

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TANIA ESTEVÃO DE ÁVILA SOUZA

**ENSINAR GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? O PAPEL
FORMATIVO DA GEOGRAFIA NA INFÂNCIA**

Uberlândia – MG

2025

TANIA ESTEVÃO DE ÁVILA SOUZA

**ENSINAR GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? O PAPEL FORMATIVO DA
GEOGRAFIA NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito
parcial para obtenção de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães

Uberlândia – MG

2025

Resumo

Este ensaio teórico discute o papel formativo da Geografia na Educação Infantil, com foco na noção de lugar e nas experiências espaciais vividas pelas crianças no contexto das instituições escolares. A partir de uma fundamentação crítica, o trabalho afirma que o ensino de Geografia não apenas é possível na infância, como também essencial à constituição de sujeitos capazes de compreender, representar e transformar os espaços que habitam. O texto destaca que a intencionalidade pedagógica é central no processo educativo, superando concepções espontaneístas que ainda predominam nas práticas escolares e na formação docente. Com base em autores como Robert de Moraes, Arce e Cavalcanti, sustenta-se que a Geografia na infância deve partir do espaço vivido, articular saberes culturais e promover a consciência espacial e ambiental desde os primeiros anos escolares. Por fim, argumenta-se que cursos de Pedagogia e políticas de formação continuada precisam incluir a dimensão geográfica como parte integrante e estruturante da formação docente.

Palavras-chave: Geografia na infância; Educação Infantil; Formação docente;

Abstract

This theoretical essay discusses the formative role of Geography in Early Childhood Education, focusing on the notion of place and the spatial experiences lived by children in the context of educational institutions. Based on a critical foundation, the work asserts that the teaching of Geography is not only possible in childhood but also essential to the constitution of subjects capable of understanding, representing, and transforming the spaces they inhabit. The text highlights that pedagogical intentionality is central to the educational process, surpassing spontaneous conceptions that still prevail in school practices and teacher training. Based on authors such as Robert de Moraes, Arce, and Cavalcanti, it is argued that Geography in childhood should start from lived space, articulate cultural knowledge, and promote spatial and environmental awareness from the earliest school years. Finally, it is argued that Pedagogy courses and ongoing training policies need to include the geographical dimension as part of the education. Finally, it is argued that Pedagogy courses and continuing education policies need to include the geographic dimension as an integral and structuring part of teacher training.

Keywords: Geography in childhood; Early Childhood Education; Teacher training;

SUMÁRIO

1. Introdução	6
2. Educação Infantil no Brasil: da assistência à garantia de direito educacional.....	7
3. Entre a espontaneidade e o ato de educar: o lugar do ensino de Geografia na Educação Infantil.....	10
4. Construindo saberes socioespaciais com crianças.....	11
5. Geografia e Educação Ambiental na infância.....	13
6. Tensões no campo da formação docente	15
7. Considerações Finais	18
8. Referências	20

1 Introdução

Este estudo foi concebido na forma de um ensaio teórico, com base em uma tessitura de leituras e reflexões que visam discutir o papel formativo da Geografia na Educação Infantil, com ênfase na noção de *lugar* e nas experiências espaciais vividas pelas crianças no contexto das instituições escolares. Em diálogo com autores que se debruçam sobre as especificidades da infância e da educação geográfica, o presente trabalho busca afirmar o ensino de Geografia como direito da criança e como dimensão essencial da prática pedagógica na etapa inicial da Educação Básica.

Ao assumir a tarefa de ensinar Geografia para crianças pequenas, os(as) docentes não apenas introduzem categorias espaciais básicas, como lugar, território, paisagem e ambiente, mas também colaboram para que as crianças desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo que habitam. Esse processo formativo está intrinsecamente vinculado à função docente enquanto mediadora de sentidos, de linguagens e de conhecimentos, o que exige intencionalidade pedagógica, domínio teórico e sensibilidade às formas de expressão e pensamento próprias da infância.

Inspirado na proposição de Robert de Moraes (2012, p. 1), este ensaio parte da compreensão de que “o objetivo básico da geografia, do ponto de vista da formação, é ajudar as pessoas a entenderem o mundo em que vivem. Essa é a meta, ao mesmo tempo simples e ambiciosa, profunda e específica: ajudar as pessoas a se localizarem.” Mais do que ensinar a localização geodésica, trata-se de oferecer às crianças os instrumentos necessários para compreenderem os lugares que habitam e as relações sociais, políticas e ambientais que os constituem. A Geografia, ao investigar a ocupação humana da Terra, a apropriação dos lugares e suas transformações, promove um olhar sensível e crítico sobre o espaço como produção social e cultural.

Dessa maneira, o presente ensaio busca evidenciar que o ensino de Geografia na Educação Infantil não é um equívoco conceitual ou uma antecipação indevida de conteúdos, mas sim uma prática possível, desejável e fundamental. Sustentado por uma abordagem que respeita o universo simbólico das crianças e valoriza sua formação cidadã, o trabalho aqui desenvolvido defende que a Geografia oferece aportes significativos para a construção de

saberes espaciais, para o fortalecimento da identidade e para a formação de crianças capazes de interagir com o espaço de maneira ética, reflexiva e transformadora.

2- Educação Infantil no Brasil: da assistência à garantia de direito educacional

A Educação Infantil constitui a etapa inaugural da Educação Básica brasileira e representa o primeiro espaço institucionalizado de cuidado e educação da infância. Historicamente, a inserção das crianças na creche ou na pré-escola marca, para muitas famílias, a primeira grande separação do núcleo afetivo doméstico, transição que introduz os sujeitos infantis em contextos socializadores organizados pedagogicamente. Nesse sentido, o ingresso na Educação Infantil ultrapassa a dimensão do acolhimento e configura-se como experiência formativa fundamental, onde se entrelaçam cuidado, ludicidade e processos iniciais de construção do conhecimento e da subjetividade.

O reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa educativa — e não apenas assistencial — é fruto de um longo percurso histórico que culmina, juridicamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna estabelece, em seu artigo 208, inciso IV, que é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, inscrevendo, portanto, esse direito no rol das garantias fundamentais. Trata-se de um marco político e normativo que eleva a infância à condição de sujeito de direitos, rompendo com visões anteriores que a subordinavam a políticas de cunho apenas assistencialista.

O processo de consolidação normativa da Educação Infantil avança significativamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, ao incorporar a Educação Infantil à Educação Básica, estabelece sua equivalência estrutural em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Essa equiparação revela-se simbólica e estratégica, pois sinaliza um novo paradigma de compreensão da infância e do papel da educação nos primeiros anos de vida, com foco no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A modificação introduzida pela Lei nº 11.274/2006, que antecipa o ingresso no Ensino Fundamental para os seis anos de idade, redefine a abrangência etária da Educação Infantil, passando a atender crianças de zero a cinco anos. Tal alteração implica não apenas uma

reorganização administrativa e pedagógica das redes escolares, mas também reposiciona a Educação Infantil como espaço decisivo de preparação para a escolaridade obrigatória, o que impõe novos desafios para a formulação de currículos que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil, sem antecipar de forma imprópria práticas escolarizantes.

A obrigatoriedade legal da Educação Infantil, entretanto, só se consolida com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que amplia a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade. Esta obrigatoriedade é incorporada à LDB em 2013, consagrando legalmente o dever do Estado de garantir o acesso à Educação Infantil para todas as crianças de quatro e cinco anos. Ainda que as crianças de zero a três anos permaneçam em faixa etária de matrícula não obrigatória, a legislação vigente estabelece o dever do poder público em oferecer vagas, quando demandadas, reafirmando o caráter de direito subjetivo à educação desde os primeiros anos de vida.

Portanto, a trajetória da Educação Infantil no Brasil reflete o movimento de transição de uma perspectiva filantrópico-assistencial para uma concepção pedagógica e de direito. Trata-se de um campo em constante disputa por sentidos, cujas políticas públicas, legislações e práticas devem ser analisadas à luz das concepções contemporâneas de infância e das exigências democráticas de equidade, inclusão e qualidade social da educação.

Nas últimas décadas, consolidou-se, no campo da Educação Infantil, a compreensão de que os atos de cuidar e educar são dimensões indissociáveis no cotidiano pedagógico, especialmente quando se trata das crianças pequenas e bem pequenas. A superação da dicotomia entre cuidado físico-afetivo e atividade educativa trouxe novos contornos para a prática docente, desafiando concepções historicamente marcadas por visões assistencialistas e maternalistas, ainda presentes em muitas instituições. O cuidado, nesse novo paradigma, passa a ser entendido como uma prática educativa em si, mediada por intencionalidade, escuta sensível, mediação cultural e compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

Ao acolher os saberes que as crianças constroem nos contextos familiares e comunitários, as instituições de Educação Infantil são chamadas a elaborar propostas pedagógicas que ampliem o repertório cultural, social e cognitivo dos sujeitos infantis. A escola torna-se, portanto, um espaço de ampliação das experiências e aprendizagens, e não apenas de “preparação” para o Ensino Fundamental. Essa perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que concebem a criança como um

sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, estabelecer relações sociais complexas, levantar hipóteses, experimentar e construir sentidos sobre o mundo.

Segundo o Art. 4º das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a criança é compreendida como alguém que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade”. Essa concepção refuta a ideia de que o desenvolvimento infantil se dá de forma naturalizada e espontânea, deslocando o foco para a necessidade de práticas pedagógicas com intencionalidade educativa, que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, mas que, ao mesmo tempo, garantam-lhes o acesso aos bens culturais sistematizados pela humanidade.

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil não deve restringir-se a um lugar de livre expressão descompromissada, tampouco a um espaço de escolarização precoce. Trata-se de assumir o desafio de criar contextos ricos em experiências culturais, simbólicas, linguísticas e afetivas, em que o ensino, entendido como processo de mediação cultural, ocupa papel central.

É justamente esse ponto que a autora Alessandra Arce (2021) destaca na obra *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?*, ao propor uma reflexão crítica sobre o papel do ensino na Educação Infantil. Arce argumenta que o docente não pode se limitar à função de “facilitador” ou “observador” do desenvolvimento espontâneo das crianças. Ao contrário, defende que o ensino constitui o eixo estruturante do trabalho pedagógico, sendo condição para a humanização plena das crianças.

Sua crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) recai sobre o esvaziamento do papel do professor e da centralidade do conhecimento. Para a autora, ao privilegiar a criança como produtora autônoma de sentidos, o documento relega o professor a uma função acessória, apagando seu papel como transmissor e mediador da cultura sistematizada. Tal posição compromete, segundo Arce, o direito das crianças à apropriação dos saberes historicamente acumulados, fundamentais para que possam se constituir como sujeitos sociais plenos.

A defesa do ensino como direito da criança e como fundamento da prática pedagógica não nega a importância da ludicidade, da escuta ativa e da valorização da experiência infantil. Antes, propõe uma revalorização do ato de ensinar como prática cultural mediadora, que permite à criança não apenas expressar o que já sabe, mas sobretudo acessar o que ainda não conhece, ampliando seus horizontes cognitivos e simbólicos. Arce ressalta ainda que essa

proposta deve respeitar a especificidade da faixa etária de 4 a 6 anos, articulando ensino, cuidado e ludicidade de modo coerente com os modos próprios de ser e estar da criança pequena.

Dessa forma, o ensino na Educação Infantil é compreendido não como antecipação do conteúdo escolar do Ensino Fundamental, mas como uma ação pedagógica que mobiliza o patrimônio cultural da humanidade a serviço da formação humana. Cabe ao professor, nesse contexto, agir como sujeito ético, político e culturalmente comprometido com a produção de sentidos, com a socialização dos saberes e com a construção de uma escola que, de fato, se constitua em espaço público de formação e cidadania desde a infância.

3- Entre a espontaneidade e o ato de educar: o lugar do ensino de Geografia na Educação Infantil

O debate entre espontaneidade e intencionalidade educativa tem atravessado as discussões pedagógicas nas últimas décadas, particularmente no campo da Educação Infantil. De um lado, defende-se a valorização da experiência livre, da escuta sensível e da criatividade infantil; de outro, reivindica-se a necessidade de uma ação pedagógica intencional, comprometida com a transmissão de conhecimentos e com a ampliação das experiências culturais das crianças. Nesse contexto de tensão produtiva, o ensino de Geografia na Educação Infantil emerge como um campo fecundo para refletir sobre os sentidos do ensinar e do aprender nos primeiros anos da vida escolar.

Historicamente relegada a etapas mais avançadas da escolarização, a Geografia na Educação Infantil ainda é alvo de incompreensões, por vezes vista como conteúdo “difícil” ou “abstrato demais” para crianças pequenas. No entanto, tal compreensão revela uma concepção empobrecida tanto da infância quanto da própria ciência geográfica. É preciso reconhecer que as crianças, desde muito cedo, constroem representações sobre os espaços que habitam, sobre os lugares que percorrem, sobre os territórios que pertencem e que as afetam. Vivenciam, questionam, estranham e nomeiam os espaços em que estão inseridas. Portanto, há um saber geográfico em germe na infância — ainda que não sistematizado — que merece ser acolhido e potencializado pelo trabalho pedagógico.

Não se trata, evidentemente, de antecipar conteúdos escolares formalizados, como cartografia técnica ou escalas topográficas, mas de reconhecer que as crianças pensam

especialmente e estão em constante relação com o território. O ensino de Geografia, nesse sentido, pode e deve ser estruturado a partir de situações vivenciais que permitam olhar, percorrer, representar, comparar, descrever e narrar o espaço vivido. Esse processo, contudo, não é espontâneo. Exige a ação intencional do professor, que organiza tempos, materiais, ambientes e experiências capazes de favorecer a problematização do cotidiano e a ampliação das formas de compreender o mundo.

A pedagogia da escuta, tão valorizada nos documentos norteadores da Educação Infantil, deve ser acompanhada de uma pedagogia da mediação. O professor, longe de ser apenas um “facilitador”, precisa assumir seu papel como agente cultural e mediador do conhecimento, que convida a criança a olhar o espaço para além do que ela vê, provocando questões, propondo novos modos de nomear e compreender as relações espaciais e sociais. A intencionalidade pedagógica no ensino de Geografia, portanto, não se opõe à ludicidade e à curiosidade infantil; ao contrário, as mobiliza e direciona, conferindo-lhes densidade formativa.

Nesse processo, a Geografia na Educação Infantil tem o potencial de contribuir decisivamente para a formação de uma consciência espacial e social desde cedo. Ao tematizar questões como o lugar, o outro, o ambiente, as paisagens, os percursos, as moradias, os modos de vida, entre outros, abre-se espaço para a construção de vínculos afetivos com o território, para o reconhecimento das diferenças culturais e para a valorização da diversidade de modos de habitar o mundo. Isso significa afirmar o ensino de Geografia como uma prática que participa da formação cidadã e ética da criança, desde o início de sua trajetória escolar.

Por fim, assumir o ensino de Geografia na Educação Infantil como um ato educativo — e não meramente espontâneo — é reconhecer o direito da criança de acessar, desde a primeira infância, os saberes que lhe permitem interpretar criticamente o mundo. É reafirmar que educar não é apenas acolher o que a criança traz, mas também lhe oferecer aquilo que ela ainda não conhece. Nesse movimento dialógico entre experiência e cultura, entre escuta e proposição, entre ludicidade e intencionalidade, o ensino de Geografia encontra seu lugar na Educação Infantil como campo fundamental para a formação de sujeitos espaciais, históricos e políticos.

4- Construindo saberes socioespaciais com crianças

A Geografia, enquanto ciência que se dedica à compreensão das interações entre o ser humano e o espaço que habita, apresenta uma significativa contribuição para a formação

integral das crianças desde os primeiros anos escolares. No contexto da Educação Infantil, o ensino geográfico deve ser concebido como campo do saber que possibilita à criança interpretar o espaço vivido, reconhecer a pluralidade dos lugares e construir vínculos com os territórios que frequenta. A intencionalidade educativa nesse processo é fundamental, pois é por meio dela que se amplia o olhar infantil sobre a realidade, transformando experiências cotidianas em conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), ao destacar a importância das interações da criança com o espaço, os objetos, os fenômenos da natureza e as relações sociais, reconhece a Geografia como campo relevante já na Educação Infantil. Essa diretriz legitima práticas pedagógicas que promovam o contato sensível e investigativo das crianças com o mundo à sua volta, valorizando a experiência como ponto de partida para a aprendizagem. Trata-se de reconhecer que, ainda que em estágio inicial, as crianças são capazes de construir sentidos sobre os lugares que habitam e de elaborar representações sobre os ambientes que compõem seu cotidiano.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2002) propõe que o ensino de Geografia para crianças pequenas se ancore no espaço vivido, ou seja, aquele com o qual a criança estabelece relações diretas e afetivas. Ao enfatizar que “o ponto de partida deve ser sempre o espaço vivido, aquele que a criança conhece, circula e experimenta em suas práticas diárias” (p. 73), a autora propõe uma abordagem que respeita o universo simbólico e as experiências sensoriais da infância, promovendo uma aprendizagem situada e significativa. Assim, o ensino de Geografia na Educação Infantil não se reduz à antecipação de conteúdos escolares, mas constitui-se como mediação cultural entre o sujeito infantil e os territórios por ele experienciados.

A esse respeito, Rocha (2021) amplia o debate ao afirmar que o ensino geográfico contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, mesmo na infância. O contato inicial com categorias como *lugar*, *paisagem*, *natureza* e *território* deve ser feito por meio de práticas lúdicas, dialógicas e contextuais, que respeitem a linguagem e a capacidade simbólica das crianças. A ludicidade, longe de representar oposição à aprendizagem, torna-se estratégia essencial para a apropriação de noções espaciais que serão refinadas ao longo da trajetória escolar. A Geografia, assim concebida, não apenas descreve espaços, mas contribui para que as crianças compreendam as relações sociais, ambientais e culturais que estruturam a vida em sociedade.

Nesse processo, a Cartografia Escolar, mesmo em sua forma mais elementar, encontra lugar fecundo na Educação Infantil. Como defende Passini (2007), a introdução à alfabetização cartográfica nessa etapa favorece o desenvolvimento de noções espaciais básicas, como localização, orientação e representação. Ainda que não se trate do ensino técnico dos instrumentos cartográficos, práticas como a elaboração de mapas mentais, esquemas do trajeto casa-escola ou desenhos das salas da instituição podem servir como recursos valiosos para que as crianças desenvolvam uma percepção espacial articulada ao seu universo vivencial. Tais atividades favorecem o exercício de habilidades cognitivas e espaciais fundamentais, reforçando a ideia de que a cartografia pode ser experienciada de forma sensível, criativa e acessível.

Assim, os fundamentos do ensino de Geografia na Educação Infantil não se pautam pela antecipação de conteúdos, mas pela construção de um olhar geográfico sensível e investigativo desde a infância. Essa construção exige do professor intencionalidade pedagógica, domínio conceitual e compromisso com uma prática que reconheça o espaço não como dado natural, mas como realidade socialmente produzida, vivida e transformada pelas crianças. Valorizar o cotidiano como ponto de partida, e não como ponto de chegada, implica possibilitar que os pequenos se reconheçam como sujeitos de direitos e como atores sociais que participam da vida coletiva dos espaços que habitam.

Portanto, o ensino de Geografia na Educação Infantil afirma-se como um eixo relevante para a formação de sujeitos que, desde os primeiros anos, são convidados a compreender, narrar e intervir no mundo que os cerca. Essa abordagem reafirma o compromisso ético e político da Educação Infantil com a formação de uma consciência espacial, crítica e cidadã, que se inicia no chão da escola e se expande para os múltiplos territórios da vida.

5- Geografia e Educação Ambiental na infância

No campo da Educação Infantil, a articulação entre Geografia e Educação Ambiental constitui uma potente estratégia pedagógica para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com o mundo em que vivem. Esse entrelaçamento epistemológico não se dá de forma aleatória, mas responde à necessidade de situar a infância no centro de práticas educativas que reconheçam o direito das crianças a compreenderem os espaços que habitam e a assumirem responsabilidades diante das questões socioambientais que os atravessam.

A infância é uma etapa propícia para o desenvolvimento de valores e atitudes de cuidado com a natureza, uma vez que as crianças estão em intenso processo de formação de vínculos afetivos com o ambiente, com os outros e consigo mesmas. Nesse contexto, a Geografia, ao lidar com as interações entre sociedade e natureza, desempenha um papel pedagógico decisivo, pois oferece instrumentos teóricos e práticos para a compreensão do espaço vivido e das transformações socioambientais que nele ocorrem.

Desde os primeiros anos escolares, a criança está imersa em relações espaciais que organizam seu cotidiano — sua casa, o caminho até a escola, o quintal, a praça, o bairro. Tais experiências, embora marcadas por uma percepção sensível e simbólica, podem ser problematizadas e aprofundadas por meio da mediação educativa. Como afirma Callai (2013), ao perceber o lugar onde vive, a criança compreende que o espaço não é estático, mas está em constante transformação pelas ações humanas. Essa consciência incipiente, quando mediada por práticas pedagógicas fundamentadas, permite a construção de um pensamento espacial e ambiental crítico, capaz de questionar, refletir e propor novas formas de se relacionar com o mundo.

A contribuição da Geografia para a Educação Infantil vai além da descrição dos lugares: ela se faz presente na construção de noções de orientação, localização, vizinhança, deslocamento e representação espacial, conforme aponta Cavalcanti (2002). Através da exploração do espaço vivido e da representação de seus elementos — por meio de desenhos, mapas mentais ou jogos simbólicos —, as crianças iniciam um processo de alfabetização cartográfica que, embora introdutório, favorece o desenvolvimento da autonomia, da memória espacial e da percepção de si em relação ao outro e ao ambiente.

Passini (2007) reforça essa perspectiva ao destacar que a introdução de atividades cartográficas, ainda que lúdicas, ajuda a construir noções espaciais básicas e amplia o repertório cognitivo das crianças. Assim, o trabalho com a linguagem cartográfica deve ser entendido como ferramenta formativa e expressiva, e não como antecipação de conteúdos escolares formais.

A Geografia, nesse contexto, atua como mediadora entre o sujeito infantil e as questões ambientais, permitindo que a criança desenvolva uma percepção ecológica integrada à sua vivência cotidiana. Como propôs Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das interações sociais e culturais, e no caso da educação ambiental, isso significa que as crianças

podem construir uma compreensão mais elaborada do meio ambiente ao participarem de práticas educativas que envolvam observação, experimentação e reflexão crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece essa importância ao afirmar que é papel da Educação Infantil promover o contato com diferentes ambientes e incentivar atitudes de preservação e cuidado com o meio. Tal diretriz reforça o compromisso ético e pedagógico de inserir, desde os primeiros anos, discussões que possibilitem às crianças perceberem a interdependência entre natureza e sociedade, reconhecendo-se como agentes capazes de transformar suas realidades.

Nesse sentido, a abordagem geográfica contribui para fomentar uma consciência ambiental crítica, conforme defendido por Paulo Freire, ao propor uma educação contextualizada e politicamente engajada. A Educação Infantil não pode se limitar a promover a adaptação da criança à ordem vigente, mas deve assumir o compromisso de formá-la como sujeito que questiona, interpreta e intervém no mundo. O ensino de Geografia, ao incorporar temáticas ambientais, possibilita esse movimento, ao mesmo tempo em que promove habilidades cognitivas, afetivas e sociais fundamentais para a cidadania.

Estudos recentes, como os de Profice e colaboradores (2013), demonstram que o contato precoce com a natureza, mediado por experiências educativas significativas, tem impactos duradouros no comportamento das crianças, tornando-as mais propensas a adotarem práticas sustentáveis e a se engajarem em ações coletivas de preservação ambiental ao longo da vida. O espaço da escola, portanto, deve ser compreendido como lugar de experimentação e transformação, onde o currículo se abre para a escuta sensível da criança e para a complexidade das relações socioambientais.

Portanto, o ensino de Geografia na Educação Infantil, quando articulado à Educação Ambiental, não apenas amplia a compreensão espacial das crianças, mas também as convoca a pensar criticamente o mundo que habitam, desenvolvendo uma postura ética e solidária diante das desigualdades sociais e dos desequilíbrios ambientais. Esse processo educativo, ancorado na experiência, na reflexão e na ação, prepara as crianças para a vida em sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

6-Tensões no campo da formação docente

A presença da Geografia na Educação Infantil, ainda que reconhecida em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permanece marcada por lacunas estruturais e simbólicas que afetam diretamente sua efetivação no cotidiano pedagógico. Tais lacunas não são meramente operacionais, mas revelam contradições profundas nas políticas de formação docente, na concepção de infância e nos paradigmas curriculares que orientam os cursos de licenciatura em Pedagogia e as formações continuadas nas redes de ensino. Trata-se, portanto, de um problema que não pode ser enfrentado apenas com soluções pontuais ou boas práticas isoladas, mas que exige uma reconfiguração crítica e epistemologicamente comprometida da formação dos(as) professores(as) que atuam com crianças pequenas.

Entre os principais entraves que se impõem ao ensino de Geografia na Educação Infantil está a invisibilização do componente geográfico na matriz de formação inicial dos cursos de Pedagogia. Em muitas universidades, a Geografia aparece diluída em disciplinas amplas de “Estudos do Meio” ou “Conhecimentos Gerais”, sem aprofundamento teórico ou didático capaz de oferecer aos futuros docentes subsídios concretos para trabalhar as categorias espaciais com crianças. Essa negligência, fruto de uma concepção tecnicista e fragmentária do currículo formativo, priva o/a pedagogo/a de um saber estruturado e intencional sobre a dimensão espacial da realidade — saber esse que é central para a constituição de sujeitos críticos e territorializados.

Como apontam autoras como Cavalcanti (2002) e Castellar (2013), essa deficiência formativa colabora para uma cultura pedagógica que marginaliza a Geografia, frequentemente reduzida à memorização de nomes de lugares ou ao uso de mapas descontextualizados. Tal visão empobrece a potência formativa do campo geográfico, ignorando que a Geografia pode (e deve) funcionar como mediadora das relações entre sujeito, espaço e sociedade, inclusive na infância. O resultado é a manutenção de práticas pouco significativas, centradas em conteúdos abstratos ou deslocados do universo simbólico das crianças, o que contribui para sua exclusão dos planejamentos pedagógicos.

Ademais, as formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino frequentemente ignoram a especificidade da Geografia na infância, preferindo abordagens genéricas ou excessivamente voltadas à alfabetização linguística e matemática. Ainda que essas áreas sejam importantes, sua primazia no discurso formativo revela uma hierarquização de saberes que enfraquece a interdisciplinaridade e compromete o direito da criança ao acesso a diferentes campos do conhecimento. O ensino da Geografia, ao tratar das relações entre o ser humano, o

espaço e o meio ambiente, tem papel decisivo na construção de noções espaciais, no exercício da observação crítica do entorno e na formação de atitudes éticas frente às questões ambientais e sociais — dimensões essenciais à cidadania desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto que agrava essa problemática é a falta de recursos didáticos específicos e adequados à linguagem infantil. Muitas vezes, espera-se que o/a professor/a compense as ausências estruturais com criatividade individual e esforço pessoal, num contexto de sobrecarga de trabalho e escassez de tempo. A ausência de materiais como livros temáticos acessíveis, jogos geográficos, mapas lúdicos e propostas interativas revela não apenas uma limitação pedagógica, mas um descompromisso político-institucional com o direito à educação geográfica na infância.

Frente a esse cenário, é urgente afirmar que a superação desses desafios exige mais do que boa vontade docente: demanda um projeto político de formação que inscreva a Geografia como campo indispensável da Educação Infantil. Isso implica, entre outros pontos:

- A revisão crítica dos currículos dos cursos de Pedagogia, com inclusão de disciplinas de Geografia que articulem fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos específicos para a infância;
- A formação continuada de caráter crítico-reflexivo, que considere o território das práticas docentes e promova o diálogo entre teoria, experiência e realidade escolar;
- A produção coletiva de materiais didáticos em parceria com universidades e redes de ensino, que respeitem a linguagem da criança e valorizem o espaço vivido como ponto de partida do conhecimento;
- O uso responsável das tecnologias digitais, não como substituição do contato com o mundo, mas como ampliação das formas de representação, exploração e interpretação do espaço;
- A valorização institucional do ensino de Geografia, com tempo garantido em planejamentos, apoio à pesquisa docente e incentivo à interdisciplinaridade.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o “lugar” da Geografia no currículo da Educação Infantil, mas o projeto formativo que desejamos construir: uma escola que reconhece a criança como sujeito epistêmico, capaz de pensar criticamente o mundo que habita e de intervir nele com responsabilidade e imaginação. O ensino de Geografia, nesse horizonte, deixa de ser uma atividade periférica e se torna instrumento de leitura, representação e transformação

do espaço vivido, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições do presente e de projetar futuros possíveis.

7- Considerações Finais

Ensinar Geografia na Educação Infantil não é apenas possível — é necessário e eticamente comprometido com o direito da criança de compreender e transformar o mundo que a cerca. O papel formativo da Geografia se manifesta desde os primeiros anos da vida escolar, quando a criança começa a construir noções espaciais, afetivas e sociais a partir das relações que estabelece com o ambiente, com o outro e consigo mesma. Nesse contexto, a Geografia desponta como um campo do conhecimento que permite às crianças lerem, representar e atribuir sentido aos espaços vividos, contribuindo de forma decisiva para sua formação como sujeitos históricos, territoriais e éticos.

A função docente, nesse processo, não pode ser relativizada ou subestimada. Ensinar é um ato intencional, ético e político. Cabe ao/a professor/a da Educação Infantil não apenas acolher a curiosidade espontânea das crianças, mas também mediar culturalmente essa curiosidade, orientando-a por trilhas de investigação, reflexão e sistematização. O espontaneísmo, quando absolutizado como princípio pedagógico, corre o risco de transformar-se em uma renúncia ao ensino, negando à criança o acesso aos saberes socialmente construídos — entre eles, o conhecimento geográfico.

Não há, portanto, espaço para o medo de ensinar. O ensino de Geografia não exige que o professor seja um especialista em cartografia ou geopolítica, mas sim um mediador sensível e comprometido com a construção de experiências significativas, enraizadas no cotidiano e no território das crianças. A mediação docente é o elo entre o vivido e o pensado, entre a curiosidade e o conhecimento, entre a experiência sensível e a compreensão crítica do espaço.

Ao assumir o ensino de Geografia como parte constitutiva da prática pedagógica na Educação Infantil, os docentes reafirmam seu papel como formadores de sujeitos capazes de compreender o lugar que ocupam no mundo, de reconhecer as relações entre natureza e sociedade e de se posicionar de forma ética frente às desigualdades e desafios ambientais do presente. Para tanto, é imprescindível que os cursos de formação inicial em Pedagogia e os programas de formação continuada nas redes de ensino garantam formação teórica e metodológica sólida, que capacite o professor a atuar com intencionalidade, segurança e criatividade no ensino da Geografia para crianças pequenas.

Superar o espontaneísmo não significa negar a ludicidade, a escuta e o respeito à infância. Significa, antes, reconhecer que ensinar é também cuidar e provocar, que toda criança tem o direito de aprender Geografia — não como antecipação de conteúdos escolares, mas

como convite à leitura crítica do mundo, à construção de vínculos com os lugares e à imaginação de futuros mais justos e sustentáveis.

Em suma, ensinar Geografia na Educação Infantil é formar crianças capazes de perceber, nomear, problematizar e transformar os espaços que habitam. É educar para o território, para o cuidado, para a convivência e para a cidadania. É fazer da escola um lugar em que o mundo não apenas entra, mas se deixa ver, sentir, pensar e reconstruir pelas mãos pequenas que nele já habitam com potência e sentido.

8 -Referências:

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? em defesa do ato de ensinar. 4. ed. Campinas: Alínea, 2021.

BARRAGAN, Regina Gomes; RODRIGUES, Aline de Lima **O ensino da geografia na educação infantil: abordagens e práticas docentes**. Cerro Largo: UFRGS, 2022. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC07_O-ENSINO-DA-GEOGRAFIA-NA-EDUCACAO-INFANTIL_-ABORDAGENS-E-PRATICAS-DOCENTES.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRIO Educa. (n.d.). **Desenvolvimento infantil: A importância da teoria de Piaget**. Disponível em: <https://www.brioeduca.com/post/desenvolvimento-infantil-a-import%C3%A2ncia-da-teoria-de-piaget> Acesso em 03 de nov. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. **O lugar e o ensino da Geografia**. In: CASTELLAR, Sonia et al. (org.). *Geografia na educação infantil: o mundo visto pelas crianças*. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTELLAR, Sonia. **Geografia e infância: novos caminhos para uma educação geográfica na escola**. In: CASTELLAR, Sonia et al. (org.). *Geografia na educação infantil: o mundo visto pelas crianças*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-42.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

COSTA, Katinei Santos; OLIVEIRA, Alberlene Ribeiro de. **Novas Tecnologias e suas Aplicações no Ensino de Geografia: Desafios e Perspectivas**. 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18943/2/NovasTecnologiasAplicacoesEnsinoGeografia.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **Conceitos de Geografia**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/geografia/conceitos-geografia.htm>. Acesso em: 29 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, A. C. R. O sentido formativo da Geografia. São Paulo: IEA/USP, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 20-33, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

PASSINI, Elisabete Yolanda. **Alfabetização cartográfica: uma proposta de transposição didática da Cartografia Básica e da Cartografia Temática para a visão da criança**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 13, 2007. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/13/o-ensino-de-geografia-na-educacao-infantil>. Acesso em: 25 maio 2025.

PROFICE, Cabicieri; PINHEIRO, José de Queiroz; FANDI, Ana Cláudia; GOMES, Ana Roberta. **Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais**. Psicologia em Estudo, v. 18, n. 3, p. 413-424, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/8Ykdy9br33rqTMXm5jppqgy/>. Acesso em: 3 nov. 2024.

ROCHA, Bianca Rodrigues. **O ensino de geografia para a infância e as metodologias ativas: notas e proposições de atividades para professores**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/264319>. Acesso em: 25 maio 2025.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. **O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-as-metodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de-vygotsky-na-educacao-infantil>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, Jéssica Aparecida Porfírio da; MOURA, Jaqueline Delgado Paschoal. **Experiência e percepção da natureza na infância**. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/47022>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, João. **A importância do ensino de Geografia**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 123-145, mar. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SOUZA, Luciana Aparecida da Silva Moraes de; LOBATO, Rodrigo Batista. **O Ensino de geografia na Educação Infantil**. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 13, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/13/o-ensino-de-geografia-na-educacao-infantil>. Acesso em: 03 nov. 2024.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 175-196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.