-se em todas as etapas no ensino de Geografia.

A partir da araucária, conhecemos o pinhão, onde as crianças experimentaram e compreenderam o seu uso e a sua importância. Durante a semana, o pinhão foi utilizado no espaço de interesse, onde as crianças puderam realizar atividades com ele. Os espaços de interesse na educação infantil, estimulam a criatividade, autonomia, cujos espaços são intencionalmente planejados. Como neste caso, em que as crianças utilizaram os canudos pretos para “plantar” os pinhões, conforme mostra na imagem 24.

Figura 24 – Espaço de interesse do pinhão



Fonte: O Autor

Seguindo com a atividade sobre a cidade em que moram, investigaram os principais pontos turísticos de Ponta Grossa, Observaram imagens da Catedral Sant'Ana, seus vitrais e a partir disso, construíram os seus próprios vitrais com os pontos que mais nos chamaram atenção dos objetos e lugares da cidade de Ponta Grossa.

As crianças compartilharam as suas observações sobre a cidade, trazendo o lago de olarias com a presença da capivara, a maria fumaça, as araucárias (Diário de campo, agosto, 2025).

Figura 25 – Vitrais de Ponta Grossa



Fonte: O Autor

Além disso, a turma ainda construiu um painel com pinturas sobre alguns locais de Ponta Grossa, como: Taça de Vila Velha, a araucária, portal de entrada de Ponta Grossa, Catedral Sant'Ana, Estação Saudade, Maria Fumaça. Com o grande interesse na máquina à vapor construíram a Maria Fumaça, e, com isso as crianças foram instigadas sobre o uso e a história da Maria Fumaça. Foram utilizados materiais recicláveis para a construção, como caixa de papelão para a estrutura do trem e ilhós de cortina.

Figura 26 – Painel com lugares de Ponta Grossa



Fonte: O Autor

No interesse no desenho, construíram a Maria Fumaça, onde as crianças formam instigadas sobre o uso e a história da Maria Fumaça. Utilizaram materiais recicláveis para a construção, como caixa de papelão para a estrutura do trem e ilhós de cortina.

Figura 27 – Maria Fumaça



Fonte: O Autor

Compreendemos que o espaço e o tempo, estão entrelaçados, a partir disso, a construção de elementos históricos na Educação Infantil, é importante, para que eles estejam atentos as mudanças espaciais das cidades.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 359).

Em outro momento no decorrer das observações, fora evidenciado o Mapa-múndi, e foi explicado brevemente sobre a representação do mundo e a presença de

vários países nos continentes. Durante uma atividade, foi realizado 5 brincadeiras que foram criados no seu país de origem (Japão, Brasil, Alemanha, Austrália e África), para que as crianças pudessem conhecer sobre tal país.

Com a professora, as crianças identificaram e observaram no mapa os países, referente a cada brincadeira. Então, a professora apresentou a bandeira dos países (Japão, Brasil, Alemanha, Austrália e África).

Iniciaram por observar o continente asiático, abordando o Japão, com a brincadeira “Jô-quem-pô”. Aqui no Brasil, essa brincadeira é conhecida como “pedra, papel, tesoura”.

A próxima atividade realizada pelas crianças foi sobre a Alemanha.

Para aprender sobre a Alemanha, localizado na Europa, as crianças colocaram a bandeira no seu respectivo lugar e apreenderam a brincadeira “Esconde-esconde ao contrário”, onde apenas uma criança se escondeu e todas as outras, tiveram que procurar. Quem encontrou ela, se uniu a ela e na próxima rodada, ficou junto no esconderijo. E assim, a brincadeira continuou até que ficasse apenas uma criança (Diário de campo, setembro, 2025).

Sobre a Austrália, as crianças realizaram a brincadeira “Que horas são, seu Lobo?”

Para a representar a Austrália, na Oceania, realizaram a brincadeira “Que horas são, Seu Lobo?”. Na brincadeira, uma criança foi o lobo, e as outras crianças perguntam para o lobo que horas são. O número de horas dito pelo lobo é o número de passos que as crianças deram em direção ao lobo. Quando as crianças estivessem perto do lobo, ele vira e fala “hora do jantar”, onde o lobo tentou pegar as crianças que estavam próximas a ele (Diário de campo, setembro, 2025). E assim, a brincadeira continuou até que ficasse apenas uma criança (Diário de campo, setembro, 2025).

A professora apresentou a brincadeira “DaGa”, para conversar sobre a Gana.

Para conversar sobre a Gana, na África, realizaram a brincadeira “DaGa”, onde a professora marcou no chão com um círculo, representando a casa da serpente. A criança que é a serpente, fica dentro da sua casa, enquanto as outras crianças circulam pelo espaço restante (Diário de campo, setembro, 2025).

A professora apresentou a brincadeira da serpente para falar sobre o Brasil.

Para conversar sobre o Brasil na América, realizaram o jogo da serpente. Onde a professora é a serpente e os alunos o pedaço do seu rabo. Ao cantar a música, a educadora chama uma criança por vez para fazer parte da serpente (Diário de campo, setembro, 2025).

Figura 28 – Apresentação do Globo Terrestre



Fonte: O Autor

Esta atividade instigou a curiosidade dos alunos e assim pudemos apresentar o Mapa-Múndi e as bandeiras dos países (Japão, Brasil, Alemanha, Austrália e África), onde as crianças puderam colocar as bandeiras nos continentes indicados com massinha de modelar, conforme demonstra a imagem 29.

Figura 29 – Apresentação do Mapa-Múndi e bandeiras dos países (Japão, Brasil, Alemanha, Austrália e África)



Fonte: O Autor

Figura 30 – Observação do Mapa-múndi e do Globo Terrestre



Fonte: O Autor

Com as indagações das crianças, houve o levantamento de dados e aprendizagens instigadoras por meio de brincadeiras.

A curiosidade da criança é o caminho de iniciação a investigação científica, daí o respeito e a atitude atenciosa do professor na escuta sensível dessa fase exploratória do mundo externo [...] A escola na verdade, deveria ser o lugar das perguntas, das indagações, a porta aberta ao mundo que quer ser conhecido. Essa é a grande viagem em que o professor e o aluno se unem na vontade comum de explorar mundos desconhecidos (Pereira, 2013, p. 150).

A introdução desses temas na Educação Infantil deve priorizar o caráter concreto e lúdico da aprendizagem. O trabalho com a da identidade do aluno, sua localização nos espaços mais próximos e cotidianos, a comparação entre paisagens e a observação das organizações sociais presentes em sua rotina, são fundamentais para o trabalho com Geografia nessa primeira etapa da escolaridade.

## **CONCLUSÃO**

A Geografia possui um elo primordial na Educação Infantil, cujo processo, faz parte das etapas educacionais, sendo esse desenvolvimento essencial para o decorrer do processo educacional ao longo da vida. A criança é um ser ativo que desenvolve as suas próprias curiosidades, construindo espacialidades durante o ingresso da Educação Infantil e, a partir daí, constroem ao decorrer do seu desenvolvimento o seu conhecimento geográfico.

As estratégias didáticas desenvolvidas nesta etapa envolvem o lúdico e principalmente a curiosidade, tornando cada vez mais a criança como um ser dinâmico e influenciam diretamente o incremento de habilidades futuras que tornam a criança um ser ativo na sociedade que está inserido. A Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares para Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa foram essenciais para a pesquisa, pois nortearam a presente pesquisa e orientaram o trabalho docente.

O ensino de Geografia na Educação Infantil não exige que o professor seja um especialista em cartografia, geopolítica, ou dos demais campos, mas sim, um mediador comprometido com a construção de experiências espaciais enraizadas no cotidiano infantil. A mediação, torna-se um elo entre os conhecimentos e a curiosidade das crianças. Ao assumir o ensino de Geografia como parte construtiva na Educação Infantil, o docente reafirma a sua atribuição como formador de sujeitos capazes de

ocupar o seu papel no mundo e reconhecer as relações existentes da sociedade e natureza.

É possível trabalhar de maneira significativa a Geografia na Educação Infantil, de forma investigadora trazendo observações da vivência real das crianças, como o conhecimento sobre a Maria Fumaça, a separação correta dos lixos, o olhar da paisagem, conforme abordado no capítulo 3. Desde a Educação Infantil, ressalva a necessidade para desenvolver os conceitos essenciais da Geografia.

Com o presente trabalho foi possível considerar as atribuições da Geografia na Educação Infantil e entender como esse processo irá conduzir os conhecimentos futuros das crianças. A pesquisa nos permite afirmar a ampla possibilidade em abordar a Geografia na Educação Infantil, e esse processo está entrelaçado ao currículo e a organização do trabalho do professor. Assim, ensinar a Geografia na Educação Infantil, é formar crianças que são capazes de problematizar, observar e transformar os espaços que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Educação e sociedade: a formação do indivíduo na perspectiva crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANGELO, Maria Helena. **Políticas educacionais brasileiras: história e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2020.
- ARAÚJO, Denise Aparecida Brito de; FURTADO, Elizabeth Cristina do Prado; SOUZA, Zilmara de Jesus Oliveira de. **O diário de campo como instrumento de reflexão e (re) construção da prática docente**. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 51–65, jan./jun. 2013.
- ARTHUR, Sue; NAZROO, Joseph. **Designing fieldwork strategies and materials**. In: RITCHIE, Jane; LEWIS, Jane (org.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications, 2003. p. 109–137.
- BARBOSA, M. R.; COSTA, A. M.; LIMA, T. F. **Educação infantil: políticas, práticas e saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOSH, M. **Metodologias ativas na educação: práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BREDA, L. **O ensino de geografia na educação infantil: jogos e aprendizagem espacial**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Luiz Carlos. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico: contribuições para o ensino de Geografia**.

*Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 20, p. 284–303, jul./dez. 2020.

CLASTRES, Pierre. ***Sociedade contra o Estado***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

COMPAYRÉ, Pierre. ***História da pedagogia***. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.

DANTAS, M.; NETO, J. ***Pedagogia crítica e práticas educativas: perspectivas contemporâneas***. Recife: Editora Universitária, 2019.

DURKHEIM, Émile. ***Educação e sociologia***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ELIAS, Norbert. ***O tempo e a história***. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. ***O diário de campo como instrumento de reflexão e de análise do processo de formação***. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

FARIA, Maria Auxiliadora. ***Educação infantil: políticas e práticas históricas***. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GERSMEHL, Philip J. ***Teaching Geography***. 2. ed. New York: Guilford Press, 2008.

HEYWOOD, Colin. ***Sociologia da infância***. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. ***Cidades e Estados: Ponta Grossa (PR)***. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LAROSSA, Maria C. ***Experiência e aprendizagem: fundamentos pedagógicos***. São Paulo: Cortez, 2002.

LE BOULCH, Jean-Marie. ***Educação psicomotora: fundamentos e práticas***. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELAGUZZI, Loris. ***A abordagem Reggio Emilia: fundamentos e práticas pedagógicas***. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASCIMENTO, L. ***Educação infantil: direitos, práticas e desenvolvimento integral***. São Paulo: Cortez, 2012.

- PEREZ, Neide de Aquino. ***Interação e aprendizagem na Educação Infantil***. Campinas: Autores Associados, 2005.
- PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. ***Referenciais Curriculares para Educação Infantil***. 1. ed. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2020.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. ***Projeto Político Pedagógico do CMEI Prefeito Romeu Almeida Ribas***. Ponta Grossa: SME, 2024.
- QUEIROZ, José. ***Educare: fundamentos do processo educativo***. São Paulo: Cortez, 2001.
- RABELO, M. ***Espaço escolar e desenvolvimento integral na educação infantil***. São Paulo: Cortez, 2017.
- RODRIGUES, M. L.; FREITAS, A. S. ***Psicologia do desenvolvimento e educação infantil: perspectivas contemporâneas***. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROMANELLI, Maria Lúcia. ***Políticas educacionais no Brasil: história e análise***. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Milton. ***A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção***. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- SANTOS, Milton. ***Metamorfoses do espaço habitado***. São Paulo: Hucitec, 1989.
- SANTOS, Milton. ***Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia***. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SHIROMA, Maria Célia. ***História da educação no Brasil: políticas, leis e práticas***. São Paulo: Loyola, 2011.
- SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. ***As contribuições da Geografia na Educação Infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico***. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI, 2014, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Realize Editora, 2014.

SILVA, R.; CABÓ, J. ***Educação infantil e ensino de geografia: fundamentos e práticas pedagógicas.*** São Paulo: Cortez, 2014.

VASCONCELOS, C. A. ***Contextualizando o ensino de Geografia na Educação Infantil.*** In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA – ENPEG, 17., 2017, Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.*** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## ANEXOS

## ANEXO I

24/10/2025, 07:21

SEI/PMPG - 6620154 - Cota do Processo



## Coordenação de Educação Infantil

Ao (À)

Centro Municipal de Educação Infantil Romeu De Almeida Ribas

*Pesquisa autorizada. Registro aqui que a referida pesquisa não deve impactar a rotina do CMEI. Ainda, solicito que a acadêmica tome os devidos cuidados em relação à LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados e não utilize imagens que identifique menores em áudios e vídeos, comprometendo-se, assim, com a responsabilidade da gestão e veiculação desses dados. Esta orientação deve ser lavrada em registro pela gestora da unidade, junto à servidora.*

*At.te.*

23 de outubro de 2025



Documento assinado eletronicamente por MANUELA SEMKIW DOS SANTOS TABORDA, Coordenadora de Educação Infantil, em 23/10/2025, às 16:33, horário oficial de Brasília, conforme o Decreto Municipal nº 14.369 de 03/05/2018.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.pontagrossa.pr.gov.br/validar> informando o código verificador **6620154** e o código CRC **97ED03ED**.

