

Artigo Original

ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA E SUAS NOVAS COMPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO NA\DA INFÂNCIA

LACERDA JÚNIOR, B.¹

RESUMO

O tema deste artigo apresenta algumas reflexões sobre uma prática docente no ensino de Geografia para a infância e a necessidade de rever alguns paradigmas da composição curricular da Geografia escolar em uma perspectiva teórico-metodológicas. A pesquisa foi revisada na oportunidade de vivenciar uma prática pedagógica em uma escola pública integral de educação infantil no município de Goiânia no primeiro semestre de 2025. A pesquisa tem como objetivos pensar o ensino de Geografia em suas proporções curriculares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, repensar olhares e percepções do espaço pela criança, perceber e valorizar a identidade e as singularidades das diversas linguagens e culturas infantis que elas expressam sobre os lugares, as paisagens, os territórios, os diversos grupos sociais de sua convivência, os diversos elementos que compõe a natureza e tantas outras expressões do espaço geográfico que muito a Geografia científica e escolar tem debatido no meio acadêmico. A pesquisa partiu de um pressuposto calcada na ideia de um projeto político pedagógico com ideário humanista no qual se propõe uma concepção de espaço, de infância além das concepções que a sociedade e os programas curriculares definem sobre infância e educação infantil. No decorrer da pesquisa busca-se repensar e explorar a Geografia escolar proposta por Lacerda Júnior (2014), no qual vê-se a necessidade de contextualizar uma breve reflexão nos pressupostos dos estudos sobre crianças e infâncias, suas bases epistemológicas, bem como as contribuições da teoria histórico cultural e sociais, bases da filosofia para criança e infância, políticas públicas norteadoras para as novas composições curriculares na educação infantil e ensino fundamental I. Levamos para as considerações finais, a criança um sujeito histórico, geográfico e o seu geográfico, um processo de humanização no qual devemos levar em consideração o lugar, o território, a identidade, a paisagem, as relações sociais associadas ao vivido, percebido. Não teremos um corpo/objeto neutro categórico como referência de estudos. No momento do conceito/categoria Lugar, Território, Identidade, Territorialidade, devemos propiciar momentos de discussões sobre as práticas, os comportamentos e valores das crianças e de seus próprios grupos de vivência de infância cotidiana.

Palavras-chave: Geografia escolar, educação infantil, leituras do mundo infantil.

¹ Geógrafo, Doutor pela Universidade Federal de Goiás – UFG, professor da Faculdade Cerrado, Taguatinga – DF, professor de educação básica na Secretaria Municipal de Goiânia.

ABSTRACT

This article presents reflections on a teaching practice in Geography for children and the need to review certain paradigms of the school Geography curriculum from a theoretical and methodological perspective. The research was reviewed after experiencing a pedagogical practice at a public full-time preschool in the city of Goiânia during the first semester of 2025. The research aims to reflect on Geography teaching in its curricular contexts in Early Childhood Education and Elementary School, rethink children's perspectives and perceptions of space, and recognize and value the identity and singularities of the diverse languages and cultures children express about places, landscapes, territories, the diverse social groups they coexist with, the diverse elements that make up nature, and many other expressions of geographic space that have been extensively debated in scientific and school Geography in academia. The research was based on a premise grounded in the idea of a political-pedagogical project with a humanist ideology, which proposes a conception of space and childhood beyond the conceptions that society and curricular programs define about childhood and early childhood education. Throughout the research, we seek to rethink and explore the school geography proposed by Lacerda Júnior (2014), in which we see the need to contextualize a brief reflection on the assumptions of studies on children and childhood, their epistemological foundations, as well as the contributions of historical, cultural, and social theory, the foundations of philosophy for children and childhood, and public policies guiding new curricular compositions in early childhood education and elementary school I. In our final considerations, we consider the child as a historical and geographic subject, and their geography as a process of humanization in which we must consider place, territory, identity, landscape, and the social relations associated with the lived and perceived. We will not use a categorical, neutral body/object as a reference for studies. When discussing the concept/category of Place, Territory, Identity, and Territoriality, we must encourage discussion about the practices, behaviors, and values of children and their own groups of daily childhood experiences.

Keywords: School geography, early childhood education, readings of the world of children.

1.0 Introdução

O tema deste texto apresenta algumas reflexões sobre uma prática docente no ensino de Geografia para a infância e a necessidade de rever alguns paradigmas da composição curricular da Geografia escolar em uma perspectiva teórico-metodológicas.

Pensar o ensino de Geografia em suas proporções curriculares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I é pensar olhares e percepções do espaço pela criança. É perceber e valorizar a identidade e as singularidades das diversas linguagens e culturas infantis que elas expressam sobre os lugares, as paisagens, os territórios, os diversos

grupos sociais de sua convivência, os diversos elementos que compõe a natureza e tantas outras expressões do espaço geográfico que muito a Geografia científica e escolar tem debatido no meio acadêmico.

Nesse sentido é relevante partir de um pressuposto calcada na ideia de um projeto político pedagógico com ideário humanista no qual se propõe uma concepção de espaço, de infância além das concepções que a sociedade e os programas curriculares definem sobre infância e educação infantil. Pressuposto este que tem princípios nas questões levantadas por Lopes (2014) ao se pensar no trabalho com a geografia e com a infância. “Qual a concepção de infância está presente na minha prática pedagógica? No meu projeto curricular? No projeto curricular da minha instituição? O que desejo para as crianças? E ainda, como essa concepção de infância interage com o trabalho de geografia?” (LOPES, 2014, p. 102).

No decorrer das experiências vivenciadas na disciplina de metodologia e prática de ensino em Geografia do curso de pedagogia, as ementas elaboradas, geralmente seguem padrões e composições curriculares da Geografia escolar, em seguida objetivos e blocos de conteúdos para serem trabalhados, seguindo um critério teórico metodológico geralmente tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular na elaboração de planos de ensino.

Nesse momento levanta-se questões e desafios no distanciamento e aproximação entre teoria, prática, criança/infância, ensino e aprendizagem. As dificuldades dos professores ao trabalharem com o ensino de Geografia nesse seguimento tem se tornado uma tarefa muito desafiadora para aqueles que não possui uma formação específica, que não tiveram conhecimentos teóricos e práticos mais consistentes relacionado ao campo dos saberes da Geografia científica e da Geografia escolar. E até mesmo porque a Geografia da Infância ou a Geografia para crianças é um novo paradigma em construção em debate no meio acadêmico universitário no qual inclui outros campos do saber das Ciências Sociais como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia dentre outras.

Nesse sentido estaremos apresentando Algumas contribuições teóricas do pensamento geográfico e de outras ciências sociais sobre criança e infância, levando em consideração uma abordagem metodológica e pedagógica no processo ensino aprendizagem necessária ás aulas de Geografia para a educação infantil e para o ensino fundamental I,

identificando alguns princípios norteadores do ensino de Geografia e suas novas composições curriculares para a infância.

2.0 Desenvolvimento.

Segundo Lacerda Júnior (2014), ao pensarmos em explorar a Geografia escolar enquanto ciência social que estuda e interpreta o mundo pelo espaço é consistir no estudo das relações entre o homem e a natureza no processo de produção (trabalho, movimentos sociais, conquistas) e organização do espaço (campo, cidade), e a compreensão da natureza (clima, vegetação, relevo, fauna, flora), tendo como objetivo por em questão os termos da relação do homem com a natureza com o próprio homem e o espaço em constante produção e transformação.

Ao pensar em explorar a Geografia escolar proposta por Lacerda Júnior (2014) é necessário contextualizar uma breve reflexão nos pressupostos dos estudos sobre crianças e infâncias, suas bases epistemológicas, bem como as contribuições da teoria histórico cultural e sociais, políticas públicas norteadoras para as composições curriculares na educação infantil e ensino fundamental I.

Para essa fundamentação muitos autores baseam suas análises ao longo da diversas publicações como relata kuhlmann Jr (1998) apud Silva (2008, p. 80):

Kuhlmann Jr. (1998) identifica os anos como um período de intensificação dos trabalhos sobre a infância na historiografia inglesa, francesa, italiana e notre-americana, mas afirma que é preciso cautela quando se associa-se a esse período o momento de entrada de uma literatura sobre a infância, geralmente atribuída à publicação de Ariès. Segundo Kuhlmann Jr. Há trabalhos sobre infância desde o século XIX. Talvez a sua difusão e incorporação às representações gerais a respeito da infância é que se intencificaram naquele período.

Nessa trajetória verificamos no final do século XIX a questão do desprezo e exclusão social da criança no Brasil e ao longo do século XX a associação do processo de desenvolvimento econômico à base para as soluções das carências infantis, e por isso se torna objeto de discussão e de intervenção do Estado (Freitas, 2003) em sua publicação na obra História da infância no Brasil

[...] no século XIX, a criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consangüínea ou da vizinhança. O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades,

da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas estabeleceram. (FREITAS, 2003, p. 20)

A situação do abandono, do desprezo conduz uma política de assistencialismo, de direitos, e na área da educação no século seguinte, associa-se a essa enfoques sobre a primeira infância aos estudos da área da educação como campo de estudos o debate do período da infância anterior à escolarização fundamental. (Silva, 2008). Debate esse que torna-se significante nos anos de 1970 e com o processo de redemocratização da educação brasileira nos anos de 1990.

Nos anos 70 entra no cenário educacional a pré-escola e a creche vinculadas à noção de necessidade. A noção de compensação de carências materiais e culturais mediante a intervenção pública estava baseada na idéia da insuficiência de condições materiais e simbólicas de determinados grupos sociais em promover as necessidades materiais e as condições culturais que asseguram a inserção satisfatória da criança no universo institucional, mais especificamente a escola de Ensino fundamental. (SILVA, 2008, p. 81).

E nos anos de 1990:

[...] no contexto dos debates sobre a democratização da escola, nos quais se fez necessário extrapolar os próprios muros, voltando-se para as condições sociais econômicas e culturais da vida das crianças, especialmente das crianças pobres, centro de preocupações relativas à ampliação do acesso e às condições de permanência e *sucesso* escolar. (SILVA, 2008, p. 81).

Neste contexto dos anos de 1970 e que se estende até os anos de 1990 diante das condições sociais no qual era negado como direito básico do cidadão como: educação cultura, saúde, moradia dentre outros seguimentos necessários as condições de qualidade de vida para as crianças. Verifica-se nesse momento a existência de políticas para segmentação em relação a pobreza. A falta de políticas sociais direcionadas as condições de vida digna às classes menos favorecidas caracterizava essas classes a marginalização crescente da sociedade contribuindo para o aparecimento da infância abandonada e esquecida.

Não é fácil ser criança em nossos tempos. Mesmo em sociedades como a brasileira, onde as crianças são bem-vindas ao mundo em determinados estratos sociais, a exploração sexual, laboral, econômica, política, cultural de um número impressionante de crianças, reclama prudência ao se emitir qualquer juízo de valor abstrato ou idealizado. Diariamente muitas crianças morrem de fome, de frio de maus tratos, de abandono, tristeza. Não é brincadeira. Resulta inaceitável não só a exclusão de milhões de crianças brasileiras da cidadania, do mundo das cidades organizadas, mas também a forma como essa exclusão é cotidianamente naturalizada, como se fosse algo óbvio, natural, normal. Nada existe de mais anormal, arbitrário e ideológico que a exclusão de camadas inteiras de crianças de nossas sociedades pelo fato de serem crianças. (KENNEDY; KOHAN, 1999, p. 12).

Esse momento é marcado por uma dualidade no contexto de ações afirmativas urgentes. De um lado a iniciativa de políticas direcionadas a criança, a infância e a

Educação Infantil relacionado ao problema de natureza política de segregação social e que necessita delimitar um modelo de educação para as crianças de classes populares. Do outro o problema é de ordem pedagógica e acontece no interior das instituições escolares infantis, é a divisão entre o cuidar e o educar (a professora e a auxiliar) e as questões no processo de escolarização, formação de professores, políticas públicas para a educação, diretrizes curriculares nacionais.

É interessante observar que nas últimas duas décadas, Leis e documentos importantes foram criados visando assegurar o direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil. Todavia, esses documentos não determinam a obrigatoriedade do governo de oferecer escolas gratuitas a todas essas crianças, nem apresentam programas de formação específica para os professores das creches e pré-escolas. Nesse sentido, é necessário que a Educação Infantil e a formação de seus profissionais sejam reconhecidas de fato como prioridade das políticas de educação nacional. Apesar de conquistas importantes terem sido alcançadas no campo da educação infantil, ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca de uma política educacional verdadeiramente comprometida com a formação, qualificação e valorização dos profissionais que atuam na educação de crianças de zero a cinco anos. (SANTANA, 2011, p. 10).

Verifica-se em Lopes (2018, p. 35) nessa questão de assegurar o direito das crianças o seguinte:

O final da década de 80 e os anos 90, do século XX, foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocaram as crianças como sujeitos de direitos e tema da publicação de diversos programas, como a Conversão sobre o Direito da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros. Além disso os diversos programas de pesquisa de cunho nacional e internacional com financiamento do governo e de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO) e a agência da ONU para refugiados (ACNUR), confere as crianças uma atenção especial.

É nessas condições sociais e materiais da vida das crianças, nas políticas públicas para seus direitos civis e humanos, nas políticas públicas educacionais para a educação infantil e para o Ensino Fundamental I (LDB, DCN, RCNEI, PCNs, BNCC, dentre outros) e que fundamenta-se as teorias de percepção do adulto no olhar da condição de ser criança, formam-se princípios norteadores para se pensar um novo paradigma, a Geografia da Infância, uma Geografia para a educação infantil. Infância, Pesquisa e Educação e olhares plurais da Ciências Humanas atravessam o século XX e permanecem no século XXI em diversos ciclos debates e produções científicas.

Dentres esses estudos e pesquisa apresenta-se temas como Filosofia e Infância no qual a Geografia na sua trajetória epistemológica teve um grande suporte teórico. Pensar infância e espaço.

A filosofia pode contribuir para pensar a infância, para problematizar o seu espaço, para fazer-nos algumas perguntas sobre todas nossas obiviedades em torno dela. A filosofia tem algo a dizer para nos relacionarmos de uma outra forma com esse outro que para nós, adultos, é a infância. ((KENNEDY; KOHAN, 1999, p. 12).

A Filosofia para crianças tem seu estilo segundo Matthew Lipman em sua obra “A filosofia vai a escola” (1990) ao debater estilo filosófico das crianças”. Lipman mostra a partir de exemplos vivos de discussões filosóficas com crianças, como elas podem somar-se ao grande diálogo e estilos em pé de igualdade com todos os outros estilos filosóficos. Segundo Lipman, o estilo filosófico das crianças concentra-se atualmente nas discussões de ideias filosóficas. Ainda que não se sabe até que ponto elas podem ser estimuladas a escrever filosofia, no seu próprio estilo, e a ler e comentar trabalhos de outras crianças. (LIPMAN, 1990).

É nesse estilo filosófico da criança que podemos ter uma percepção de como ela ver, ler, analisa, compara o mundo (espaço), lugar, paisagens, natureza, pessoas e como ela se faz representar e identificar nesse mundo de interesse da Geografia e a linguagem que a criança faz da construção do mundo até mesmo porque nessa construção de mundo tem uma construção geográfico, histórico e cultural. Por outro lado tem a condição da construção que o mundo faz da criança.

O texto de Max Watorfsky que trabalha a construção que a criança faz do mundo e a construção que o mundo faz da criança citado por Koran e Kennedy (1999). O texto argumenta que a infância não é nenhuma classe natural ou universal mas um construto histórico cultural.

As crianças são ativas na própria construção da “infância” ao mesmo tempo que sofrem as influências das instituições sociais. O mundo constrói a criança e a criança constrói o mundo. As teorias da infância fazem parte do que constitui normativamente a própria infância. Importa perceber a historicidade das normas concretas que são predominantes numa cultura, a variedade de fatores culturais que participam na constituição de tais normas, através de uma autoconsciência crítica. (KENNEDY, KORAN, 1999, p. 14).

É nesse “construto histórico-cultural que a criança faz do mundo que nos faz repensar a escolarização geográfica da criança. A criança como condição geográfica do espaço e uma ree significação do espaço (mundo) da/pela criança nos faz pensar em uma dimensão de vivencia espacial.

Quando se fala que o mundo constrói a criança se subtende apontar a condição da infância como lugar socialmente construído, histórico e geograficamente forjado lembramos de Sarmento (in LOPES; VASCONCELLOS, 2007, p. 12).

A criança, cada criança, ocupa o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica, mas o faz sempre a partir desse lugar irredutível e distinto que é o da sua cultura, conjugada e construída continuadamente na interação com os outros e com os adultos.

Quando os autores relaciona a cultura da criança conjugada e construída continuadamente na interação com os outros e com os adultos nos permite pensar em prática docente e representação social no ato de ensinar Geografia.

Cavalcanti (2002, p. 12) nos permite compreender que:

“O trabalho de educação geográfica consiste na promoção de uma consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos, de tal forma que seja evidenciado o componente espacial das práticas sociais cotidianas, postos que essas práticas são socioespaciais”.

Cultura, práticas socioespaciais se tornam indissociáveis nos permitindo conceber cultura e infância em uma perspectiva da Sociologia da infância e na Geografia da Infância.

Nessa perspectiva de princípios comuns das ciências sociais ao considerar a criança como sujeito da e na cultura e relacionando com o desenvolvimento de um novo paradigma relativo à concepção de infância e ao seu processo de socialização, tendo não somente a Geografia e a Sociologia, mas também a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia e outras.

Essas ciências sociais e suas metodologias de pesquisa buscam as crianças e a infância como sujeitos/objetos/categoria da pesquisa e realizar a etnografia no espaço escolar com fundamentos fortemente marcado pelo trabalho pedagógico do docente e a marca da escola e da sala de aula como espaço de cultura, de relações sociais no qual se manifesta a diversidade e a desigualdade social.

Dessa forma o saber das ciências sociais nos permitiu identificar novas formas de conceber as crianças e suas infâncias. Os estudos da Sociologia da Infância como comenta Lopes & Vasconcelos (2005, p. 35), “A Sociologia da Infância vem trazendo grandes contribuições nesse sentido, a ser ponto de ser considerada como único campo de produção de conhecimento a respeito da infância”.

Mas os saberes das ciências sociais devem tornar suas prestações relativos à concepção de infância e ao processo de socialização e nas diversas metodologias de ensino e aprendizagem no processo de escolarização da criança para que não possamos cair no erro da modernidade da super intervenção da cultura do adulto. Ao mesmo tempo que a modernidade funda a infância como categoria geracional própria, diferente dos adultos, também atrela a seus referentes empíricos as crianças um estatuto construído pela marca da negatividade (SARMENTO, 2007),

Como afirma Sirota, (2001) explorando as ideias de Sarmento (2007) adota-se um modelo de imposição sobre a criança passando a criança a ser um sujeito escolar atribuindo à criança o ofício de aluno.

Nessa perspectiva, a socialização ocorre dos adultos para a criança tornando a criança como um sujeito incompetente, a escola e o processo de escolarização da criança não admite a educação como processo e marcado por influências mútuas.

Nesse contexto do modelo de imposição sobre a criança e a transformando em um sujeito escolar atribuído como ofício de aluno Arenhart (2016), comenta que devemos rever essa cultura de imposição sobre a criança.

Contrapondo-se a perspectiva tradicional de socialização infantil que toma as crianças como sujeitos passivos frente a sua socialização, têm sido consideráveis os estudos a pesquisar as crianças em suas relações de pares, partindo do pressuposto de que as crianças também se socializam, aprendem a produzir cultura com base no que constroem e partilham entre si. (ARENHART, 2016, p. 22).

A análise das culturas infantis permite, ainda, olhar a infância não mais pela marca da negatividade, da ausência, mas da diferença (SARMENTO, 2007)

Partindo de princípio de um ideal marcado pela saberes da ciência moderna que tem legitimado um ideal de criança universal e incompleta frente aos adultos (ARENHART, 2016), as ciências sociais contemporâneas passam a romper com os paradigmas tradicionais sobre as concepções de criança e infância e suas composições curriculares no processo de escolarização.

Dessa forma a decorrência de estudos das crianças a partir de si mesmo e de seus contextos de vida tem permitido as ciências sociais confrontar seus resultados com os discursos sobre as crianças e suas infâncias.

Partindo do princípio de um campo disciplinar direcionado a educação na/da infância e a criança como sujeito e ator social como categoria e bases de pressupostos para as várias áreas de conhecimentos científicos e suas construção curricular para o processo de escolarização das crianças.

Tendo como referência a criança como sujeito e ator social, Arenhart (2016, p.23) nos propõe bases norteadoras ou geradoras de construção de um trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

[...] com base no reconhecimento das crianças como atores sociais e da infância como categoria gerencial que integra todas as crianças, formula três presupostos fundamentais: 1) o reconhecimento das crianças como produtos de cultura; 2) o reconhecimento de que essas culturas expressam seu pertencimento geracional – por isso, a designação infantil – e 3) o reconhecimento de que, mesmo expressando uma condição comum, outros fatores constroem diferenciações culturais entre as crianças, como a relação como o lugar de moradia, a classe, a etnia, o gênero, a religiosidade, a mídia, etc.

Dessa forma essas bases norteadoras ou geradoras podem fazer parte das composições curriculares na Educação Infantil nas diversas disciplinas propostas no Ensino Fundamental I, tendo a criança e sua infância um sujeito social, cultural.

No que compete a Geografia como ciência de análise e estudos no/do espaço e suas composições curriculares é utilizada-se dos fenômenos sociais, naturais, de mapas para a explicação do mundo em várias localidades, regiões, territórios. Ocupa-se das diversas relações estabelecidas entre os seres humanos, entre si e também com o meio geográfico. Esse meio geográfico é constituído por um conjunto formado por um sistema de objetos e um sistemas de ações Santos (2002).

Outro aspecto fundamental no qual a Geografia tem a contribuir para a formação dos alunos da educação infantil e na modalidade do ensino fundamental I é fornecer um conjunto de saberes capaz de lhes servir como instrumento teórico de interpretação do mundo em que vive para melhor apreendê-lo e nele atuar como cidadãos de direitos e deveres.

Nessa abordagem de compreensão de mundo pela criança em uma concepção cidadã concordamos com as propostas de Lopes (2018, p. 9) quando Vasconcelos no prefácio faz uma leitura sobre sua obra.

Para o autor, conceber a Geografia na Educação infantil é conceber que as crianças são capazes de ir além dos tradicionais níveis ou dimensões do espaço consolidados na história curricular brasileira, e traçar outras rotas de leitura do mundo com as crianças (e com isso rever a clássica hierarquia de uma Geografia para crianças) e com elas sermos capazes de fazermos um exercício revolucionários, pois também o sentimento de realização também importa muito.

Mas essa compreensão de mundo pela criança tras uma leitura de diversas áreas do saber explorados na contemporaneidade conforme os estudos de Lopes; e Vasconcelos em seus estudos.

Nos últimos anos, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos em sociologia da infância, Antropologia da Infância, Geografia de Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outros, tem contribuído para a emergência de um paradigma, de novas maneiras de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem. (LOPES, 2018 p. 23)

Nas condições dos propósitos da Geografia Escolar podemos afirmar que não é uma simplificação acadêmica conforme (CAVALCANTI, 2002, 2008). Para tanto vejo a necessidade nesse momento de verificar algumas reflexões de ações pedagógicas pautadas na cultura da criança, na sua leitura de mundo em conexão com Geografia da Infância.

Lembrando que a criança enquanto sujeito social que conduz uma infância tornou-se um território a ser colonizado, a sociedade a escola, o adulto, a psicologia e a pedagogia moderna com seus saberes e poderes imprimiram à criança e suas infâncias, normatizações que do que deve ser, saber. Ela vai ser nomeada, categorizada, capturada e submetida a uma racionalidade que se expressa no aprendizado de uma língua, códigos escritos, costumes, modos de ser, viver e estar no mundo (PERREIRA & PIRES, 2017). Com certeza iremos precisar de uma “Pedagogia da Autonomia” para crianças e romper com um paradigma da “Pedagogia do oprimido” na educação infantil.

Pereira & Pires (2017, p.9) nos chama atenção em relação a criança como sujeito social; “Esse sujeito criança, que denominamos infantil, também é negra, índia, branca, menino, menina, que contribui suas identidades nas múltiplas práticas culturais das quais não estão dissociadas das relações de saber e poder”.

O senário da diversidade e da complexidade da infância nos faz (re) pensar o contexto das infâncias contemporâneas.

A Geografia e a educação infantil deve permitir um debate sobre uma educação geográfica como um espaço de diáspora, a criança na sua função existencial possui uma identidade, territorialidades e diferentes culturas e sabem os que no espaço se articulam as múltiplas configurações de poder, raça, sexualidade, gênero, etnia e se operam novas outras formas de se constituir crianças e infâncias.

Segundo Callai (2010, p. 17): e sobrepondo o cenário do campo de estudo da geografia para envolver a criança e a infância e seu reconhecimento espacial.

[...] a função de estudar, analizar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino, cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultados da vida e do trabalho dos homens em suas trajetórias de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos

Desse modo o fazer pedagógico do professor é proposto por um conhecimento geográfico efetivamente ensinado e efetivamente vinculado, trabalhado em sala de aula (CAVALCANTI, 2008).

O trabalho pedagógico em educação geográfica na escola com as crianças conduz a motivação das vivências espaciais que implica a conduzi-las à consciência da espacialidade das coisas. Então, “ a finalidade da Educação Geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, modos de pensar que envolvam a dimensão espacial.

Ao considerarmos a dimensão da realidade espacial imposto no cotidiano, é importante ressaltar que esse recorte assume um importante lugar no contexto educativo e educacional das crianças, pelo fato que é nessa condição, dimensão da realidade espacial que devemos oferecer a criança suas manifestações geográficas e como ela se manifesta e faz suas leituras geográficas, como ela se envolve com elementos da cultura geográfica.

Em seus relatos Stuart Aitken (2017), Geografia de berço e as contopografias da infância relata experiências teóricas metodológicas com a Geografia da Infância trabalhando com mapas e linguagens de referências espaciais. Na minha concepção, Aitken (2017) utilizou-se de Linguagens Geradoras das crianças para conduzir uma

experiência de localização geográfica de leitura de espaços de vivencias das crianças. Um trabalho pedagógico muito comum nas escolas e no ensino de Geografia, porém devemos estar atentos as identidades e singularidades das linguagens verbais que as crianças fazem ao ler, imaginar, criar seu espaço geográfico.

Na experiência de Aitken (2017) relata um trabalho no museu infantil no qual incluia expedições com crianças em seus bairros locais, que foi chamado de foto-viagem.

Utilizando métodos envolvendo a fotografia autodirigida, pedíamos para as crianças no levarem em visitas guiadas a áreas urbanas que elas conheciam bem. Antes do passeio, as crianças esboçavam mapas da área e identificavam oportunidades de fotos. O programa foto viagem se expandiu e passou a envolver não apenas os membros do museu, mas também escolas autónomas para crianças com necessidades especiais e instituições que fornecem abrigo para famílias sem teto. (AITKEN, 2017, p. 89).

Segundo Aitken (2017, p. 88) em seu relatos sobre a convivencia com as crianças e suas liguagens e vivencias ao projetar uma espacialidade foram as seguintes:

Em um dos programas trabalhava com crianças de 3 a 8 anos no planejamento de uma rua urbana. As crianças construam e pintavam todos os tipos de edifícios que quisessem, utilizando papel e caixas recicladas de suco e leite. Em seguida, sentávamos em torno da paisagem urbana e elas colocavam suas estruturas artezanais no cenário enquanto conversávamos sobre o que estavam fazendo.

Foi nessas experiências que Aitken (2017, p. 88) observou as interações da linguagem das crianças como elas “forneceram insights interessantes sobre seus mundos e sugeriram não apenas compreensão sofisticadas do espaço, mas também importantes diferenças contextuais”.

Em seus relatos verifica-se as condições físicas, materiais, sociais e culturais no contexto da linguagem da criança ao dialogar por meio de uma análise espacial ou de uma leitura de espaço de mundo que faz parte do seu modo ver o mundo/espaço.

Nesse momento do trabalho de Aitken (2017), verifica-se em Almeida & Juliasz (2014) comentários sobre espaço e tempo na Educação Infantil pertinentes a experiência com as crianças.

[...] nas atividades cotidianas é por meio de gestos, das ações que as crianças acumulam um conhecimento empírico do espaço, conhecimento originado na experiência e sistematizado pela linguagem. No entanto, a formação de conceitos relativos ao espaço e ao tempo não acompanha a atividade imediata de manipulação das coisas, mas depende do meio cultural no seio do qual as

crianças percebem o sentido de suas ações, se estas são aceitas, aprovadas ou repreendidas. (ALMEIDA & JULIASZ, 2014, p. 26).

É importante ressaltar nesse momento em um trabalho de alfabetização cartográfica de leitura e interpretação espacial que toda criança tem a necessidade de se acostumar com as diferenças entre linguagem escrita e a linguagem visual mas nessa adaptação devemos levar em consideração suas identidades e singularidade de visão de um determinado espaço/mundo e seus elementos que o compõe. Percebemos a riqueza dos depoimentos das crianças ao fazerm sua própria leitura espacial, percebe-se pequenos detalhes nas suas explicações, semelhanças e diferenças entre as diversas leituras que elas fazem do espaço. O seu sentido de ver uma posição geográfica da área narrada por elas, descreve uma orientação espacial singular e simbólica. Dessa forma percebemos que as crianças fazem observações e correlações tendo uma interação dos elementos naturais e humanos vistos por elas.

Junqueira filho (2017), contribui com algumas ideias na elaboração de um trabalho pedagógico com crianças quando o autor discute com intesidade a questão essencial dos processos educativos onde está a criança nas situações de aprendizagem principalmente quando se propõe que se exerce um olhar muito atento sobre o que as crianças expressam em termos de interesses, de modos brincar e de entender as coisas e as pessoas que as rodeiam nos diferentes contextos na escola e fora dela em díferentes tempos e espaços.

Investigar o que as crianças já sabem sobre o tema-assunto-conteúdo-linguagem que se vai estudar é uma situação que pode ser feito em conversas nas quais o conjunto desses temas geradores vai permitir contínuas relações de aproximação com a realidade da criança e que irão estabelecer compreensão mais significativas no sentido de articular processos de autoconstituição e intervenção sobre si e o mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 101).

Nessa contexto podemos levar as crianças a identificar sua história que se materializou em um espaço geográfico, paisagens, lugares, territórios. Espaços geográficos.

Segundo Lopes (2018, p. 50-51),

[...] esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações, ao nascerem, encontram uma história da humanidade presentificada nos espaços erquidos na superfície terrestre. As “formas” erguidas (entendidas aqui

em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo, são lugares onde a história humana constantemente inicia: são início, são fim, gênese. Tais “formas” constituem as relações espaciais humanas, não são vazias de segmentos. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo.

Levando em consideração as ideias de Lopes (2007, 2012) ao afirmar que a criança não está no espaço não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, portanto, uma unidade vivencial.

Articulando as ideias anteriores de Lopes proponho um trabalho com as crianças em um enfoque em que representa a criança no espaço enquanto unidade vivencial e sua relação com esse espaço.

A prática pedagógica no ensino de Geografia está sendo compreendida como dimensão da prática social, com características políticas contraditórias da sociedade capitalista. Trata-se de um processo de formação humana e de definição de objetivos, conteúdos e metodologias próprios do ensino de Geografia com sustentação e teorias educacionais que podem levar a emancipação ou à conformação do entendimento crítico do saber geográfico e ação pedagógica. (LACERDA JÚNIOR, 2014).

Em uma experiência vivenciada em um trabalho de pesquisa e extensão na Universidade de Brasília no período de 2013 - 2015 com a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos na EJA no campo, pesquisa esta intitulada pela equipe de professores “Tercendo trajetórias: tercendo cidadania no campo (Projeto Tecicampo) nos fez (re) pensar um currículo para a educação da EJA no campo em assentamentos rurais do Distrito Federal e Entorno.

Cada professor em sua respectiva área do conhecimento ficou responsável pelo conteúdo específico, porém tivemos a preocupação de elaborar um currículo integrador tendo um quadro de conceitos geradores pertinentes aos objetivos propostos do projeto.

Dessa forma proposta nesse momento é trazer um currículo integrador para um currículo de Geografia da Infância, um quadro de conceitos geradores e eixos temáticos para o ensino de Geografia da Infância no sentido de atender um enfoque do trabalho pedagógico com as crianças.

Tal proposta seria uma metodologia de ensino até então trabalhada em minhas aulas de metodologia de ensino de Geografia no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A seleção e organização de conteúdos relacionados às questões curriculares da Geografia na Infância propõem-se articular algumas reflexões para facilitar posteriormente conceitos que deveram ser contemplados com os conhecimentos escolares da geografia aos conhecimentos do cotidiano da criança.

A Geografia quando trata de reorganizar sua estrutura curricular a um modo de disciplinamento do conhecimento na escola, pouco consegue ultrapassar a explicação do fenômeno ainda que comporte denúncias ou intenções de esclarecer. No caso da Geografia da Infância, segue um paço em outra direção no qual significa tentar buscar, nas relações espaciais, as formas como as crianças experimentam os fenômenos. Crianças que pensam, refletem, brincam e agem, sobre ele e com ele. A criança ao se auto localizar como sujeito social no mundo torna essencial na formação de sua consciência social.

Esse entendimento direcionado a criança em relação ao conhecer o mundo: “está relacionado estreitamente aos seus círculos e às suas perspectivas, aos seus pontos de observação, de pertencimento, de percepção e ao seu lugar de produção de conhecimento”. Oliveira & Marques, (2014, p. 170).

A seleção e organização de conteúdos relacionados às questões curriculares da Geografia da Infância propõem-se articular algumas reflexões com o que foi discutido anteriormente nesse artigo. A proposta aqui é articular alguns conceitos da Geografia Científica e escolar aliada a um método que deverão ser contemplados para articular os conhecimentos escolares da Geografia aos conhecimentos do cotidiano das crianças.

Sabemos que a escolarização da Geografia tem sofrido poucas mudanças apesar dos debates científicos sobre as temáticas, categorias e os conteúdos formais no currículo escolar da Geografia. Além disso, currículo disciplinar tem se tornado distantes das práticas pedagógicas (distância professor ensino aprendizagem criança) por falta de pequenas orientações metodológicas no sentido de direcionar o ensino de Geografia e suas composições curriculares para a infância. Nesse sentido concordamos com Oliveira & Marques (2014, p. 165) quando mencionam sobre currículo de Geografia:

A questão é que, apesar das mudanças radicais em relação às temáticas ou conteúdos formais, ao posicionamento político e às suas utilizações, a própria lógica escolar dominante que distancia sujeito e objeto, que transforma o conhecimento em disciplina e converte o saber em matéria morta – não chegou a ser enfrentada de forma consistente.

Segundo o comentário dos autores a Geografia escolar poderia ter avançado em pontos básicos ao que refere seu objeto de estudo escalas espaciais ou categorias espaciais, porém o modelo de escolarização ainda mantém uma certa distância das realidades cotidianas.

No que se refere ao modelo de escolarização para a Geografia da Infância essa distância se encontra também longe das práticas pedagógicas. Se por um lado estamos avançando nos debates teóricos científicos e direcionando para as propostas curriculares, como estariam no momento a formação continuada dos professores para o ensino da Geografia na Infância?

Sabemos que a formação inicial e continuada de professores trata de um princípio básico e necessário para a caminhada profissional e para um trabalho docente mais significativo, para tanto, a busca de um aperfeiçoamento deve se tornar uma constante rotina na trajetória do educador, sempre na busca de aquisição de conhecimentos cujos desdobramentos podem contribuir para inovações em suas práticas. (ENDO, 2016).

“Apesar das propostas de cursos de formação continuada, com destaque para área de Geografia, é preciso pensar inicialmente em diversos aspectos que envolvem esses cursos de formação e, principalmente, nas contribuições que podem promover em vista da realidade das salas de aula”. (ENDO, 2016, p. 40)

Mas será que a promoção de cursos rápidos vai assegurar as devidas práticas pedagógicas, metodologias de ensino, habilidades e competências que realmente tenho significado para o aprendizado da Geografia da Infância?

O fato é que temos um currículo para a educação infantil e para a Geografia no Ensino Fundamental I no qual devemos tê-los como norteadores para nos oferecer uma intenção e intervenção de um trabalho pedagógico ou de levantar uma proposta metodológica.

Nas palavras de Lopes (2018, p. 74), no que se refere a um programa curricular para a Geografia da Infância:

Nos estudos que venho desenvolvendo sobre a Geografia na Educação Infantil, busco seguir os princípios apontados a seguir como balizadores de minhas ações e pano de fundo para o diálogo com os conhecimentos de natureza geográfica, defendendo, assim um currículo que se tenha intenção.

O autor transcreveu alguns itens que forma adaptados do documento “Educação infantil: da prática cotidiana” e que foi elaborado por meio de um Grupo de estudos e Pesquisa em Geografia da Infância.

Dessa forma tenho a proposta em apresentar alguns Conceitos Geradores para o ensino de Geografia da Infância no Ensino Fundamental I. Proposta no qual tenho a intenção nas ideias de Lopes (2018) em consonância com as ideias de Lacerda Júnior (2014).

Dessa forma devemos pensar nos desafios da Geografia da Infância considerando sua historicidade e a geograficidade da criança enquanto sujeitos que vivem um tempo e espaço (LOPES, 2018), a partir do cotidiano no qual se inserem, compreendendo os seus saberes fazeres e a cultura no processo de ensino-aprendizagem. A proposta central consiste em saber como alunos e professores pensam o espaço – lugar – território – territorialidades identidades – região – paisagem-natureza, apontando para uma perspectiva de ensino de geografia que considere esse lugar de vivência dos sujeitos (crianças). Logo, analisar como serão elaboradas as ações pedagógicas para o ensino de Geografia na/da Infância e, como elas sentem percebem o lugar, como se organizam e manifestam culturalmente, socialmente.

Nesse sentido apresento uma proposta de alguns conceitos geradores da Geografia científica para um ensino de Geografia da Infância.

O tema gerador: Lugar, Identidade, Território e Territorialidades.

A princípio estarei apresentando uma proposta da literatura geográfica para infância referenciada por alguns autores, tendo a psicologia base de sustentação teórico espacial para a infância. A ideia aqui não é elaborar uma crítica negativa ou desconstruir algo que a Geografia e a Psicologia caminharam juntas em uma proposta de se pensar espaço infância e suas composições curriculares e que muito tem contribuído para ações pedagógicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A proposta é interativa, ao agregar uma concepção teórica metodológica como suporte de um trabalho alternativo além daqueles propósitos para uma Geografia da Infância.

Sobre a noção de espaço e sua interação com crinaça e infância, propõe-se bases para um processo de intervenção pedagógica. Lembrando que a seleção de uma ou mais categorias de análise espacial é fundamental nesse momento. Além do que já comentamos anteriormente sobre as intervenções colaborações de outras ciências sociais. Nesse momento as contribuições da Psicologia.

REPENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS EM UMA BREVE CONSIDERAÇÃO FINAL

O ensino de Geografia para crianças não foi, e não é, um desafio teórico-metodológico que encontramos apenas no campo da Geografia. É necessário encontrar, no campo da educação e da Psicologia, uma fundamentação teórica referente ao processo de ensino de aprendizagem. (STRAFORINE, 2004).

O processo de construção de conceitos básicos da Geografia científica, dos saberes científicos difere da formação de conceitos pela criança. É o que se constata ao analisar os conceitos que foram objeto de pesquisa de psicólogos como Piaget e Vygotsky em suas análises relativas à construção e ao desenvolvimento lógico, espacial, temporal, social e moral da criança.

Segundo Piaget (1973), o desenvolvimento cognitivo precede a aprendizagem, ou seja, as estruturas psicológicas do indivíduo antecedem a interação social e são essenciais para a noção de equilíbrio em uma troca de pensamento entre sujeitos. A psicogênese² da noção de espaço passa por níveis próprios da evolução geral da criança na construção do conhecimento.

O espaço vivido está relacionado ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É aprendido pela criança por meio de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses.

Nesse momento é importante atividades com exercícios rítmicos e psicomotores para que a criança explore o próprio corpo a noção e relações espaciais. (ALMEIDA & PASSINE, 2000).

Já, para crianças de 6 a 8 anos, o espaço percebido não tem a necessidade mais de ser experimentado fisicamente. Pois a criança do ensino fundamental I, principalmente as do segundo ciclo (3º, 4º e 5º anos), é capaz de memorizar o percurso de casa para a escola, fato que não acontecia antes pois era necessário percorrê-lo para identificar os objetos contidos no lugar ou paisagem.

Para isso, Almeida & Passine, (2000) chama atenção ao afirmar que esse é o momento em que começa, para a criança, o estudo da Geografia. Cabe aos professores

² A psicogênese aqui referida para a noção de espaço está relacionado em três níveis de evolução da criança: vivido ao percebido, e desde ao concebido.

propor atividades que venham a desenvolver conceitos e noções espaciais mais do que um conteúdo sistemático proposto pelos livros didáticos e suas composições curriculares.

A construção da noção de espaço para criança requer um processo evolutivo, como podemos verificar em Castrogiovanni (2002, p. 15).

A construção da noção de espaço requer longa preparação e está associada à liberação progressiva e gradual do egocentrismo. O espaço apresenta-se para a criança do nascer aos 2 anos, mais ou menos, como sendo o espaço da ação. É o espaço vivido, construído pelos deslocamentos, através do rastejar, engatinhar, andar, procurar, etc., e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, embaixo, ao lado de, contém, está contido, etc. O espaço vivido é prático, organizado e equilibrado em nível de ação e do comportamento social.

Com o desenvolvimento psicológico, a criança começa a construção da função simbólica, ou seja, substitui a ação de um objeto por um símbolo, imagem ou palavra. Dessa forma, a criança concebe o espaço mais representativo. As ações que a criança interioriza e executa nesse momento são interiorizadas, embora não representadas.

Na concepção de Castrogiovanni (2002), faz uma concepção do espaço vivido, percebido e concebido pela criança.

O espaço vivido é o espaço físico. A criança vivência este espaço a partir do movimento, da locomoção. O espaço percebido começa com um maior desenvolvimento do movimento da criança no momento ou etapa de apreensão do espaço, ou seja, nesse momento passa a ser percebido. A criança nesse momento percebe o espaço sem ter que experimentá-lo biologicamente, como no espaço vivido. Inicia-se aqui uma etapa que a criança descobre que não só mais o “aqui”, o “ali” e “lá” como referência espacial. Ela começa a analisar o espaço por meio da observação. Esse momento é fundamental para a Geografia, pois permite introduzir a criança no mundo da leitura de paisagens. O espaço concebido refere-se a um espaço mais abstrato. A criança passa do conhecimento espacial corporal para o formado pelos sentidos, e então, para um conhecimento espacial mais reflexivo.

Na alfabetização espacial, faz necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais segundo as propostas da Psicologia.

Mas vejo a necessidade de termos a criança corpo/objeto/espaço um olhar como sujeitos reais em uma historicidade, temporalidade portanto como sujeitos presentes nas paisagens, lugares, territórios e que também são construtoras sócio espaciais que deixam suas marcas, rastros, identidades, singularidades.

Se a criança é um sujeito sociocultural, histórico, portanto é também geográfico, assim como é geográfico seu processo de humanização (LOPES, 2014).

Sendo assim a criança um sujeito histórico, geográfico e o seu geográfico um processo de humanização devemos levar em consideração o lugar, o território, a identidade, a paisagem, as relações sociais associadas ao vivido, percebido. Não teremos um corpo/objeto neutro categórico como referência de estudos.

No momento do conceito/categoría Lugar, Território, Identidade, Territorialidade, devemos propiciar momentos de discussões sobre as práticas, os comportamentos e valores das crianças e de seus próprios grupos de vivência de infância cotidiana. Desenvolver ideias sobre a dinâmica de formação dos seus, lugares, territórios, paisagens, verificando suas orientações de mapear configurações de identidade territorial evidenciando territórios comuns e diferenciados, manifestando suas territorialidades.

É importante nesse momento levar em consideração os critérios para escolha dos conteúdos na Educação Infantil seus significados e seus sentidos em determinados momentos. Devemos levar em consideração que o grau de um significado emerge na mediação implicada no processo formativo. Concordamos com Nóbrega (2016), a criança aprende a valorizar os conteúdos a partir dessa mediação/interação para que não caia em reducionismo.

Os conteúdos que podem ser organizados a partir do conhecimento científico, de modo geral, são sempre muito relevantes para a criança, pois se referem a fenômenos e ocorrências de seu contexto e vivências. Uma leitura apressada deste critério pode resultar no reducionismo dos conteúdos que se planeja para o trabalho educacional. (NÓBREGA, 2016, p. 56).

Dessa forma estaremos propondo uma práxis e resolução de problemas ao incorporar as informações recebidas das leituras que as crianças fazem parte do espaço geográfico associando-as ao universo de conhecimento que representa sua bagagem cultural de infância. Provocando assim a autonomia e cidadania, ao associar fatos geográficos que já é de pleno conhecimento da criança, é provocar ou associar algum tipo de emoção ou sentimento vivido pela criança. Estimular essas provocações por meio da leitura, da escrita, lidando com seus símbolos e palavras para uma compreensão integral. Ampliar a capacidade de expressão da criança em sua capacidade de argumentação oral

(narrativas) e escrita e no uso de outras linguagens como o desenho a interpretação de fotos, imagens.

Nesse sentido, estaremos formando crianças geográficas e históricas pensando em um projeto de mundo da criança, da infância nas palavras de Lopes (2014, p. 107);

Por isso, pensar a geografia, seu ensino e a sociedade se torna impossível sem pensar em sujeitos que fazem parte desses processos e as formas como os concebemos, sem pensarmos no projeto de mundo que desejamos, sem pensar nas infâncias que desejamos para as nossas crianças.

A prática pedagógica no ensino de Geografia está sendo compreendida como dimensão da prática social, com características políticas contraditórias da sociedade capitalista. Trata-se de um processo de formação humana e de definição de objetivos, conteúdos e metodologias próprios da Geografia com sustentação e teorias educacionais que podem levar à emancipação ou à conformação do entendimento crítico do saber geográfico e ação pedagógica.

É possível reconhecer nas práticas sociais vivenciadas pelas crianças no espaço da escola, não somente interações e sociabilidades, mas também algo que elas não conhecem e esse não conhecer tem suas interpretações e imaginações. Nesse sentido pode-se aferir que desse processo no qual as crianças tornam ao espaço escolar para apropriar-se de um saber que a estes aparece alheio, emergem relações de aprender e perceber. Aqui cabe ressaltar que a escola é espaço de cultura, construído na relação entre as experiências vividas nas diversas comunidades e na escola, espaços distintos e complementares onde os sujeitos se defrontam com relações sociais e culturais comuns e distintas no cotidiano e reinventam a vida, num movimento permanente de resistência às diferenças.

Dessa forma necessita de uma prática pedagógica crítica, de um profissional que desafia sua própria formação, que exerce a tomada de decisões ou posicionamentos na escolha e na construção da sua concepção de educação.

Apoio no pensamento de Souza (2006) na postura de uma prática pedagógica no qual precisa de três atitudes, como respeito, ousadia e humildade, saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as características da realidade dos indivíduos. Verifica-se então que conhecimento é muito mais do que busca ou transmissão de informações por intermédio de livros, internet etc. Conhecimento

requer compromisso, planejamento, reflexão e indagação especialmente. Surge do encontro entre saberes cientificamente reconhecidos e aqueles saberes do cotidiano, da experiência.

Nesse sentido devemos posicionar o que deve ser Geografia para a criança, o que pretendemos destacar e embora preservando os princípios universais da Geografia, para a infância importa priorizar uma síntese sobre sua percepção de espaço/mundo a qual necessita fazer.

Concordamos com Antunes (2014) ao relacionar a diversidade de conteúdos para ensinar alunos, no qual não devemos explorar toda admirável vastidão dos conteúdos geográficos, mas um elenco de conceitos/categorias mais restritos, ligados à sua vida e aos seus valores, suas identidades, seus sentimentos de pertencimento.

E se essa visão for bem apresentada, acredito que os professores e as crianças poderão desejar ou necessitar ir além do que as aulas propuserem, buscar no momento adequado, seu aprofundamento.

Concordo com a propostas curriculares da Geografia para os alunos em todos os segmentos, quando apresentam como meta essencial contribuir para a formação integral do educando, ajudando-o a refletir, observar, compreender e interpretar o espaço geográfico, que é um produto histórico e que revela a interação entre ambiente e as práticas sociais de pessoas que nela convivem. Práticas sociais que se manifestam no espaço. Espaço esse entendido como Território, Lugar de identidades e significados. Um território que contempla os avanços comuns a todas as ciências da natureza e do homem e que não abre mão de fazer de nossas crianças atores autênticos na construção de paisagens e lugares e na certeza de que sua disciplina é fruto da interação entre o trabalho social e a natureza. (LACERDA JÚNIOR, 2014)

Uma Geografia que ensina a criança a pensar tomando como referência a ideia do seu lugar, território, territorialidades, identidades e outras categorias ou escalas espaciais. Não pretendendo dessa forma uma Geografia enciclopédia, de contos infantis e que sirva apenas para expressar cultura erudita, mas uma Geografia para a Infância explicativa daquilo que se observa e do espaço que se atua. Por essa razão, não se deve preocupar em conceituar o que é Geografia, e sim da importância a sua condição essencial de ferramenta pedagógica sobre uma nova maneira de olhar o mundo e compreender a relação interativa da criança no/do espaço

Referências

AITKEN, S. **Geografias de berço e as contratopografias da infância.** Tradução de Leonardo Abramowicz. In: ABRAMOWICZ, A; TEBET, G. Infância & Pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de Ideias editora, 2017.

ALMEIDA, R. D. De; PASSINE E. Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 2000.

ALMEIDA, R. D. de; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e Tempo na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2016

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Traduzido por Dora. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEC, 2006. _____ Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanate, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia. R. do (Orgs). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BUENO, M. A; RABELO, K. S. de P. **Curriculo políticas públicas e ensino de geografia.** Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

CALAI, H. C. **A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica.** In: CALAI, H. C. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

CASTROGIOVANNE, A. C. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico.** In: CASTROGIOVANNE, A. C. (Org.). Ensino de Geografia práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CAVALCANTE, L, de S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. **Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** São Paulo: Papirus, 2008.

ENDO, M. A. T. de O. **Contribuições dos cursos de formação continuada: mudam as tecnologias, as formas de representar e interpretar o espaço; e o que muda nas práticas de ensino de geografia?** In: PAULO, J. R. de. A formação de professores de geografia: contribuições para a mudança de concepção de ensino (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2016

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

KENNEDY, D.; KORAN, W. O. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACERDA JÚNIOR, B. **Tecendo cidadania no campo: caderno de currículo – Geografia.** Universidade de Brasília, PRONERA, INCRA/SR28, Brasília, 2014.

LIPMAN, L. **A Filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus Editorial, 1990.

LOPES, J. M. **Geografia e educação infantil espaços e tempos desacostumados.** Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. **O menino que colecionava lugares.** In: CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERRCHER, N. A.; MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. (Orgs.) *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **VASCONCELLOS, T. de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos.** Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

NÓBREGA, M. L. S. de. **Geografia e Educação Infantil: os croquis de localização.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLIVEIRA, C. A. C. de; MARQUES, R. **Ampliando perspectivas sobre a geografia escolar;** In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Curículos disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

PEREIRA, R. S.; PIRES, E. D. P. B. **Infância, pesquisa e educação: olhares plurais.** Curitiba: CRV, 2017.

SANTANA, D. R. **Infância e Educação Infantil no Brasil: percursos e percalços.** Revista Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2002.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: SARMENTO, M. J. & VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, I. De O. e; **Educação infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SIROTA, R. **Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 112, mar./2001, p. 7-31. São Paulo.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.



SOUZA, M. M. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.