

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2025

# O espaço geográfico na educação infantil: uma proposta de ensino

Oliveira, Paula Fernanda Schimith de

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/862>

*Baixado de Repositório Institucional UENP*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE  
DO PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

PAULA FERNANDA SCHIMITH DE OLIVEIRA

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA  
PROPOSTA DE ENSINO**

PAULA FERNANDA SCHIMITH DE OLIVEIRA

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA  
PROPOSTA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello  
Passos

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR  
2025

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB 9/1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

O48e Oliveira, Paula Fernanda Schimith de  
O espaço geográfico na educação infantil: uma proposta de ensino. / Paula Fernanda Schimith de Oliveira; orientadora Marinez Meneghello Passos - Cornélio Procópio, 2025.  
99 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2025.

1. Ensino. 2. Espaço Geográfico. 3. Educação Infantil. 4. Guia para o professor. 5. Documentos oficiais. I. Passos, Marinez Meneghello, orient. II. Título.

CDD: 370.11

PAULA FERNANDA SCHIMITH DE OLIVEIRA

## O ESPAÇO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

### BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** HUGO EMMANUEL DA ROSA CORREIA  
Data: 26/11/2025 15:35:53-0100  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa  
Instituto Federal do Paraná – IFPR



Profa. Dra. Nancy Nazareth Gatzke Corrêa  
Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

Cornélio Procópio, 24 de novembro de 2025.

## AGRADECIMENTOS

A jornada desse mestrado foi repleta de situações inesperadas e difíceis em muitos aspectos pessoais e familiares, além de desafiador, mas repleto de aprendizado e entusiasmo. Essa construção só foi possível, inicialmente, pela graça de Deus, e a Ele, toda honra, toda glória e todo louvor.

Agradeço à minha família, meu marido Wanderson e minha filha Antonella, que me apoiaram e tentaram compreender as minhas ausências, os meus momentos de isolamento para estudo.

Agradeço ao meu pai Claudomiro, à minha mãe Iolanda, à minha irmã Nathália e seu esposo Manoel, que nesse momento estão à espera do meu sobrinho ou sobrinha, juntamente com seus pets Marcelo Affonso, Thor Fernando, Jacinta, Cintia e Júnior, dos quais me tornei cuidadora por um período de mudança, mas que, apesar de tudo, “são criaturas doces que alegam a família”, segundo Nathália Schimith. A vocês, minha gratidão pelas renúncias nesse tempo.

Também agradeço ao meu sogro, Walter de Oliveira, escritor e historiador, e meu cunhado Waelson, que me ajudaram na busca de informações e indicações de fontes de pesquisa.

Meu mais profundo agradecimento à Professora Doutora Marinez Meneghello Passos, pois cada tempo disponibilizado, conselho, cada incentivo e cada correção cuidadosa refletiram não apenas seu compromisso com a pesquisa, mas também sua generosidade em compartilhar conhecimento e apoiar meus desafios acadêmicos. Querida Professora, não há palavras suficientes para expressar minha gratidão por sua atenção e auxílio, por sua confiança em meu potencial e por sua incansável disposição em me guiar ao longo deste percurso, abrindo mão, muitas vezes, de finais de semana, para ler, ler e me orientar. Serei eternamente grata!

Aos professores componentes da banca de qualificação e defesa, Professor Doutor Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa e Professora Doutora Nancy Nazareth Gatzke Corrêa, que gentilmente buscaram me orientar, situar e instigar, no intuito de contribuir com este trabalho.

Aos professores de disciplinas e funcionários do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, pela dedicação, cordialidade e respeito.

Aos amigos e colegas da turma VII do Mestrado Profissional em Ensino da UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, obrigada por compartilharem as dores, alegrias, vivências e salgadinhos na hora do intervalo. Espero não ter ficado devendo pix a ninguém!

Aos amigos e colegas de trabalho, que de tantas formas tornaram este percurso mais leve e motivador, sejam por palavras de encorajamento, um abraço na hora do choro ou momentos de descontração, minha gratidão por estarem ao meu lado.

Aos diretores e professores de Educação Infantil, colaboradores desta pesquisa, companheiros de profissão, que se colocaram à disposição para as visitas, entrevistas, nos dando a possibilidade de conhecer melhor, analisar e refletir sobre a prática pedagógica cotidiana.

Por fim, agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, estiveram presentes nesta fase da minha vida, oferecendo compreensão e apoio de diversas formas.

OLIVEIRA, Paula Fernanda Schimith de. **O espaço geográfico na Educação Infantil**: uma proposta de ensino. 2025. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo averiguar nos documentos oficiais, norteadores da Educação Infantil, em específico, a RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2018) e RCNP (Paraná, 2018), e em entrevistas com professores de Educação Infantil, quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos e como de fato os professores lecionam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) sobre o ensino do espaço geográfico. Os docentes foram indagados sobre: Como eles trabalhavam o campo de experiência proposto na BNCC, denominado por Tempo, espaço, quantidade, relação e transformação? Quais atividades eram propostas, por esses professores, para as crianças e realizadas com as crianças? A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, análise documental, Análise de Conteúdo de Bardin (2021) e entrevistas. A coleta de dados foi realizada por meio de documentos federais e estaduais e de entrevista semiestruturada com duas professoras atuantes da Educação Infantil. Os dados foram analisados e interpretados, percorrendo o conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo. Os procedimentos metodológicos percorreram cinco movimentos. No primeiro movimento inserimos algumas explicações relativas à pesquisa qualitativa, em seguida, realizamos os levantamentos baseados na Revisão Sistemática da Literatura. E considerando que a proposta desta investigação foi evidenciar o que havia sido publicado a respeito do ensino sobre o espaço geográfico na Educação Infantil, optou-se por fazer uma revisão sistemática inspirada na metodologia proposta por Okoli (2019). O terceiro movimento foi designado à análise das entrevistas das professoras da Educação Infantil, em busca de indícios acerca das percepções a respeito do assunto e suas práticas intencionalmente pedagógicas. No quarto movimento fizemos a organização e interpretação difundidos pela Análise de Conteúdos e, a partir disso, como quinto movimento, a elaboração de categorias emergentes da análise de quatro quadros organizados pelas informações a respeito da palavra “espaço”, evidenciadas nos documentos assumidos como norteadores. Subsidiados pelos estudos, seguimos na elaboração do Guia, considerando nossa experiência profissional na Educação Infantil e conversas iniciais que tivemos com duas professoras. Por fim, apresentamos os resultados da análise dos dados, ou seja, a intersecção entre o que indicam os documentos, as entrevistas com os docentes e nossa proposição de Guia e as manifestações da docente, juntamente com as considerações finais a que chegamos e as possibilidades futuras para o que desenvolvemos até o momento. Após as investigações, foi possível identificar que todos os documentos apresentam e recomendam saberes e conhecimentos referentes ao ensino sobre o espaço geográfico. Observamos também que, pedagogicamente, pelos docentes, possibilitando a inferência de que há um distanciamento, o ensino sobre o espaço geográfico é pouco explorado e pouco desenvolvido entre o que recomendam os documentos norteadores da Educação Infantil e as práticas pedagógicas nos CMEIs. Porém, as atividades propostas no guia, segundo a percepção e manifestação docente, demonstram proximidade com

as orientações dos documentos. E assim, esta dissertação propôs, por meio de uma Produção Técnica Educacional, um Guia para o professor, contendo elementos teóricos e práticos para o ensino sobre o espaço geográfico.

**Palavras-chave:** Ensino. Espaço Geográfico. Educação Infantil. Guia para o professor. Documentos oficiais.

OLIVEIRA, Paula Fernanda Schimith de. **Geographic space in early childhood education**: a teaching proposal. 2025. 99 p. Dissertation (Professional Master in Teaching) State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2025.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate the official documents that guide Early Childhood Education, specifically the RCNEI (Brazil, 1998), DCNEI (Brazil, 2010), BNCC (Brazil, 2018) and RCNP (Paraná, 2018) and in interviews with Early Childhood Education teachers, what were the similarities and differences between what the documents recommend and how teachers actually teach in Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) about teaching geographic space. The teachers were asked: How did they work with the field of experience proposed in the BNCC, called Time, Space, Quantity, Relationship, and Transformation? What activities did these teachers propose to the children and carry out with them? The research used a qualitative approach, including bibliographical analysis, document analysis, Bardin's Content Analysis (2021), and interviews. Data collection was conducted through federal and state documents and semi-structured interviews with two active Early Childhood Education teachers. The data were analyzed and interpreted using a set of Content Analysis techniques. The methodological procedures comprised five steps. In the first step, we included some explanations related to qualitative research, and then we conducted surveys based on the Systematic Review of Literature and considering that the purpose of this research was to highlight what had been published regarding the teaching of geographic space in Early Childhood Education, we decided to conduct a systematic review inspired by the methodology proposed by Okoli (2019). The third step was to analyze the interviews with Early Childhood Education teachers, seeking evidence about their perceptions on the subject and their intentional pedagogical practices. In the fourth step, we organized and interpreted the findings disseminated through Content Analysis. From there, as a fifth step, we developed categories emerging from the analysis of four tables organized by information about the word "space" found in the documents used as guidelines. Supported by these studies, we continued developing the Guide, considering our professional experience in Early Childhood Education and initial conversations with two teachers. Finally, we present the results of the data analysis – the intersection between the documents, the interviews with teachers, our proposed Guide, and the teacher's comments. We also present our final considerations and future possibilities for the work we have developed thus far. After the investigation, we identified that all the documents present and recommend knowledge related to teaching about geographic space. We also observed that pedagogically, by teachers, allowing the inference that there is a gap between what is recommended by the guiding documents for Early Childhood Education and the pedagogical practices in the CMEIs, teaching about geographic space is little explored and little developed. However, the activities proposed in the guide, according to teachers' perceptions and opinions, demonstrate close alignment with the guidelines in the documents. Thus, this dissertation proposes, through an Educational Technical Production, a Guide for Teachers, containing theoretical and practical elements for teaching about geographic space.

**Keywords:** Teaching. Geographical Space. Early Childhood Education. Teacher's Guide. Official Documents.

## LISTA DE FIGURAS<sup>1</sup>

Figura 1	Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	31
Figura 2	Código Alfanumérico.....	36
Figura 3	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – BNCC....	37
Figura 4	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – RCP.....	38

---

<sup>1</sup> Para a elaboração desta Produção Técnica Educacional consideraremos por ‘Figuras’ os elementos destinados a ilustrar algo ou representar algum objeto ou local. Assumimos o termo ‘Fotografia’ unicamente para as fotografias que compõem as 10 propostas pertencentes ao Guia. Ou seja, as Figuras são ilustrativas e as Fotografias são registros do espaço geográfico a ser explorado e explanado nas propostas de ensino.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resumo das informações presentes nos documentos selecionados.....	63
Quadro 2	O “espaço” na RCNEI.....	64
Quadro 3	O “espaço” nas DCNEI.....	64
Quadro 4	O “espaço” na BNCC.....	65
Quadro 5	O “espaço” na RCP.....	65
Quadro 6	Levantamento das UAs nos documentos norteadores....	74
Quadro 7	Unidades de Análise (UA) com maior frequência.....	75
Quadro 8	Informações sobre os CMEIs .....	79
Quadro 9	Descrições sobre o CMEI Paulo Maneghel.....	80
Quadro 10	Levantamentos do Relato de P1.....	86
Quadro 11	Levantamentos do Relato de P2.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AMAS	Associação Metodista de Assistência Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PE	Produção Educacional
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTE	Produção Técnica Educacional
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
RCP	Referencial Curricular do Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
UA	Unidades de Análise
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>23</b>
1.1	UM BREVE HISTÓRICO.....	23
1.2	A PROPOSTA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
<b>2</b>	<b>A GEOGRAFIA E O ESTUDO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>49</b>
3.1	PESQUISAS QUALITATIVAS, LEVANTAMENTOS E ENTREVISTAS.....	49
3.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO E ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS.....	62
<b>4</b>	<b>A PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>77</b>
4.1	O GUIA.....	77
4.2	O CMEI.....	78
4.3	AS 10 PROPOSTAS DE ATIVIDADES: NOMINADAS E RESUMIDAS.....	81
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....</b>	<b>85</b>
5.1	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	85
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

## APRESENTAÇÃO

Minha primeira graduação foi o Bacharelado em Administração no ano de 2005 e, em 2009, realizei uma Pós-graduação em Marketing e Vendas. Trabalhando e atuando nessa área por cerca de 10 anos, percebi que faltava algo motivador em minha vida. Foi aí que me lembrei que, desde a infância, minha brincadeira preferida era ensinar, talvez pelo gosto em aprender, ou pela admiração que eu sempre tive pelos meus professores e, principalmente, de uma tia alfabetizadora, que sempre me levava às suas aulas para que eu não ficasse sozinha.

Com o delinear do caminho, e me recordando desses fatos, percebi que era isso que faltava, e foi então que descobri que meu sonho era ser professora. Comecei a lecionar no curso de Administração. Meu Deus, quanta emoção! A certeza sempre foi a vida acadêmica, independentemente de área, mas, para completar minha jornada, logo em seguida realizei meu segundo curso de Graduação, o de Pedagogia, o que de fato me deixou completamente apaixonada pela Educação Básica.

Lecionando em cursos técnicos e faculdades, experimentei o gostinho da docência que tanto me encantava. Mas, só a partir do nascimento de minha filha, quando voltei à sala de aula na Educação Infantil, que esse gostinho ganhou meu coração. A partir daí, minhas experiências profissionais percorriam os caminhos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

No entanto, ainda que apaixonada pela profissão de professora, me deparava com um cenário na Educação Infantil que muito me instigava, marcado quase que integralmente por metodologias tradicionais e que pouco, ou quase nunca, contribuía para que as crianças explorassem os espaços ao entorno de seus locais de ensino. Então, pensei: por que não mudar? Por que não inovar? Será que não dá mesmo para focar em contribuições?

Assim, em busca de respostas e um árduo desejo em ajudar, mesmo que de maneira modesta, aos docentes em suas práticas, me inscrevi como aluna especial no curso de Mestrado em Ensino na UENP e, claro, como aluno regular. Alcançar a oportunidade de estar no mestrado era um dos meus objetivos de vida, e ver meu nome na lista de aprovados foi uma experiência incrivelmente gratificante.

No mestrado deparei-me com reflexões, indagações que me instigavam e ainda instigam, principalmente a prática pedagógica na Educação Infantil, cuja questão que norteia essa dissertação é como o espaço geográfico na Educação Infantil é explorado pelos docentes. Essa resposta irá nos apresentar as aproximações e distanciamentos entre o que recomendam os documentos e como de fato os professores lecionam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Como podem perceber, apresentei um pouco de minha caminhada, oferecendo um breve relato da minha vida acadêmica e a motivação por trás da construção desta dissertação. Convido aos interessados no assunto a se juntarem comigo nas próximas páginas, cheias de sentidos e significados pessoais e acadêmicos, resultado de um ciclo de estudos, experiências, emoções e desenvolvimento.

## INTRODUÇÃO

Entender a importância da função pedagógica na Educação Infantil é bastante recente. Durante grande parte da história da infância, a prática de atender as crianças era despreziosa, ou seja, era vista apenas como a prática do cuidar. Além disso, cabia às Secretarias de Ação Social a responsabilidade de gerenciar os centros de Educação Infantil, até então, denominados Creches.

À medida que a Educação Infantil passa a ser objeto de pesquisas e avança na constituição de um arcabouço teórico, é respaldada pela obrigatoriedade de formação especializada de professor para efetivar uma prática intencionalmente pedagógica (Paraná, 2018a). A partir dessa visão, inclui-se a Educação Infantil como processo pertencente à formação da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018).

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dentro desse panorama, a BNCC (Brasil, 2018) afirma a intencionalidade educativa que direciona o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ou seja, a reflexão que embasa a intenção do professor e a sua concretização na prática planejada. Essa intencionalidade pauta-se nos pressupostos próprios desta etapa e, principalmente, na ciência de que a criança é partícipe da sua educação, conforme apresenta a BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro e de compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 39).

Um dos principais pontos na legislação para a Educação Infantil é o cuidar, o educar e o brincar em um processo de interação. Essa relação que é indissociável, exige atenção aos momentos que permeiam o cotidiano da Educação Infantil, ricos de vivências e experiências. O professor precisa, nesse contexto, “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 36).

Há muitas situações que merecem atenção do professor no planejamento de suas ações na Educação Infantil, como: a organização dos espaços e do tempo, a igualdade nas relações e o respeito às diferenças, a relação e parceria com as famílias e o direito da criança à infância, entre outras. Nesse sentido, tanto o Referencial Curricular do Paraná (RCP) (Paraná, 2018) como a BNCC, dentre outras instruções, trazem uma discussão sobre essas situações e os campos de experiências, entre elas a orientação para os docentes na organização das práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica.

Assim sendo, os campos de experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 38).

O campo que trata das noções de tempo, espaço, quantidades, relações, transformações e outras relacionadas à construção do raciocínio lógico, tem seu embasamento nos princípios do estudo da Geografia, principalmente no que diz respeito à abordagem de espaço. Na BNCC, o campo compreende que:

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.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades,

dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.), que igualmente aguçam a curiosidade. 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 (Brasil, 2018, p. 40).

Diante dessas propostas teóricas na Educação Infantil, principalmente em que há como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento promover experiências em que as crianças possam ter a liberdade de fazer observações e explorar seu entorno, elaboramos uma questão norteadora da pesquisa, que é fruto de indagações realizadas em nossos percursos e práticas profissionais referentes à Educação Infantil. Ei-la: Como o espaço geográfico na Educação Infantil é explorado e ensinado pelos docentes?

De modo a responder a esta indagação, buscamos primeiramente estudar e compreender o que os documentos indicam a respeito da utilização do espaço próximo ou em torno das escolas destinadas à Educação Infantil e averiguar quais as recomendações vinculadas ao currículo para esta faixa etária.

Conjuntamente, coletamos dados por meio de conversas cotidianas que tínhamos com inúmeros docentes, e, posteriormente, sistematizamos a coleta realizando entrevista com duas professoras que trabalhavam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em que atuávamos na ocasião, para verificarmos as percepções, ideias e as práticas realizadas.

Destacamos que, para o desenvolvimento desta pesquisa, fomos evoluindo no sentido de verificar nos referenciais teóricos, nos documentos norteadores da Educação Infantil e nas entrevistas realizadas, indicadores que pudessem contribuir para expor e analisar quais as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos norteadores da Educação Infantil e o que de fato os professores fazem na escola com relação ao espaço geográfico, considerando as situações de ensino, para, posteriormente, evoluirmos na produção de um guia geográfico, em formato de *e-book*, referente ao entorno de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

Cabe esclarecer nesta Introdução que o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho, como indica a CAPES<sup>2</sup> (Brasil, 2019). Já o Mestrado Profissional em Ensino foi pensado, criado, implementado com ênfase no professor, na sala de aula, nos conteúdos, nas estratégias e produtos educacionais, esclarece Moreira (2015). O trabalho final do curso deve ser, portanto, sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno, e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos (Brasil, 2019).

Moreira (2015) esclarece que, por se tratar de um programa profissional no ensino, faz-se necessário a produção de produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino.

A pouca exploração dos espaços geográficos que permeiam os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) vivenciada pela pesquisadora, tornou-se um objeto instigante de pesquisa.

A fim de finalizar a elaboração da Introdução, descrevemos resumidamente como está organizada esta dissertação.

No Capítulo 1 buscamos contextualizar a Educação Infantil, seus avanços e marcos na legislação, apresentar a proposta curricular que norteia a prática docente, abordando os documentos como RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular do Paraná (RCP), apresentar os eixos estruturantes e os cinco campos de experiências, que fazem relação com os saberes e os conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências.

No Capítulo 2, apresentamos alguns conceitos da Geografia, especificamente sobre espaço geográfico, além do que os documentos orientadores da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI, BNCC, RCP) recomendam sobre esses saberes e conhecimentos para a intencionalidade educativa, de acordo com a faixa etária atendida.

---

<sup>2</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O Capítulo 3 foi destinado a explicar os encaminhamentos metodológicos selecionados para a pesquisa. Nele, abordamos cinco movimentos. Na primeira seção do referido capítulo, inserimos algumas explicações relativas à pesquisa qualitativa, em seguida realizamos os levantamentos baseados na Revisão Sistemática da Literatura, em que o *corpus*<sup>3</sup> foi constituído por documentos que legislam a Educação Infantil Nacional e Estadual e as produções, na forma de resultados de pesquisa, e seguimos com um terceiro movimento, que foram as entrevistas com os docentes.

Na segunda seção, focamos exclusivamente na interpretação dos documentos norteadores da Educação Infantil, reinterpretados em ordem cronológica crescente: RCNEI (Brasil, 1998); DCNEI (Brasil, 2010); BNCC (Brasil, 2018); RCP (Paraná, 2018), difundidos pela Análise de Conteúdos, na intenção de constatar as recomendações referentes aos saberes e conhecimentos sobre espaço geográfico. Inicialmente, nestes quatro documentos (maneira que os denominamos) buscamos pela palavra “espaço” e pelas expressões que estavam anexas a ela. E, por fim, o que encontramos foi organizado em quadros e disponibilizado em ordem decrescente de frequência e alfabética (quando havia repetição na quantidade numérica organizacional). Tais categorias orientaram a realização do capítulo a seguir, contemplando a entrevista com a professora, quando foi convidada para manifestar suas percepções a respeito do Guia que compõe nossa Produção Técnica Educacional (PTE).

Sendo assim, no capítulo 4, seguimos na elaboração do Guia, subsidiado por tais estudos e organização, citados no capítulo anterior. Além disso, consideramos nossa experiência profissional na Educação Infantil e conversas iniciais que tivemos com duas professoras, que na ocasião atuavam no mesmo CMEI em que a pesquisadora trabalhava. Exibimos diversas informações a respeito da Produção Técnica Educacional (PTE), intitulada *Um guia para o ensino sobre o espaço geográfico na Educação Infantil*, em que elaboramos 10 propostas de intervenções para o espaço geográfico em torno do CMEI em que atuávamos e que foram analisadas por uma das professoras que também trabalhavam naquele CMEI na ocasião do desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>3</sup> “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções regras” (Bardin, 2021, p. 122).

No Capítulo 5, por fim, concluímos a investigação e apresentamos os resultados da análise dos dados, ou seja, a intersecção entre o que indicam os documentos, nossa proposição de Guia e as manifestações da docente, juntamente com as considerações finais a que chegamos e as possibilidades futuras para o que desenvolvemos até o momento.

## 1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo será abordada uma breve descrição histórica da Educação Infantil, a proposta curricular presente nos currículos norteadores que determinam os direitos e objetivos de aprendizagem durante essa etapa e, também, discorrer-se-á sobre os saberes docentes necessários à prática docente, ou seja, competências e habilidades que os professores mobilizam, ou deveriam mobilizar, cotidianamente.

### 1.1 UM BREVE HISTÓRICO

Compreender a historicização da Educação Infantil manifesta-se como aspecto importante a ser considerado nos estudos que se dedicam à construção de propostas de trabalho pedagógico para esta etapa, pois, ao longo dos anos, diferentes concepções acerca da criança, de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento foram se constituindo histórica e socialmente. Estas concepções tanto servem para as políticas educacionais atuais como de base para influência às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Sabe-se que a instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores. Segundo o dicionário Priberam (2025), o termo creche, de origem etimológica francesa, significa asilo diurno destinado a crianças, cujos pais ou mães estão no trabalho. Para Oliveira (2018, p. 50) “[...] o termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio”.

Foi na Alemanha, em 1840, que Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), fundador do “jardim de infância”, esclarece Kuhlmann Jr. (2000), chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade, em seu livro para as mães, com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês. No entanto, o “jardim de infância”, nesse período, não foi pensado para esses pequenos.

Foi por volta de 1844, revela Kuhlmann Jr. (2000), na França, que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Inicialmente, como ideia, ainda no período do Império, referida como Associação Protetora da Infância Desamparada.

Segundo Oliveira (2018), em território brasileiro, na segunda metade do século XIX, devido à abolição da escravidão, a migração de grande parte da população da zona rural para a zona urbana, e as altas taxas de mortalidade infantil, apareceram as primeiras intenções em se criar espaços para atendimento às crianças. Estas primeiras iniciativas, de caráter assistencialista, surgem com o objetivo de combate à pobreza, sendo consideradas pelo poder legislativo como ato de caridade. Por volta de 1875, por influência europeia, surgiram os primeiros “jardins de infância” promovidos pela iniciativa privada, e só por volta de 1896 é que foram criados os primeiros espaços públicos para atendimento à infância (Paraná, 2018).

Já nessa época, pode-se perceber a ação desigual relacionada à classe social das crianças, em que os atos de cuidar e de educar eram dissociados, sendo o primeiro destinado às crianças pobres caracterizada, segundo Oliveira (2018), por uma educação compensatória. Por sua vez, o segundo seria destinado para as crianças da classe dominante (Brasil, 2010).

Posteriormente, “[...] no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

Mas há controvérsias quanto à instalação do primeiro jardim de infância no país. As estruturas como “[...] creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX” (Hobsbawm, 1988 *apud* Kuhlmann Jr., 2000, p. 9).

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.

Ainda vive-se, nesse período, o deslocamento da influência europeia para os Estados Unidos da América (EUA), fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança,

realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do Novo Mundo com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano (Kuhlmann Jr., 1998).

Em 1925, no estado de São Paulo, cria-se o cargo de inspetor para escolas maternas e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos. Para a implantação do jardim de infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de servir de tirocínio às futuras professoras da Escola Normal Antonino Freire.

A passos lentos, a legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta.

Em Porto Alegre, na década de 1940 há a criação dos jardins de infância, inspirados em Froebel, e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno.

Pouco a pouco, década após década, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Destarte, até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil ainda vivenciavam um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

O Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e

1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau (Vilarinho, 1987). O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

O reconhecimento das creches e pré-escolas como um direito social, ocorre somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual a Educação Infantil passa a ser assegurada pelo Estado. A este fato deve-se o início da construção de uma nova identidade, seja de caráter assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009).

Este período marca o início de um processo, ainda que embrionário, de uma valorização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, em que apareceram, ao mesmo tempo, projetos político-pedagógicos mais sistematizados e discussões sobre a preocupação com a saúde da criança. A Carta Magna traz um conjunto de direitos sociais até então esquecidos pelo poder público, passando a ficar em evidência o reconhecimento do direito da criança à educação e o dever do Estado na garantia do seu cumprimento. Isso representa uma mudança significativa no entendimento sobre o que uma instituição de Educação Infantil pode/deve oferecer às crianças, considerando também seus familiares (Oliveira, 2018).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB) n. 9.394/1996, houve uma possibilidade de expansão das creches e pré-escolas. A Lei, que vem estabelecer o ensino infantil como parte integrante da Educação Básica, expõe, em seu Artigo 29, a educação infantil amplamente como a primeira etapa deste nível de escolaridade e passa a obter um objetivo pedagógico no “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996, p. 17).

E, desde então, a Educação Infantil vem passando por caminhos de conquistas, desafios e lutas diárias, em que as políticas públicas visam amparar as crianças no direito de usufruírem de condições básicas para seu desenvolvimento. É nesse cenário que surge o Programa de Creches estruturado em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com uma proposta de reforma em relação às práticas educacionais para as creches e pré-escolas.

A integração dos CMEIs (antigas Creches) à rede municipal de ensino em algumas cidades do Estado do Paraná, se deu a partir da inauguração dos novos prédios para este fim. Até 2007, estas instituições estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social dos Municípios.

A LDB (Brasil, 1996) veio para reforçar os direitos da Educação Infantil, estabelecendo os princípios para sua organização. As instituições, divididas em creches e pré-escolas, têm por objetivo o desenvolvimento das crianças. Nascimento (2012) declara que a creche passa a ser responsável, juntamente com a família, por promover o desenvolvimento integral da criança com idade inferior a 3 anos, reconhecendo seu direito a uma educação com qualidade fora do lar e priorizando a formação da criança em aspectos intelectual, psíquico, social e físico.

## 1.2 A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao levantar-se a conceitualização histórica sobre a educação infantil, percebe-se que sua expansão no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma recente nas últimas décadas. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de 0 a 6 anos e, conforme veremos abaixo, nos documentos nacionais legais.

Inicial e oficialmente, ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento (Brasil, 1998).

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação.

Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no art. 9º, IV, que a União, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, deverão estabelecer “competências e

diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1998, p. 12).

De acordo com a LDB, e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, a partir de então, inicia-se a elaboração de documentos específicos que visam contribuir com as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Infantil foram lançados em 1997 como referenciais para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas. Embora não sejam mais documentos obrigatórios, eles continuam sendo importantes para a formação de professores e a reflexão sobre a prática pedagógica na educação infantil.

Os PCN são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelecem princípios, objetivos e conteúdos para a educação básica, incluindo a educação infantil (Brasil, 1998).

Os Parâmetros foram criados para orientar a elaboração de currículos e propostas pedagógicas nas escolas, tanto na rede pública quanto na privada. Eles também destacam a importância das interações e brincadeiras como eixos norteadores para a aprendizagem na educação infantil.

Em 1998, os PCN se transformam em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em outras palavras, deixam de ser uma mera referência (“Parâmetros”) para virarem um conjunto de normas (“Diretrizes”).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, criado em 1996, constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade. “Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil” (Brasil, 1998, p. 13).

A proposta curricular abordada no RCNEI dispõe que as diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, sendo um processo em que a criança é protagonizada quando vivencia experiências

que lhe forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais.

O Referencial esclarece que não há aprendizagem sem conteúdos. Porém, acrescenta que

pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem (Brasil, 2018, p. 48).

Ao trazer esse esclarecimento, o documento aponta indícios de se repensar o significado dos conteúdos no processo de aprendizagem, como não sendo o foco, propriamente, da aprendizagem, mas já destacando a relevância das interações e brincadeiras no processo da aprendizagem.

Esclarece que, “muitas das pautas culturais e saberes socialmente constituídos são aprendidos por meio do contato direto ou indireto com atividades diversas, nas diferentes situações de convívio social” (Brasil, 2018, p. 48), ou seja, pode-se inferir que os saberes socialmente constituídos são aprendidos através da interação. E ainda, o Referencial expõe que “outras aprendizagens, no entanto, dependem de situações educativas criadas especialmente para que ocorram” (Brasil, 2018, p. 49), e essas situações educativas criadas inferem às brincadeiras. Não obstante, não esconde a relevância dos conteúdos quando aponta que “o planejamento dessas situações envolve a seleção de conteúdos específicos a essas aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 49).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os conteúdos da educação infantil são organizados em seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Também destaca que esses eixos visam garantir um desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, devendo ser trabalhados de forma integrada, promovendo a interação e a construção de conhecimentos (Brasil, 2010).

– Movimento: Refere-se ao desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, expressão corporal e percepção do próprio corpo no espaço.

– Música: Inclui atividades como cantar, ouvir músicas, explorar instrumentos musicais e expressar-se através do ritmo e da melodia.

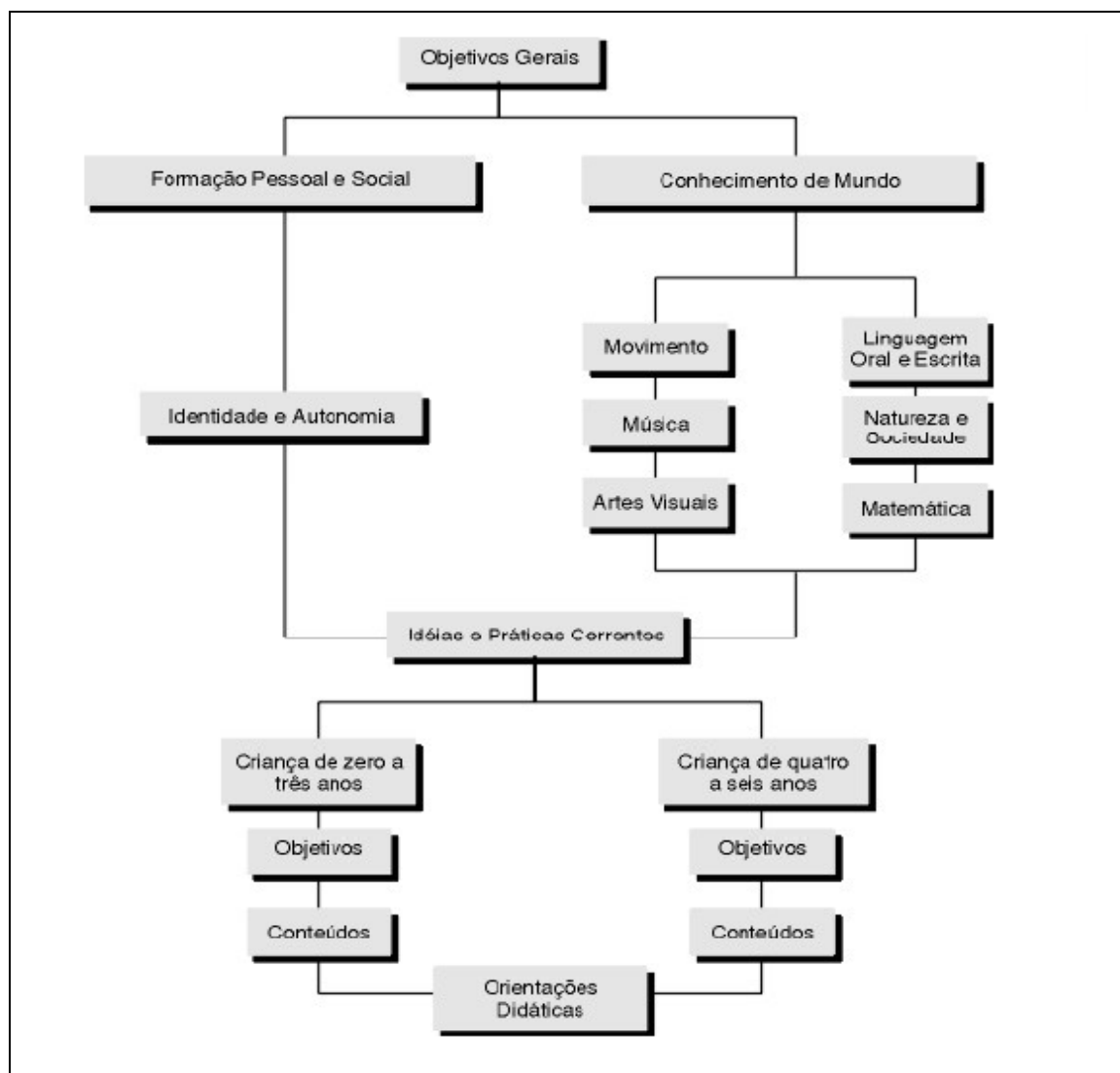
- Artes Visuais: Abrange atividades como desenho, pintura, modelagem, exploração de diferentes materiais e cores, estimulando a criatividade e a expressão artística.
- Linguagem Oral e Escrita: Foca no desenvolvimento da comunicação oral, ampliando o vocabulário, a compreensão e a expressão através da linguagem, além de introduzir o sistema de escrita.
- Natureza e Sociedade: Busca a aproximação das crianças com o mundo natural e social, através de observações, experimentos, descobertas e questionamentos sobre o meio ambiente, a cultura e as relações sociais.
- Matemática: Envolve atividades que estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a exploração de formas, quantidades e relações matemáticas presentes no cotidiano.

Além de destacar os eixos, evidencia a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias:

- os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios;
- os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer”; e
- os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas.

O RCNEI também destaca a importância do brincar como atividade central da educação infantil, pois através do brincar a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Em resumo, o RCNEI não traz conteúdos de forma definitiva e conceitual, mas propõe uma abordagem pedagógica que valoriza a criança como um ser integral, considerando seus diferentes aspectos de desenvolvimento e promovendo experiências ricas e diversificadas através dos seis eixos temáticos, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



Fonte: Brasil (1998).

Após uma década da elaboração do RCNEI, a Resolução CNE/CEB n. 5/2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Em seu Artigo 4, as DCNEI definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

As DCNEI definem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; além de considerar os aspectos éticos, políticos e estéticos que norteiam a produção do conhecimento.

As DCNEI, assim como no RCNEI, definem o currículo “como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010).

No entanto, há algumas diferenças. No RCNEI, temos como foco os conteúdos e objetivos de aprendizagem, com uma abordagem mais tradicional, com ênfase nos aspectos pedagógicos a serem trabalhados com as crianças. Está organizado em eixos como matemática, natureza/sociedade, movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música e linguagem oral e escrita.

Já nas DCNEI, tem-se um foco no desenvolvimento integral da criança, interações e brincadeiras com uma abordagem mais voltada para a criança, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais. Está organizada em eixos estruturantes, como interações e brincadeiras e os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a produção do conhecimento nas escolas.

Portanto, nota-se que a principal diferença reside na evolução do foco: o RCNEI priorizava os conteúdos a serem ensinados, enquanto as DCNEI enfatizam o desenvolvimento integral da criança, suas interações e a importância da brincadeira como meio de aprendizagem. Destaca-se aqui, após uma pesquisa realizada nos documentos, pela pesquisadora, a inferência da palavra conteúdo. No RCNEI, a palavra aparece 68 vezes. Já nas DCNEI, a palavra conteúdo aparece apenas 2 vezes.

Passados alguns anos, no ano de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC, com a versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2010, p. 7).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ainda, segundo o documento, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2018, p. 12, ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e alternáveis para designar algo comum, ou seja, “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (Brasil, 2018, p. 12).

Assim, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Na BNCC, considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências se organizam em: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

- O eu, o outro e o nós: Foca no desenvolvimento da identidade, autoestima e relações sociais das crianças, promovendo a construção de vínculos afetivos e a compreensão de si e do outro.
- Corpo, gestos e movimentos: Explora a expressão corporal, a coordenação motora, a percepção sensorial e a relação da criança com o próprio corpo e com o espaço.
- Traços, sons, cores e formas: Estimula a exploração de diferentes linguagens artísticas, como música, artes visuais e expressão corporal, incentivando a criatividade e a sensibilidade estética.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: Desenvolve a linguagem oral, a escuta atenta, a capacidade de imaginar e de construir narrativas, além de introduzir o universo da escrita.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Estimula a curiosidade sobre o mundo físico e natural, estimula a exploração do espaço, a noção de tempo, a compreensão de quantidades e a capacidade de estabelecer relações.

A abordagem por campos de experiência busca garantir que as crianças desenvolvam suas capacidades e habilidades em diferentes áreas, vivenciem experiências que as levem a interagir com esses diferentes campos, construindo conhecimento de forma ativa e significativa.

Percebe-se que utilização dos campos de experiência na BNCC reflete uma mudança de paradigma na educação infantil, priorizando a experiência, a interação e o desenvolvimento integral da criança em vez da simples transmissão de conteúdos. Essa mudança incita como uma forma de organizar o currículo de maneira mais significativa e contextualizada para as crianças, pois, em vez de trabalhar com disciplinas isoladas, os campos de experiência buscam integrar diferentes áreas do conhecimento a partir de situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças.

Após a elaboração e divulgação da BNCC, o Paraná foi o primeiro estado a ter um currículo unificado à BNCC, com elementos obrigatórios definidos por ela e adequações específicas do estado. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed), em colaboração com a Undime-PR e o Instituto Reúna, elaborou o Referencial Curricular do Paraná (RCP) com foco nos objetivos de aprendizagem essenciais para cada componente curricular.

Vale destacar que, neste momento, o ensino de conteúdos é representado no RCP por saberes e conhecimentos (Paraná, 2018, p. 48). Em análise paralela da BNCC e do RCP, novamente, após uma pesquisa realizada nos documentos, pela pesquisadora, a inferência da palavra conteúdo na BNCC é nula, e no RCP, seguindo a constância pelo compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento, a palavra aparece apenas 3 vezes.

O Referencial Curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC, trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. O documento traz as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental com as discussões pertinentes a cada uma e seus organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico.

Assim, no RCP, na Educação Infantil são aprofundadas as práticas pedagógicas dos eixos – interações e brincadeiras – e dos campos de experiências, terminologia que busca se afastar da disciplinarização que, muitas vezes, antecipa a lógica do Ensino Fundamental. Ou seja, “há uma relação entre os objetivos de cada campo e as áreas do saber organizadas em disciplinas no Ensino Fundamental, uma vez que essas expressam a classificação dos conhecimentos acumulados pela humanidade”, no entanto, sugere evitar a antecipação da etapa seguinte à Educação Infantil, “disciplinarizando” os campos (Paraná, 2018, p. 49).

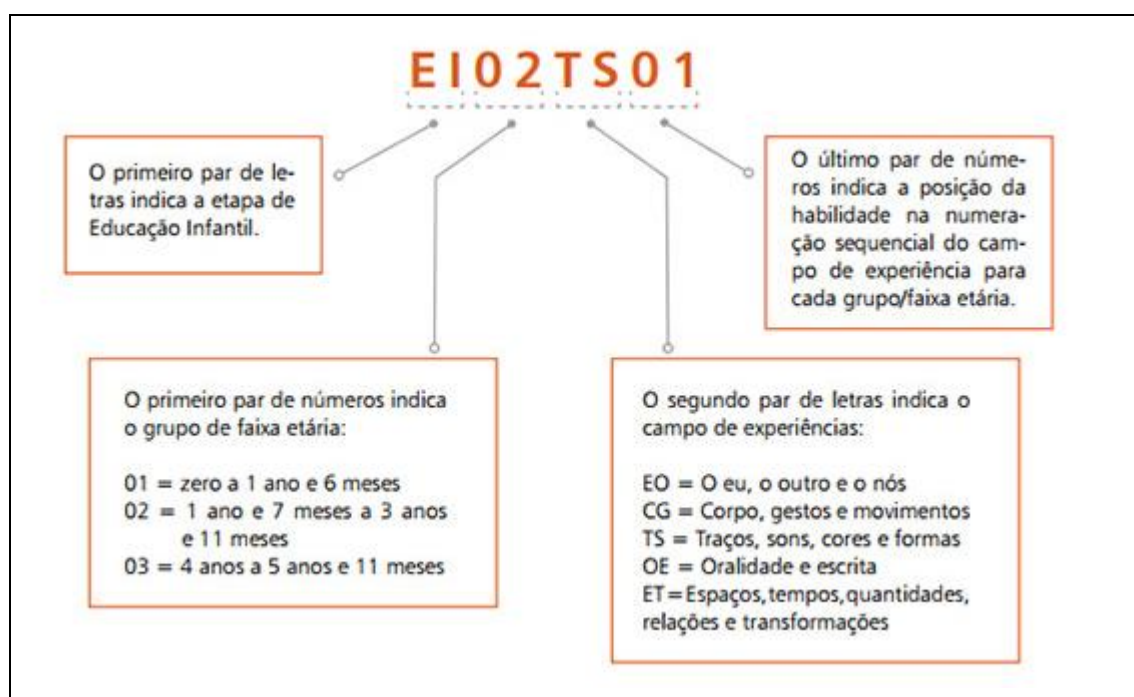
Observa-se aqui os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) articulados aos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para essa etapa da BNCC.

A proposta de organização curricular que compõe a sequência do RCP é composta de seis partes correspondentes às idades das crianças: bebês (0 a 1 ano), crianças bem pequenas (1 ano), crianças bem pequenas (2 anos), crianças bem pequenas (3 anos), crianças pequenas (4 anos) e crianças pequenas (5 anos); ampliando a divisão apresentada na BNCC, que é dividida em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. “O detalhamento por idades busca contribuir com o trabalho do professor, independentemente da organização de turmas adotada pela rede de ensino ou instituição” (Paraná, 2018, p. 55).

Para cada idade são apresentados os campos de experiências e os objetivos definidos pela BNCC, identificados com o código original e em negrito, em seguida aparecem as complementações válidas por meio de objetivos correlacionados. Considerando o desdobramento em idades, alguns objetivos constantes na BNCC se repetem e os objetivos elaborados buscam trazer uma complexificação gradativa.

Na BNCC, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, cuja composição é explicada a seguir:

Figura 2 – Código Alfanumérico



Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 28).

Segundo esse critério, o código E102TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No RCP, o ensino de conteúdos no organizador curricular é representado, portanto, trazendo a inclusão de “saberes e conhecimentos” como elementos que, associados aos campos de experiências, marcam a intencionalidade

das práticas docentes. Contudo, os objetivos estabelecidos pela BNCC, representado pela Figura 3, foram ampliados e/ou complementados pelo RCP, conforme mostra Figura 4. Diante disso e por ser o documento norteador da rede de Educação do Estado do Paraná até o momento, para realização dessa pesquisa, o RCP será utilizado como fundamento, não só teórico, mas fundamento para o planejamento das atividades e propostas.

Figura 3 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – BNCC

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

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)
<b>(EI01ET01)</b> Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	<b>(EI02ET01)</b> Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	<b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
<b>(EI01ET02)</b> Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	<b>(EI02ET02)</b> Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	<b>(EI03ET02)</b> Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
<b>(EI01ET03)</b> Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	<b>(EI02ET03)</b> Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	<b>(EI03ET03)</b> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Fonte: Brasil (2018, p. 53).

Figura 4 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – RCP

ORGANIZADOR CURRICULAR – BEBÊS (ZERO A 1 ANO)	
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</b>	
<p>Artigo 9º DCNEIs - As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:</p> <p>IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p> <p>X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;</p>	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Percepção dos elementos no espaço.</li> <li>● Órgãos dos sentidos e sensações.</li> <li>● Os objetos e suas características, propriedades e funções.</li> <li>● Odores, sabores, texturas, temperaturas, cores etc.</li> </ul>	<p>(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Manipular e explorar objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas e suas possibilidades: morder, chupar, produzir sons, apertar, lançar, etc.</li> <li>● Explorar o espaço por meio do corpo e dos sentidos, a fim de perceber odores, cores, sabores, temperaturas e outras possibilidades presentes em seu ambiente.</li> <li>● Explorar espaços naturais e construídos percebendo-os com o corpo.</li> <li>● Manusear e explorar objetos naturais e industrializados observando suas formas e características.</li> <li>● Sentir o odor de diferentes elementos.</li> <li>● Observar as cores de elementos presentes em seu dia a dia.</li> <li>● Experimentar diferentes sabores com o intuito de desenvolver o paladar.</li> <li>● Experimentar com diferentes temperaturas: quente/frio.</li> <li>● Conhecer os alimentos típicos da região ampliando o contato com os alimentos, por exemplo, pela consistência: sólidos, pastosos, líquidos ou pelos odores e sabores.</li> </ul>

Fonte: Paraná (2018, p. 74).

Assim como na BNCC, os campos de experiências não seguem uma ordem de prioridade, são complementares e interligados e devem estar equilibrados no planejamento dos professores, propiciando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. São eles, já mencionados anteriormente: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A seguir, elaboramos um tópico em que discorreremos sobre o campo de experiência que é a base dessa proposta: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

## 2 A GEOGRAFIA E O ESTUDO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ciência geográfica está presente em muitos aspectos do dia a dia, levando a refletir sobre uma exigência cada vez maior deste conhecimento em nossa sociedade, pois envolve política, economia, negócios, lazer, entre outros aspectos.

De acordo com Silva e Cabó (2014, p. 3), a Geografia “[...] pode ampliar na criança o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo”. Para esses autores, pode-se potencializar o aprendizado dos discentes “[...] com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-los no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida” (Silva; Cabó, 2014, p. 3), reafirmando a importância dessa abordagem para esse segmento da educação. Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 deixam claro que:

[...] o estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua oposição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza têm consequência tanto quanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial (Brasil, 1998).

Dessa maneira, o estudo da Geografia torna-se importante por proporcionar às crianças, em seu nível de conhecimento, e mesmo que tão pequenas em idade cronológica, o estabelecimento de relações entre o lugar em que vivem e outros lugares, questionar e apresentar suas próprias concepções sobre natureza e sociedade, o de ser e fazer se pertencer.

Silva e Cabó (2014) esclarecem que a criança necessita entender e compreender em que espaço ela está, e o que e de que forma irá aprender nesse espaço. Portanto, cabe ao professor promover atividades lúdicas e diversificadas, com intencional fundamentação pedagógica, para o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil.

Ainda de acordo com esses autores, tais atividades devem ser acompanhadas de palavras-chave, como: em cima de, embaixo de, em frente/atrás, ao lado de, perto/longe, permitindo assim que a criança aprenda espontaneamente,

de maneira prazerosa, noções de espaço, tempo e lateralidade que correspondem a aprendizagens básicas para se conviver em sociedade.

Nóbrega (2007, p. 15), acrescenta que é necessário

[...] buscar na Geografia Escolar elementos para discutir o que ensinar em natureza e sociedade, como parte daquilo que se pode construir em conhecimento de mundo e exige uma tomada de posição sobre a diferença entre ensinar o espaço vivido e efetivamente criar condições para as crianças construírem o espaço geográfico.

Trazendo para a ótica da Educação Infantil, faz-se necessário criar condições para que as crianças vivenciem experiências para a construção de espaços, através de uma construção cotidiana, da qual faz parte toda a comunidade escolar e familiar envolvida no desenvolvimento da criança. Ou seja, deve-se expandir essas experiências para além das paredes do ambiente escolar.

O ensino da Geografia é uma ciência e o seu conhecimento está atrelado à política, à economia, à leitura de mundo que a criança tem com relação ao espaço, aos negócios, entre outros aspectos, sendo, portanto, uma conexão. Sobre a leitura de mundo que a criança tem com relação ao espaço, Santos (1988, p. 10) descreve:

Não é o espaço, portando, como nas definições clássicas de geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama forma pela sociedade de hoje e o meio ambiente. O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento [...]. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento as formas, pois têm um papel na realização social.

Para a compreensão de espaço geográfico, é intencional o que trouxemos inicialmente para definir a Geografia, pois partimos de uma ciência em que o espaço geográfico é um dos principais conceitos utilizados e é entendido, conforme aponta Santos (1988, p. 10), “como um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento”.

Entretanto, na Educação Infantil a Geografia não é abordada tal qual sua denominação e enfatizada se limitando a ensinar nomes de rios, montanhas e regiões, mas de maneira a contemplar a importância do pensamento espacial, do

raciocínio geográfico, da compreensão do mundo e da valorização da diversidade, além de ampliar na criança 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.

Após abordarmos essa breve conceitualização, a seguir discorreremos sobre como os documentos norteadores trazem como objetivos de aprendizagens os saberes e conhecimentos sobre espaço geográfico.

O RCNEI de 1998, em seu volume 3, que trata de natureza e sociedade, traz que a ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

Explorar o ambiente para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;  
Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;  
Estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;  
Estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (Brasil, 1998, p. 175).

Os saberes e conhecimentos indicados nesse Referencial Curricular devem ser organizados e definidos em função das diferentes realidades e necessidades dos alunos, visando promover um conhecimento verdadeiramente significativo, que faça sentido e promova novas descobertas para o aluno.

Para as crianças de 0 a 3 anos, o trabalho acontece inserido e integrado a seu cotidiano, destacando-se ideias relacionadas aos objetivos estabelecidos e que podem estar presentes nos mais variados contextos da rotina infantil:

Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;  
Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e processos de transformação;  
Contato com pequenos animais e plantas;

Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas (Brasil, 1998, p. 177).

Em análise do RCNEI, realizou-se uma pesquisa em seus conteúdos para localizarmos a inferência da utilização da palavra espaço e constatou-se que o termo “espaço” aparece 48 vezes. Todos esses movimentos e informações coletadas serão apresentados e detalhados no item 4.2 desta dissertação.

Seguindo na investigação, o termo espaço nas DCNEI (Brasil, 2010) aparece 9 vezes no documento, trazendo como proposta pedagógica a organização de espaços, os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição e a acessibilidade de espaços.

Já na BNCC, encontramos o termo espaço 18 vezes e apresenta-se estruturado especificamente em um campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” que traz a seguinte orientação:

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.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.), que igualmente aguçam a curiosidade. 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 (Brasil, 2018, p. 42).

Por fim, o RCP traz o termo “espaço” 307 vezes. Além de apresentar a maior quantidade de inferências do termo, este documento é o que aborda de

maneira mais detalhada os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC e o RCP trazem esses objetivos utilizando um código alfanumérico.

Os códigos alfanuméricos, como previsto pela BNCC e no RCP, servem para identificar e classificar os objetivos do ensino. Eles indicam qual é a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de experiência relacionado. Segue o exemplo para a Educação Infantil. EI01ET01: O primeiro par de letras indica a etapa de educação infantil. O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 02 = Crianças bem pequenas de 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 experiências: 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 para cada grupo/faixa etária. Assim, segundo esse critério, o código EI01ET01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” para bebês (0 a 1 ano e 6 meses).

A seguir, apresentaremos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o RCP:

#### BEBÊS (ZERO A 1 ANO)

**(EI01ET01)** Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).

**(EI01ET02)** Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.

**(EI01ET03)** Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

**(EI01ET04)** Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.

**(EI01ET05)** Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

**(EI01ET06)** Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

#### CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO)

**(EI02ET01)** Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

**(EI02ET02)** Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).

**(EI02ET03)** Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

**(EI02ET04)** Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

**(EI02ET05)** Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

**(EI02ET06)** Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

**(EI02ET07)** Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

**(EI02ET08)** Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

#### CRIANÇAS BEM PEQUENAS (2 ANOS)

**(EI02ET01)** Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

**(EI02ET02)** Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).

**(EI02ET03)** Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

**(EI02ET04)** Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

**(EI02ET05)** Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

**(EI02ET06)** Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

**(EI02ET07)** Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

**(EI02ET08)** Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

#### CRIANÇAS BEM PEQUENAS (3 ANOS)

**(EI02ET01)** Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

**(EI02ET02)** Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).

**(EI02ET03)** Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.

**(EI02ET04)** Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

**(EI02ET05)** Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

**(EI02ET06)** Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

**(EI02ET07)** Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

**(EI02ET08)** Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

#### CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS)

**(EI03ET01)** Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

**(EI03ET02)** Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

**(EI03ET03)** Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

**(EI03ET04)** Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

**(EI03ET05)** Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.

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

**(EI03ET07)** Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

**(EI03ET08)** Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

#### CRIANÇAS PEQUENAS (5 ANOS)

**(EI03ET01)** Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

**(EI03ET02)** Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

**(EI03ET03)** Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

**(EI03ET04)** Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

**(EI03ET05)** Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças.

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

**(EI03ET07)** Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

**(EI03ET08)** Expressar medidas (massa, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Para cada idade são apresentados os campos de experiências, e neste caso elencamos os objetivos do campo em estudo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Seguido dos objetivos definidos pela BNCC, o RCP traz acrescentado complementações válidas para o Paraná, por meio de objetivos correlacionados, o que facilita a ação docente, uma vez que acrescenta às definições da BNCC o contexto paranaense e aponta princípios, direitos e orientações para a Educação Infantil.

O professor deverá utilizar estratégias diversificadas que envolvam as crianças desde cedo com experiências que abranjam o espaço, pois este saber é permanente em todo o processo da vida dos indivíduos. Cabe ao professor e à escola disponibilizar métodos adequados de exploração, investigação e estratégias para o incentivo desses saberes e conhecimentos. Ribeiro e Marques (2001, p. 38) estabelecem que “[...] cabe à escola acompanhar a criança desde suas necessidades mais elementares, promovendo sua socialização e, também, possibilitando à criança a aquisição dos primeiros conhecimentos sistematizados”.

Nesse sentido, Ribeiro e Marques (2001, p. 41) afirmam que: “As atividades lúdicas podem ser propiciadas por 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; embaixo de; em frente/atrás; ao lado de; perto/longe.

Além disso, os contextos casa-escola, casa-mercado, casa-casa da vovó, casa-parque de referência, dentre outros aspectos de localização, podem ser abordados. Pois, para Santos (1988, p. 10), “[...] o espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho”.

Seguindo as ideias de Ribeiro e Marques (2001), referente às brincadeiras na Educação Infantil, estas demonstram que neste estágio de desenvolvimento das noções espaciais, as brincadeiras representam uma maneira de promover o desenvolvimento motor, um meio para a prática do espaço vivido, e com isso aprendem diferentes noções espaciais de maneira divertida e prática.

O docente da Educação Infantil precisa articular o brincar nas aulas, com a utilização de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, lúdicas, na utilização de jogos, atividades lúdicas, brincadeiras, trabalhos de campo e passeios, para que a criança assimile de maneira atrativa as noções básicas de espaço, tempo etc., utilizando-se das experiências das quais a criança já vivência, mas também promovendo experiências novas.

Nessa fase da educação, a criança tem o professor como uma referência, inclusive de afeto, o que pode facilitar as interações e brincadeiras para os saberes e conhecimentos, e, claro, estimulando as habilidades e as capacidades da criança para que ela, já nos primeiros anos de vida, tenha uma construção de noções espaciais mais sólida.

Conforme exposto, ao analisar os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças propostos para a Educação Infantil, percebe-se, também, que é notável a constante presença de conceitos relacionados aos saberes e conhecimentos sobre “espaço”. Assim, com este estudo, pretende-se evidenciar a importância de se trabalhar com esses elementos para a promoção de experiências e vivências.

Ao ser inserida dentro de um contexto social diferente, no caso, a escola, mais especificamente, no centro municipal de educação infantil, a criança passa a vivenciar um outro espaço diferente do seu habitual, com singularidades, contextos e vivências que podem favorecer de forma mais intensa e coesa o seu

desenvolvimento e concepção de mundo e ser humano. É aí que se espera um trabalho intencional, não deixando o lúdico, é claro, no ensinamento de experiências e vivências que abordem os elementos sobre espaço geográfico dentro dos CMEIs.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado na Introdução desta dissertação, neste Capítulo 3 trataremos dos processos e procedimentos metodológicos assumidos para o desenvolvimento desta investigação.

O Capítulo foi estruturado em duas seções: na primeira (3.1) destacamos a abordagem qualitativa utilizada e o que compreendemos sobre ela, os levantamentos realizados através da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e as entrevistas; já na segunda seção (3.2), focamos exclusivamente nos procedimentos de organização e interpretação difundidos pela Análise de Conteúdo e culminamos na elaboração de algumas categorias que emergiram dos estudos realizados e do próprio desenvolvimento da pesquisa.

#### 3.1 PESQUISAS QUALITATIVAS, LEVANTAMENTOS E ENTREVISTAS

Uma investigação pode ser assumida como qualitativa quando nos remete a qualquer tipo de dados, sem delimitar, a princípio, como iremos atuar e quais são os nossos postulados ou as nossas premissas. Todavia, será preciso delinear uma prática metodológica para que possamos desenvolver a investigação, ou seja, dar uma dinamicidade ao processo de pesquisa.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2023) fazem um delineamento para este desenvolvimento prático da investigação, considerando quatro polos: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico.

Eles indicam que o polo epistemológico é “motor de pesquisa do investigador” (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2023, p. 17) e é nele que se sustenta a construção do objeto científico, podendo ser um objeto real e percebido. É neste polo também que temos os critérios da objetividade, fidelidade e validade que incidem sobre todos os aspectos de um processo investigativo.

O polo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem [...] propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definições de soluções provisoriamente dadas às problemáticas (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2023, p. 21).

Durante ou após a coleta dos dados, é neste polo – o teórico – que se buscam os procedimentos de análise, por meio de uma interpretação dos dados e de sua aproximação com as hipóteses levantadas a princípio, e os objetivos investigativos delineados, mesmo que *a priori*.

Esse conjunto de elementos conceituais conduz ao polo morfológico “relaciona-se com a estruturação do objeto científico” (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2023, p. 22), que está diretamente conectada com a “estruturação dos resultados da investigação, ou seja, aquilo que é normalmente apelidado de organização e apresentação dos resultados” (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2023, p. 23). Momento em que o pesquisador redige um relatório investigativo, expondo um conjunto de processos que permitiu a ele construir o que foi construído, com a função de comunicar aos demais (leitores) o que se passou em sua caminhada na pesquisa.

Por fim, tem-se o polo técnico que

[...] estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos. É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2023, p. 25).

Inspirados por esses quatro polos realizamos nossa investigação, procurando nos posicionar diante das diversas teorias a que fomos apresentados durante a formação no *stricto sensu*, além daquela que possuíamos em nossa formação de origem na graduação.

Outro movimento realizado foi a busca (outra) por teorias que nos sustentassem metodologicamente, pois pensar e fazer no campo das abordagens qualitativas remetia-nos a um certo grau de ‘subjatividade’, que em muitos momentos mais pareciam ‘crenças’ do que ‘percepções’ teóricas vinculadas a uma metodologia.

Quanto ao polo morfológico, as dúvidas se intensificaram, pois assumir o ‘espaço em torno’ do CMEI e ‘o que se pode ensinar com ele’, parecia distante de organização e de execução, principalmente quando é necessário coletar dados e sistematizar o que se observou e coletou, comunicando aos demais o que foi realizado, esbarrando assim no polo técnico.

Todavia, tendo isso sempre em mente, foi o que realizamos e procuramos apresentar na estruturação desta dissertação desde o delinear de uma proposta de investigação até os resultados conclusivos.

Quanto aos levantamentos, segundo item do título desta seção, eles adquiriram dois aspectos: a busca por documentos (federais, estaduais e municipais) que pudessem respaldar o que pretendíamos realizar, e a procura por resultados de pesquisa que trouxessem algo que se assemelhasse com o que tentávamos investigar.

Com relação ao primeiro aspecto, seguimos os passos de Pádula (2022), dando voz aos documentos da mesma forma que a pesquisadora assumiu para sua investigação.

Para tentar compreender uma partícula deste assunto, optamos por estudar alguns documentos norteadores da Educação Básica (BNCC, RCP e CREP) no que se refere à Educação Física e averiguar quais as recomendações para o contexto escolar, e, especificamente, verificar se um determinado conteúdo é sugerido para este ambiente. Então, submetemo-nos a pesquisar sobre a luta/esgrima (Pádula, 2022, p. 15).

No nosso caso, como já indicado anteriormente, consideramos dois dos documentos destacados por Pádula (2022), a BNCC e o RCP, juntando a eles outros dois: o RCNEI e as DCNEI. Tendo esses quatro documentos como foco de estudo e de pesquisa, buscamos pela palavra “espaço” e pelas expressões em que ela estava inserida. Na próxima seção deste Capítulo explicitamos o que realizamos e os resultados a que chegamos, tendo em pauta os procedimentos indicados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2021).

Quanto ao segundo aspecto, os levantamentos, que podemos traduzi-lo para uma simples pergunta: O que já foi pesquisado a respeito do espaço geográfico incorporado a processo de ensino para a Educação Infantil? A resposta a esta questão inserimos a seguir, pois para realizar uma análise mais fundamentada sobre Educação Infantil e o Ensino do Espaço Geográfico, foi necessário buscar por resultados de pesquisas e por produções técnicas educacionais que tivessem assumido esses conceitos em suas elaborações e desenvolvimento.

Denominamos esse processo, em que procuramos ‘mapear’ essas pesquisas e/ou produtos, de Revisão Sistemática de Literatura (RSL), como nos indica Okoli (2019). Segundo o próprio autor, a RSL é amplamente utilizada,

especialmente para publicações científicas, pois permite a construção de uma base sólida de conhecimento. Conforme Okoli (2019, p. 7), “embora a maioria dos pesquisadores realize revisões de literatura principalmente para sua própria aprendizagem e benefício, a publicação de uma revisão beneficia primordialmente a comunidade acadêmica”.

Assim, uma pesquisa que adota uma revisão sistemática ganha mais credibilidade, pois busca atestar a coerência e a qualidade dos estudos relacionados, gerando contribuições relevantes para pesquisas futuras (Gil, 2008). Nesse contexto, “qualquer revisão de literatura publicada tenta poupar tempo e esforço de outros pesquisadores ao realizar a busca e síntese de um grande corpo de literatura” (Okoli, 2019, p. 7).

Toda RSL destaca-se pela busca de estudos que contenham informações sobre o tema pesquisado, ou até mesmo estudos correlacionados e que possibilitam uma conexão inicial com o objetivo ou problema de pesquisa. O pesquisador procede como alguém preocupado em solucionar problemas, procurando compreender melhor a pesquisa e superar os obstáculos encontrados na investigação (Coutinho, 2018).

Considerando que a proposta desta investigação foi evidenciar o que havia sido publicado a respeito do Ensino sobre o espaço geográfico na Educação Infantil, optou-se por fazer uma revisão sistemática inspirada na metodologia proposta por Okoli (2019), que consiste em seguir oito etapas descritas pelo autor e que elucidamos na sequência.

A primeira etapa é definir o objetivo da realização da revisão sistemática. A segunda etapa apontada por Okoli (2019) implica no planejamento de um protocolo a ser seguido, ou seja, descrever de forma detalhada como os revisores e pesquisadores executarão a revisão.

A terceira etapa sugere aplicar uma seleção prática, orientando que se estabeleça uma seleção para inclusão, que consiste em definir de forma explícita os critérios utilizados na revisão para selecionar quais estudos serão incluídos na revisão e justificando os que foram excluídos.

A quarta etapa exige que os revisores descrevam os resultados da pesquisa e expliquem de forma detalhada como fizeram a revisão e como garantem a abrangência dela.

A busca foi realizada analisando somente os trabalhos sobre a temática abordada e estabelecidos filtros para os resultados, baseados no critério de exclusão a seguir:

- Artigos que em seus títulos e palavras-chave abordassem claramente o tema o Ensino do espaço geográfico na Educação Infantil.

Ainda, para analisar somente os trabalhos sobre o tema, foram estabelecidos filtros com os descritores para busca dos resultados, baseados nos critérios a seguir, utilizados em todos os movimentos de busca:

- 1º filtro – Utilização dos descritores: “ensino” e “espaço geográfico”.
- 2º filtro – Utilização dos descritores: “ensino”; “espaço geográfico” e “educação infantil”.
- 3º filtro – Produtos educacionais, que no resumo ou introdução não estivessem de forma clara, próximos da temática.

Nesse sentido, nosso primeiro movimento para a seleção do *corpus* desta pesquisa foi utilizar os mecanismos de busca presentes nas páginas dos periódicos via o Portal de Periódicos da Capes ([www-periodicos-capes-gov-br](http://www-periodicos-capes-gov-br)). O mapeamento foi realizado no Portal em novembro de 2023.

Ao iniciar as buscas na Plataforma da Capes, foram identificados 16 artigos que se relacionam com a temática deste estudo referente ao 1º filtro. Apesar de existirem essas 16 pesquisas sobre o Ensino do Espaço Geográfico em diferentes níveis de ensino, a análise das obras mostrou-se insuficiente, pois a revisão não encontrou produções que abordem a Educação Infantil. Por isso, ampliaram-se as buscas para incluir o 2º filtro. Nessa segunda busca, não foi encontrado nenhum artigo que contemplasse o ensino do espaço geográfico na Educação Infantil. Nesse sentido, não há evidências de estudos da temática proposta nesse primeiro movimento de busca.

O segundo movimento de busca foi através de fonte de dados da Scopus (<https://www.scopus.com>). Durante essa segunda tentativa, utilizando o filtro 1 com os descritores “ensino” e “espaço geográfico” para a composição do *corpus*, encontramos 95 artigos. Realizando a leitura dos títulos e palavras-chave e, da mesma maneira, não foi encontrado nenhum artigo que contemplasse o ensino do espaço geográfico na Educação Infantil. Nesse sentido, não há evidências de

estudos da temática proposta nesse segundo movimento de busca. Ao ampliar a busca utilizando o 2º filtro, não encontramos nenhum artigo como tema proposto.

Partimos, então, para nosso terceiro movimento, procurando encontrar um caminho mais eficiente de acesso às informações que pudessem ser utilizadas no desenvolvimento da investigação, utilizando a fonte Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a BDTD, no *site* <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Utilizando o filtro 1, com os descritores “ensino” e “espaço geográfico” para a composição do *corpus*, encontramos 20 resultados. Realizando a leitura dos títulos e palavras-chave desses resultados, também não foi encontrado nenhum artigo que contemplasse o ensino do espaço geográfico na educação infantil. Nesse sentido, não há evidências de estudos da temática proposta nesse terceiro movimento de busca. Ao ampliar a busca utilizando o 2º filtro com os descritores “ensino”, “espaço geográfico” e “educação infantil”, não encontramos nenhum artigo com o tema proposto.

Por fim, pela quarta vez mudamos nossa proposta de coleta, passando à utilização da plataforma Rayyan, conforme *link* [https://rayyan.ai/users/sign\\_in](https://rayyan.ai/users/sign_in). O Rayyan é uma plataforma inteligente de colaboração em pesquisa, que poupa tempo na realização de revisões de literatura e revisões sistemáticas. Utilizando o filtro 1, com os descritores “ensino” e “espaço geográfico” para a composição do *corpus*, encontramos 111 resultados. Desses, três artigos foram incluídos para leitura, conforme descrito no filtro 3, sendo eles: “Tecnologia e espaço geográfico: breves reflexões para o ensino de geografia”; “O ensino de geografia e o aprendizado sobre o conceito de espaço geográfico sobre práticas pedagógicas” e “As representações sociais atribuídas ao (sub) espaço geográfico escola no século XXI”.

O primeiro objeto de leitura, artigo de periódico, é um estudo sobre a aplicação das tecnologias em espaços geográficos voltado para o Ensino Fundamental I. O segundo, “O ensino de geografia e o aprendizado sobre o conceito de espaço geográfico sobre práticas pedagógicas”, aborda O estudo do espaço na disciplina escolar de Geografia. Embora este artigo tivesse como iniciativa abordar os saberes e conhecimentos sobre o espaço geográfico na educação geográfica, perpassando da realidade cotidiana do aluno e ultrapassando para outras análises espaciais, e, ainda, demonstrar práticas didáticas para o ensino deste campo de experiência com os alunos, ele não traz referência à educação infantil. Por fim, “As representações sociais atribuídas ao (sub) espaço geográfico escola no século XXI”

tem por objetivo apresentar a compreensão do espaço escolar como um subespaço que faz parte do todo, uma possibilidade de leitura da intersecção conceitual do Espaço Escolar e do Espaço Geográfico. Contudo, não traz essa reflexão para o espaço escolar da Educação Infantil e, sendo assim, o quarto movimento de busca mostrou-se insuficiente.

Diante disso, considera-se fundamental realizar uma revisão sistemática para identificar produtos educacionais que abordem a intersecção entre Ensino do espaço geográfico e Educação Infantil.

Essa análise evidenciou a importância da construção de uma abordagem educativa que integre essa temática para a Educação Infantil, promovendo a compreensão do espaço escolar como um subespaço que faz parte do todo – uma possibilidade de leitura da intersecção conceitual do espaço geográfico ao entorno das instituições, ou seja, uma abordagem com o intuito de contribuir com propostas e intervenções para o ensino do espaço geográfico em torno dos centros municipais de educação infantil.

Entrevistar, eis a próxima prática metodológica que tínhamos que realizar, sendo o terceiro e último aspecto dessa seção. Para isso, consideramos o que nos apresentam Couto e Arnoldi (2008), quando afirmam que uma atividade investigativa perpassa por três requisitos básicos:

A existência de um questionamento [...]. A descrição e a elaboração de uma gama de procedimentos, métodos [...]. O estabelecimento de uma inter-relação entre Entrevistador-Entrevistado [...] se houver a necessidade da coleta através de Entrevista (Couto; Arnoldi, 2008, p. 11).

Tendo optado pelo uso de entrevista, o pesquisador terá que se autoquestionar a respeito do procedimento de coleta assumido, passando por um processo reflexivo orientado por algumas perguntas:

- A entrevista contribuirá para o que pretendo resolver?
- Eu conheço adequadamente a temática sobre a qual estou questionando meu entrevistado?
- Eu possuo preparação psíquica e física para realizar tal entrevista?

- Sinto-me capacitado para efetivar a formulação de questões inesperadas, que, na condução da entrevista, se fizerem necessárias?
- Estou capacitado e com discernimento para organizar, codificar e analisar as respostas obtidas?
- Tenho como proceder adequadamente com a seleção e escolha dos depoentes justificando minhas opções?

Couto e Arnoldi (2008) também afirmam que a entrevista é uma ferramenta indispensável quando se propõem a buscar por aquilo em que os pesquisados creem, valorizam e indicam que sabem, principalmente em momentos em que não há fontes que possam suprir com informações seguras com acesso a registros e fontes documentais.

Portanto, podemos certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto (Couto; Arnoldi, 2008, p. 16).

Pautando-nos nessas percepções, em função desta proposta de pesquisa, buscamos entrevistar professores sobre o assunto. Ação que nos proporcionou a coleta de alguns relatos docentes a respeito dos espaços geográficos em torno do CMEI em que atuavam. Neste momento específico eles foram indagados, informalmente, ou seja, durante bate-papos no corredor da escola, na sala dos professores, entre outros locais, sobre: Como eles trabalhavam o campo de experiência proposto na BNCC, denominado por tempo, espaço, quantidade, relação e transformação? Quais atividades eram propostas, por esses professores, para as crianças e realizadas com as crianças?

Como não obtivemos retornos que pudéssemos considerar como pauta para estudo e interpretação, passamos a agir intencionalmente, buscando por duas docentes, que codificamos por P1 e P2 (a primeira com maior tempo de atuação no magistério, por isso denominada com o número 1). Ambas, naquele momento, atuavam no município de Bandeirantes na Educação Infantil e eram graduadas em Pedagogia. As perguntas expostas anteriormente foram retomadas e assumidas por perguntas norteadoras de uma entrevista semiestruturada. Além das

respostas a essas questões, que foram gravadas em áudio, houve também outros comentários de caráter pessoal e explicativo, que posteriormente transcrevemos e analisamos.

As questões norteadoras e abertas tiveram por finalidade estimular cada entrevistada a falar sobre suas próprias vivências e quais atividades ela desenvolvia.

Naquela ocasião a professora que foi codificada como P1 respondeu à questão 1 (Como eles trabalhavam o campo de experiência proposto na BNCC, denominado por tempo, espaço, quantidade, relação e transformação?):

*Porque o tempo inclui tudo, né? Está na hora do almoço, como que está o tempo hoje? Já vai criando tudo, janelinha do tempo. Umas coisas, assim de regras para as crianças ter noção, por causa do choro, principalmente por causa do choro, Já de ir embora.*

*Ai, quero minha mãe, aí então vai olhando o que eles já fizeram para ver que está quase na hora de ir embora.*

*E já pergunta, você já jantou? Ainda não. Então não está na hora da sua mãe te buscar. É só lhe um exemplo de atividade de tempo.*

*Espaço é dentro e fora, né? Porque tem aqueles brinquedos, subir, descer, dentro, fora. Um bambolê no chão para entrar dentro, quantas crianças cabem lá dentro? Cabe todo mundo lá dentro? Ou se for trabalhar os animais, que animais que cabe dentro da sala? Cabe um elefante, aqui dentro não cabe. Cabe um passarinho? Cabe mais?*

*Aí já entra a quantidade também. Entre a quantidade também e vai trabalhando junto, né? E tem aqueles que pensa. Tem aqueles que já te responde na hora, né? Tem aqueles que pensa e não entende nada.*

*Na educação infantil, são essas coisas.*

*É as coisas simples. O tem o parquinho também, que você trabalha a questão de brincadeira, mas também que é a questão de um espaço, né? Mas mais livre. Eles podem já fazer outras, né? Ficar mais assim à vontade, né? E tem o pátio também.*

*Você pode dar uma atividade com caixa, caixa grande, colocar a criança dentro, rolar eles lá dentro.*

*Quantidade, não sei o que mais tem.*

*Que eles têm que aprender a delimitar espaço, né? Tipo, dentro, fora, mas usando papel também, né? Ali pintando o círculo. Circular o que está em cima da mesa, pintar o que está embaixo da mesa.*

*Ah, e aquela que é do lixo que a gente fez colar papel dentro do cesto de lixo.*

*Montar o jogo de boliche. No boliche, eles contam quantos derrubou, quantas ficaram em pé. Boliche é só no visual.*

*Eu busco lá no Google o objetivo dessa atividade, aí já aparece. Opa! Aí já aparece o objetivo, aí depois vem e você vai lendo, porque aí às vezes fala assim, muitas pessoas perguntam isso também. Você pega um pouquinho aqui, um pouquinho ali, um pouquinho aqui e faz o diário rapidão. (P1)*

Quanto à questão 2 (Quais atividades eram propostas, por esses professores, para as crianças e realizadas com as crianças?), P1 expos algumas propostas aplicáveis em sua sala de aula e tendo como base a transcrição da entrevista, organizamos seu depoimento em alguns exemplos de atividades:

1. Bate-papo: Perguntas se está na hora do almoço, como está o tempo hoje.
2. Janelinha do tempo.
3. Regras e rotinas expostas.
4. Atividades dentro e fora no bombolê.
5. Brinquedos de subir e descer.
6. Brincadeiras perguntando quantos cabem dentro, incluindo animais (elefante, pássaros).
7. Parquinho em espaço livre.
8. Levar no pátio e usar caixas de papelão grandes e colocar as crianças para rolar.
9. Delimitação de espaço usando papel sulfite (pintar círculo, pintar o que está em cima e embaixo).
10. Colagem com papéis dentro e fora.
11. Jogo de boliche.

Por fim, ela relatou concluindo:

*Então, esse entre no Relações, né? Tempo, espaço, quantidade e relações. Nossa é muito difícil e transformações é complicado. Porque, enfim, a gente fez o planejamento, essa parte teórica chata, e depois nós construímos ideias. Lembra que a gente fez tudo junto? Só que você não ficou com a gente, eu acho. (P1)*

Quanto à P2, destacamos sua primeira resposta à questão P1 (Como eles trabalhavam o campo de experiência proposto na BNCC, denominado por tempo, espaço, quantidade, relação e transformação?) e na continuidade inserimos diversos comentários relativos aos exemplos que nos forneceu sobre a realização das atividades, inclusive com descrições dos objetivos que buscava atingir e dos campos conceituais abordados:

*Trabalhar o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” na Educação Infantil Nível 4 envolve*

*propor experiências significativas e lúdicas que desenvolvam noções matemáticas, espaciais, temporais e de transformação de forma integrada com a vivência da criança.*

Para a questão 2, P2 expôs algumas propostas para o referido campo de experiência com atividades que ela poderia propor em sala. A entrevista oral foi realizada com P2, assim como P1, porém P2, além de relatar suas atividades, trouxe-as descritas, conforme transcrito abaixo. Sendo por isso, a não padronização das descrições entre P1 e P2, pois ambas relataram suas ações de maneiras distintas. Destaca-se, ainda, que ambas relataram suas propostas de atividades que são possíveis de realizar dentro do campo de experiência, sem serem questionadas se irão ou não, de fato, aplicá-las.

Feitas essas observações, seguimos com P2 quanto à questão 2 (Quais atividades eram propostas, por esses professores, para as crianças e realizadas com as crianças?):

1. Exploração do espaço escolar com mapas e percursos.

Objetivo: Desenvolver a noção de espaço e localização.

Atividade: Criar um “mapa do tesouro” do pátio ou da sala. As crianças seguem pistas para encontrar um objeto escondido.

Campos desenvolvidos: Orientação espacial, lateralidade, sequência de ações.

2. Rotina do dia e linha do tempo.

Objetivo: Compreender a passagem do tempo e a organização das atividades.

Atividade: Montar uma linha do tempo com imagens das etapas do dia na escola (entrada, lanche, brincadeira etc.).

Campos desenvolvidos: Noção de tempo, sequência lógica, organização temporal.

3. Brincadeiras com quantidade e classificação.

Objetivo: Explorar números, quantidades e relações.

Atividade: Separar tampinhas ou blocos por cor, tamanho ou forma e contar quantos há em cada grupo.

Campos desenvolvidos: Contagem, comparação de quantidades, noção de mais/menos/igual.

#### 4. Receitas culinárias simples.

Objetivo: Trabalhar medidas, transformação de ingredientes e sequência de ações.

Atividade: Preparar uma receita (como salada de frutas ou bolo de caneca), usando medidas simples (colher, copo).

Campos desenvolvidos: Noção de quantidade, transformação de estados físicos, sequência lógica.

#### 5. Experimentos com natureza (plantio e observação).

Objetivo: Observar transformações na natureza.

Atividade: Plantar sementes (como feijão no algodão) e registrar diariamente o crescimento.

Campos desenvolvidos: Transformações, tempo, observação de mudanças graduais.

#### 6. Jogos de tabuleiro e brincadeiras tradicionais.

Objetivo: Desenvolver noção de regras, turnos, sequência e contagem. Atividade: Jogos simples como “avança e recua”, amarelinha, dominó de números ou formas.

Campos desenvolvidos: Contagem, relações numéricas, coordenação motora, respeito às regras.

#### 7. Histórias com sequência temporal.

Objetivo: Identificar acontecimentos em ordem cronológica.

Atividade: Contar uma história e pedir que as crianças recontem com figuras (início, meio e fim).

Campos desenvolvidos: Organização do pensamento, sequência temporal, linguagem.

#### 8. Construções com blocos e materiais diversos.

Objetivo: Explorar formas geométricas, tamanhos, equilíbrio e espaço.

Atividade: Criar construções livres ou desafiadoras (exemplo: “construa uma ponte para os carrinhos passarem”).

Campos desenvolvidos: Noção de espaço tridimensional, formas, equilíbrio, planejamento.

E complementou ao final de sua exposição, retomando o que havia dito e ampliando sua argumentação.

*A importância de trabalhar o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” na Educação Infantil no Nível 4 é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Este campo amplia a capacidade de compreensão do mundo, favorecendo a construção de conhecimentos matemáticos, científicos e lógicos de maneira lúdica, concreta e significativa. (P2)*

Além disso, P2 relacionou alguns motivos que evidenciam sua importância do campo de experiência, justificando:

*Desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático.  
Compreensão do espaço e orientação.  
Construção da noção de tempo.  
Estímulo à observação e à investigação.  
Relações sociais e culturais.  
Aprendizagem significativa e contextualizada.  
Base para a alfabetização e letramento.*

*Trabalhar esse campo de experiência é essencial porque: Ajuda a criança a compreender e atuar no mundo de forma crítica, criativa e autônoma, articulando experiências concretas com conceitos fundamentais da matemática, da ciência e da vida cotidiana.*

Nesta seção, que finalizamos, discorreremos sobre algumas ações inerentes ao pesquisador<sup>4</sup>, isto é, elas caracterizam um pesquisador: praticar

---

<sup>4</sup> Neste caso específico – uma professora-pesquisadora – que pode assim ser definida: O professor pesquisador [...] desenvolveu, [...], uma tripla identidade: como aprendiz da ciência e da tecnologia, como docente e como pesquisador. Ele envolveu-se com o conhecimento das teorias científicas e tecnológicas e da prática docente, desenvolvendo uma identidade como alguém que se identificou com a ciência, porém com problemas da realidade docente. Também viu a si mesmo como aprendiz da ciência e tecnologia, sentindo-se confortável, confiante e interessado por elas. A constante busca pela aprendizagem da ciência e tecnologia e a sua persistência em fazer uso da tecnologia em sala de aula para o ensino de matemática foram importantes evidências de identificação com a ciência e

(metodologicamente); realizar levantamentos; entrevistar. A seguir elaboramos uma seção em que discorreremos sobre a Análise de Conteúdo, considerando sua proposta de organização, interpretação e criação (de categorias).

### 3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO E ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS

Assumimos para os encaminhamentos analíticos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa a Análise de Conteúdo (AC). Bardin (2021, p. 11) a define como: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A autora, quando nos remete à organização da análise orienta:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como um inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2021, p. 121).

A pré-análise, uma fase que podemos considerar como a fase da organização, é aquela em que temos nossos devaneios, que culminam em inferências a respeito do que pesquisamos e do que temos relacionado ao tema que nos propusemos a investigar.

No caso, aqui sistematizado, temos os documentos que regem a Educação Infantil e o que manifestam a respeito do “espaço” e sua exploração. Além das atividades elaboradas e do que foi vivenciado pela pesquisadora e por seus pares (outros docentes envolvidos).

Com relação à exploração do material, esta é a fase em que os procedimentos são realizados. Nele temos o processo de codificação, decomposição ou fragmentação, enumeração ou quantificação, a busca e o encontro de unidades de registros e que na continuidade tornam-se unidades de análise, a elaboração de categorias e o retorno ao processo analítico que sustentam ou não as categorias emergentes, fazendo com que o pesquisador se aposses delas para continuar suas

---

a docência. Por fim, viu a si mesmo como pesquisador no momento em que desenvolveu sua identidade de pesquisador (Vicentin *et al.*, 2020, p. 73).

interpretações e responder aos seus questionamentos ou abandone-as na busca por outras categorias que possam convergir para solucionar sua problemática.

Neste momento adentramos na última fase, quando podemos tratar os resultados obtidos e interpretar o que o campo de pesquisa nos proporcionou durante todo este movimento investigativo.

Na continuidade desta seção, retomamos o ocorrido, iniciando pelo contato de estudo com os documentos.

Seguindo a ordem cronológica da linha do tempo e na observância das aprendizagens essenciais para a Educação Infantil presente nos documentos acessados – RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2018) e RCNP (Paraná, 2018), percebe-se a constante presença de conceitos relacionados à Geografia, ou melhor, trazendo para a lente da Educação Infantil, experiências e vivências especificamente sobre o termo “espaço” e a exploração de espaços, mais especificamente, destacando-se a importância dessa relação de espaço, como lugar, território, região e paisagem, abrangendo tanto elementos naturais quanto os aspectos humanos do ambiente em que a instituição escolar está inserida.

As informações que temos em sua completude em Oliveira (2025), e que foram organizadas a partir da interpretação do que os documentos indicam, nós as resumimos no Quadro 1 a seguir.

Na primeira coluna temos os documentos analisados, na segunda coluna a quantidade de expressões encontradas que faziam remissão à palavra “espaço”, na terceira a frequência com essas expressões foram localizadas, na quarta a quantidade de expressões que tiveram duas ou mais remissões (que são aquelas que foram pautadas para contribuir com a elaboração das categorias emergentes), e na quinta coluna a quantidade de expressões que tiveram uma única remissão e não foram utilizadas para este processo analítico de elaboração das categorias.

Quadro 1 – Resumo das informações presentes nos documentos selecionados

Documentos	Quantidade de expressões	Frequência da palavra “espaço”	Quantidade de expressões com mais de uma remissão	Quantidade de expressões com uma única remissão
RCNEI	35	48	5	30
DCNEI	6	9	1	5
BNCC	13	18	2	11

RCP	60	307	40	20
<b>Totais</b>	<b>114</b>	<b>382</b>	<b>48</b>	<b>66</b>

Fonte: Elaborado com informações de Oliveira (2025).

No RCNEI, primeiro documento oficial específico para Educação Infantil, o termo “espaço” aparece 48 vezes, como pode ser observado na primeira linha, terceira coluna. As demais informações podem ser buscadas da mesma forma, por exemplo, no RCP o termo “espaço” foi citado 307 vezes (quarta linha de informações, terceira coluna), e a quantidade de expressões que utilizaremos para as nossas interpretações, a partir deste momento, são 40 (quarta linha, quarta coluna).

Nossa atenção a partir deste momento está no que trouxemos na quarta coluna que totaliza 48 elementos analíticos, que foram considerados por Unidades de Análise. Nos Quadros 4, 5, 6 e 7, organizamos essas Unidades de Análise (UA) nas primeiras colunas e outras informações sobre elas nas colunas subsequentes de cada quadro.

Na última linha do Quadro 2 temos a quantidade de UA (5) e o total de remissões que obtiveram (18) no RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Ainda, é interessante esclarecer que, nos quadros em que a numeração das páginas se repete (como exemplo no Quadro 2, as páginas 68 aparecem duas vezes), equivale à quantidade de vezes em que o termo é encontrado na mesma página, ou seja, há páginas em que ele se repete e, por isso, registramos a numeração da página na quantidade de vezes das aparições. Isso nos trouxe uma maior visualização e facilidade de conferência.

Quadro 2 – O “espaço” na RCNEI

<b>Unidades de Análise (UA)</b> <b>Descrição de espaço no RCNEI</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Páginas em que as UA foram localizadas</b>
1. Organização do espaço	7	9, 9, 54, 58, 65, 68, 68
2. Espaço físico	4	9, 14, 67, 68
3. Versatilidade do espaço	3	9, 68, 68
4. Espaço para formação continuada	2	9, 66
5. Segurança do espaço	2	9, 70
<b>5 (UA)</b>	<b>18 vezes</b>	<b>Totais</b>

Fonte: Brasil (1998).

No Quadro 3, com mais de uma remissão temos somente uma expressão, nossa única UA das DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a qual foi citada 4 vezes no documento.

Quadro 3 – O “espaço” nas DCNEI

<b>Unidades de Análise (UA) Descrição de espaço nas DCNEI</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Páginas em que as UA foram localizadas</b>
1. Organização de espaço	4	5, 19, 19, 21
<b>1 (UA)</b>	<b>4 vezes</b>	<b>Totais</b>

Fonte: Brasil (2010).

No Quadro 4, destinado à BNCC – Base Nacional Comum Curricular – temos expostas as duas UA com mais de uma remissão, a primeira com 5 e a segunda com 2 remissões.

Quadro 4 – O “espaço” na BNCC

<b>Unidades de Análise (UA) Descrição de espaço nas BNCC</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Páginas em que as UA foram localizadas</b>
1. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	5	8, 17, 17, 18, 21
2. Explorar o espaço	2	6, 11
<b>2 (UA)</b>	<b>7 vezes</b>	<b>Totais</b>

Fonte: Brasil (2018).

O Quadro 5, a seguir, é o que apresenta a maior quantidade de “expressões” que contêm a palavra “espaço”, 40 delas, todas organizadas em ordem decrescente de remissão e em ordem alfabética, no caso de quantidades semelhantes de frequência. Como fica evidente, o RCP – Referencial Curricular do Paraná foi o que mais nos forneceu UA para esta fase da investigação.

Quadro 5 – O “espaço” no RCP

<b>Unidades de Análise (UA) Descrição de espaço no RCP</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Páginas em que as UA foram localizadas</b>
1. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	49	47, 52, 74, 75, 94, 95, 96, 97, 98, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 276, 277
2. Explorar o espaço	40	50, 61, 65, 74, 74, 76, 76, 76, 76, 79, 84, 95, 96, 96, 96, 96,

		96, 100, 104, 104, 105, 105, 105, 105, 118, 118, 127, 127, 128, 128, 128, 128, 142, 149, 153, 175, 177, 183, 211, 213
3. Noções de espaço	18	53, 76, 83, 83, 96, 104, 118, 127, 127, 127, 139, 142, 170, 189, 206, 207, 211, 212
4. Orientação espacial	16	65, 82, 83, 83, 94, 103, 104, 105, 115, 122, 126, 127, 127, 154, 170, 188
5. Espaço temporal	15	47, 59, 74, 78, 99, 142, 116, 139, 149, 147, 171, 172, 181, 206, 208
6. Elementos do espaço	9	76, 83, 96, 105, 118, 142, 105, 118, 175
7. Diferentes espaços	9	139, 151, 170, 171, 178, 186, 206, 207, 214
8. O corpo e o espaço	9	83, 96, 104, 127, 153, 154, 154, 189, 105
9. Brincar nos espaços externos e internos	8	82, 97, 104, 120, 123, 127, 144, 188
10. Espaço	8	76, 142, 175, 118, 118, 142, 208, 211
11. Organização da narrativa, considerando tempo e espaço	8	123, 136, 133, 161, 165, 196, 197, 201
12. Percepção dos elementos no espaço	8	74, 94, 115, 139, 170, 171, 206, 207
13. Elementos da linguagem visual: espaço	6	68, 108, 131, 159, 187, 194
14. Participar da construção de espaços para observação	6	141, 141, 173, 173, 209, 209
15. Utilizar e organizar diferentes espaços da instituição	6	100, 102, 123, 125, 127, 186
16. Comparação da posição dos elementos no espaço	5	96, 175, 176, 211, 212
17. Compartilhar os objetos e os espaços	5	79, 81, 100, 149, 183
18. Deslocar seu corpo no espaço	4	104, 105, 127, 183
19. Espaço físico e objetos	5	118, 142, 176, 211, 212
20. Organização dos espaços	5	43, 49, 123, 149, 183
21. Compartilhar com outras crianças nos espaços da instituição e fora dela	4	95, 117, 123, 141
22. Brincar em diversos espaços	3	61, 100, 104
23. Descrever espaços	3	184, 196, 197
24. Identificar objetos no espaço	3	143, 177, 213
25. Observar diferentes objetos no espaço	3	139, 296, 296
26. Ouvir histórias em outros	3	138, 168, 204

espaços		
27. Posicionar o corpo no espaço	3	96, 118, 118
28. Brincar de deslocar elementos em um espaço	2	76, 127
29. Conhecer os diferentes espaços	2	96, 142
30. Criar desenhos utilizando espaços	2	159, 194
31. Cuidado dos espaços	2	156, 191
32. Deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar)	2	84, 104
33. Espaço social como meio de interações	2	149, 183
34. Explorar os espaços externos	2	104, 116
35. Fazer registros de espaços	2	174, 209
36. Frequentar espaços da instituição	2	148, 182
37. Investigar o espaço	2	159, 194
38. Localização do corpo no espaço	2	142, 212
39. Posições no espaço (pessoas ou objetos)	2	142, 212
40. Respeitar as regras dos espaços	2	100, 123
<b>40 (UA)</b>	<b>287 vezes</b>	<b>Totais</b>

Fonte: Paraná (2018).

Essa organização e as opções interpretativas assumidas levaram-nos a 48 (UA), que listamos na sequência em ordem alfabética.

1. Brincar de deslocar elementos em um espaço
2. Brincar em diversos espaços
3. Brincar nos espaços externos e internos
4. Comparação da posição dos elementos no espaço
5. Compartilhar com outras crianças nos espaços da instituição e fora dela.
6. Compartilhar os objetos e os espaços
7. Conhecer os diferentes espaços
8. Criar desenhos utilizando espaços
9. Cuidado dos espaços
10. Descrever espaços
11. Deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar)
12. Deslocar seu corpo no espaço
13. Diferentes espaços
14. Elementos da linguagem visual: espaço
15. Elementos do espaço
16. Espaço
17. Espaço físico
18. Espaço físico e objetos

19. Espaço para formação continuada
20. Espaço social como meio de interações
21. Espaço temporal
22. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
23. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
24. Explorar o espaço
25. Explorar o espaço
26. Explorar os espaços externos
27. Fazer registros de espaços
28. Frequentar espaços da instituição
29. Identificar objetos no espaço
30. Investigar o espaço
31. Localização do corpo no espaço
32. Noções de espaço
33. O corpo e o espaço
34. Observar diferentes objetos no espaço
35. Organização da narrativa considerando tempo e espaço
36. Organização de espaço
37. Organização do espaço
38. Organização dos espaços
39. Orientação espacial
40. Ouvir histórias em outros espaços
41. Participar da construção de espaços para observação
42. Percepção dos elementos no espaço
43. Posicionar o corpo no espaço
44. Posições no espaço (pessoas ou objetos)
45. Respeitar as regras dos espaços
46. Segurança do espaço
47. Utilizar e organizar diferentes espaços da instituição
48. Versatilidade do espaço

Como estamos, desde o princípio desta proposta investigativa, buscando pelo espaço geográfico em torno dos CMEIs e verificando como a existência desses ambientes instigam o professor a pensar sobre ele e a agir em função da aprendizagem de seus alunos, assumimos que as ações presentes nas UAs são passíveis de interpretação e podem contribuir com a elaboração das categorias que pretendemos evidenciar.

Arruda, Passos e Broietti (2021, p. 219) esclarecem que:

Embora a expressão “ação docente” seja às vezes mencionada na literatura sobre formação de professores, os termos mais encontrados são prática docente, ação pedagógica, prática pedagógica, prática educativa etc., os quais, eventualmente, podem ser considerados como conceitos próximos ao de ação docente. Para Altet (2011), a noção de prática docente é polissêmica, multidimensional e remete a várias definições. Em uma delas, a prática docente é definida como uma forma particular de executar uma atividade.

Considerando o que foi apresentado anteriormente, passamos a assumir que a ação do professor está relacionada a algo que ele executa, ou seja, à realização de uma atividade na instituição de ensino em que ele atua, podendo então ser denominada como uma atividade profissional. Outro fato que nos apresenta, quando pensamos naquilo que o professor pratica, é que essas ações não precisam ser observáveis, ou seja, ele pode (o professor) diante de indagações sobre uma dada situação, relacionar o que faria, quais seriam suas reações, opções, tomadas de decisão diante daquele fato ou situação a ele apresentados (Altet, 2011).

Tendo isso em mente, retomamos as 48 UAs e destacamos nelas os verbos e, durante este mesmo movimento, colocamos juntas as que estavam repetidas, mantendo entre parênteses os textos complementares. Na listagem a seguir pode-se verificar o resultado dessa organização. Além disso, as ações que não estavam representadas por verbos na forma infinitiva foram adequadas para tal, por exemplo, Comparar (verbo) teve sua origem em [Comparação] (um substantivo), como pode ser checado no segundo item desta nova lista organizada. Para escolher o verbo que iria representar o substantivo, acessamos o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2009.3 – Versão monousuário<sup>5</sup> – e obtivemos a seguinte descrição para a primeira acepção: ato ou efeito de comparar; cotejo, confronto. O mesmo procedimento foi realizado para os demais substantivos femininos ou masculinos identificados na listagem com as 48 UAs.

Destes procedimentos e estudos semânticos e sintáticos, chegamos a uma lista com 25 UAs.

1. Brincar (de deslocar elementos em um espaço, em diversos espaços, nos espaços externos e internos)
2. Comparar [Comparação] (a posição dos elementos no espaço)
3. Compartilhar (com outras crianças nos espaços da instituição e fora dela, os objetos e os espaços)
4. Conhecer (os diferentes espaços, noções de espaço, o corpo e o espaço)
5. Criar (desenhos utilizando espaços)
6. Cuidar [Cuidado] (dos espaços)
7. Descrever (espaços)
8. Deslocar [Deslocamento] (no espaço (pular, saltar, dançar), seu corpo no espaço)
9. Explorar (o espaço, o espaço, os espaços externos)

---

<sup>5</sup> Os termos deste contrato envolvem como Licenciante a Editora Objetiva Ltda., CNPJ: 32.106.536/0001-82. Produzido pelo Instituto Antônio Houaiss.

10. Fazer (registros de espaços)
11. Frequentar (espaços da instituição)
12. Identificar (Diferentes espaços, Elementos da linguagem visual: espaço, Elementos do espaço, Espaço, Espaço físico, Espaço físico e objetos, Espaço para formação continuada, Espaço social como meio de interações, Espaço temporal, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, objetos no espaço)
13. Investigar (o espaço)
14. Localizar [Localização] (do corpo no espaço)
15. Observar (diferentes objetos no espaço)
16. Organizar [Organização] (da narrativa considerando tempo e espaço, de espaço, do espaço, dos espaços, diferentes espaços da instituição)
17. Orientar [Orientação] (espacial)
18. Ouvir (histórias em outros espaços)
19. Participar (da construção de espaços para observação)
20. Perceber [Percepção] (dos elementos no espaço)
21. Posicionar [Posições] (o corpo no espaço, no espaço pessoas ou objetos)
22. Respeitar (as regras dos espaços)
23. Segurar [Segurança] (do espaço)
24. Tornar versátil [Versatilidade] (do espaço)
25. Utilizar (diferentes espaços da instituição)

Isso nos remete a uma lista com 25 ações elencadas em ordem alfabética: brincar, comparar, compartilhar, conhecer, criar, cuidar, descrever, deslocar, explorar, fazer, frequentar, identificar, investigar, localizar, observar, organizar, orientar, ouvir, participar, perceber, posicionar, respeitar, segurar, tornar, utilizar.

Esses 25 verbos, todos registrados em sua forma infinitiva passaram agora a ser os nossos significantes para a elaboração das categorias que puderam ser evidenciadas, tendo por origem o que nos apresentavam os documentos eleitos para estudo e sustentação desta proposta investigativa que culminou na elaboração de uma Dissertação e de uma Produção Técnica Educacional (PTE) para a chancela de um título de Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no ano de 2025.

Na sequência elaboramos uma descrição para cada um desses verbos, procurando correlacionar com o que trouxemos no Capítulo 2 – A Geografia e o estudo do espaço geográfico na Educação Infantil.

Brincar: deslocando-se e deslocando elementos, considerando locais externos.

Comparar: a posição dos elementos no espaço.

Compartilhar: com outras crianças da instituição objetos e os espaços.

Conhecer: diferentes espaços, noções de espaço.

Criar: desenhos utilizando espaços.

Cuidar: dos espaços.

Descrever: espaços.

Deslocar-se: pular, saltar, dançar.

Explorar: os espaços externos.

Fazer registros: de espaços

Frequentar: espaços da instituição e externos a ela.

Identificar: diferentes espaços, elementos do espaço, objetos, interações, tempos, quantidades, relações, transformações.

Investigar: o espaço.

Localizar-se: no espaço.

Observar: diferentes objetos no espaço.

Organizar: narrativas sobre o espaço.

Orientar-se: espacialmente.

Ouvir histórias: em outros espaços e sobre outros espaços.

Participar: da seleção e da construção de espaços para observação.

Perceber: elementos no espaço.

Posicionar-se e posicionar: pessoas ou objetos.

Respeitar: as regras dos espaços.

Verificar a segurança: do espaço.

Tornar versátil: o espaço.

Utilizar: diferentes espaços da instituição.

Retomamos a partir deste momento o que foi apresentado no Capítulo 1 – A Educação Infantil, e alguns destaques no que nos trazem as DCNEI quanto aos direitos das crianças, as definindo como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O que temos nesta citação, remete-nos a que a criança passou a ser considerada sujeito ativo, devendo ser colocada no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, ao pensar sobre propostas pedagógicas para a Educação Infantil, passou a ser necessário assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19).

Podemos perceber que, por meio desses argumentos, o educar e o cuidar são ações indissociáveis, ao passo que “o ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, [...] [o] educar [também] é muito mais do que garantir à criança acesso a conhecimentos, experiências e práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 29).

A partir do cuidado é possível, além de assegurar os direitos das crianças à saúde, higiene e alimentação, ampliar seus conhecimentos e suas habilidades de forma a torná-las, aos poucos, mais autônomas e independentes. Tal pois, “quando as crianças são cuidadas, aprendem também a cuidar de si, dos outros, dos ambientes, dos animais, da natureza” (Brasil, 2018, p. 29). E para que isso ocorra, é de suma importância que o professor identifique e responda às necessidades da criança, de acordo com suas singularidades e especificidades.

Dando continuidade ao que descrevemos, considerando as DCNEI (Brasil, 2010), aportamos agora na BNCC (Brasil, 2018), que foi homologada no ano de 2017, com o intuito de padronizar uma base para toda a Educação Básica brasileira. Com relação à Educação Infantil, a BNCC destaca que as creches e pré-escolas têm como objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2018, p. 36).

À vista disso, a concepção de criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem é reforçada por meio de dois eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeiras, dispostos tanto nas DCNEI como na BNCC (Brasil, 2010; 2018).

Fomos motivados e recuperar esses documentos em função da categoria Brincar, descrita nos documentos repetidamente e que remetia muito aos espaços e às possibilidades que eles nos apresentam.

A partir dessas releituras e retomadas desses dois documentos que já haviam contribuído para a elaboração e seleção das 48 UAs, verificamos que a elas (crianças dos CMEIs) “devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 25, grifo nosso).

Atrelado ao cuidar e ao educar, encontram-se o brincar e o interagir. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o brincar é um direito fundamental da criança, sendo de suma importância para seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990). É um momento em que as crianças podem interagir com os brinquedos e com outras crianças e adultos. E “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p. 37). Por conseguinte, o brincar encontra-se atrelado ao educar durante a infância, cabendo aos professores mediar as ações por meio de diferentes brinquedos e brincadeiras.

Sendo uma prática educativa, a brincadeira “possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da experimentação e da descoberta” (Brasil, 2018, p. 32). Os momentos de interação entre as crianças, tanto de sua faixa etária como de outras idades, bem como com adultos, são de suma importância para a construção da autonomia e da socialização. Isso porque o brincar amplia e diversifica seu “acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2018, p. 38). Além disso, “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 37).

Percebe-se, portanto, que os atos de cuidar, educar, brincar e interagir se encontram indissociáveis na Educação Infantil.

Tais leituras e as fundamentações teóricas expressas nesses documentos levaram-nos a retomar as 25 categorias e buscar por uma possibilidade de agrupamento, por semelhança de atividade, considerando o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e o cuidar, educar, brincar e interagir, todos grifados nos parágrafos das duas últimas páginas desta seção.

O brincar por si só mostra sua evidência, pois em momento algum

deixou de fazer parte dos argumentos nos documentos.

Sendo assim, torna-se nossa primeira categoria (codificada como C1) – Brincar: deslocando-se e deslocando elementos, considerando locais externos.

Nossa segunda categoria (codificada como C2) – Cuidar, tem seu homônimo cuidar, e que nos leva a considerar por aproximação respeitar, verificar a segurança, tornar versátil, utilizar.

Educar (categoria C3) – em que inserimos os seguintes significantes: comparar, conhecer, criar, descrever, fazer registros, identificar, investigar, posicionar-se ou posicionar.

Interagir, remete-nos a conviver, que traz em suas acepções descritores compartilhar, cuidar, deslocar-se, explorar, frequentar, localizar-se, observar, organizar, orientar-se, ouvir, participar, perceber. Considerada a quarta categoria C4.

Para finalizar construímos as descrições das 4 categorias:

C1 – Brincar: deslocando-se e deslocando elementos, considerando locais externos.

C2 – Cuidar: respeitar, verificar a segurança, tornar versátil, utilizar.

C3 – Educar: comparar, conhecer, criar, descrever, fazer registros, identificar, investigar, posicionar-se ou posicionar.

C4 – Interagir: compartilhar, cuidar, deslocar-se, explorar, frequentar, localizar-se, observar, organizar, orientar-se, ouvir, participar, perceber.

Esse processo de categorização consiste em uma operação de classificação, de agrupamento de elementos comuns, semelhantes ou análogos, segundo critérios previamente definidos no processo. Segundo Bardin (2021), a categorização tem como objetivo fornecer, por compensação, um perfil simplificado dos dados brutos.

Após este processo de categorização, apoiando-se nos documentos norteadores, fica evidente que a prática docente demanda apresentar, basicamente, as 4 descrições de categorias já mencionadas acima (C1, C2, C3 e C4). Fazendo uma busca pelas unidades de análise, nos Quadros 2, 3, 4 e 5, destacamos a seguir aquelas que apresentam as maiores quantidades de repetições (quantidades), nas quais aparecem já nas primeiras e segundas linhas. Assim, temos os seguintes resultados:

Quadro 6 – Levantamento das UAs nos quatro documentos norteadores

<b>Documento</b>	<b>Unidades de Análise (UA) Descrição de espaço</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Páginas em que as UAs foram localizadas</b>
<b>RCNEI</b>	1. Organização do espaço	7	9, 9, 54, 58, 65, 68, 68
<b>DCNEI</b>	1. Organização de espaço	4	5, 19, 19, 21
<b>BNCC</b>	1. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	5	8, 17, 17, 18, 21
	2. Explorar o espaço	2	6, 11
<b>RCP</b>	1. Espaços tempos quantidades, relações e transformações	49	47, 52, 74, 75, 94, 95, 96, 97, 98, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 276, 277
	2. Explorar o espaço	40	50, 61, 65, 74, 74, 76, 76, 76, 76, 79, 84, 95, 96, 96, 96, 96, 96, 100, 104, 104, 105, 105, 105, 105, 118, 118, 127, 127, 128, 128, 128, 128, 142, 149, 153, 175, 177, 183, 211, 213

Fonte: A pesquisadora (2025).

A unidade de análise denominada Espaços tempos quantidades, relações e transformações, será eliminada dessa análise, pois se refere à denominação do campo de experiência dos documentos norteadores (BNCC e RCP). Sendo assim, temos:

Quadro 7 – Unidades de Análise (UA) com maior frequência

Documento	Unidades de Análise (UA) com maior frequência
RCNEI	Organização do espaço
DCNEI	Organização do espaço
BNCC	Explorar o espaço
RCP	Explorar o espaço

Fonte: A pesquisadora (2025).

Portanto, observando as unidades de análise dos documentos, constatamos que as expressões organização do espaço e explorar o espaço se sobressaem; e isso demonstra que essas expressões são elementos relevantes para a promoção de experiências e vivências, os quais só serão atingidos com a organização intencional da prática pedagógica. Conjuntamente, organizar e explorar são os verbos que fazem parte da descrição C4 da categorização: (C4 – Interagir: compartilhar, cuidar, deslocar-se, explorar, frequentar, localizar-se, observar, organizar, orientar-se, ouvir, participar, perceber) e serão eles nosso foco de possibilidades e análise.

Todo esse processo de categorização trouxe um agrupamento de elementos comuns, semelhantes ou análogos, cujo objetivo é fornecer um perfil simplificado dos dados, servindo de base para nossas análises e comparações de aproximações, distanciamentos e para a elaboração de nosso Guia de Atividades, em que organizar e explorar serão os elementos norteadores.

Portanto, as experiências pessoais, a análise documental, a Revisão Sistemática da Literatura, a entrevista com os docentes, a organização e análise dos conteúdos, culminando nas categorias, forneceram subsídios para a construção das propostas da produção técnica educacional, conforme apresentado no próximo capítulo.

## 4 A PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

Neste capítulo, como indicado na Introdução, apresentamos informações relativas ao Guia (seção 4.1), ao CMEI (seção 4.2) e as 10 propostas de atividades (seção 4.3). Nesta última elencamos o título da proposta, além de sua numeração, e elementos que deem ao leitor uma ideia do que propusemos realizar com os alunos durante a visitação ao espaço.

### 4.1 O GUIA

Assumimos por 'guia' uma proposta ou documento que pode nos orientar a desenvolver algo ou transitar em algum lugar com certa liberdade, isto é, livremente. Por isso, propusemo-nos a elaborar esta PTE e acrescer em sua denominação "para o ensino".

Uma discussão recorrente relativa ao Mestrado Profissionais remete-nos ao Produto Educacional (PE), que na Avaliação Quadrienal (2017-2020) era denominado por Produção Técnica-Tecnológica (PTT) e que no PPGEN – Programa de Pós-Graduação em Ensino – da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) chamamos de Produção Técnica Educacional.

Rizzatti e seus colaboradores (2020) debruçaram-se em torno da problemática, procurando uniformizar e colocando parâmetros para determinadas denominações. Entre as tipologias descritas por esses autores estão: a Tecnologia Social, que se dedica a elaborar e explicar métodos, processos ou produtos transformadores; o Material Didático, em que seus proponentes elaboram um produto de apoio ou de suporte com fins pedagógicos ou didáticos; o Software ou Aplicativo, que traz diversas instruções e busca resultados delimitados por seus idealizadores; o Manual ou Protocolo, que diz respeito a um conjunto de informações, normas e regras, vinculadas a uma determinada atividade; o Processo Educacional, que descreve etapas integradas às propostas de ensino e de aprendizagem, com intencionalidade e objetivo delineado.

Diante dessas cinco tipologias, cremos que o guia que buscamos empreender esteja mais próximo do que está explicitado por Rizzatti *et al.* (2020) em um processo de reorganização, de acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (Brasil, 2019).

Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 5).

Por isso, fazemos nosso o seguinte fragmento do texto citado anteriormente: “são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas”, ou seja, nosso guia intitulado: *Um guia para o ensino sobre o espaço geográfico na Educação Infantil*, apresenta um roteiro de tarefas para explorar o espaço geográfico em torno do CMEI em que o docente atua.

Concordamos com Demo (2000, p. 45), quando afirma que “a finalidade de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução”, pois a intenção com este guia é instigar os docentes sobre as possibilidades de organização e exploração dos espaços externos ao CMEIs.

## 4.2 O CMEI

Como a proposta de investigação contempla a Educação Infantil, para as possíveis considerações foi necessário a identificação dos CMEIs existentes no município de Bandeirantes no Estado do Paraná. Por meio do *site* do município (<https://www.bandeirantes.pr.gov.br/carta-servico/15/sistema-de-ensino-pre-escola-e-ensino-fundamental/>), foi possível obter as informações.

No Quadro 8 inserimos uma numeração para cada CMEI, levando em conta a organização de cada unidade educacional disponibilizada em ordem alfabética (na segunda coluna) e o endereço de localização no município.

Quadro 8 – Informações sobre os CMEIs

	<b>Nome do CMEI</b>	<b>Endereço</b>
1	CMEI Dr. Bezerra de Menezes	Rua Francisca Alves Morilha, n. 605. Vila Macedo.
2	CMEI João do Carmo Santiago	Rua Crispiniano Souto Sobrinho, n. 245. Vila São Pedro.
3	CMEI Maria Alzira de Souza Trindade	Rua Luís Andrade da Silva, n. 172-310. Bairro Jardim Ana Rosa.
4	CMEI Paulo Meneghel	Rua Piracicaba, n. 385. Vila Maria.
5	CMEI Rotary	Rua Cândido Magalhães Trindade, n. 333. Vila Pompéia.
6	CMEI Santa Rita de Cássia	Rua Eurípides Rodrigues, n. 403. Vila Macedo.
7	CMEI Tei Matida	Rua Sussumi Tanaka, n. 13. Vila Bela Vista.
8	CMEI Yoricide Miyoshi	Rua Prefeito Agenor Ferreira dos Santos, n. 927. Conjunto Huberto Teixeira.

Fonte: Prefeitura Municipal de Bandeirantes<sup>6</sup> (2025).

Como o intuito dessa proposta de pesquisa tem como foco as instituições infantis, o CMEI que selecionamos para elaborarmos o nosso produto é o de número 4 (destacado por sombreado), Paulo Meneghel, em que atuávamos como professora no momento do início da elaboração do mesmo e do ingresso no Mestrado em Ensino da UENP. Contudo, o intuito e a aplicação da pesquisa, mesmo estando delimitado e denominado a apenas um CMEI, não restringi sua aplicação aos demais Centros, pois os objetivos de aprendizagem, saberes e conhecimentos são os mesmos. O que será alterado é a escolha dos espaços geográficos de cada instituição. Ao final deste estudo, abordaremos essas considerações finais.

Dessa forma, na sequência trazemos algumas informações a respeito do CMEI selecionado.

Em janeiro de 1977, na gestão do prefeito Jamil Fares Midauar, foi inaugurada na Rua Piracicaba, n. 385, na Vila Maria, no município de Bandeirantes no Estado do Paraná, a Escola Paulo Meneghel, nome escolhido em homenagem póstuma ao Senhor Luiz Meneghel, doador do terreno de 1.478,10 m<sup>2</sup> onde se localiza a referida escola, que esteve em funcionamento até 18 de fevereiro de 1997, quando foi desativada.

Visando a necessidade de atender aos filhos de mães desta comunidade que trabalhavam, a Prefeitura Municipal, através do Departamento de

<sup>6</sup> As informações que inserimos neste quadro estão disponíveis no sítio eletrônico: <https://www.bandeirantes.pr.gov.br/> e na aba referente ao Portal da Educação: <https://bandeirantes.pr.gov.br/portal-educacao/escola/>.

Saúde e Serviço em parceria com a Associação Metodista de Assistência Social (AMAS), criou o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Meneghel, por meio do Decreto n. 2.161 de 26/05/97 para atender crianças na faixa de 0 a 6 anos.

Em 12 de janeiro de 1998 o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Meneghel iniciou suas atividades visando atender a 105 crianças. A resolução n. 4063/10 de 21/09/10 autorizou o funcionamento da Educação Infantil no estabelecimento de ensino citado.

De acordo com os princípios legais, éticos, políticos e estéticos, o CMEI tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, emocional, estético, religioso e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O estabelecimento possui 712,69 m<sup>2</sup>, com 5 salas de aula que atendem a metragem mínima de 1,20 m<sup>2</sup> por aluno. As salas são dotadas de boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo e o mobiliário é adequado. Possui lactário, despensas, refeitório coberto, equipamentos adequados para preparo da merenda e instalações sanitárias completas para uso de crianças e adultos.

Quanto às características da estrutura física, no Quadro 9 organizamos descrição do local, a quantidade de unidades e detalhes das instalações, dando, assim, ao leitor, uma ideia de como é a instituição.

Quadro 9 – Descrições sobre o CMEI Paulo Meneghel

<b>LOCAL</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>INSTALAÇÕES</b>
Playground externo com área gramada	1	Balanço, gira-gira, gangorra, escorregador, casinha e trezinho de alvenaria.
Sala Nível IA	1	Berços e colchões, 1 banheiro com banheira e pia e 1 lactário/refeitório com 2 mesas.
Sala Nível IB	1	Carteiras, mesa do professor e armários.
Sala Nível II	1	Carteiras, mesa do professor e armários.
Sala Nível III	1	Carteiras, mesa do professor e armários.
Sala Nível IV	1	Carteiras, mesa do professor e armários.
Secretaria	1	Computador, escrivaninha e armários.
Banheiro feminino	3	1 vaso sanitário grande, 4 vasos sanitários pequenos, 3 chuveiros.
Banheiro masculino	3	1 vaso sanitário grande, 48 vasos sanitários pequenos, 3 chuveiros.
Cozinha	1	Pia, mesa, fogão e micro-ondas.
Despensa para	1	Geladeira, freezer, prateleiras e

alimentos		armários.
Refeitório	1	6 mesas, 12 bancos, 1 bebedouro, 1 mesa para servir.
Lavanderia	1	Máquina de lavar, tanque e centrífuga.
Despensa para produtos e acessórios para limpeza	2	Prateleiras e armários.

Fonte: PPP (2024).

#### 4.3 AS 10 PROPOSTAS DE ATIVIDADE: NOMINADAS E RESUMIDAS

A seguir, descrevemos algumas informações relativas a cada Proposta de atividade inserida na Produção Técnica Educacional e que podem ser acessadas, em sua completude, em Oliveira (2025).

##### PROPOSTA 1 – As cores da escola: observando a fachada.

Será realizado um passeio na frente do CMEI, em que vamos observar as cores predominantes.

- Apontar as cores presentes nas grades do muro, para que as crianças visualizem as cores.
- Ir apontando as cores da grade e pedir para as crianças repetirem.
- Deixar as crianças passarem as mãos nas árvores para sentirem a textura. Apontar as cores, se há flores etc.

##### PROPOSTA 2 – O que encontramos ao redor da escola?

Será realizado um passeio ao redor do CMEI, em que vamos observar o que encontramos à nossa volta.

- Observar o trajeto CMEI x Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
- Explorar os elementos naturais, coletando-os e colando em fita adesiva que os alunos fixarão no braço.

##### PROPOSTA 3 – O que encontramos ao redor da escola? Prevenção da Dengue.

Será realizado um passeio ao redor do CMEI, em que vamos observar o que encontramos à nossa volta, sendo que um dos espaços encontrados e visitados será a Clínica Universitária de Enfermagem.

- Participar do Projeto Dengue – Eu posso ajudar! Tal projeto é desenvolvido pelos alunos da Clínica Universitária.
- Desenvolver noções básicas de higiene e cuidado pessoal e com o ambiente.
- Reconhecer que relação há entre o que observamos com o do mosquito *Aedes Aegypti*.
- Conhecer o funcionamento da Clínica Universitária de Enfermagem e quais serviços prestados à comunidade.

PROPOSTA 4 – O que encontramos ao redor da escola? Rádio Cabiúna.

Conhecer os espaços que estão ao redor do CMEI e fazer registros espontâneos sobre as observações realizadas.

- Mostrar o percurso.
- Conhecer o funcionamento de uma Estação de Rádio como fonte de informação.

PROPOSTA 5 – O que encontramos ao redor da escola? Fenômenos naturais: o vento.

Permite que as crianças caminhem, corram, subam, desçam, andem para frente, para trás etc., explorando o espaço com o corpo e participando de momentos dentro e fora da sala, em que sintam a presença do vento.

- Observar o entorno e os espaços.
- Exploração física: permitindo que as crianças caminhem, corram, subam, desçam, andem para frente, para trás etc., explorando o espaço com o corpo e participando de momentos dentro e fora da sala, em que sintam a presença do vento, utilizando uma sacolinha amarrada em um barbante para que possam sentir e ver a ação do vento.

PROPOSTA 6 – Explorar o entorno. Registrar observações e descobertas.

Explorar elementos presentes no espaço, percebendo suas características e possibilidades e reconhecer características geográficas e paisagens fizeram parte da história da nossa cidade.

- Observar o percurso CMEI x Estádio.
- Contar quantas quadras o Estádio fica do CMEI.
- Elencar os elementos e espaços que encontramos durante o percurso, por exemplo: casas, posto de gasolina, oficinas, lanchonetes etc.
- Reconhecer características geográficas e paisagens fizeram parte da história da nossa cidade.

#### PROPOSTA 7 – O uso consciente da água.

Durante o percurso, apontar os elementos e espaços que encontramos.

- Ouvir com atenção a explicação dada pelo funcionário, sobre o local da visita, os tanques de tratamento, o que acontece em cada local (informações técnicas).

#### PROPOSTA 8 – Passeio na Praça – Como Chegar?

Reconhecer pontos de referência utilizando mapas.

- Durante o percurso, apontar os elementos e espaços que encontramos.
- Utilizar o mapa impresso para chegarmos até o local, fazendo a contagem dos quarteirões.
- Aproveitar o passeio para brincar ao ar livre.
- Instigar as crianças a responderem oralmente elementos que encontramos durante o percurso, que iniciam com a letra P.

#### PROPOSTA 9 – Hospital

Durante o percurso, apontar os elementos e espaços que encontramos.

- Subir a escadaria do hospital contando os degraus.
- Relatar fatos importantes sobre o nascimento.
- Conhecer a importância de um hospital.

### PROPOSTA 10 – Conhecendo um Edifício

Durante o percurso, apontar os elementos e espaços que encontramos.

- Pedir para contarem quantos andares.
- Conhecer tipos de moradias.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Apresentamos a seguir a análise dos dados coletados, a intersecção, buscando responder à questão de pesquisa, como o espaço geográfico na Educação Infantil é explorado e ensinado pelos docentes. Essa resposta irá nos apresentar as aproximações e distanciamentos entre o que recomendam os documentos e como de fato os professores lecionam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Contudo, nossos resultados e considerações finais relatam os resultados da pesquisa, a fim de demonstrar a possibilidade de aplicação do Guia.

### 5.1 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Após a análise dos documentos que orientam a Educação Infantil, constatamos que todos, embora de maneira não padronizada, recomendam a prática pedagógica sobre o espaço geográfico. Embora os três primeiros documentos analisados (RCNEI, DCNEI e BNCC) apresentem o termo espaço em suas propostas pedagógicas curricular em menor número de vezes, o RCP apresenta uma quantidade significativa, 297 vezes. Isso reforça a importância desse objetivo de aprendizagem, visto que o RCP é o documento que embasa as práticas pedagógicas atuais e a elaboração dos currículos municipais.

Retomando os relatos de P1 e P2, descritos no Capítulo 3 desta Dissertação, observou-se que nos relatos de P1 encontramos distanciamento em relação aos documentos, e pela intersecção à categoria C4, P1 não aborda nenhum elemento contido no agrupamento.

Ainda, continuando a análise, para as propostas aplicáveis de P1, organizamos em sua completude conforme Quadro 10, descrevemos na quarta coluna a descrição da categoria emergente, e na quinta coluna, os verbos associados. Para escolher o verbo que iria representar a ação docente, acessamos o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2009.3 – Versão monousuário<sup>7</sup>. Vale destacar que aqui diferenciamos os verbos investigar e explorar. Sendo, investigar – verbo transitivo direto – seguir os vestígios, as pistas de; explorar – verbo transitivo direto – percorrer (região, território etc.) para estudar, efetuar estudos em; examinar, analisar, descobrir.

Quadro 10 – Levantamentos do relato de P1

<b>Nº</b>	<b>Descrição da proposta de P1</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categoria</b>	<b>Verbos associados</b>
<b>1</b>	Bate-papo: Pergunta se está na hora do almoço, como está o tempo hoje.	INTERAGIR	C4	Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>2</b>	Janelinha do tempo.	INTERAGIR	C4	Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>3</b>	Regras e rotinas expostas.	INTERAGIR	C4	Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>4</b>	Atividades dentro e fora no bombolê.	BRINCAR / INTERAGIR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, perceber.
<b>5</b>	Brinquedos de subir e descer.	BRINCAR / INTERAGIR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, perceber.
<b>6</b>	Brincadeiras perguntando quantos cabem dentro, incluindo animais (elefante, pássaros).	BRINCAR / EDUCAR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>7</b>	Parquinho em espaço livre.	BRINCAR	C1, C4	Brincar, interagir.
<b>8</b>	Levar no pátio e usar caixas de papelão grandes e colocar as crianças para rolar.	BRINCAR / INTERAGIR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>9</b>	Delimitação de espaço usando papel sulfite (pintar círculo, pintar o que está em cima e embaixo).	BRINCAR / INTERAGIR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>10</b>	Colagem com papéis dentro e fora.	BRINCAR E INTERAGIR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
<b>11</b>	Jogo de boliche.	BRINCAR E INTERAGIR	C1, C4	Brincar, interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.

Fonte: A pesquisadora (2025).

Este levantamento das propostas de P1 aponta as categorias nas quais elas se relacionam. Conforme já mencionado anteriormente, em que “todo esse processo de categorização trouxe um agrupamento de elementos comuns, semelhantes ou análogos, cujo objetivo é fornecer um perfil simplificado dos dados, servindo de base para nossas análises e comparações de aproximações, distanciamentos, e para a elaboração de nosso Guia de Atividades, em que

organizar e explorar serão os elementos norteadores”, podemos destacar que as propostas de P1 não destacam em suas ações os elementos organizar e explorar. Por isso, concluímos que o relato de P1 apresenta um distanciamento em relação aos documentos norteadores.

O mesmo procedimento foi realizado com as informações coletadas de P2. Este levantamento das propostas com o docente aponta as categorias nas quais elas se relacionam, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Levantamentos do relato de P2

<b>Nº</b>	<b>Descrição da proposta de P2</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categoria</b>	<b>Verbos associados</b>
1	Investigação do espaço escolar com mapas e percursos.	EDUCAR / INTERAGIR	C3, C4	Investigar, observar, orientar-se, ouvir, participar, perceber.
2	Rotina do dia e linha do tempo.	INTERAGIR	C4	Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
3	Brincadeiras com quantidade e classificação.	BRINCAR / EDUCAR / INTERAGIR	C1, C2, C3, C4	Brincar, respeitar, identificar, Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
4	Receitas culinárias simples.	EDUCAR / INTERAGIR	C3, C4	Investigar, observar, orientar-se, ouvir, participar, perceber.
5	Experimentos com natureza (plantio e observação).	EDUCAR / INTERAGIR	C3, C4	Investigar, observar, orientar-se, ouvir, participar, perceber.
6	Jogos de tabuleiro e brincadeiras tradicionais.	BRINCAR / CUIDAR / EDUCAR / INTERAGIR	C1, C2, C3, C4	Brincar, respeitar.
7	Histórias com sequência temporal.	BRINCAR / INTERAGIR	C4	Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.
8	Construções com blocos e materiais diversos.	BRINCAR / INTERAGIR	C1, C2, C4	Brincar, respeitar, Interagir, participar, ouvir, orientar-se, perceber.

Fonte: A pesquisadora (2025).

Mesmo observando que as propostas de P2 seguem em agrupamento, conforme as descrições das categorias (C1, C2, C3, C4), podemos destacar que as propostas de P2, não destacam em suas ações os elementos/verbos organizar e explorar. Por isso, concluímos que o relato de P2,

assim como P1, apresenta um distanciamento em relação aos documentos norteadores.

De acordo com os dados coletados, foi possível inferir que o objetivo de aprendizagem sobre o espaço geográfico é recomendado em todos os documentos analisados. E os dados das entrevistas salientaram que este objetivo de aprendizagem não faz parte do cotidiano das práticas pedagógicas e, quando faz, apresenta saberes e conhecimentos com experiências que não contemplam o organizar e explorar.

Portanto, reconhecendo a importância em dar às crianças o acesso a estes saberes e conhecimentos, com experiências que tragam, além do saber, as interações e brincadeiras, pois o espaço escolar deve ser considerado promotor de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos que permitirão a construção de identidades coletivas e consequente desenvolvimento infantil.

Na tentativa de amenizar este distanciamento entre o que recomendam os documentos norteadores e a prática cotidiana dos professores, propomos um Guia, já apresentado no Capítulo 4 desta pesquisa. O Guia, sendo uma Produção Técnica Educacional (PTE) de estudo, também denominado de Produto, é parte integrante da Dissertação de Mestrado (Oliveira, 2025) intitulada: *O espaço geográfico na Educação Infantil: uma proposta de ensino*.

Essa elaboração não teve um intuito de propor um receituário, mas de elaborar um material que contemple os saberes e conhecimentos sobre o espaço geográfico, dando possibilidades para que o docente tenha condições de adaptá-lo, reelaborá-lo, de acordo com sua realidade.

Assim, com as categorias emergentes da dissertação, em virtude da análise dos 4 quadros com registros a respeito de 'espaço' nos documentos norteadores que tenham mais do que uma remissão, retomamos com um docente as 10 propostas do Produto, questionando-o conforme as questões abaixo, já acrescidas das respectivas respostas descritas em destaque itálico.

1 – Tendo em mente as descrições das categorias que acabamos de lhe apresentar, esta proposta, em sua opinião, se aproxima ou se distancia de cada categoria? Justifique.

*As propostas apresentadas mostram significativa aproximação com as categorias emergentes da análise documental, especialmente com as categorias de experiência sensorial do espaço, valorização da identidade no território e exploração do*

*entorno como lugar de aprendizagem. Por meio das atividades propostas – que incluem circuitos psicomotores, uso de elementos naturais, desenhos com pés descalços e registros de mapas afetivos – observa-se uma clara intenção de promover uma educação sensível ao espaço físico, cultural e simbólico da criança.*

*A categoria de “territorialidade educativa”, por exemplo, foi particularmente contemplada nas propostas que envolvem a observação do espaço escolar e a escuta das crianças sobre os ambientes que habitam. A relação com o espaço vai além da função utilitária e é compreendida como espaço relacional, afetivo e de construção de saberes, em consonância com as diretrizes da BNCC e RCP.*

2 – O que poderíamos fazer ou alterar ou adaptar para que tenhamos a aproximação? Caso ela não esteja evidente.

*Para garantir ainda mais aproximação com as categorias emergentes, especialmente no que diz respeito à inter-relação entre espaço, tempo e autonomia, recomenda-se que as propostas ampliem:*

*\* Momentos de escuta ativa das crianças sobre seus desejos e percepções espaciais (ex.: o que gostam ou não em determinados espaços da escola e seu entorno);*

*\* A criação de espaços temporários e simbólicos, como refúgios, cantinhos do silêncio, ou territórios da imaginação, definidos pelas próprias crianças;*

*\* Propostas mais sistemáticas de reorganização física dos espaços pela turma, promovendo participação ativa nos processos de ambientação.*

*Contudo, fica evidente nos registros das propostas e planejamentos a intencionalidade pedagógica por trás da escolha de determinados espaços e materiais, fortalecendo o vínculo entre prática e categoria teórica.*

3 – Caso, em sua opinião, não seja necessário nos aproximarmos, explique: Por quê? Justificando com uma exemplificação.

*Em várias propostas, a aproximação com as categorias já está suficientemente evidente, especialmente naquelas que incentivam o corpo em movimento e a escuta do ambiente. Por exemplo, a proposta que envolve exploração tátil de materiais naturais reflete uma abordagem coerente com a categoria de “espaço como experiência sensorial”.*

*Outro exemplo é o uso da linguagem cartográfica simbólica feita com apoio das crianças, o que alinha-se à ideia de “espaço vivido” e “espaço ressignificado”, presentes nos documentos analisados.*

*Portanto, ainda que ajustes sejam possíveis, não se faz necessária uma reestruturação radical nas propostas – elas já dialogam com os documentos oficiais de maneira sensível e fundamentada.*

4 – As 10 propostas suprem, em sua opinião, o que foi indicado nos documentos, por meio das categorias que evidenciamos? Justifique seu posicionamento.

*Sim. As propostas contemplam adequadamente as diretrizes presentes nos documentos norteadores, conforme evidenciado nas categorias emergentes da análise. A relação com o espaço não é meramente funcional, mas atravessada por dimensões afetivas, corporais, simbólicas e sociais, em consonância com os princípios da educação infantil indicados pelos documentos norteadores.*

*Além disso, o equilíbrio entre escuta das crianças, experiências estéticas e reorganização dos espaços evidencia uma prática pedagógica que valoriza a infância como tempo de descoberta e o espaço como mediador das aprendizagens.*

Ressaltamos que a entrevista com a docente foi apresentada nessa seção para concluirmos nossa investigação com as manifestações da docente P2 após a análise das propostas do Guia. Assim, essas manifestações nos revelam a aplicabilidade do nosso Guia, denominado também como produto. Conforme expõe a entrevista com a docente, destacamos abaixo os pontos que convergem para um resultado conclusivo de aproximação aos documentos norteadores e, conseqüentemente, a efetivação de nosso produto técnico educacional.

Assim, conforme percepção docente temos que:

- As propostas apresentadas mostram significativa aproximação com as categorias emergentes da análise documental, especialmente com as categorias de experiência sensorial do espaço, valorização da identidade no território e exploração do entorno como lugar de aprendizagem.*
- A categoria de “territorialidade educativa”, por exemplo, foi particularmente contemplada nas propostas que envolvem a observação do espaço escolar e a escuta das crianças sobre os ambientes que habitam.*
- Para garantir ainda mais aproximação com as categorias emergentes, recomenda-se que as propostas ampliem momentos de escuta ativa das crianças sobre seus desejos e percepções espaciais; a criação de espaços temporários e participação ativa nos processos de ambientação.*
- Fica evidente nos registros das propostas e planejamentos a intencionalidade pedagógica por trás da escolha de determinados espaços e materiais, fortalecendo o vínculo entre prática e categoria teórica.*
- A aproximação com as categorias já está suficientemente evidente, especialmente naquelas que incentivam o corpo em movimento e a escuta do ambiente. Por exemplo, a proposta que envolve exploração tátil de materiais naturais reflete uma abordagem coerente*

*com a categoria de “espaço como experiência sensorial”. Outro exemplo é o uso da linguagem cartográfica simbólica.*

*– Portanto, ainda que ajustes sejam possíveis, não se faz necessária uma reestruturação radical nas propostas – elas já dialogam com os documentos oficiais de maneira sensível e fundamentada.*

*– As propostas contemplam adequadamente as diretrizes presentes nos documentos norteadores, conforme evidenciado nas categorias emergentes da análise. A relação com o espaço não é meramente funcional, mas atravessada por dimensões afetivas, corporais, simbólicas e sociais, em consonância com os princípios da educação infantil indicados pelos documentos norteadores.*

De acordo com os dados coletados por meio do relato descrito na pesquisa, percebe-se uma avaliação positiva, no sentido da possibilidade de aplicação das propostas do Guia, pois sob as percepções da professora entrevistada, as considerações emergem para uma “aproximação com as categorias emergentes da análise de conteúdo, e essa aproximação com as categorias já está suficientemente evidente nas propostas”. “Fica evidente nos registros das propostas e planejamentos a intencionalidade pedagógica. Portanto, ainda que ajustes sejam possíveis, não se faz necessária uma reestruturação radical nas propostas e elas contemplam adequadamente as diretrizes presentes nos documentos norteadores”.

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos durante a pesquisa, que nos auxiliaram a responder à questão principal de averiguar nos documentos oficiais, norteadores da Educação Infantil, em específico a RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2018) e RCNP (Paraná, 2018) e em entrevistas com professores de Educação Infantil, quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos e como de fato os professores lecionam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Os docentes não evidenciaram nas entrevistas iniciais conhecimento sobre as orientações dos documentos norteadores e, conforme exposto, um distanciamento em relação aos mesmos. De acordo com os relatos dos professores P1 e P2 foi possível observar que nenhum citou a BNCC ou RCP, este, por sua vez, o documento norteador das instituições municipais e base na construção do organizador curricular do Município de Bandeirantes.

E conforme os estudos realizados nos documentos, pode-se inferir que contemplam o objetivo de aprendizagem sobre o espaço geográfico e

recomendam um caminho pedagógico para o ensino do mesmo, afirmando que este é um dos objetivos de aprendizagem e conhecimento que devem ser abordados na Educação Infantil, com possibilidades de contribuir com o processo de formação integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e moral.

Embora este objetivo de aprendizagem esteja contemplado em todos os documentos, inferimos, por meio das entrevistas, o distanciamento dos professores em relação aos documentos norteadores da Educação Infantil, pois os verbos da categoria C4 que apresentam maiores aparições nos documentos – organizar e explorar, não foram elencados pelos docentes. Com relação ao trabalho pedagógico pode-se constatar que este objetivo de aprendizagem é pouco trabalhado nos CMEIs, e quando é trabalhado, ocorre de forma superficial, não sistematizada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir o objetivo propositivo da presente pesquisa, como o espaço geográfico na Educação Infantil é explorado e ensinado pelos docentes, que consistiu na elaboração do guia de atividades para professores, conseguimos responder à pergunta: a aplicabilidade é viável e possível na Educação Infantil? De acordo com as percepções e coleta de dados, constatou-se que a resposta é sim, e este contribui para a prática diária dos professores. Os resultados mostraram ainda que o guia tem total aplicabilidade, com objetivos e metodologias bem definidas, apresentando significado nas atividades, exemplificando como trabalhar e observar cada uma delas e que o guia demonstrou estar próximo da realidade de sala de aula, com intencionalidade pedagógica, não sendo necessária reestruturação radical nas propostas.

Diante dos dados obtidos, acreditamos ter encontrado outras questões para pesquisas futuras, como: Quais os motivos que ocasionam o distanciamento dos professores em relação aos documentos norteadores, sendo que estes documentos deveriam ser, como o próprio nome diz, “norteadores da nossa profissão”? Será que um dos motivos poderia ser o distanciamento entre os produtores de conhecimentos e os docentes nos CMEIs? Será que o objetivo de aprendizagem, bem como os campos de experiências com saberes e conhecimentos são contemplados no currículo das Universidades? Será que os cursos de formação continuada procuram abordar estes saberes e conhecimentos no intuito de capacitar o docente para atuar com práticas em seu cotidiano escolar? Como envolver o professor em serviço com o saber no intuito de melhorar o ensino?

Certamente essas, entre outras questões, são tão complexas que sem dúvida seriam necessárias outras pesquisas. Modestamente, compartilhamos do posicionamento de vários autores que estudamos neste percurso, que a Educação Infantil possui especificidades e a criança que frequenta essa etapa da Educação Básica deve ser respeitada a partir de suas manifestações de aprendizagem, que revelam o processo de desenvolvimento, o qual, em cada período, tem marcos referenciais comuns, a depender das intervenções educativas. Por isso que é importante assegurar práticas mediadoras entre os conhecimentos sistematizados e os saberes cotidianos, considerando que as aprendizagens são

dependentes da qualidade das mediações oportunizadas pela comunicação, pela ação com os objetos e pelas brincadeiras.

Assim, este ponto nos remete a desdobramentos que foram surgindo ao longo do desenvolvimento deste estudo que, por questão de tempo e pelo limite de término da pesquisa, não foram possíveis para este momento, mas que há a intenção de aprofundar os estudos acerca do tema, trazendo para um momento posterior as manifestações infantis sobre as propostas de atividades, ou seja, posteriormente pode-se investigar as percepções das crianças, suas falas, observações, registros, olhares e gestos, executando as visitas e atividades propostas com o intuito de coletar dados respeitando a criança como “sujeito histórico e de direitos, e que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2009, p. 1).

Para tanto, ao considerar essa aprendizagem discente e não só as ações docentes, pautaríamos em responder às seguintes indagações: será que a criança está aprendendo em uma atividade deste tipo? O que poderíamos afirmar sobre os saberes e conhecimentos adquiridos dessas crianças? Visto que o foco é justamente o de proporcionar mais interação e aprendizagem aos alunos, considerando-os como centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Além dessas probabilidades, existe a perspectiva de que esta pesquisa, juntamente com seu Produto, nosso Guia, seja compartilhada e aplicável a todos os Centros de Educação Infantil do Município de Bandeirantes. Em virtude de haver espaços geográficos existentes ao redor dos demais Centros, as propostas podem ser aplicadas utilizando-se como objetivo maior a exploração do espaço geográfico ao entorno e da organização de espaços para as interações e brincadeiras, podendo ser utilizado um roteiro com questionamentos amplos e investigativos, pautando-se nos objetivos das atividades propostas antes, durante e após as visitas, conforme apresentado na íntegra no Guia.

Finalmente, como educadora e pesquisadora, ressalto a satisfação em poder contribuir para o processo de possibilidades pedagógicas com intencionalidade educativa, promovendo o desenvolvimento do pensamento amplo, consciente e crítico por meio de objetivos e conhecimentos tão relevantes, e superando barreiras pessoais ao longo desta pesquisa. Ainda, desejo e acredito que esta dissertação desencadeará outros estudos que irão propor reflexões e

procedimentos pedagógicos para o ensino do saber sobre o espaço geográfico no contexto escolar da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. Professores (práticas profissionais dos). *In*: ZANTEN, Agnès Van (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. O programa de pesquisa sobre a ação docente, ação discente e suas conexões (PROAÇÃO): fundamentos e abordagens metodológicas. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisa em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 5, n. 1, p. 215-246, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/982>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em:

[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Documento de Área – Área 46 – Ensino**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV), 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2009. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

COUTINHO, Clara Maria Gil Fernandes Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

COUTO, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: Fundamentos e Práticas. 6. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Entrevistas. [Entrevista concedida à] Luiza Oliveira. **Polyphonia**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 244-249, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Marinez/Downloads/admin,+38025-159050-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marinez/Downloads/admin,+38025-159050-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

NASCIMENTO, Fernanda Carvalho. CMEIs: Política Pública voltada ao “Assistencialismo” ou Oportunidade para a Socialização e Desenvolvimento infantil?

**Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 43-54, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas>. Acesso em: 8 jun. 2025.

NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha. **Geografia e Educação Infantil: os croquis da localização – um estudo de caso**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001643070>. Acesso em: 28 maio 2025.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 9, n. 1, e748, 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 23 jun. 2025.

OLIVEIRA, Paula Fernanda Schimith de. **Um guia para o ensino sobre o espaço geográfico na Educação Infantil**. 2025. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PÁDULA, Cirlene Gonçalves. **Educação Física na escola: o que dizem os documentos e os professores sobre a luta/esgrima?** 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-5-turma-2020-2021/21427-cirlene-goncalves-padula/file>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), 2018a. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/#>. Acesso em: 28 maio 2025.

PARANÁ. **Secretaria da Educação**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), 2018b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-e-o-primeiro-estado-ter-curriculo-unificado-BNCC>. Acesso em: 18 julho 2025.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/creche>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PPP. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Meneghel**. Bandeirantes, 2024.

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

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 28 maio 2025.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**, fundamentos teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. **Anais CINTEDI**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_14\\_11\\_2014\\_22\\_50\\_03\\_idinscrito\\_5365\\_cc376e11e396bfe014bdc655538dfc57.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_22_50_03_idinscrito_5365_cc376e11e396bfe014bdc655538dfc57.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

VICENTIN, Fábio Roberto; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Angela Meneghello. Strands of learning of the Teacher researcher. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 54-78, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Marinez/Downloads/8869-44126-2-PB.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **A educação pré-escolar no mundo e no Brasil**: perspectivas histórica e crítico-pedagógica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 1987.