

ORIENTAÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE ESPAÇO

C. I. PIEPER^{1,*}, G. GHIGGI², P. M. CHAVES³

^{1,2}Universidade Federal de Pelotas, ³Universidade do Oeste de Santa Catarina
belpieper@hotmail.com*

Submetido 07/02/2017 - Aceito 12/06/2018

DOI: 10.15628/holos.2018.6903

RESUMO

A pesquisa objetivou responder quais são as estratégias de orientação aos professores e quais são as ações propostas pelos responsáveis para qualificar o ensino de geografia na Educação Infantil, no âmbito da 5ª CRE, que acarretam ganhos para a constituição do conceito de espaço pelas crianças. Por meio de análise documental e entrevista semiestruturada, foram analisados os referenciais curriculares, identificadas estratégias de

incentivo das Secretarias; observada a fundamentação do RCNEI e identificada a atuação dos professores. Amparando-se mormente em Barbosa e Horn, Almeida e Piaget, concluiu-se que, quando o conceito de espaço é trabalhado, isso ocorre em caráter *espontaneísta*, desprovido de claros objetivos e sem entendê-lo enquanto saber estratégico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Conceito de espaço. Ciência geográfica. Atuação docente. *Espontaneísmo*.

GUIDELINES FOR TEACHING IN THE CHILDHOOD EDUCATION AND THE CREATION OF THE CONCEPT OF SPACE

ABSTRACT

The research intended to answer what are the orientation strategies for the teacher's role occurs and what are the actions proposed by responsible to qualify the teaching of geography in early childhood education, within the ambit of the 5th CRE, which result in gains to the creation of the concept of space by the children. Through documentary analysis and semi-structured interviews, curriculum frameworks were analyzed,

motivational strategies from the secretariats, the foundation of RCNEI was observed, and the teacher's role was identified. Based on Barbosa e Horn, Almeida and Piaget, it was concluded that, when the concept of space is developed, such activity has a *spontaneist* character, devoid of clear objectives, without being understood as a strategic knowledge.

KEYWORDS: Childhood Education. Concept of space. Geographical science. Teacher's role. *Spontaneism*.

1 INTRODUÇÃO

As bases dos conhecimentos adquiridos em geografia são constituídas e consolidadas por meio de vivências, exploração do espaço cotidiano, observações e indagações. Valorizar as relações sociais mantidas pelas crianças na Educação Infantil é imprescindível para que elas compreendam que o espaço geográfico é construído de maneira coletiva. Eis um dos preceitos basilares que motiva a constituição do texto que ora se enceta. Diversas vertentes teóricas propõem o estudo de diferentes áreas do conhecimento com as crianças a partir da realidade vivenciada por elas. Neste caso, o espaço faz parte da geografia, da sua própria criação e recriação, e dá significados a suas espacialidades. O espaço é tecido pelas necessidades cotidianas, pelos fazeres e saberes de todos nós que o compartilhamos. As relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver; o conhecimento da criança, em relação ao espaço, vai se constituindo e aperfeiçoando gradativamente. Além disso, é necessário enfatizar que o estudo do meio se caracteriza pelo movimento de apreensão do espaço social, físico e biológico, que ocorre em múltiplas ações combinadas e complexas. A noção de espaço que a criança desenvolve através de sua vivência vai se ampliando e complexificando, “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (CASTELLAR, 2000, p. 32).

Desde o nascimento, a criança já começa a se relacionar com o espaço. Dessa forma, percebe-se a importância da geografia e do seu ensino desde as idades mais tenras, uma vez que o espaço vivido é o primeiro a ser apreendido pelas crianças e onde suas primeiras noções espaciais são construídas, visto que começam a se apropriar daquilo que está mais próximo indo aos mais distantes, o que vem a justificar o porquê de ensinar a geografia na Educação Infantil. A geografia labora no aprimoramento desse saber, de modo que a criança consiga compreender, pensar e entender o espaço. Uma vez que essas capacidades são atingidas, a criança conseguirá organizá-las enquanto necessários subsídios, para utilizá-las ao longo de sua vida, como noções espaciais (diferentes espaços), noções de localização, conhecimento de lateralidade, capacidade de análise e observação dos diferentes lugares e paisagens. Para tanto, a representação do espaço na criança deve, inicialmente, decorrer de uma reflexão sobre ele, através da qual ela, na escola de Educação Infantil, pondere as relações entre os elementos espaciais e defina os pontos de referência.

Considerando o quadro recém desenhado, a presente pesquisa consiste na síntese de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas em diálogo com uma tese de doutorado também concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. O estudo destinou-se a responder a seguinte questão: *quais são as estratégias de orientação aos professores e quais são as ações propostas pelos responsáveis para qualificar o ensino de geografia na Educação Infantil, no âmbito da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino, que acarretam ganhos para a constituição do conceito de espaço pelas crianças?*

Para responder a demanda, objetivou-se compreender o que está sendo proposto pelos poderes públicos nas esferas estadual e municipal em Pelotas e seu entorno para o ensino de geografia na Educação Infantil. O quadro conceitual deste trabalho é composto majoritariamente pelas propostas curriculares para a Educação Infantil, com ênfase no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e com apoio adjacente nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Para potencializar a discussão proposta, toda a legislação que

o determina, que fornece as bases legais dessa modalidade de ensino, espaço e corporalidade na Educação Infantil, também foram consultadas. Também fazem parte desse quadro conceitual preceitos teóricos de Barbosa e Horn (2008), Almeida (1995) e Piaget (1973, 1971), que fundamentam a importância da geografia para as crianças. Por fim, alguns autores do campo filosófico-educacional são contrapostos para a compreensão de aspectos extraídos das análises quanto às orientações para a atuação dos professores no desenvolvimento do conceito de espaço.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A ocupação do espaço está pautada pela maneira como o contexto social se organiza em grupos de distintas características e esses relevantes aspectos sociais e culturais podem ser trabalhados a partir da disposição dos diferentes setores e salas da própria escola. A maneira como estão distribuídos os materiais e os móveis pode obstar o diálogo, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia do grupo de alunos. Horn (2004, p. 37), nesse sentido, define da seguinte forma o espaço escolar, afirmando que ele “é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo”. Nesse sentido, o espaço deve conter objetos com os quais as crianças possam criar e imaginar, construir, brincar, pois a harmonia da decoração, dos móveis e dos objetos influencia na sensibilidade estética das crianças. É relevante, inclusive, dizer sobre a interação das crianças nesse espaço, pois o contexto não se limita meramente ao meio físico ou material, mas também conglo mera produções e interações nesse meio, como definem Barbosa e Horn: “É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 48).

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

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

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 48), a constituição do “espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente

diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus autores”. Pensar a representação do espaço para a criança significa pensar no seu universo cultural, que, por conseguinte, é pensar naquilo que faz parte da vida dela. Quando o professor, enquanto profissional da Educação, entende os diferentes contextos da vida de seus alunos, cabe a ele fomentar as práticas educativas na Educação Infantil, sobretudo, as que incluem as experiências e as diversas vivências das crianças, incorporando a diversidade de representação de espaço e, assim, se vai abrangendo o conhecimento de espaço, bem como os demais conhecimentos geográficos, na criança. Se faz extremamente benéfico quando a referenciada diversidade trabalha em prol da ampliação das concepções de mundo por meio da ciência geográfica, uma vez que a criança compreende, de forma ampla, a realidade. Esse seria um relevante fator que vem a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos e responsáveis com seu próprio espaço, para seu bem-estar e coletivo. Dito de maneira mais estreita, ela oportuniza a localização de pessoas e objetos, permite analisar os espaços sociais, compreendendo-os como construções dos homens, em determinado tempo de uma sociedade.

Na infância, os lugares possuem um valor significativo, um valor que é compartilhado pelas crianças. Eles são importantes na socialização dos indivíduos, pois compõem o espaço familiar ou escolar (sala de aula, pátio, pracinha). Esse último consiste em uma construção social que possui relações com as atividades realizadas na escola. Inicialmente, as crianças possuem a concepção do espaço centradas no corpo, uma percepção de si mesmas; depois de um tempo, elas descentralizam tal compreensão, estendendo-a para novas fronteiras, para o não eu, e, enquanto crianças, percebem o espaço como algo que existe em torno delas. Por isso, é possível dizer que o espaço corporal é a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço (PIAGET, 1971). A criança constrói a consciência do corpo lentamente até a adolescência, quando há a elaboração completa do esquema corporal em função do amadurecimento do sistema nervoso, da relação *eu-mundo* e da representação que ela faz de si mesma e do mundo em relação a si.

Considerando que o corpo se constitui como parte fundamental de organização do espaço-tempo (PIAGET, 1973), configurando-se como o primeiro elemento dessa organização, Piaget defende que a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Contudo, em co-autoria com Inhelder (1993), Piaget destaca que tal abordagem deve ocorrer sem fugir do universo infantil e do que é ser criança, para que a constituição desses saberes seja significativa aos futuros adultos. De acordo com a relevância apresentada na primeira seção, reconhece-se a necessidade de contraponto entre as orientações inerentes e direcionadas às práticas na Educação Infantil e a reflexão de preceitos teóricos que as colocam em dúvida. Introdutoriamente, problematiza-se em quais subsídios os professores e responsáveis pela Educação Infantil amparam-se para compreender a importância de desenvolver o conceito de espaço no ensino de geografia, como afirma Almeida, enquanto atividade de ensino que envolve relações entre corpo e espaço, necessárias em todas as idades (2014), uma vez que, “é por meio dos gestos, das ações, que as crianças acumulam um conhecimento empírico do espaço, conhecimento originado na experiência e sistematizado pela linguagem” (ALMEIDA, 2014, p. 26).

A teoria psicogenética de Jean Piaget é notável para os estudos da representação espacial, pois possibilita entender o processo de construção do pensamento. Esse estudioso traz importantes aportes teóricos para trabalhar o espaço com a criança. Conforme é sabido, a

compreensão de mundo para as crianças ocorre de diversas maneiras conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontram (PIAGET, 1973). De acordo com Piaget, o espaço corresponde ao conjugado de conexões entre os objetos que observamos, essas relações é que estruturam os objetos, por conseguinte, o espaço não é entendido como existência física nem como adjetivo “dos objetos. A ideia de espaço não surge na criança de modo completo, mas sua construção, assim como a idéia de tempo, depende do desenvolvimento das estruturas mentais, desde o período sensório-motor até o operatório-formal” (ALMEIDA, 2014).

Em analisando o RCNEI¹, é possível depreender que a geografia é associada com o aprender em situações orientadas, todavia, não se refere à orientação espacial explicitamente, mas à mediação das relações que as crianças estabelecem com os objetos a serem conhecidos, ampliando suas capacidades de aproximações aos saberes advindos das experiências, levando em conta o conhecimento prévio de cada criança e propiciando a amplitude da habilidade de resolução dos problemas. Esses aspectos foram expressivamente evidenciados por Almeida (2014):

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

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

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

¹O RCNEI, em sua versão final, foi organizado em três volumes: *Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo*. O Referencial compõe um documento bem organizado e com diversos esclarecimentos e ilustrações. Sua estrutura encontra-se dividida em dois grupos seguindo a faixa de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Os volumes foram organizados de forma a explicitarem as ideias e práticas com relação à criança e aos elementos (objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia). Os três volumes foram enviados às escolas de todo o país, como oferta de subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de Educação Infantil (BRASIL, 1998). “Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia” (BRASIL, 1998, p. 43).

(estudos ambientais), para citar as áreas que constam do currículo do ensino fundamental (ALMEIDA, 2014, p. 21-22).

Cabe mencionar que a apropriação da imagem corporal, importante para o entendimento do espaço, de acordo com os estudos de Piaget, encontra-se no volume 2 do RCNEI. Todavia, essa menção ocorre de maneira bastante sucinta. Não há uma abordagem reflexiva a respeito do conteúdo corporal, importante para o entendimento do espaço. Há, apenas, uma imagem, acompanhada de um pequeno extrato que, inicialmente, trata a noção de corpo enquanto “aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade” (BRASIL, 1998, p. 25). Na sequência, a imagem recebe uma abordagem que propõe a utilização de um espelho para o reconhecimento da criança de sua própria imagem. Em seguida, é esclarecida a importância do esquema corporal para o aprendizado de espaço de maneira apressada e nada densa. Ainda sobre a abordagem concernente à importância do corpo para a percepção de espaço, e notando que ele marca o primeiro saber sobre essa noção, Almeida (2014) assim leciona:

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

Desse modo, faz-se aqui um alerta a esse fato, pois percebe-se que noções básicas que fundamentalmente devem ser trabalhadas com as crianças, para provocá-las a conhecer o mundo, o espaço e as transformações produzidas pelo homem, não foram arraigadas. Todavia, não se pode negar que os objetivos propostos sejam significativos, principalmente pelo fato de que nada se tinha para apoiar e orientar o professor de Educação Infantil e, como qualquer material disponibilizado, não deve ser utilizado de forma única e exclusiva, como verdade absoluta, mas para auxiliar e contribuir com a prática docente (KRAMER, 2006).

3 METODOLOGIA

Dentre as diferentes metodologias de pesquisa encontradas, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa para atingir o objetivo proposto pelo projeto inicial, uma vez que esta pesquisa está relacionada com ações e relações humanas, ou seja, tenta compreender a realidade e a vivência humanas, as dinâmicas das relações sociais (MINAYO, 2000). De modo mais específico, Sampieri, Collado e Lucio (2006) expõem que todo tipo de pesquisa traz seu aporte e cada método enriquece a pesquisa e apresenta suas contribuições para os avanços dos conhecimentos. Na presente pesquisa, o enfoque qualitativo está baseado no método de coleta de dados sem medição numérica. Esse método é correntemente aplicado em pesquisas que privilegiam as descrições e as observações. “Regularmente, questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 05). Na busca pela obtenção de dados relevantes, a metodologia de pesquisa planejada conglomerou, como técnica, as observações, os relatos, as entrevistas, os documentos bibliográficos e as

discussões, tanto no grupo de orientandos quanto no grupo de outros servidores igualmente responsáveis pelas escolas que se dispuseram a contribuir. Isto é, foi considerado o fato de que, na coleta de dados, é possível utilizar mais de um instrumento de investigação qualitativa.

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

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

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas ou abertas. “As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, se baseiam em um guia de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 381). A escolha foi pela entrevista semiestruturada, por ser mais livre de esquemas e mais flexível, fator que favoreceu o diálogo descontraído entre o entrevistador e o entrevistado. O intento foi de sempre guiar o entrevistado e, conforme sua interação, em relevantes momentos, houve a liberdade de aprofundar algumas das respostas. O desenvolvimento do estudo aproximou-se a um funil: no início havia questões ou focos de interesse mais “amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

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

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

[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. É tarefa paciente de “desocultação”, [...] analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião (BARDIN, 2000, p. 09).

No segundo amplo momento do trabalho, foram realizadas as entrevistas², enquanto forma de colher informações baseadas no discurso livre dos entrevistados. Elas foram aplicadas com as servidoras responsáveis pela orientação da Educação Infantil nas cidades já determinadas e na sede da 5ª CRE. Os servidores eram, por vezes, coordenadores da área ou secretários de educação, uma vez que, como mencionado introdutoriamente, esta pesquisa incluiu as redes estadual e municipal de ensino. O roteiro de entrevista teve por objetivo a compreensão do conhecimento, de interesses e de valores destinados ao assunto. Por isso, foram elegidas perguntas abertas e sem influência nas respostas, “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, [permite] que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). As questões abertas possibilitaram respostas próprias e livres. Assim, a entrevistadora aproximou-se das pessoas responsáveis por essa atividade.

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

Considerando o grande número de municípios do estado do Rio Grande do Sul e por se tratar de um trabalho qualitativo, apenas alguns foram selecionados para a realização das entrevistas referentes ao trabalho de campo em nível municipal. A referida seleção foi feita a partir de dados populacionais, ou seja, dividiu-se em quatro grupos diferentes de acordo com o número de população do município³. Os dezoito municípios foram divididos da seguinte forma: 10 municípios com a população de 1000 a 10.000 habitantes, 3 municípios com a população de 10.000 a 20.000 habitantes, 3 municípios com a população de 20.000 a 50.000 habitantes, 2 municípios com mais de 50.000 habitantes.

Portando essas informações, decidiu-se que seria realizado o trabalho de campo em: a) dois municípios cuja população encontra-se acima de 50.000 habitantes; b) dois municípios cuja população se encontra entre 20.000 e 50.000 habitantes; c) dois municípios cuja população encontra-se entre 10.000 e 20.000 habitantes e d) três municípios cuja população é até 10.000 habitantes. Esse diferencial do item “d” justifica-se pelo fato de haver mais municípios nessa classificação.

Dentre todas os municípios, optou-se por investigar os mais próximos da delimitação. São eles: Pelotas, Canguçu, São Lourenço do Sul, Jaguarão, Pinheiro Machado, Piratini, Amaral Ferrador, Cristal e Herval. Após todo o trabalho de campo, com a conclusão das entrevistas,

²As entrevistas aconteceram nas Secretarias de Educação de cada município, com exceção da 5ª CRE, que se realizou em sua sede. Durante o trabalho de campo, o material disponibilizado pelos entrevistados, como algum documento, planos de aula e de ensino, programas de cursos, entre outros materiais, foram analisados, utilizados e os extratos mais relevantes constam na seção destinada à análise de dados. A abordagem de Lüdke e André (1986, p.38) justificam esse procedimento, quando afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativa, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

³Dados obtidos do censo de 2010. Disponível em www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 15 de julho de 2015.

obteve-se material necessário para uma análise qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Logo, partiu-se para uma análise do material, revisando-o para que se tivesse a certeza de que estava completo e saber se era ou não necessário voltar ao campo para coletar mais dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Terminada essa etapa, as respostas fornecidas pelas Informantes foram contrapostas, ponderando semelhanças, na compreensão dos impasses, e diferenças de condições de trabalho, de concepções e de conteúdos inerentes ao conceito em questão. Posteriormente, lançou-se mão do referencial teórico adotado para interpretar as respostas e sugerir proposições.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível principiar a presente seção alegando que *o brincar*, assim substantivado, faz parte das preocupações de todos os responsáveis entrevistados. Do mesmo modo, nas entrevistas, era defendido que o ensino da ciência geográfica ocorria por meio das brincadeiras propostas pelos professores(as). Além disso, é possível referenciar, inclusive, a ciência da maioria das informantes de que toda atividade humana ocupa um espaço e um lugar e que por isso sua constituição é aspecto deveras relevante.

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

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

É bem verdade que esse citado *conhecimento* seria muito mais significativo se fossem oferecidos a esses professores os subsídios que os auxiliassem a compreender a importância do desenvolvimento da noção de espaço, como afirma Almeida (2014), enquanto atividade de ensino que envolve relações entre o mesmo e o corpo, necessárias em todas as idades. Diferentemente de como ocorre com o conhecimento meramente empírico, seus trabalhos teriam mais significação, nas atividades cotidianas, pois “é por meio dos gestos, das ações”, que as crianças acumulam um “conhecimento empírico do espaço” (ALMEIDA, 2014, p. 26). Entretanto, a Informante 10 alega carência a respeito de tais subsídios.

Ainda que o conceito de espaço seja pressuposto básico da geografia, não enquanto conhecimento organizado a ser decodificado, mas enquanto saber que se faz necessário à formação, em analisando as respostas concedidas, essa não configura articulação

exaustivamente discutida com os professores(as). Ainda que ele seja abordado no Referencial de forma bastante sucinta, pois não traz a especificidade do conteúdo corpo, cabe ao professor (a), orientadores e responsáveis repensarem sua viabilidade de potencialidade de trabalho.

Em analisando o conjunto de respostas, resta um tanto obsoleta a compreensão de espaços também enquanto aspectos determinados pelos indivíduos que buscam desenvolver atividades em um lugar estabelecido. A preocupação é ainda maior quando, no contexto da Educação Infantil, é fundamental que se leve em consideração que, conforme Piaget (1973), a formação é consequência da conciliação entre aquilo que o organismo traz e as conjunturas proporcionadas pelo meio. Nessa mesma vereda de análise, a Informante 9 manifestou a existência de atividades isoladas com o ensino da ciência geográfica. Todavia, deixou claro que não existe um Projeto no âmbito da secretaria que contemple isso, tampouco o conceito de espaço. Segundo ela, essa atividade isolada ocorre devido aos esforços individuais de uma educadora:

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

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

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

A partir dessa manifestação, é relevante, inclusive, dizer sobre a interação das crianças nesse e com esse espaço, uma vez que o contexto não se limita meramente ao meio físico ou material, mas também conglomerar produções e interações nesse meio. Se a ciência geográfica pressupõe algumas leituras, é evidente que uma delas perpassa o conceito de espaço, que é essencial para que o educando compreenda a organização do seu entorno. *A inserção no bairro*

permite esse olhar espacial e, conseqüentemente, permite a realização de uma leitura crítica – quando bastante provocada, instigada e demandada – dos eventos e divisões de espaços ocorridas na sociedade em que está inserida.

A Informante 5 manifestou uma relevante preocupação e assimilação de perspectivas atreladas ao conceito de espaço, ressaltando, de forma conveniente, os aspectos culturais mais demarcados no município, que se localiza em uma zona de fronteira. Em sua manifestação, ao comentar as atividades diárias das crianças e professores que *constroem o conceito de espaço* e a *geografia* como um todo, o circular, o brincar, o trabalhar e observar a cidade, ela expõe a preocupação com a compreensão, por parte das crianças, de que os bairros são também construídos por lugares e que neles são produzidos espaços – e o que mais caracteriza esse espaço fronteiriço. As espacialidades cotidianas são formadas pelo mundo vivido e vão cooperando para a produção de espaços geográficos mais amplos.

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

Essa servidora manifestou consideração em relação às atividades realizadas na escola que se estendem para novas *fronteiras* – que é característica bastante marcada da cidade em questão. Isto é, para além do *não eu*, há o *não mais aqui*. É notória então a possibilidade que as crianças têm de percepção do espaço como algo que existe em torno delas, em estreita relação com o que defende Almeida (2014) ao dizer que o espaço jamais é neutro. Com fortes influências na atividade e emprego que o ser humano faz dele mesmo, o espaço comunica, mostra a quem sabe ler um produto cultural bastante específico.

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

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

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

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

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

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

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

E depois disso de sair da escola e perguntar quem mora perto, quem mora longe. Já fiz trabalho de visitar cada casa e quando chegar a sua casa tirar uma foto na frente de sua casa retornando com isso na sala de aula. Eu me lembro de que fiz um círculo com a foto da escola e aí eu coloquei setas de papel alumínio, a casa da Ângela [...], primeiro questionando: ela mora perto ou mora longe? Ela mora perto, então essa seta era mais curta, o Alexandre mora mais longe [...], peguei o ônibus da secretaria de educação enchemos de balão, e daí três mães levaram seus filhos para a escola porque elas começavam a trabalhar bem cedo, então [...] fomos fazendo essas visitas buzinava, gritava e pirulitos, daí ele vinha para frente da casa e tirava foto e entrava e vamos buscar outro colega, então naquela manhã buscamos todos em casa para poder contemplar essas distâncias né?! E depois, feitas essas setas, colocamos a mesa da escola e eles tinham que colocar suas cadeirinhas longe ou perto da mesa dizendo a sua casa, que distância eles achavam que eram, que a mesa era a escola, então é o que se dá para fazer com três anos (INF 6)

A atividade descrita manifestou-se como potente possibilidade de exploração do conceito em questão. É bastante provável que tenha sido um momento significativo para as crianças, valendo-se de criatividade e constituindo uma maneira agradável que a professora pôde explorar a representação de espaço. Em geral, atividades como esta possuem um potencial exploratório

da sensibilidade, da percepção e da curiosidade das crianças, o que não somente facilita a compreensão por parte delas dos conteúdos, mas carregam consigo todo significado e preponderância que o conceito tem.

Se, como defende Kramer (2006), a mais árdua empreitada da Educação Infantil é a realização de uma educação baseada no reconhecimento do *não-eu* e de suas diferenças étnicas, culturais, bem como suas diferenças de religião, gênero, classe social, idade, é tarefa da agenda da Educação Infantil praticar uma formação cultural, que garanta sua dimensão de experiência crítica, de vivência. Para tanto, é também necessário motivar e fazer acontecer diferentes modos de interação entre crianças em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento, ainda mais quando calcado em aspectos da *sua cultura*, contribui para o sentir, o agir e o pensar das crianças. E isso é essencial para a intervenção e a mudança. “Nós tivemos agora o projeto Intercultural pela última semana de julho trabalhando a fronteira, então as questões, o que fica depois da ponte, o que é antes da ponte, o que é ser fronteiriço, então nós trabalhamos toda educação infantil e até o 3 ano do ensino fundamental” (INF 5).

O caráter multidisciplinar preconizado é de extrema relevância, entretanto, quando levadas em conta, para sua elaboração e realização, as questões inerentes à cultura do sujeito. Se, conforme Kramer (2006), o RCNEI não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, em que pese ter desconsiderado a especificidade da infância, cabe aos próprios docentes e responsáveis – coordenadores, diretores, secretários de educação – essa tarefa tão cara à Educação Infantil.

No tocante ao objetivo central da presente pesquisa há que se considerar que, conforme vem sendo expressado pelas Informantes nas respostas até aqui expostas, percebe-se uma descaracterização muito marcada da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil. Muitas vezes essa descaracterização é provocada por um não-distanciamento necessário que permita sistematizar e pensar as experiências docentes. O que resta bastante aparente é que o professor(a) não é compreendido enquanto agente da transformação, o que lhes imporia a necessidade de formar um discurso e conjunto de fundamentos, e ideologias, que os fizessem refletir e compreender suas atividades enquanto atividades de intelectuais transformadores. O que se constata é que a carência de atuação por parte dos docentes é também consequência de um esfacelamento do engajamento crítico. Esse juízo é complementado pelos preceitos apresentados por Severino (2006), uma vez que, o que se percebe é que o conceito de espaço, em grande parte das entrevistas realizadas, até é trabalhado com as crianças, porém, desprovido de claros objetivos a serem atingidos, sem o anseio de compreendê-lo enquanto noção fundamental para o desenvolvimento da criança, sem uma noção clara das razões de conhecê-lo, sem entendê-lo enquanto saber estratégico e, conseqüentemente, sem uma concepção de homem que se pretende formar.

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

E não se trata meramente de denominação durante a atividade docente. Trata-se de compreender a Educação Infantil mais como intencionalidade (FREIRE, 2005) e menos

espontaneísmo (FREIRE, 2009). Se o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a *ampliação* das experiências das crianças, a criticidade e o conhecimento de mundo devem fazer parte dos objetivos, e os conteúdos devem sofrer uma transposição didática. Conforme Severino (2006, p. 84), reconhece-se “a presença de um certo ‘dom natural, de uma certa espontaneidade no exercício da docência”, que tem feito com que se reforce ainda mais “uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à ação maternal”, e isso é ainda mais alarmante com os conceitos inerentes à ciência geográfica na Educação Infantil.

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

Esse caráter *implícito, empírico e não-fundamentado* do conceito de espaço e dos demais conceitos destinados a esse conhecimento reforça ainda mais o conflito entre as requisições do grande respeito e cuidado que deve imperar na relação entre pais e filhos, principalmente na Educação Infantil, em consequência da nobreza de ambas as partes e da característica bastante marcada de alto indicador de afetividade que se compreende. Esse quadro é reforçado pelas não raras ocasiões em que o professor não objetiva, no sentido de ter uma finalidade, suas atividades. “Específico assim a escola em si toda trabalhar nesse enfoque não, *mas querendo ou não* todos os professores trabalham um pouco isso aí, que é o corpo e o movimento é um dos principais que tem que ser trabalhado desde os pequenininhos, lá do berçário” (INF 4) (grifos nossos).

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

Não, assim, relativo à questão são inúmeras atividades, essas questões de conhecer o ambiente, de localizar eles, as casas deles, a escola, fazer o trajeto, memorial assim do trajeto que eles fazem de casa até a escola, é mais ou menos isso. Aí fazem atividades lúdicas de lateralidade, de orientação espacial, e a gente procurou colocar nos planos bem as coisas práticas que eles usam no dia a dia, e que nem vai ser uma coisa demasiada, nem muito atrasada, bem no ritmo que eles conseguem trabalhar durante o ano (INF 7).

Se o crescente domínio e uso da linguagem possibilita que uma compreensão de mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos e reconstruídos culturalmente, sem as citadas intencionalidades e os objetivos bem traçados, ainda

há possibilidade? É ainda possível pensar que as estruturas de pensamento das crianças sofrerão mudanças significativas que repercutam na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los (BRASIL, 1998), como bem preconiza o Referencial? São questões que emergem acerca da reflexão sobre a resposta fornecida pela Informante 6, ao ser questionada quanto à relevância do conceito de espaço na Educação Infantil e as diretrizes do ensino da ciência geográfica, conforme segue:

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

É bem verdade que "algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre" (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.194). No entanto, em contrapartida, somente esse não se faz suficiente. O professor, no ato de ensinar, além de necessitar ter uma visão crítica de sua aula, em todos os aspectos, necessita buscar os fundamentos para sua prática. Do contrário, restarão depreciados não somente os conteúdos nessa disciplina, que, além de reconhecer e valorizar o conhecimento que as crianças possuem, precisam ser trabalhados enquanto conhecimentos produzidos cientificamente, dando sentido a ambos e, para além disso, dando sentido à presença da Educação Infantil na vida da criança. Se não reconhecida a importância de a prática do professor estar fundamentada a partir dos preceitos teóricos – uma vez que, muito do que preconiza o Referencial, está motivado pelas concepções teóricas da área atreladas a basilares conceitos dos campos psicológico e filosófico da educação – restará prejudicada, inclusive, a especificidade do papel do Educador (GHIGGI *et al*, 2017). Com isso, não se quer afirmar que deva existir uma estreita obediência ao Referencial ou às diretrizes. Depreende-se dessas observações que os Referenciais servem como guias para que os professores possam refletir e subsidiar suas práticas, adaptando e modificando, partindo das necessidades para assim repensar e *fundamentar* suas ações didáticas propostas.

5 CONCLUSÃO

"Precisamos seguir as crianças e não os planos", já dizia Malaguzzi, referenciado por Barbosa e Richter (2015, p.195). No entanto, sem formação científica, artística, ambiental e cultural – inicial e permanente –, restam cerceadas as possibilidades expandir o currículo experienciado pelas crianças no cotidiano escola. É bem verdade que "a trajetória da educação infantil como etapa educacional é bastante recente, se comparada aos demais níveis da educação básica" (FLORES; PERONI, 2018, p. 140), mas é pacífico o quanto ela contribui na formação do sujeito e na construção da cidadania. A presente pesquisa corroborou a relevância que o conceito de espaço possui na capacidade da criança de ler o mundo e os lugares que são os resultados da vida em sociedade, da natureza, e das relações que se estabelecem. Do mesmo modo, buscou problematizar a descaracterização da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil, o que faz com que o conceito de espaço, em grande parte das vezes, seja

trabalhado com as crianças calcado no *espontaneísmo*, desprovido de objetivos a serem atingidos, sem uma noção das razões de conhecer a geografia, sem entendê-la enquanto saber estratégico e sem uma concepção de homem que se pretende formar. Esse quadro é também reforçado pela própria cultura racionalista educacional que se criou, que procura dar maior ênfase para determinadas disciplinas, não priorizando todas, por igual, em suas especificidades enquanto formação do humano.

Há que se destacar aqui as impossibilidades encontradas na realização da pesquisa. Uma delas advém do pouco conhecimento que os responsáveis têm do que ocorre nas Escolas de Educação Infantil. Há uma carência de planejamento e comunicação bastante prejudicada entre as secretarias e as escolas. Do mesmo modo a não-fundamentação das respostas explanadas bem como a síntese das mesmas limitou, em parte, a análise de dados. Esse fator, coligado à inexistência de políticas públicas para a Educação Infantil e de orientações para qualificar o ensino de geografia na educação infantil no âmbito da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino, desampara a prática do professor(a) e dos responsáveis por esse nicho, que precisam lançar mão de atividades isoladas e compensatórias. Ainda é necessário ponderar que a presente pesquisa se limitou a investigar o Ensino de Geografia na Educação Infantil no âmbito da 5ª CRE, o que não permite uma generalização dos dados encontrados.

Para pesquisas futuras, seria relevante que se realizasse semelhante estudo abordando a compreensão temporal na Educação Infantil nessa mesma região. Do mesmo modo, mais centrado no âmbito acadêmico educacional, sugere-se para posteriores estudos uma análise mais estreita da concepção de educador que o RCNEI propõe. Afirma-se isso, pois, ainda que não fosse o objetivo central da pesquisa que se conclui, percebe-se que esse documento não apresenta espaços de reflexão, bem como não sugere um caráter mais crítico, criativo e político do profissional da Educação Infantil, abstenendo-se, de certo modo, da do movimento de transposição didática dos conceitos ao instruir apenas acerca do *como fazer*.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. (1995) *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- ALMEIDA, R. D.; JULIASZ P. C. S. (2014) *Espaço e tempo na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. (2008) *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. (2015) Campo de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica. pp. 185-198.
- FLORES, M. L.; PERONI, V. M. V. (2018) Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. In: *Roteiro*. V.03, nº1, p. p. 133-154, jan./abr.
- BARDIN, L. (2000) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BRASIL. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil* – Brasília: MEC/SEF.

- _____. (2008) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília.
- _____. (2010) *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- CASTELLAR, S. M. V. (2000) *Alfabetização em Geografia*. Espaços da escola. Ijuí, v.10, nº37, p.29-46, julho/setembro.
- FREIRE, P. (2009) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1ed. São Paulo: Olho d'Água.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GHIGGI, G. et al (2017) A obsolescência do aspecto político da profissão docente e o tema gerador. In: *Educação Unisinos*. V. 21, n. 3, setembro/dezembro.
- HORN, M. G. S. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- KRAMER, S. (2006) As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MINAYO, M. C. S. (2000). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1973) *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- PIAGET, J. (1971) *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. (2006) *Metodologia de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill.
- SEVERINO, A. J. (2006) Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de professores*. Artes e técnicas. Ciências e Políticas. São Paulo, Editora da UNESP.