

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ADRIANE DA SILVA SCHMIDT

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INOVADORAS NA
CONTEMPORANEIDADE - O DIREITO À CIDADE COM OLHARES
POTENCIALIZADORES DA CIDADANIA NA INFÂNCIA**

CURITIBA

2022

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

ADRIANE DA SILVA SCHMIDT

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE -
O DIREITO À CIDADE COM OLHARES POTENCIALIZADORES DA CIDADANIA
NA INFÂNCIA**

CURITIBA

2022

ADRIANE DA SILVA SCHMIDT

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE -
O DIREITO À CIDADE COM OLHARES POTENCIALIZADORES DA CIDADANIA
NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves

CURITIBA

2022

S349e Schmidt, Adriane da Silva
Educação infantil: práticas inovadoras na contemporaneidade – o direito à cidade com olhares potencializadores da cidadania na infância / Adriane da Silva Schmidt. - Curitiba, 2022.
142 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Educação infantil. 2. Cidadania e cidades educadoras. 3. Territórios educativos. 4. Educação urbana. 5. Sociologia educacional. 6. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa N° 028/2022

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 13 de dezembro de 2022, às 13h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Alceli Ribeiro Alves (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Marcio Tascheto da Silva (Integrante Externo/ UFN); André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER); Luis Fernando Lopes (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE- O DIREITO À CIDADE COM OLHARES POTENCIALIZADORES DA CIDADANIA NA INFÂNCIA", da mestranda Adriane da Silva Schmidt. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

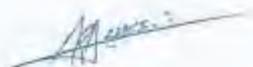
- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.



O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

Como sugestão à mestranda os professores recomendaram a realização de uma reanálise para corrigir eventuais equívocos e preencher lacunas apontadas durante as arguições, bem como aqueles sugeridos e expressos como comentários no próprio texto e no produto submetido pela candidata. Se possível, texto e normas passarem por revisão profissional.



Dr. Alceli Ribeiro Alves
Presidente da Banca

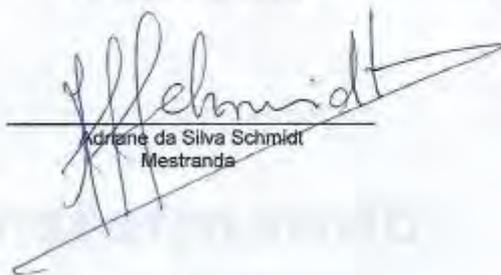


Dr. Marcio Tascheto da Silva
Integrante Externo



Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Integrante Interno Titular

Dr. Luís Fernando Lopes
Integrante Interno Suplente



Adriane da Silva Schmidt
Mestranda

“[...] a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada tem a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana”.

(ALVES, 2018, p. 28).

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim desta etapa acadêmica, que é também a realização de um sonho, gostaria de demonstrar aqui, a expressão da minha gratidão pelo trajeto que percorremos juntos.

Aos grandiosos mestres Soka da SOKA GAKKAI, com os nobres ideais humanísticos, pelo respeito à dignidade da vida, por uma cidadania global, pela paz entre os povos, ao qual me inspiro nas lutas cotidianas e que influenciam na constituição de quem sou como educadora Soka: Tsunessaburo Makiguti, Jossei Toda e Daisaku Ikeda.

Com especial consideração, ao maravilhoso, virtuoso e educador japonês, que deixou um legado que direciona para uma vida criativa, contributiva no meio social e de valor: Tsunessaburo Makiguti, a minha inspiração, o meu mentor intelectual na educação, nos mais de 20 anos de atuação na Educação Infantil, por uma pedagogia da felicidade, pautada na teoria do valor.

Reverencio com respeito ao veículo supremo que me guia: minha reverência ao ensino correto: o “Sutra de Lótus”, que traz implícita a lei, pela qual todos os budas se iluminaram desde o remoto passado, para o bem e a felicidade de todas as pessoas.

Com amor, carinho e especial gratidão, ao meu marido Waldemir Schmidt, que possibilitou pelos seus constantes incentivos e apoio, que eu conseguisse superar as dificuldades e os obstáculos que encontrei na caminhada. Parceiro amoroso e valioso de todas as horas, lutou muito para me apoiar financeiramente, em tudo o que fosse necessário. Também durante a etapa de mapeamento, foi o melhor motorista de aplicativo de todos, que me levou pela cidade para que eu pudesse concluir a pesquisa.

Com muito amor e carinho, agradeço aos meus quatro filhos: Fernanda, Fabrício, Amanda e Alana, que são parte desta inspiração, pois muitas vezes como mãe posso citá-los com muito orgulho pelos exemplos, que desde a infância, sem saberem, contribuíram e me mantiveram em pé, na luta, pois eu olhava para eles muitas e, constantemente, via potencialidades e surpreendentes capacidades que foram se evidenciando diante dos meus olhos. Amo vocês! Vejo as maravilhosas pessoas que se tornaram, cada um com o seu jeitinho único e especial.

Apresento aqui um agradecimento em especial à filha Alana, que acompanhou as dificuldades, de ordem emocional mais de perto - que ficou juntinha, numa atitude que dizia baixinho ao meu ouvido: “coragem! Você consegue!”, na arguição, etapa necessária para entrada no mestrado, não me permitindo esmorecer diante das minhas fragilidades emocionais, lembrando-me a todo instante de quem sou. Você correu junto para apoiar nas dificuldades financeiras e criou todas as condições para que eu pudesse cursar o Mestrado, desde a compra de um computador novo, sonhando junto o mesmo sonho, porque sabia que para mim era necessário o percurso.

À professora Dra. Sueli Pereira Donato, pela sua valiosa contribuição pela forma como conduziu o meu despertar para a Cidade Educadora.

O meu respeito e gratidão ao professor Dr. Alceli Ribeiro Alves, pelas maravilhosas orientações e contribuições ao meu crescimento e aprimoramento. Agradeço a paciência, as repetições constantes, as oportunidades que me proporcionou, o polimento e aperfeiçoamento das minhas capacidades, pelos direcionamentos na pesquisa e na escrita acadêmica. Foi muito importante e valioso tudo o que aprendi durante essa caminhada.

Aos ilustres professores que participaram da minha banca de qualificação e da banca final e que trouxeram contribuições significativas para que eu pudesse dar o rumo certo e apresentar um valioso trabalho acadêmico: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves, Prof. Dr. Andre Luiz Moscaleski Cavazzani e Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva.

A todos os professores das disciplinas do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, que trouxeram grandes contribuições nesse processo: Prof. Dr. Rodrigo Otávio dos Santos, Prof. Dr. Luciano Frontino de Medeiros; Prof. Dra. Sueli Pereira Donato, Prof. Dra. Luana Priscila Wunsh, Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski, Prof. Dr. Ivo José Both, Prof. Dra. Márcia Maria Fernandes de Oliveira e Prof. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida. Faço um especial agradecimento ao Prof. Dr. Alvinos Moser, que a partir de uma única fala, marcou-me e trouxe valiosas considerações para o meu desenvolvimento!

A todos os colegas do curso, com os quais pude aprender muito nos trabalhos em equipe, nas discussões e diálogos e no compartilhamento de saberes, que promoveram grande aprimoramento.

À professora e amiga Clarissa Bertasso, que ajudou muito com as suas leituras e apontamentos sobre o produto destinado aos professores da Educação Infantil.

Aos 31 professores que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários, pela valiosa contribuição neste processo.

MEMORIAL

O município de São Bento do Sul (SC) foi o local onde realizei esta pesquisa acadêmica. Além de ser a minha cidade Natal, foi onde iniciei a minha trajetória profissional na área da Educação, quando em 1984 entrei como professora contratada pelo governo do estado, na condição de ACT, quando ainda cursava o magistério.

Mãe de 4 filhos, Fernanda, Fabrício, Amanda e Alana, que amo muito, ainda quando eram crianças pequenas, eu acalentava o sonho e um chamado interior muito forte, do desejo de estudar e aprender e de cursar a universidade. Com um desejo muito grande, mas sem condições financeiras e estrutura para estudar, buscava entre os afazeres domésticos, um tempinho para estudar. Procurava livros na biblioteca e tentava de diversas formas perseguir o sonho, que parecia distante de mim.

No entanto, surgiu mais tarde uma oportunidade que marcou meu início na UNINTER, como aluna do curso de Pedagogia (em 2006).

Cursei no polo da cidade e tinha muitas dificuldades. Não conseguia lidar com as normas, a realização de trabalhos e os portfólios, que pareciam algo muito difícil para mim. Nesse local, tive a grande boa sorte de encontrar pessoas maravilhosas que marcaram a minha vida, pois me ajudaram e deram toda assistência para que eu não desistisse. Os tutores Valtívio Vieira e Ana Eiselt não mediram esforços para sanar as dificuldades, sempre dispostos a repetir as explicações e acompanhar cada dificuldade, com muita atenção e cuidado. Sou muito grata e consegui me formar, no ano de 2011.

Já na sequência, optei pela especialização na Educação Infantil, que escolhi como palco da minha dedicação e estudo para os anos que se seguiram. Foram muitos aprendizados nesse processo de todos os lugares onde passei e nos mais de 20 anos de chão de sala do Infantil.

Nunca parei de buscar o conhecimento, de aprender e assim quero me manter por toda a vida. Entrar para o mestrado sempre foi um sonho que eu acalentava, pois sentia a necessidade de compreensão de alguns acontecimentos de sala de aula, que ainda não tinha respostas claras.

Quando chegou a hora do ingresso, percebi que havia um edital no mestrado da UNINTER, que incluía as Novas Tecnologias. Foi então que decidi fazer o projeto e a inscrição.

Ao entrar para o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, foram muitos desafios e muitas aprendizagens, mas em meio a tudo isso, houve um encontro especial: Cidade Educadora. Assim que conheci na disciplina a temática apresentada, despertei para um caminho, ao qual desejo dar prosseguimento no doutorado.

O meu projeto inicial foi redirecionado para aproveitar a experiência do chão de sala de aula do Ensino Infantil. Aliado aos conhecimentos construídos, a partir dos teóricos estudados, foram analisados novos olhares e formas de pensarmos a cidade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Sou extremamente grata por todo o conhecimento adquirido nesse processo da pesquisa acadêmica e, com muita satisfação, entrego a dissertação e o produto, resultado desta investigação, que busca contribuir pela pesquisa científica para atuar na solução de problemas relacionados ao campo da educação.

Foi aqui que tudo começou: Polo Uninter - São Bento do Sul - SC - uma pessoa comum, uma mulher, uma mãe de 4 filhos pequenos, nenhuma possibilidade de realizar o curso presencial e, financeiramente, as condições se mostraram inviáveis, mas ela possuía dentro de si, uma chama e um sonho. Uma Universidade criou o caminho e as condições, que fizeram a diferença na minha vida! Eu agradeço eternamente por isso!



RESUMO

A presente dissertação, cujo título é “Educação Infantil: Práticas Inovadoras na Contemporaneidade - o Direito à Cidade com Olhares Potencializadores da Cidadania na Infância”, procura compreender de que forma os professores de educação infantil no município de São Bento do Sul - SC percebem e/ou concebem a cidade nas suas práticas pedagógicas na relação com a cidade que educa. Em conjunto, procurou-se refletir de que forma é possível engajar professores em práticas inovadoras, envolvendo as famílias das crianças a partir dos movimentos do cotidiano. Foram realizados olhares e reflexões sobre o território na perspectiva da cidade como contexto de aprendizagem, como objeto de conhecimento (BERNET, 1997). O objetivo geral deste trabalho é desenvolver um produto educacional, um livro material didático de apoio, a partir do mapeamento de alguns locais na cidade. Dessa maneira, o nosso olhar se direcionou ao entorno da criança, para identificar alguns elementos significativos com relevância para subsidiar a criação de relações de ensino-aprendizagem. Objetivou-se, ainda, refletir sobre a oferta da educação infantil alicerçada nos direitos à educação integral, na perspectiva de pensar a ampliação dos contextos de aprendizagem. Buscou-se um olhar atento para o território e as relações possíveis de serem criadas a partir das potencialidades existentes na cidade para as relações pedagógicas, além de refletir com vários teóricos, pela revisão da literatura, sobre o tema e as diversas formas pelas quais se dão essas relações de aprendizagem em diferentes contextos. Essas reflexões são necessárias para trazer possibilidades e soluções alternativas, fazendo emergir novas formas de ampliar esse percurso formador do sujeito na contemporaneidade. Nesse viés, que busca compreender e pensar a realidade, são revelados os novos paradigmas apresentados na perspectiva do conceito de “Cidade Educadora”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Territórios Educativos. Cidade Educadora.

ABSTRACT

The present work, titled *Early Childhood Education: Innovative Practices in Contemporaneity – the Right to the City with Enhanced Looks of Citizenship in Childhood*, seeks to understand how early childhood education teachers in São Bento do Sul/SC perceive and/or conceive the city in its pedagogical practices. Together, we tried to reflect on how it is possible to engage teachers in innovative techniques involving children's families in everyday movements. We reflected on the territory from the city's perspective as a learning context and as an object of knowledge (BERNET, 1997). The general objective is to develop an educational product, a supporting textbook based on mapping some locations in the city. Thus, our gaze focused on the child's surroundings, identifying some significant relevant elements to support the creation of teaching-learning relationships. The objective was also to reflect on the offer of early childhood education based on the right to full-time education from the perspective of thinking about expanding learning contexts. We sought to look deeply at the city and the possible relationships from the potentialities existing there while reflecting with various theorists through a literature review on the theme and the multiple ways these learning relationships take place in different contexts. These reflections are necessary to bring possibilities and alternative solutions, emerging new ways to expand this formation path of the subject in contemporary times. This bias, which seeks to understand and think reality, reveals to us the new paradigms presented within the perspective of the concept of "Educating City."

Keywords: Early Childhood Education. Educational Territories. Educating City.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tendências envolvendo o olhar docente para a cidade no eixo Aconchego	49
Figura 2: Tendências envolvendo o olhar docente para a cidade no eixo Oportunidade	50
Figura 3: Tendências envolvendo o olhar docente para a cidade no eixo Cultura	51
Figura 4: Olhar docente sobre as percepções que envolvem a cidade	52
Figura 5: Percepções dos professores - características próprias da localidade ou do bairro onde está a escola	53
Figura 6: Participação da comunidade na escola infantil do bairro	54
Figura 7: Participação da comunidade na escola	55
Figura 8: A cidade na construção de aprendizagem	56
Figura 9: Aprender na cidade - o que mais chama a sua atenção?	56
Figura 10: A cidade e a sua identidade	57
Figura 11: Práticas pedagógicas na relação com espaços da cidade	58
Figura 12: Toda a cidade tem uma história	69
Figura 13: Toda a cidade tem Moradias	69
Figura 14: Toda a cidade tem Moradias 2	70
Figura 15: Arquitetura - Formas	70
Figura 16: Arquitetura e as formas geométricas	71
Figura 17: A paisagem 1	72
Figura 18: A paisagem 2	72
Figura 19: A paisagem 3	73
Figura 20: A paisagem 4	73
Figura 21: Os territórios naturais - As Pedras.....	74
Figura 22: Territórios Naturais - Pincéis da natureza	74
Figura 23: Curiosidades que descobri 1	75
Figura 24: Curiosidades que descobri 2	75
Figura 25: Curiosidades que descobri 3	76
Figura 26: Curiosidades que descobri 4	77
Figura 27: Tem um alfabeto, muitas letras e números nas ruas da cidade 1	77
Figura 28: Tem um alfabeto, muitas letras e números nas ruas da cidade 2	78
Figura 29: Sinais que nos ajudam 1	79
Figura 30: Sinais que nos ajudam 2	79

Figura 31: Sinais que nos ajudam 3	80
Figura 32: Sinais que nos ajudam 4	81
Figura 33: Sinais que nos ajudam 5	81
Figura 34: Objetos e sons da cidade 1	82
Figura 35: Objetos e sons da cidade 2	82
Figura 36: Objetos e sons da cidade 3	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

EBM - Escola Básica Municipal

CEIM- Centro de Educação Infantil Municipal

PEM - Pré-escola Municipal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 CIDADE EDUCADORA: CONCEITOS E TEORIAS.....	28
2.1 A origem do conceito.....	28
2.2 Como surge e por quê?	29
2.3 A carta das cidades educadoras.....	29
2.4 A cidade educadora na perspectiva da educação formal, não formal e informal.....	30
2.5 A resignificação da escola na cidade educadora	33
2.6 Formação de professores para uma nova resignificação da escola	38
3 O espaço concebido, vivido e percebido a partir do olhar de professores que atuam na educação infantil: uma análise a partir do software IRAMUTEQ.....	41
3.1 Metodologia.....	41
3.1.1 Instrumento de pesquisa	41
3.1.2 Amostragem.....	42
3.1.3 O local.....	42
3.2 Tratamento dos dados.....	44
3.2.1 Análise de conteúdo.....	44
3.2.1.1 <i>Análise de similitude</i>	46
3.2.1.2 <i>Nuvem de palavras</i>	47
3.2.2 O <i>Software</i>	47
3.2.2.1 <i>Dados do carregamento</i>	47
3.3 Apresentação e análise dos resultados a partir do IRAMUTEQ... ..	48
3.3.1 Um olhar para cidade a partir da percepção docente	48
3.4 Apresentação e análise a partir do Google Forms	55
4 MAPEANDO OS TERRITÓRIOS DA CIDADE.....	60
4.1 Roteiro de investigação nas relações com o território da cidade	61
4.2 Critérios para estruturar o percurso da investigação	62
4.2.1 Conhecer para aprimorar e intervir.....	63
5 O PRODUTO - E-PUB.....	66
5.1 Um olhar sobre as possibilidades de construção de aprendizagem no contexto da cidade.....	67
5.2 As estratégias didáticas	83
5.2.1 Estratégia 1 - participação da família	84

5.2.2 Estratégia 2 - experiência direta com o meio.....	85
5.2.3 Estratégia 3 - evidenciar a participação e o protagonismo das crianças.....	85
5.3 Novas tecnologias como recurso na mediação dos processos de ensino-aprendizagem.....	85
5.4 Produto final da dissertação - E-PUB.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE.....	137

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se iniciou motivada pela vontade de poder contribuir pelos estudos e da pesquisa científica no campo da educação no contexto da Formação docente na Educação Infantil, para a melhoria contínua da qualidade do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e para contribuir na consolidação, na íntegra, do direito das crianças à educação integral na contemporaneidade.

Esses direitos são previstos nos documentos legais, porém, observados pelo olhar da experiência de mais de vinte anos de atuação no “chão de sala” da educação infantil, observados pela pesquisadora, conclui-se que existem ainda muitas lacunas a serem preenchidas, quando falamos de acesso de fato a territórios de aprendizagens em contextos mais amplos para a exploração e a apropriação de saberes.

Nesse viés, que busca expandir o território das práticas pedagógicas, suscita-se fomentar políticas públicas de acesso, transporte e segurança nos locais para as crianças, como movimento de consolidação de direitos de uma educação para todos.

Dessa maneira, refletimos durante a pesquisa, sobre como oportunizar a expansão do território de aprendizagem em contextos diversos, criando um produto educacional - livro EPUB - material didático de apoio ao educador, um produto que visa auxiliar, trazendo alternativas, que pudessem inspirar e engajar professores e, ao mesmo tempo, aproximar cada vez mais as relações entre a escola, a comunidade e outros agentes no processo de articular as melhorias para as condições da formação de sujeitos em processo.

Quando apresentamos o território, navegamos na perspectiva apresentada por Milton Santos (2002):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS 2002, p. 8).

Do mesmo modo, é apresentado como território das multiterritorialidades (HAESBAERT, 2004), no sentido que avançamos no território simbólico, ao procurar desvendá-lo com as crianças, e funcional, pelo fato de pensarmos a “apropriação” como espaço, vivido, percebido e concebido (LEFEBVRE, 2008) pelas crianças:

Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar 'funções' quanto para produzir 'significados'. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo ('lar' para o nosso repouso), seja como fonte de recursos naturais (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Por conseguinte, buscamos nesse processo contribuir para a consecução de práticas inovadoras, que acolhem os sujeitos na sua ampla diversidade cultural, com olhares para as experiências que ocorrem no cotidiano percebido e vivido por cada criança nos seus territórios de pertencimento.

Para tanto, essa investigação traz como resultado da pesquisa um produto didático educacional, de cunho pedagógico, contendo sugestões de estratégias didáticas, partindo de alguns elementos percebidos durante o mapeamento, em que se buscou subsídios que auxiliam o processo reflexivo do educador, quando busca desenvolver propostas nos territórios mais amplos.

Procurou-se, dessa forma, favorecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas na educação infantil na relação com a cidade, direcionando o olhar para a cidade como "objeto de conhecimento" (BERNET, 1997), das práticas que visam ampliar os territórios de aprendizagem, a partir de intencionalidades educativas, mediadas pelo educador nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as estratégias didáticas sugeridas para fomentar novas práticas possibilitam, além da promoção de saberes em territórios diversos a serem explorados e repletos de possibilidades, vislumbrar significantes e significados potencialmente ricos no contexto da cidade.

Por conseguinte, as estratégias didáticas sugeridas favorecem a movimentação de novos atores sociais na perspectiva de Cidade Educadora, incluem sugestões de projetos pedagógicos e de âmbito social e, ao mesmo tempo, propiciam o uso das novas tecnologias a serviço da prática educativa.

Nesse percurso, refletiu-se caminhos mais abrangentes na formação de sujeitos, na perspectiva de Cidade Educadora na concepção apresentada por Trilla Bernet (1997), a partir dos dois níveis: descritivo e projetivo e das três dimensões, para direcionar o trabalho pedagógico quando pensamos na relação que envolve a educação e a cidade.

Entendeu-se, nesse sentido, que conhecer a cidade é necessário para poder intervir, uma vez que as crianças são sujeitos em formação, que atuarão na práxis do futuro, como participantes e pertencentes.

Conhecer a sua cidade é levar as crianças a refletir junto, sobre o que podemos melhorar em cada contexto experienciado e, assim, potencializamos a cidadania na infância.

Para tanto, tornam-se imprescindíveis ações pedagógicas que visem proporcionar leituras sobre o contexto da cidade vivida e experienciada por cada criança, a partir da sua realidade, do seu entorno, ressaltando a importância de se dar voz às crianças, como aponta Tonucci (2020), uma vez que:

A suposição básica é simples, mas também revolucionária: uma cidade que procura ser adequada para crianças é uma cidade onde todos viverão melhor. A criança, expressando suas necessidades, representa bem as necessidades de todos os cidadãos, desde os mais fracos, aqueles e aquelas com deficiências, os idosos. Por essa razão, pode se tornar o paradigma para uma nova filosofia de governo da cidade (TONUCCI, 2020, p. 247).

Por conseguinte, o grau de força e importância aumenta para que possamos evidenciar nas práticas pedagógicas o roteiro da promoção da escuta das crianças, e proporcionar nas práticas pedagógicas brincar como uma forma de leitura do mundo à sua volta. Esse olhar ampliado sobre a criança e as suas necessidades imprescindíveis ao brincar, apresentado por Tonucci (2020), nos provoca a repensar a cidade sobre várias perspectivas:

A criança vive na brincadeira experiências raras na vida do homem, como a de confrontar-se com a complexidade do mundo. Ela vive com toda sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber, na frente do mundo com todos os seus estímulos, suas novidades, seu charme. E brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar (TONUCCI, 2020, p. 241).

Do mesmo modo, procuramos refletir sobre o direito à cidade, compreendido na perspectiva de apropriação da cidade como “direito à atividade participante” (LEFEBVRE 2008), bem como na perspectiva de Cidade Educadora como uma extensão do direito à educação para todos e por toda a vida, como consta na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020).

Ao caminharmos na direção de proporcionar apropriação, brincar e a atividade participante das crianças, criando propostas pedagógicas no contexto da cidade, potencializamos a cidadania na infância.

Para tanto, buscou-se estratégias diversas para: ir a campo, desvendar, explorar a cidade e o entorno, registrar descobertas, encantar-se. Portanto, fomentou-

se no produto, a apropriação da cidade e o uso das novas tecnologias, a serviço da educação e do ensino-aprendizagem.

Esse movimento se faz necessário dentro do contexto de formação integral, procurando desenvolver várias dimensões, evidenciando o protagonismo das crianças, ampliando habilidades de expressão e comunicação, de escuta das crianças para aprendizagem de solução de problemas, dentro de uma dinâmica que corresponda aos avanços da sociedade atual, da qual ela participa.

Um exemplo de quando falamos da contemporaneidade, é que “a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo” (AGAMBEN, 2009, p. 69). A inserção de novas tecnologias é a realidade percebida e experienciada no âmbito da escola, no pós-março de 2020 e os seus desdobramentos, em face aos acontecimentos que abalaram a estrutura da escola durante a pandemia.

O exemplo da pandemia fez emergir a necessidade de, antes de tudo, o ser humano encontra-se dentro do espaço-tempo da sua existência, de modo a compreender que muitos conceitos foram ressignificados.

Nesse sentido, ressurgir, ressignificar e adaptar-se aos tempos contemporâneos se fizeram necessários, até mesmo como própria alternativa de continuidade da vivência em sociedade.

Por conseguinte, o uso de Novas tecnologias vem crescendo e passa a ser uma ferramenta no campo da educação escolar, que também é parte da vida cotidiana na sociedade contemporânea.

Dessa maneira, estamos cientes da imersão de grande parte das culturas no mundo da cultura digital. A cultura global e a cultura digital se apresentam hegemônicas desde os anos 70. Ao olharmos a Pandemia que experienciamos e os avanços e transformações que vêm ocorrendo, concordamos com Wunsch e Fernandes Junior (2018), que as relações sociais e pessoais estão sendo alteradas, e que a educação deve acompanhar as mudanças que se apresentam socialmente.

Portanto, ressignificar a escola na perspectiva apresentada por Cidade Educadora, buscar a abertura de caminhos de ampliação do percurso formador dos sujeitos e a consolidação e efetivação do acesso a outros espaços no processo de relações de ensino e aprendizagem na educação infantil, estão incluídos no que a pesquisa traz com práticas inovadoras na contemporaneidade.

Dessa forma, como o título menciona sobre as práticas inovadoras, entendemos que inovar, ressignificar, requer refletir, observando as dificuldades e necessidades que se originam nesse processo de modificação e mudança, como aponta Canário, ao afirmar que a priori “a escola erigiu-se historicamente tendo como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos” (CANÁRIO, 2008, p. 80). Dessa forma, o autor nos faz refletir sobre a escola do futuro e aponta a necessidade da “adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade” (CANÁRIO, 2008, p. 80).

A introdução de novos parceiros, múltiplos agentes, cria uma rede de proteção da criança na perspectiva da cidade educadora, uma vez que, em face aos possíveis perigos e situações de vulnerabilidade de um espaço para crianças, por vezes presente na cidade, passa a ser redirecionado com a participação e presença efetiva da família como agente nesse processo na relação família e escola.

Por conseguinte, como ponto de partida dessa investigação, surge a necessidade de realizar a pesquisa inicial com os educadores da educação infantil, sobre a temática que envolve a relação com a cidade, para poder compreender como os professores percebem e concebem a cidade nas suas práticas.

Em decorrência desse fato, originou-se a necessidade da pesquisa passar pelo comitê de ética, uma vez que se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos. A Pesquisadora deu entrada no comitê de ética na data de 19/01/2022 sob o protocolo número CAAE 55891222.2.0000.5573 e obteve aprovação para a pesquisa na data 04/03/2022, tendo a sua execução autorizada pela Prof. Dra. Desire Luciane Dominschek.

Após o resultado da pesquisa com os professores, realizamos o mapeamento do entorno de 8 escolas, descritas no Capítulo 4.

Ao se observar o momento histórico e o avanço das sociedades na contemporaneidade e em face às mudanças que vêm ocorrendo na era tecnológica, não há como não pensar nas necessidades que surgem, ao compasso da marcha que vem trazendo muitas transformações.

Dessa forma, o nosso olhar se volta ao sujeito de direito na Educação Infantil e às possíveis práticas pedagógicas em curso na Educação Infantil, que constroem as bases do futuro.

Olhando atentamente para nossa sociedade atual, corroboro com Stuart Hall (2006), ao afirmar que “as sociedades modernas são, por definição, sociedades de

mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14). É visível que estamos vivendo um novo tempo histórico e que, em face dos novos rumos da sociedade contemporânea, ressignificar é um termo que se impõe na era das constantes mudanças tecnológicas, sobretudo na educação.

Nessa perspectiva, é que a sociedade movimenta as urgências de um ritmo acelerado de transformação. Consequentemente, muitas reflexões vêm sendo feitas no sentido de reconhecer a importância e influência dessas mudanças que experimentamos na vida cotidiana, para construir o futuro que desejamos para crianças, jovens e adultos.

Assim, a pesquisa é realizada com vistas à educação integral e práticas pedagógicas, que abrangem metodologias inovadoras na educação infantil, principalmente no sentido de promover a aprendizagem a partir da relação com a cidade que educa e os seus territórios repletos de possibilidades educativas.

Dessa forma, ao olharmos as novas alterações nas estruturas das sociedades contemporâneas, em face aos avanços tecnológicos, entendemos como necessário refletirmos sobre as práticas, uma vez que, mudanças impactam e refletem sobre os sujeitos, bem como sobre novas formas de produção e aquisição do conhecimento.

Salienta-se que a pesquisa trará suporte teórico-científico, para podermos ressignificar e inovar as práticas no contexto da Educação Infantil no âmbito da formação integral, considerando a diversidade e os direitos dos sujeitos garantidos pela legislação vigente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no que consta no artigo 4º, é fato que “as propostas pedagógicas da Educação infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular”.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa busca enfatizar o que está previsto na legislação, uma vez que, ao reconhecermos a criança como sujeito detentor de direitos e garantias, ao interagir no mundo e na sociedade, as suas relações com o meio, transformam-se.

Para tanto, busca-se entender de que forma é possível ampliar a oferta de possibilidades de aprendizagens, com vistas a uma prática pedagógica que possa abranger uma caminhada mais ampla no que se refere à educação integral do sujeito, bem como averiguar a necessidade de ofertas que levem a ampliação dos espaços formativos, permitindo florescer as capacidades e da criatividade, pela interação no mundo, na sociedade e no entorno do espaço cotidiano da criança.

Dessa forma, como menciona Singer (2015, p. 11), “a educação integral propõe a relação entre diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões”.

Para refletir sobre essa amplitude e as suas diversas possibilidades, de oferta de qualidade na educação integral do sujeito, e entendendo a criança como “centro do planejamento e do currículo escolar”, enfatiza-se, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, e na Base Nacional Comum Curricular (2018), a necessidade de se seguir pelo caminho que prima pela intencionalidade nas práticas e pelo olhar centrado nas necessidades apresentadas pelas crianças.

Ao revisitar a BNCC para a educação infantil homologada em 14 de dezembro de 2018, qual seja, uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 10), encontramos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Portanto, faz-se necessário pensar e repensar os ambientes tanto dentro da escola, como em relação às possibilidades educativas existentes em outros ambientes da cidade considerando os “novos paradigmas a respeito do processo de aprendizagem, da relação professor-aluno, dos métodos e dos currículos adotados, do papel da educação na formação do indivíduo e do ambiente escolar para a promoção do ensino e da aprendizagem” (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 66- 67).

Nesse sentido, esta investigação traz como fonte primeira, olhares sobre a cidade, para refletirmos sujeitos em formação na Educação Infantil, buscando uma caminhada mais ampla na relação ensino-aprendizagem. Portanto, a questão central que orienta essa investigação é: como podemos reconhecer e expandir as relações com outros agentes e ambientes formativos, ampliando o território de aprendizagem na Educação Infantil, com vistas a uma Educação Integral, que amplia e potencializa capacidades, reconhecendo na cidade múltiplas possibilidades para a construção de saberes e possibilitando o uso de novas metodologias e tecnologias na Educação?

O conceito de território é importante nesse sentido porque revela o poder que a cidade tem de estimular, engajar e mobilizar crianças e jovens numa aprendizagem efetiva, significativa, relevante e transformadora, a partir do cotidiano percebido e vivido por essas mesmas crianças e jovens.

Nesse viés, pensar o território da cidade como possibilidade de apropriação de saberes e experiências diversas que envolve relações de aprendizagem na educação infantil, requer olhares mais amplos por parte dos professores, no sentido de incorporar e implementar nas suas propostas pedagógicas e metodologias, situações em que as crianças possam se sentir desafiadas e provocadas e, ao mesmo tempo, estabeleçam significados sobre o entorno e a realidade que vivenciam, no cotidiano da vida na cidade.

Portanto, ao refletir sobre essas questões, o objetivo geral da pesquisa consiste em desenvolver um produto educacional que traga subsídios que ampliem o olhar sobre a cidade enquanto território de aprendizagem em contextos diversos, favorecendo a criação e desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem na relação com a cidade. Tais objetivos se desdobram nos seguintes objetivos específicos:

- a) analisar a literatura pertinente sobre a Cidade Educadora e sua relação com o ensino-aprendizagem a partir dessa perspectiva;
- b) buscar identificar de que forma os professores(as) que atuam na Educação Infantil percebem, concebem e vivenciam a cidade e quais relações estabelecem nas suas práticas pedagógicas;
- c) mapear alguns espaços na cidade, sobretudo aqueles relacionados às escolas, seu entorno, para reconhecer alguns elementos do território a partir dos trajetos vividos pelas crianças, que possam originar a criação de relações possíveis e significativas, quando a cidade passa a ser um objeto de apropriação e de conhecimento;
- d) estruturar o percurso de estratégias e recursos didáticos para imersão e exploração da cidade como território de aprendizagem - objeto de conhecimento, estabelecendo relações para construção de processos de ensino-aprendizagem.

A metodologia da pesquisa é mista e será discutida e apresentada com maior riqueza de detalhes nas seções 3.1 e 3.2 deste trabalho. A dissertação está estruturada da seguinte maneira. O segundo capítulo trata da perspectiva da Cidade Educadora, abordando conceitos e teorias relevantes nesse contexto. O terceiro aborda as concepções de espaço concebido, vivido e percebido a partir do olhar de professores que atuam na Educação Infantil. O quarto procura conduzir uma

discussão acerca do mapeamento realizado na Cidade. Por fim, o quinto capítulo apresenta de maneira sucinta o produto.

2 CIDADE EDUCADORA: CONCEITOS E TEORIAS

2.1 A origem do conceito

O conceito de Cidade Educadora, a priori, foi apresentado por Edgar Faure em 1972 na obra “*Apprendre à être*”. Dessa forma, “O relatório publicado pela UNESCO em 1973, sob a coordenação da Faure e com o título *Aprender a Ser*, acolhe a ideia de ‘cidade educativa’ como visão prospectiva da educação nos últimos anos do século XX” (VILLAR, 2007, p. 21).

Na mesma linha de pensamento, corroboramos com Alves e Brandenburg (2018), ao afirmar que:

Assim, a cidade passou a ser repensada como espaço que possibilita a socialização e diferentes experiências de aprendizado para além das instituições convencionais de educar valorizadas pelo modelo de educação tradicional, o que passou a ser questionado (ALVES; BRANDEMBURG, 2018, p. 29-30).

Essas novas formas de pensar a educação na cidade ganharam mais força a partir da fundação da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, “que busca fortalecer, discutir e explorar o conceito, bem como ampliar o número de cidades envolvidas com ações que potencializam a educação no território urbano, data no final do século XX e vem crescendo ao longo dos anos” (ALVES; BRANDEMBURG, 2018, p. 14).

De um avanço que traz inovação e ao mesmo tempo propõe integrar Educação formal, informal e não formal, surge o conceito de Cidade Educadora. Foi originado em meio aos moradores da cidade, um chamado ao envolvimento dos seus habitantes em forma de compromisso público, que envolve além dos habitantes, vários segmentos que se fazem presentes no contexto da cidade:

Com esta abordagem ousada e inovadora, a Câmara Municipal de Barcelona acolhia e assumia no ano de 1989 o conceito de cidade educadora e apresentava-o, simultaneamente, como o signifiante de uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e activo que diz respeito, não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e a outras instituições e colectividades (BELLOT, 2015, p. 19).

2.2 Como surge e por quê?

Dessa forma, deu-se o início, “quando um pequeno conjunto de cidades - ali representadas por seus governos locais - estabeleceu um pacto com o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e ações para aquilatar a qualidade de vida dos seus habitantes” (BACILA, 2021, p. 1036). Assim:

A Cidade Educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbios, solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes (CABEZUDO, 2004, p. 12).

A sua abordagem de caráter amplo, requer olhares para compreender as relações que são criadas entre a sociedade e o meio, como afirma Alves e Castanheira: “fundamental para construir e transformar a cidade educadora, pois, dessa interação surgem discussões sobre questões como cidadania, gestão participativa e aprendizagem relacionada ao espaço vivido” (ALVES; CASTANHEIRA, 2021, p. 998). Nesse sentido:

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (AICE, 2020, p. 4).

2.3 A carta das cidades educadoras

Para trazer a todos os envolvidos uma compreensão acerca do conceito e os princípios dessa proposta, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, como documento oficial, aprovada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras em 1990. Essa carta orienta os governos municipais sobre os caminhos para efetivar a construção do percurso formador, para a participação dos munícipes nas decisões e no fortalecimento da cidadania participativa na cidade. A Carta vem sendo revisada e atualizada de tempos em tempos, uma vez que as sociedades e as cidades sofrem modificações ao longo dos tempos.

Em 1994, aprovou-se a primeira versão da carta das cidades educadoras, que representa o compromisso pela construção de cidades mais inclusivas,

justas e participativas, com destaque para a criação de mecanismos que permitam às crianças e aos adolescentes vivenciarem plenamente sua cidadania (ALVES, CASTANHEIRA, 2021, p. 1002).

Na mesma linha de pensamento, observamos que a Carta das Cidades educadoras e os seus 20 princípios delineados não permaneciam estáticos em relação ao mundo em movimento, mas se aperfeiçoaram. Como afirma Alves e Brandenburg, “As alterações realizadas no documento original acompanharam as transformações do mundo globalizado e ocorreram essencialmente para promover a ampliação das temáticas abordadas” (ALVES; BRANDEMBURG, 2018, p. 72). Nessa perspectiva:

Como no preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras se afirma que toda a cidade ‘...dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, mas que também nela podem incidir forças e inércias deseducadora...’, queremos precisar que a cidade é educadora quando imprime esta intencionalidade à forma como se apresenta aos seus cidadãos (BELLOT, 2015, p. 20).

Considerando os princípios da Carta das cidades educadoras, evidencia-se a importância da participação conjunta da família e da escola:

De certo modo, Barcelona queria partilhar com o mundo este impulso, esta força e fê-lo da melhor maneira possível: pondo a circular a ideia generosa e elevada de cidade, como educadora da população de todas as idades, de todas as condições, de todas as procedências. Sem menosprezar as mais poderosas ferramentas educadoras: as famílias e a escola (HEREU, 2015, p. 37).

Desse modo, entende-se que o envolvimento de diversos atores sociais se faz necessário, quando partilharmos a responsabilidade sobre a tarefa de construção de uma cidade para todos, com a participação de todos na conquista do exercício de uma cidadania ativa.

2.4 A cidade educadora na perspectiva da educação formal, não formal e informal

Com uma amplitude maior, apresentada por Cidade Educadora, busca-se refletir as diferentes formas pelas quais se conduzem os processos relacionados ao ensino-aprendizagem na contemporaneidade, visto que a

Educação não pode ser vista apenas no âmbito restrito das políticas educacionais tradicionalmente concebidas e efetivadas para garantir o funcionamento de um sistema formal de ensino. É necessário ampliarmos a

concepção do que é educação em termos da existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social (ZITKOSKI, 2006, p. 11).

Uma visão mais ampla da educação na perspectiva apresentada por Cidade Educadora, nos faz refletir as diferentes formas e contextos pelos quais as relações com o meio permitem a construção de aprendizagens pelo sujeito. Nessa linha de pensamento, corroboramos com Bacila (2021):

A educação formal é aquela desenvolvida no ambiente escolar, na sala de aula, com conteúdo estruturado. Já a educação não formal ocorre fora da escola, em museus, espaços públicos, bairros, ruas, enquanto a educação informal manifesta-se sem intencionalidade, no processo de socialização, em grupos religiosos, mídia, intercâmbios familiares (BACILA, 2021).

Ao voltarmos o nosso olhar para a cidade e as suas múltiplas possibilidades, concordamos com Trilla Bernet (1990, *apud* SINGER 2015), que nos aponta três dimensões para olharmos a cidade quando relacionamos o território ao processo educativo:

A cidade, em uma perspectiva educativa, pode ser considerada a partir de três dimensões distintas, mas complementares. Em primeiro lugar como entorno, contexto ou contida de instituições e acontecimentos educativos: 'educar-se ou aprender na cidade' seria o lema que descreve esta dimensão. Em segundo lugar, a cidade é também um agente, um veículo, um instrumento, um emissor de educação (aprender da cidade). E em terceiro lugar, a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem: aprender a cidade. De fato, se trata de três dimensões conceitualmente diferentes e que em algumas ocasiões convém diferenciar por motivos metodológicos, mas que na realidade se dão notavelmente mescladas: quando aprendemos da e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la (BERNET, 1990, p. 16, *apud* SINGER, 2015, p. 16).

Desse olhar, que considera "a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco de espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências" (GADOTTI 2006, p. 134), destacamos a necessidade de consolidar uma prática pedagógica que explora os diferentes espaços existentes nesse entorno da criança e na cidade, que favorecem e substancializam possíveis ações de cunho pedagógico que buscam os elementos e os significados nos territórios da cidade.

Ao buscarmos analisar esses espaços que envolvem o cotidiano das crianças na escola de educação infantil e das relações existentes, recorreremos a Fernandes (2013), ao dizer que:

Ao analisarmos o espaço não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais. Desde esse ponto de vista, o ponto de partida contém o ponto de chegada e vice-versa, porque o espaço e as relações sociais estão em pleno movimento no tempo, construindo a história. Este movimento ininterrupto é o processo de produção do espaço e de territórios (FERNANDES, 2013, p. 193-194).

Nesse movimento contínuo da vida diária e nas relações, é importante ampliarmos o olhar para a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, possibilitar a criação de relações que favoreçam uma maior interação para as crianças com outros ambientes, dos quais lhe é de direito.

Dessa premissa básica, que coloca a criança como centro do planejamento e do currículo escolar, para poder se pensar o processo de construção de relações para desenvolvimento de aprendizagens, refletimos com vários teóricos sobre as diversas formas em que se dão essas relações e, ao mesmo tempo, novas formas de ampliar esse percurso, como revela os novos paradigmas apresentados dentro da perspectiva do conceito de Cidade Educadora.

[...] para 'ler' a cidade em termos de valores há que treinar. É esta aprendizagem que escola e família partilham - ou deveriam partilhar. A simbiose entre estes dois sistemas insubstituíveis é a que resulta num novo cidadão preparado, solidário, crítico, ativo, seguramente participativo (HEREU, 2015, p. 38).

Ao se considerar o avanço da modernidade, torna-se necessário repensar as práticas e os desafios presentes, reconhecendo as alterações do tempo histórico. Dessa forma corroboramos com Bauman, citado por Pozo (2015), ao analisar os desafios educativos na modernidade sob a perspectiva de Cidade Educadora:

Bauman, ao finalizar a sua análise sobre os desafios educativos na modernidade líquida, indica algumas vias de avanço que, como veremos, abarcam em muitos pontos o que foi dito tanto sobre a ideia de espaço público democrático como sobre a proposta da nova Carta das Cidades Educadoras. Entre outros aspectos salienta a necessidade de construir e reconstruir os laços e vínculos entre as pessoas, de fomentar uma convivência hospitaleira e amistosa, de cooperar mutuamente na formação enriquecedora da autoestima individual e coletiva, de desenvolver as potencialidades latentes e o uso adequado das aptidões de cada um/a; tudo isto resumindo-se na ideia, expressada literalmente, da «reconstrução do espaço público», como diálogo constante entre indivíduo e comunidade, entre direitos e deveres de todos os atores cívicos; uma educação ao longo da vida que não só renove aptidões para a mobilidade laboral e técnica mas, sobretudo, o espírito de cidadania (BAUMAN *apud* POZO, 2015, p. 28).

Considera-se aqui o fato de que muitos desafios emergem a partir da perspectiva de Cidade Educadora, em novos tempos que se assinalam com o convite

a participação de todos os habitantes da cidade, no envolvimento pelo exercício da cidadania na construção de um espaço público que seja para todos e para bem viver.

2.5 A resignificação da escola na cidade educadora

De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004) e os seus princípios delineados, há a necessidade de repensar os processos pelos quais a escola vem conduzindo e fomentando as propostas educacionais pelas quais as crianças têm experienciado e se, de fato, elas contemplam na magnitude necessária ao cumprimento do que determina a legislação, quando se refere a garantia de “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (DCNEI, 2009).

Faz-se mister resignificar, na contemporaneidade, o trabalho pedagógico na etapa da Educação Infantil, no sentido de considerar a criança como sujeito de direitos, protagonista, centro do planejamento e do currículo, visando a sua formação integral, que objetivamos nesta pesquisa, refletindo sobre a oferta da educação infantil alicerçada nos princípios da cidadania, com destaque para uma educação com responsabilidade compartilhada, que valoriza e propicia o pertencimento das crianças aos diferentes ambientes da cidade.

Assim, é importante considerar as reflexões apresentadas por Antunes e Padilha (2010), na medida em que consideram que:

A educação integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou clicados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana, citadas acima, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que fomos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 18).

Essa reflexão se faz relevante em tempos de mudanças na escola contemporânea, surgindo cada vez mais situações e desafios que nos pedem o repensar das práticas pedagógicas para um tempo de novos significados. Dessa forma, renovamos o pensamento em torno de novas relações para processos de aquisição do conhecimento. Corroboramos com Silva (2019) nesse contexto, pois se argumenta que:

Ensinar e aprender ganham novos contornos e desafios. Não basta pensarmos só no âmbito formal do ensino e, tampouco, em suas formas

tradicionais de educar. Uma formação mais ampla que atenda os grandes dilemas do nosso tempo, impõe novas oportunidades de aprendizagem, novos tempos do aprender, novos espaços de construção do conhecimento (SILVA, 2019, p. 28).

Da mesma forma, a análise de Tavares (2020) reitera que:

Podemos entender que o saber/ conhecimento não é produzido apenas na relação escolar: professor/a, crianças e objetos de conhecimento. Mas é construído em contextos muito mais amplos, nos quais podemos incluir os contextos familiares destas crianças, os diferentes adultos com os quais se relaciona, os seus pares preferenciais nos diferentes espaços de brincadeiras, e por que não, nas relações construídas nos diferentes espaços vivenciados pelas crianças na cidade (TAVARES, 2020, p. 168-169).

Nessa mesma toada, há a visão de Jaqueline Moll (2013), quando trata da necessidade de pensarmos novas possibilidades para a reinventar a escola, a comunidade e a cidade, pois:

Os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades (MOLL, 2013, p. 222).

Nesse amplo viés que representa pensar a cidade como um amplo manancial de possibilidades diversas para apropriação do conhecimento, concordamos com Carbonell (2016), ao mencionar que podemos pensar a cidade como um de livro aberto, “uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos” (CARBONELL, 2016, p. 15).

Para que se possa efetivar uma educação integral, que permita que as crianças desenvolvam narrativas e leituras de mundo, refletiu-se a partir da obra de Lefebvre (2008): “Existe a língua da cidade: as particularidades próprias a uma tal cidade e que são expressas nas conversas, nos gestos, nas roupas, nas palavras e nos empregos das palavras pelos habitantes” (LEFEBVRE, 2008, p. 70).

De acordo com o autor, há significantes e significados contidos na vida da cidade, na realidade cotidiana vivida, percebida e sentida pelos seus habitantes.

Nessa caminhada, que busca ampliar as relações com os territórios na Cidade Educadora, novas práticas e novos cenários entram em evidência e nos fazem refletir:

A escola que conversa com o território, os equipamentos urbanos que são ativados pedagogicamente, a pedagogia que encontra o espaço, a universidade que curriculariza desde fora, o bairro que se reinventa em suas dinâmicas e direitos, os direitos que surgem dos corpos vivos, a vida que enfrenta a necropolítica e a própria cidade que se converte em currículo vivo, aberto, a ser lido, conhecido e interpretado, compõe elementos vitais no contexto atual (MOLL; SILVA; CORÁ, 2022, p. 3).

Portanto, mais do que necessário, mostra-se urgente buscar reflexões e aproximações cada vez maiores com a comunidade, trazendo esse diálogo para dentro da escola e possibilitando que as crianças possam criar relações de identificação com as suas respectivas localidades.

O objetivo prioritário é, na realidade, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam ação participativa e transformadora desta. Por isso, o conhecimento da cidade se faz a partir de dois tipos de programa: as ofertas educativas voltadas para descobrir e conhecer a cidade e aqueles que se referem à cidade como um quadro de referência de problemas e de suas possíveis soluções (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Muito antes das crianças chegarem até a escola, diante do educador, elas possuem as suas vivências e experiências com o ambiente que as rodeia, como afirma Rego (2017):

como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo, etc.) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (REGO, 2017, p. 76).

Nessa caminhada cotidiana se forma a sua identidade, que resulta também

dos fatos cotidianos, das perspectivas que se vêm através da janela, dos ambientes dos dias de festa [...], mas também da cidade descoberta nas primeiras emoções das ruas, criada pelas lembranças e pelas imagens que se transmitem no ambiente familiar (CABEZUDO, 2004, p. 14).

As pessoas se reconhecem nos territórios onde crescem e possuem uma visão subjetiva do entorno e do mundo por onde passam, bem como nos trajetos percorridos até a chegada à porta da escola. Elas possuem história e memórias que as fazem identificar-se com determinadas situações que experimentam no seu cotidiano e as representam. Elas também pertencem a um determinado espaço de convívio, os seus territórios primeiros de pertencimento.

Nesse sentido, corroboramos com Candiotto e Santos (2009), que nos fazem refletir sobre o conceito de territorialidade e a sua relação com a Cidade Educadora.

O conceito de territorialidade representa os vínculos que determinado indivíduo e/ou grupo social possuem com um ou mais territórios materiais (físicos) ou imateriais (virtuais), como algo subjetivo, ligado à percepção. A identidade individual ou coletiva é decorrente do reconhecimento e da valorização das territorialidades, haja vista que estas são fundamentais para a construção de identidades (CANDIOTTO ; SANTOS, 2009, p. 321).

Por conseguinte, procurou-se analisar a grande diversidade envolvida, quando se propõem novas formas de participação e que o sujeito possa ter uma compreensão sobre o mundo e a realidade que o cerca:

A diversidade dos aspectos geográficos em interação com as capacidades singulares da espécie de criar cultura, diz respeito às variedades culturais importantes. As relações sociais acabam compondo o espaço de forma singular. A fauna, a flora, os acidentes geográficos, as configurações geológicas, as possibilidades de manipulação de recursos naturais delineiam também os pensamentos e o entendimento sobre o mundo. As formas de pensar e os costumes, por sua vez, negociam com as possibilidades de uso e configuração do espaço. Daí grandes diversidades culturais (VOSS, 2013, p. 49).

De mesmo modo, refletiu-se a partir do olhar de Makiguti (2013) sobre a importância de lermos o mundo a partir do local onde estão inseridos os sujeitos, os seus locais de pertencimento: “O ponto que eu quero enfatizar é que, mesmo se nosso alvo é entender todo o mundo ou o cosmo inteiro, o ponto lógico e natural de onde partimos é a nossa terra natal” (MAKIGUTI *apud* VOSS, 2013, p. 51).

Para tanto, ele nos faz refletir sobre o entorno:

Se pensarmos seriamente sobre isso, podemos ver que todo o aspecto desse universo pode ser observado na pequena área de nossa terra natal. Porque a nossa terra natal é o lugar onde vivemos, onde andamos, onde vemos e ouvimos, formamos impressões, é possível para nós observarmos todos esses fenômenos diretamente (MAKIGUTI *apud* VOSS, 2013, p. 51).

Nesse viés, é possível, acessar, pedagogicamente, a cidade como “território usado”, de acordo com Santos (2008), que incentiva explorar, questionar, elaborar proposições e leituras sobre a realidade vivida e experienciada, para pensarmos soluções para questões e que pedem nosso olhar e apreço, muito próximos dos ambientes do entorno das crianças, na cidade.

De acordo com Callai (2004), ao buscarmos fazer a leitura do lugar, possibilitamos uma melhor compreensão da realidade, do entorno, pois:

A leitura do lugar, o reconhecimento do que existe, é um passo para a compreensão da realidade. Mas é importante também que seja feita a representação dos fenômenos das paisagens. A capacidade de representar uma realidade que está sendo vivida permite que ocorra um distanciamento dela mesma, podendo-se compará-la a outras paisagens a outros lugares (CALLAI, 2004, p. 06).

Por essa razão, buscou-se averiguar em diferentes contextos, de que forma é possível criar propostas com intencionalidade educativa, que envolvem o ambiente fora das salas de aula, o entorno e a cidade com olhares para as relações possíveis de serem criadas nesses territórios para as relações de ensino e aprendizagem.

A intencionalidade expressa, portanto, um ato político, um ato de criação, de construção. Este ato político exprime a liberdade da criação, da significação e da interpretação. Esta é uma forma de construção do conhecimento. Os sujeitos utilizam suas intencionalidades criando, construindo, produzindo suas significações dos conceitos, suas interpretações ou “enfoques” da realidade, evidenciando aspectos de acordo com interesses, definindo seus espaços e seus territórios, concretos e abstratos, materiais e imateriais (FERNANDES, 2013, p. 195).

Cabe, portanto, ao portador da intencionalidade, quando se fala de relações de ensino-aprendizagem, ao educador, mediador e que cria as relações, permitir-se refletir para ressignificar o olhar, em relação aos potenciais educadores existentes nos ambientes além da sala de aula, conforme apresentado na perspectiva de Barros (2018):

Desejamos chamar a atenção para alguns aspectos que tratam da transformação do olhar do educador para os espaços escolares, uma sensibilização para a potência das experiências de vida, portanto educacionais, que acontecem nos pátios e em outros territórios educativos naturais. Acreditamos que há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de desempoderamento de crianças, adolescentes e jovens (BARROS, 2018, p. 44).

Na necessidade de se repensar o currículo da escola contemporânea, surgem novos olhares nos quais corroboramos com Bonafé (2014). Ao enfatizar que existe um currículo nas ruas que precisa ser investigado, o autor propõe:

Vamos entender o que significam as grandes avenidas, os centros comerciais e as praças; qual o significado para as crianças ou para as pessoas mais velhas, para os homens ou mulheres, para negros e para os brancos. Vamos ver quais significados se constroem na cidade e nos dar conta de que em

uma cidade há muitas cidades, interpretadas segundo o mundo de cada um. Proponho que exploremos a ideia da cidade fazendo currículo (BONAFÉ, 2014).

Isso dito, esta pesquisa percorrerá um trajeto investigativo acerca de que locais na cidade de São Bento do Sul, nas proximidades onde estão localizadas algumas das escolas investigadas, para reconhecer elementos significantes nesses lugares e no seu entorno, que proporcionem aos educadores subsídios para criação de propostas pedagógicas na perspectiva da cidade como território de aprendizagem.

Dessa forma, há um olhar para a cidade como objeto de conhecimento de acordo com a terceira dimensão: “aprender a” cidade (BERNET, 1997).

Nesse sentido, torna-se possível aguçar o olhar dos educadores para as possibilidades potenciais educativas contidas na cidade e relacioná-las a partir das vivências do cotidiano das crianças, dos seus espaços percebidos e vividos, oferecendo práticas educativas com novos significados para elas.

2.6 Formação de professores para uma nova ressignificação da escola

Ao evidenciar a necessidade de ressignificar a escola, na contemporaneidade, indiscutivelmente, suscita-se provocações e clamores a um movimento de mudanças e transformações, um movimento da vida, da evolução e do tempo: “Para que a escola tenha vida, precisa interagir com o entorno, abrir-se para o mundo, ir ao mundo. Falar em leitura do mundo em leitura do entorno” (GADOTTI, 2014).

Faz-se mister entender processos que permitem olhares mais amplos sobre o sujeito na totalidade. Gadotti procura explanar sobre essa questão apresentando o relato de um professor, que está contido na obra de Mosé (2014), na ocasião em que ela o entrevistou.

‘Dou aula há 17 anos nessa escola e vou mudar radicalmente meu jeito de ensinar e de aprender, porque finalmente conheci onde o aluno mora, finalmente conheci o meu aluno.’ Por quê? Artificializou-se o aluno, colocou lá na frente, numa classe, e se esqueceu de que esse aluno, tem uma história de vida, pais, mães, avós, uma casa, gosta de música, de dançar, está na rua, gosta de subir em árvore, de abraçar, de sentir. Quer dizer essa totalidade. Quando fechamos muito o foco não conseguimos ver a totalidade. Vemos uma árvore, mas nos esquecemos de que esta árvore está no meio de uma floresta (MOSÉ 2014, p. 136-137).

Nesse sentido, torna-se imprescindível o *continuum* que visa a formação de professores numa era em constante transformação, que traz um movimento

constante, de análise e repensar das práticas, bem como que contribuam no processo da constituição dos sujeitos na sua integralidade, valorizando os ambientes onde ocorre a vida cotidiana. Para tanto:

é preciso ir além da escola e ouvir as vozes das cidades, bem como reconhecer os diferentes espaços que a cidade oferece como potenciais territórios educativos, ao que recorreremos ao papel preponderante da formação continuada na (re)constituição da profissionalidade docente para dialogar com a cidade como matriz formadora do humano para e pela cidadania ativa, a fim de contribuir com o direito humano à educação e à cidade que educa (DONATO; SILVA; SANTOS, 2021, p. 4).

Igualmente, é importante a compreensão de Rodrigues (2001), ao considerar que “a educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas” (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Por conseguinte, evidenciamos em acordo com Donato, Ens e Jesus (2020), sobre a necessidade de ressignificar a escola no seu tempo histórico, há muito reconhecida com espaço monolítico da educação e formadora de cidadãos, podendo ser convertida em espaço de ressignificação cultural e intelectual.

Da mesma maneira, aumenta-se a responsabilidade sobre repensar as instituições e novos modos e as políticas educacionais na atualidade.

As políticas trabalhem no sentido de prover uma docência, que seja fundamentada na formação dos profissionais e na coletividade dentro do contexto da formação universitária, podendo corresponder às demandas da contemporaneidade (CUNHA, 2018).

Tais demandas englobam reconhecer contextos de mudança experienciados por nós educadores no contexto escolar, dos quais surgem questionamentos quanto à formação dos professores diante das necessidades impostas pelas novas gerações. As perspectivas políticas e filosóficas, que se referem ao papel crítico - dotado de consciência crítica - do professor na escola e a sua relação com o futuro da educação, devem ser a base da formação de professores (GATTI, 2017).

Muitas são as dúvidas em relação à formação docente para que essa corresponda aos desafios que acompanham as transformações das novas gerações, os novos conhecimentos e as relações sociais que delas são decorrentes.

É na escola que se intenciona formar os sujeitos críticos que transformarão o mundo, com a sua marca e identidade própria. A escola precisa compreender de forma clara esse papel, que na experiência da pesquisadora, observa que por vezes não se

mostra compreendido na expressividade que necessita para a formação do sujeito. Várias teorias contemporâneas supracitadas neste trabalho acadêmico, nos falam a partir de Cidade Educadora, de tão importante e necessária formação para o exercício participativo e pleno da cidadania.

Concordamos com Paulo Freire que uma das tarefas mais desafiadoras na prática educativo crítico é possibilitar que o aluno, nas suas relações com os outros, possa vivenciar a experiência de assumir-se. Ao assumir-se como ser pensante, possuidor de capacidades, como ser social e histórico, é preciso que ele consiga comunicar ao mundo a sua existência (FREIRE, 2015). Tal processo se inicia na infância, na construção da autonomia e no protagonismo das crianças.

Nesse sentido, traz-se reflexões sobre a importância da formação continuada de professores, para o aprofundamento nas questões que envolvem os sujeitos, na relação cotidiana na cidade que educa.

Procurou-se fazer isso de forma dinâmica, pela qual tornar-se-ia possível ao educador, refletir novas formas de pensar a relação com o conhecimento e as diferentes formas pelas quais se produzem as aprendizagens.

Quando pensamos sobre o que de fato é aprender, coadunamos com a ideia defendida por Rui Canário (2006) de que: “a aprendizagem caracteriza-se por ser um trabalho que ocorre em todos os contextos, o que contraria a idéia redutora, mas fortemente enraizada, de que a aprendizagem ocorre fundamentalmente na escola” (CANÁRIO, 2006, p. 27).

Nesse sentido, podemos perceber que muito mais do que a paisagem e os cenários diversos presentes no território, há processos de construção de aprendizagens diversas, nas relações existentes no cotidiano informal e não formal de vida da cidade.

Portanto, a formação continuada para ressignificar a escola sob diversas perspectivas dos avanços na contemporaneidade, requer olhares sobre as práticas pedagógicas em curso, para repensarmos, o que não cabe mais, frente às necessidades da época, que mostram claramente diante de nós educadores o que passou a ser obsoleto, no tempo presente em que nos encontramos.

3 O ESPAÇO CONCEBIDO, VIVIDO E PERCEBIDO A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO SOFTWARE IRAMUTEQ

3.1 Metodologia

A metodologia desta pesquisa é mista, ou seja, faz uso de abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa se faz presente não apenas no tocante às frequências identificadas em cada uma das respostas fornecidas pelos professores, mas também na medida em que faz o uso do software *R* para a realização dos cálculos e relações que são realizados e estabelecidos no plano de fundo pelo software Iramuteq.

A pesquisa é de natureza descritiva, exploratória e aplicada utilizando-se a seguinte técnica: questionário com questões abertas e fechadas. Há a observação (mapeamento) de campo do entorno das escolas onde atuam os professores que responderam aos questionários. Tal metodologia apresenta uma melhor compreensão dos dados/fenômenos pesquisados a partir das relações entre os sujeitos e o lócus pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para o tratamento dos dados da pesquisa qualitativa obtidos nesta pesquisa serão utilizados recursos informáticos, o Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), software gratuito e desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009).

3.1.1 Instrumento de pesquisa

Os materiais utilizados serão: questionário de perfil sociodemográfico (ANEXO A) contendo perguntas abertas e fechadas será aplicado à trinta professores que atuam na educação infantil e o questionário (Google Forms), contendo perguntas sobre o tema a educação em diferentes espaços e a relação ensino aprendizagem na cidade (ANEXO B).

Os questionários foram elaborados pela pesquisadora, de forma a obter os dados necessários para a formulação do produto educacional. Para tanto, a pesquisadora com base na sua experiência de chão de sala de aula traz aos professores algumas indagações sobre o perfil dos professores e as turmas de atuação no contexto da Educação Infantil. Buscou-se investigar como o professor percebia a cidade e se já havia, nas suas práticas pedagógicas, criado algum tipo de relação e aprendizado que envolvia a cidade.

Do mesmo modo, a pesquisadora procurava saber sobre, caso respondessem que sim, para que questão, os professores direcionam o seu olhar na relação com as aprendizagens. Nesse sentido, a pesquisadora perguntava sobre a relação com a formação da identidade, para obter as respostas dos olhares dos professores.

Ainda, visando a criação do produto, resposta à solução do problema da pesquisa, a pesquisadora apresentou perguntas sobre a atuação das famílias na relação com a escola e como a comunidade participa de questões presentes no âmbito escolar em cada uma dessas escolas.

3.1.2 Amostragem

Os sujeitos da pesquisa foram 31 professores de Educação Infantil da Cidade de São Bento do Sul, em diferentes localidades, bairros onde atuam com suas respectivas turmas de Educação Infantil na Cidade. Pelos questionários procuramos compreender de que forma os professores inseridos nessas localidades percebem, concebem e vivenciam esses espaços da cidade nas suas práticas cotidianas e quais as relações que se estabelecem nesses contextos.

A princípio, seriam 30 professores, no entanto, incluiu-se mais um professor representando a região central da cidade, considerando que, dessa forma seria possível ter uma visão geral de diferentes pontos da cidade e, ainda, a região central da cidade. O primeiro passo foi a realização da pesquisa com os educadores, pois a pesquisadora necessitava saber o que mais chamava atenção no olhar dos educadores, saber o que foi percebido e o que ainda não foi percebido, mas que existe na cidade.

3.1.3 O local

A escolha dos locais para a Pesquisa de Campo se baseou nos diferentes cenários que se evidenciaram nos entornos dos Centros de Educação Infantil - CEIMs, de um bairro a outro, proporcionando diversidade de possibilidades de análise e coleta de material para formulação do produto educacional.

Dessa forma, procedeu-se o mapeamento (Pesquisa de campo - coleta de dados) com elementos diversificados encontrados nesses locais, onde se realizou registros por fotografias (muitas delas presentes no produto desta dissertação).

Como resultado, foi possível estruturar um produto educacional que abrange diferentes sujeitos, inseridos em diferentes espaços de convivência social.

Procurou-se focar o olhar aos critérios estruturados para o mapeamento, buscando-se contemplar diversas possibilidades de trabalho pedagógico nesses territórios investigados, permitindo ao educador criar as relações possíveis nas propostas pedagógicas de diferentes localidades, uma vez que a realidade vivida se modifica de um local a outro.

Para a escolha dos professores de Educação Infantil nas instituições mencionadas abaixo, realizou-se a pesquisa com os professores que estavam em atividade, quando a pesquisadora chegou na instituição e estavam fora da sala de aula, em espaço reservado para planejamento. Eles aceitaram participar da pesquisa e apresentamos a carta convite. Após o aceite, com o preenchimento do Termo de consentimento livre e esclarecido, em seguida, responderam ao questionário sociodemográfico. Na sequência, foi disponibilizado o link por intermédio do WhatsApp para acesso ao formulário resposta Google Forms.

Procurou-se nas instituições professores de turmas variadas, desde Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré-escola, Professora de Psicomotricidade e Artes na Pré-escola.

Participaram da pesquisa 31 professores de Ed. Infantil entre CEIMs e da pré-escola de oito instituições de Educação Infantil nas respectivas localidades apresentadas abaixo. Buscou-se nas oito instituições pesquisadas, alcançar justamente uma abrangência maior de possibilidades em diferentes contextos, trazendo no produto, que visa responder ao problema da pesquisa, uma maior visibilidade de diferentes cenários e elementos em cada bairro.

- a) Centro - Pré-escola - EBM Castelo Branco;
- b) Bairro Schramm - CEIM Tempo Mágico;
- c) Bairro Schramm - CEIM Tico e Teco;
- d) Bairro Centenário - PEM Abelhinha Feliz;
- e) Bairro Brasília - CEIM Pica Pau;
- f) Bairro Rio Vermelho - Pré-escola - EBM Emílio Engel;
- g) Bairro Serra Alta - CEIM Neide de Fátima Lobermeyer;
- h) Bairro Colonial - CEIM Castelo Encantado.

3.2 TRATAMENTO DOS DADOS

3.2.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo já vem sendo usada como longa prática de abordagem de textos, buscando interpretar algo implícito, destacando-o, com a preocupação quanto aos recursos metodológicos usados para trazer a validade necessária para as descobertas apresentadas pelos pesquisadores. Dessa forma, o seu objetivo primordial, é apresentar técnicas de análise que propiciem de forma objetiva e precisa, clareza e fidelidade quanto aos significados implícitos nos textos interpretados.

Bardin (1977) designa o termo, de um modo geral, como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Considerou-se essa preocupação com os significados implícitos nos textos, a análise de conteúdo, como apresenta Bardin (1977), que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras pelas quais se debruça, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Desse viés que busca interpretar de forma significativa os textos, nesta investigação, portanto, a análise de conteúdo se mostra plausível na metodologia de pesquisa qualitativa, pois possibilitará uma análise das informações obtidas junto aos participantes da pesquisa.

Essa técnica apresentada por Bardin nos traz a inferência do reconhecimento e descrição objetiva e sistematizada das especificidades encontradas nas mensagens, bem como “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma mostra de mensagens particulares” (BARDIN, 1977, p. 44).

Pela análise do conteúdo, é possível o pesquisador analisar com mais profundidade cada expressão apontada por um indivíduo ou um grupo envolvido em uma temática ou problema, além de possibilitar a observação de diferentes formas de perceber, conceber um mesmo objeto e as suas diferentes opiniões. A partir das

mensagens já elaboradas, o pesquisador passa a analisar e inferir alcançando conhecimento sobre o emissor ou o lócus pesquisado.

A análise lexical do conteúdo traz uma apresentação de todos os dados gráficos utilizados. É apresentado, de forma organizada, todo o vocabulário mencionado no corpus textual, averiguando e medindo a dimensão das respostas apresentadas. Nesse sentido, Bardin afirma:

A lexicografia, estudo científico do vocabulário, e a estatística lexical, aplicação dos métodos estatísticos a descrição do vocabulário, aproximam-se da análise do conteúdo por funcionarem com unidades de significações simples (a palavra) e por remeterem para classificações e contabilização pormenorizadas de frequências (BARDIN, 1977, p. 44).

Para o desenvolvimento da análise e interpretação de todo o material coletado durante a pesquisa e para dar prosseguimento ao resultado dela, utilizou-se a técnica conforme apresentada por Bardin, seguindo três etapas distintas durante o procedimento de análise, conforme descrito a seguir:

- a) Pré-análise: descreveu-se detalhadamente as características do conteúdo, de forma sistematizada, em que os dados se transformam em unidades contendo as características específicas de análise, preparando o *corpus*, em conformidade com a exigência padrão apresentada pelo *software* Iramuteq;
- b) Exploração do material: pela exploração de todo o material coletado, efetuou-se a codificação a serem analisadas, numeração, ou quantificação simples para operar a frequência, transformou-se em uma representação do conteúdo, possibilitando diversas formas de análise dos indicadores elaborados para a geração de diagrama, gráficos, em categorias diferenciadas pelos vários elementos de análise pelo *software*. Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos para estar em acordo com a análise do *software* Iramuteq 0.7.2, com as seguintes decodificações: decodificações das variáveis:
 - Sujeitos participantes da pesquisa (suj_1 até suj_31);
 - Sexo (sex_1= masculino, sex_2=feminino, sex_3=outro e sex_4= não declarado);
 - Idade (ida_1=18 a 23anos, ida_2=24 a 28 anos, ida_3= 29 a 40anos, ida_4=41 anos a 50 anos, ida_5=51anos a 58 anos, ida_6 >59 anos);
 - Turma leciona (tl_1=berçário, tl_2= Maternal, tl_3= Pré-escola, tl_4= psicomotricidade, tl_5= Artes- pré-escola, tl_6= Educação Física- Pré-escola.

➤ Formação Acadêmica (fa_1= Magistério nível médio, fa_2=Magistério nível superior, fa_3= Magistério e pedagogia, fa_4=Nível médio e pedagogia, fa_5= Outra licenciatura.

○ Exemplo: **** *suj_1 *sex_1 *ida_1 *tl_3 fa_4;

c) Tratamento dos resultados obtidos ou interpretação: esse procedimento proporciona ao pesquisador uma melhor compreensão dos dados contidos no resultado das pesquisas. De acordo com Bardin,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1994, p. 101).

Em outras palavras, esse é o momento em que o pesquisador faz inferências e estabelece racionalmente as correlações entre as estruturas semânticas ou linguísticas apresentadas e as elaborações relacionadas aos contextos e sujeitos dentro dos temas analisados. Enviou-se para tratamento de dados e análises estatísticas a pesquisa qualitativa que corresponde às seguintes perguntas abertas: a primeira pergunta aberta do questionário, a sétima e oitava pergunta aberta do questionário sociodemográfico;

Análise estatística textual: A leitura inicial do software faz a análise e apresenta uma divisão que se mostra da seguinte forma: 31 textos, 184 ocorrências, 113 formas e 81 hapax, sendo essas 44,02% ocorrências em 71,68% das formas. As palavras que aparecem no texto somente uma única vez, chamam-se hapax.

3.2.1.1 *Análise de similitude*

Essa função nos permite obter uma comparação das palavras que mais se aproximam ou das expressões que mais se repetem dentro do corpus analisado. Por conseguinte,

A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as co ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012 *apud* CAMARGO; JUSTO, 2013).

3.2.1.2 Nuvem de palavras

Para apresentar uma melhor visibilidade acerca das palavras e favorecer uma melhor compreensão sobre as indagações feitas na pesquisa:

A nuvem de palavras as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus (CAMARGO; JUSTO, 2013)

Dessa forma, consegue-se ver com clareza, ao observar as palavras com maior evidência, uma organização que traz elementos visíveis e de fácil reconhecimento, sobre as respostas das questões levantadas na pesquisa.

3.2.2 O Software

Para auxiliar na análise dos dados coletados nesta pesquisa, foi utilizado o *software* Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Esse *software* permite o tratamento de dados coletados durante a pesquisa e que sejam feitas diversas análises estatísticas de textos elaborados.

Dentre as vantagens está a de ser gratuito na lógica de open source - código aberto. É ancorado no software R e na linguagem de programação python. Em 2009, Pierre Ratinaud desenvolveu-o na língua francesa, mas atualmente possui dicionários completos em outras línguas (KAMI, 2016, p. 2).

O IRAMUTEQ possibilita cinco tipos de análises: Estatísticas, Especificidades e AFC, Classificação, Análise de similitude e Nuvem de Palavras. No entanto, salienta-se que o uso do *software* não se constitui em um método de análise dos dados. Para tal interpretação, é necessário que haja a inferência do pesquisador acerca das leituras feitas durante o processo de reflexão e correlação dos dados estatísticos disponibilizados pelo *software*.

3.2.2.1 Dados do carregamento

Após a preparação do *corpus* no bloco de notas, usando as linhas de comando necessárias, codificando com as variáveis necessárias para os objetivos da pesquisa, salvou-se no computador em codificação em UTF 8.

Abriu-se o iramuteq, com os passos seguintes: arquivo, abrir *corpus* textual, procurou-se a pasta no computador no qual está o *corpus*, comando abrir. Em seguida definiu-se os caracteres UTF _8_ sig; alterou-se o idioma *portuguese*, dicionário padrão, Marcador de texto ****, opção usar dicionário de expressões e criar segmentos de texto; método de construção de ST ocorrências; Tamanho de segmento de texto.40.

3.3 Apresentação e análise dos resultados a partir do Iramuteq

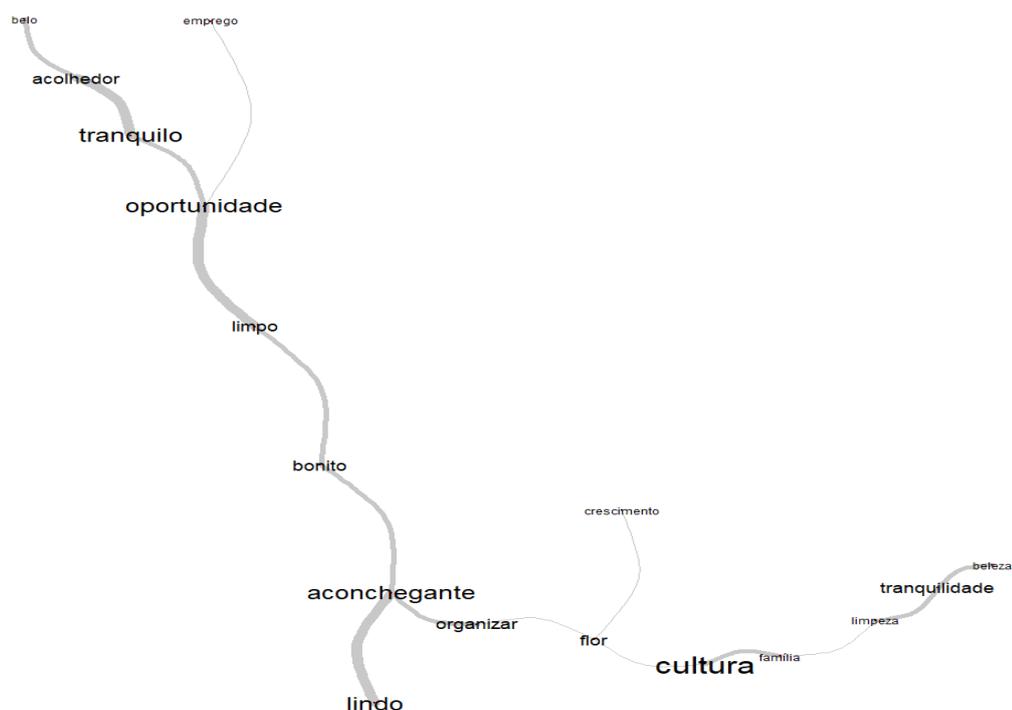
As respostas dos professores nas perguntas abertas foram analisadas pela pesquisadora após o tratamento feito pelo software Iramuteg, pois interessava à pesquisadora, a partir das respostas sobre as percepções dos professores, saber se já haviam percebido ou concebido a cidade vivida como educadora ou com o potencial de educar.

Da mesma forma, na sequência da apresentação dos gráficos, interessava à pesquisadora saber como era a participação das famílias e a sua relação com a escola, para dar segmento na formulação do produto a partir dessas respostas e análises. Isso foi demonstrado nos gráficos abaixo, pelas semelhanças das palavras e suas correlações. Três aspectos ou eixos de análise nos revelam o que mais chamou a atenção dos professores, a saber: o aconchego, a oportunidade e a cultura.

3.3.1 Um olhar para cidade a partir da percepção docente

A primeira pergunta do questionário que se apresentou aos professores de educação infantil trouxe o seguinte questionamento: quando você olha para a cidade, diga 5 palavras que lhe vem à mente. A partir dessa pergunta, os professores de educação Infantil responderam de acordo com suas percepções e concepções sobre a cidade, vivências e experiências nessa localidade.

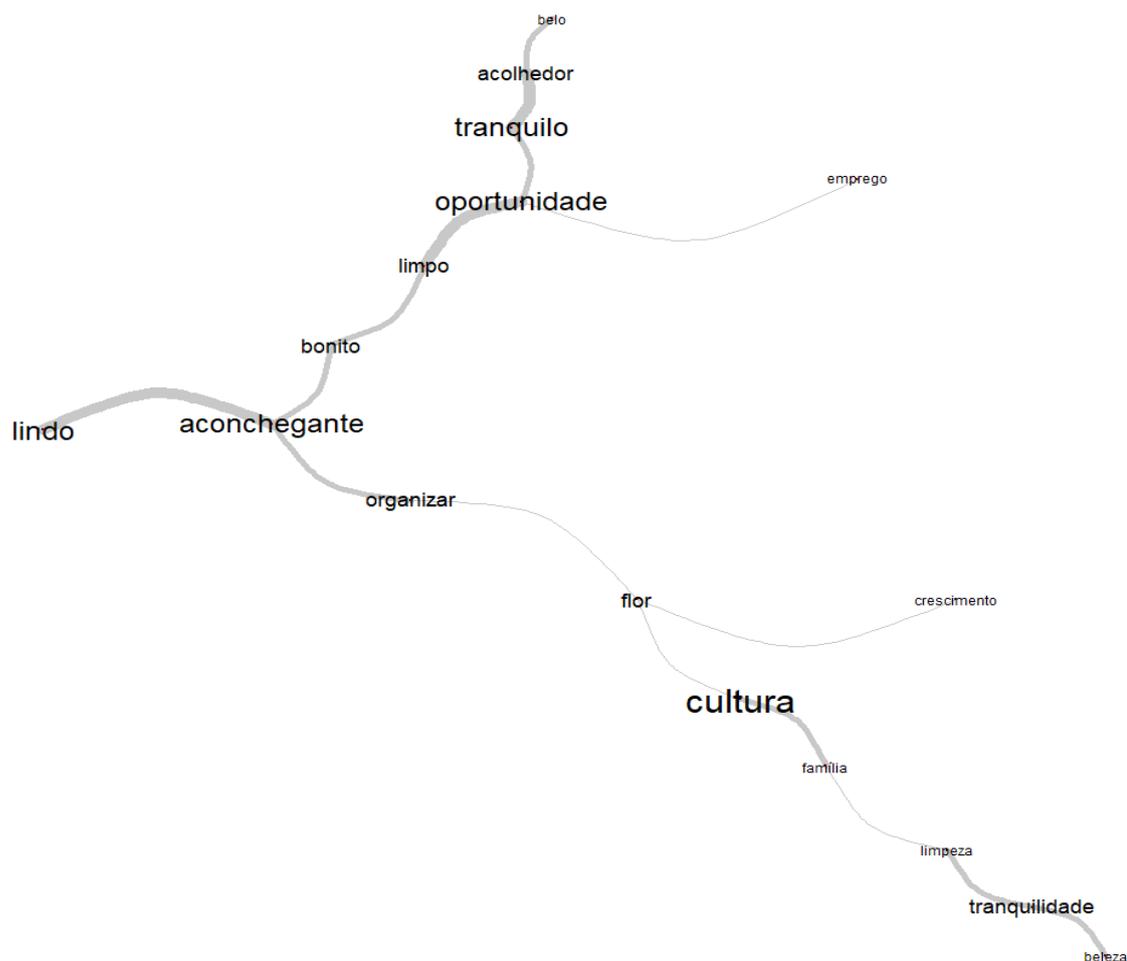
Figura 1: Tendências envolvendo o olhar docente para a cidade no eixo Aconchego



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq, versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009).

Analisou-se as respostas das professoras e observou-se a Figura 1, ficando evidente que a cidade na percepção dos professores apresenta muitos aspectos que trazem a ideia de bem-estar. A cidade é um indicativo de local que oferece contentamento aos moradores pela paisagem agradável, com um modo de vida desejado pelos que habitam a cidade. Isso é evidenciado nas palavras *aconchegante*, *bonito*, *lindo*, *organizado* e *florido*, indicativos de uma cidade com potência, de bem-estar e satisfação por morar ali.

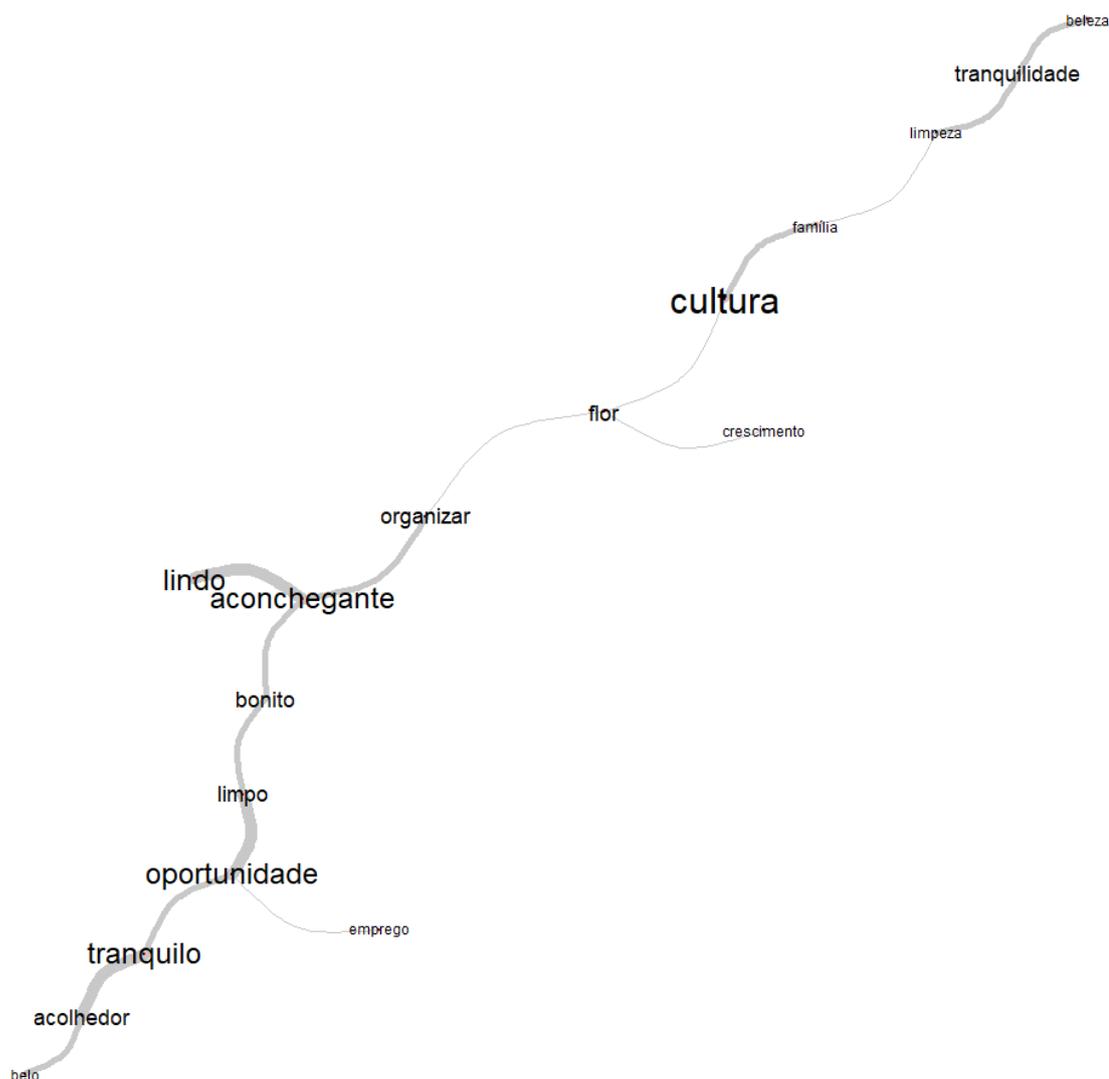
Figura 2: Tendências envolvendo o olhar docente para a cidade no eixo Oportunidade



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009).

A Figura 2 apresenta evidências de que a cidade se apresenta como um local que oferece aos seus habitantes oportunidades, tranquilidade, é acolhedora e oferece emprego. Isso é um indicativo claro à ideia de cidade como lugar acolhedor, um lugar tranquilo para se viver, uma vez que existe uma grande chance relacionada à oportunidade de trabalho, condição necessária para subsidiar aspectos necessários para a vida humana.

Figura 3: Tendências envolvendo o olhar docente para a cidade no eixo Cultura



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009)

A Figura 3 traz evidências de que a cultura é uma dimensão expressa como parte da vida dos habitantes da cidade, pelos seus costumes e tradições. Evidenciam-se também fortes laços enraizados e ligados à família, indicativo que denotam os modos de vida dos habitantes que colonizaram a cidade, de cuidado e zelo, evidenciando os termos limpeza, tranquilidade, organização e beleza, de maneira diretamente relacionada. Isso corresponde aos habitantes, na maioria, de colonização alemã e polonesa.

Figura 4: Olhar docente sobre as percepções que envolvem a cidade



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009).

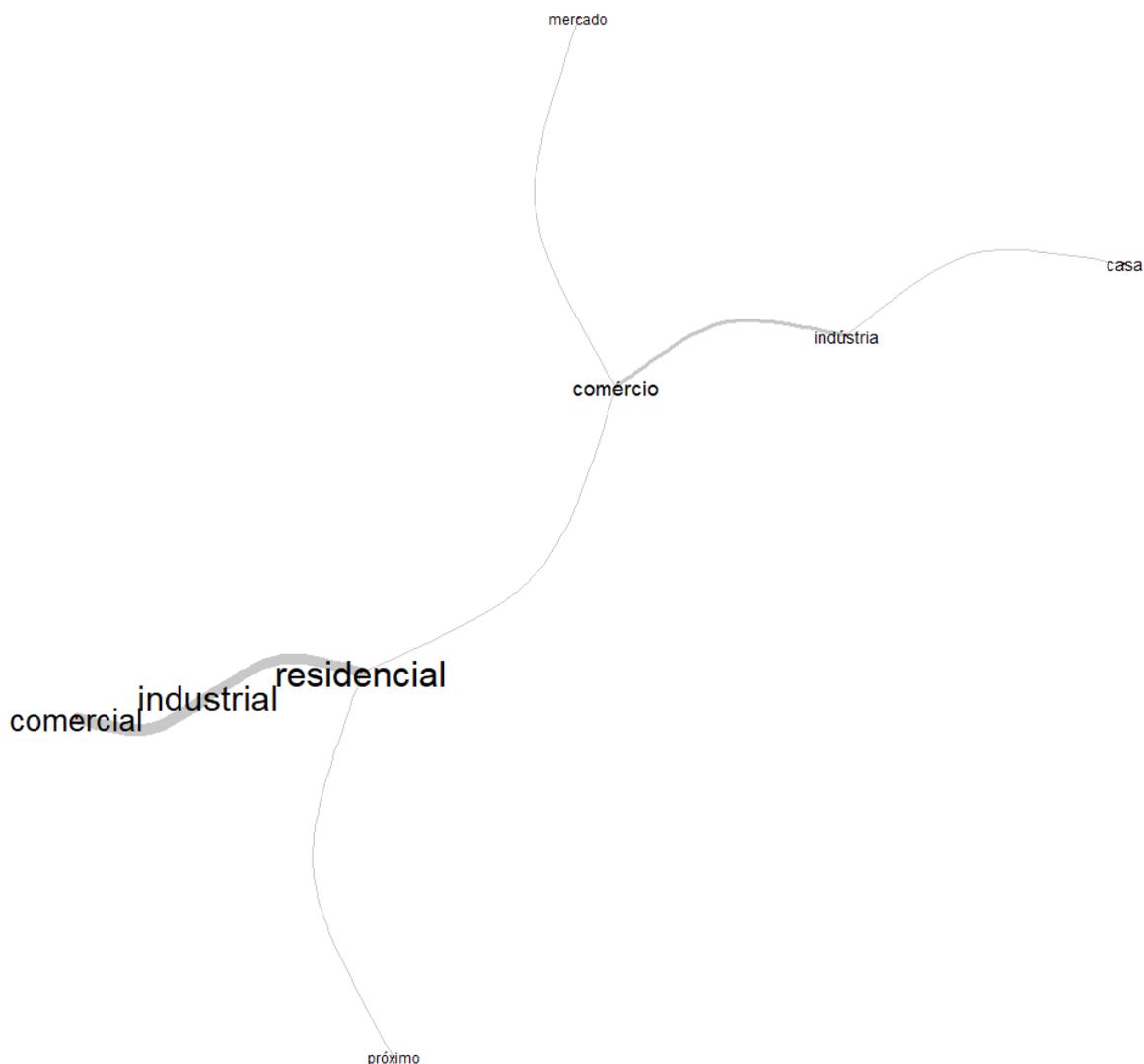
O resultado apresentado pela nuvem de palavras (Figura 4), sobre as percepções dos professores de educação infantil em relação aos seus olhares sobre a cidade nos revela, num primeiro momento, quais foram as palavras que se apresentaram com maior frequência. Dessa forma, pode-se identificar de imediato, quais são os aspectos da cidade que chamaram a atenção com maior relevância ao olhar dos professores sobre a cidade.

Observando o gráfico, entendemos que as palavras Oportunidade, Cultura, Aconchegante, lindo e tranquilo aparecem como forte evidência descritiva da cidade pesquisada em relação aos olhares dos professores de educação infantil, que se moveram para esses aspectos imediatos.

Entendeu-se que os olhares se movem na direção dos modos de vida, e os valores enraizados na cultura local, bem como a busca pela segurança em termos de necessidades preenchidas, como a garantia da subsistência, relacionada às oportunidades de emprego.

A partir dos indicativos na Figura 4, conclui-se pelas palavras em evidência, as características que descrevem quem são os habitantes da cidade, bem como quem são as famílias e as comunidades que ali se encontram, as suas lutas, as suas buscas por provimento de necessidades, os seus laços familiares, bem como os modos, os costumes e as tradições específicas da cidade.

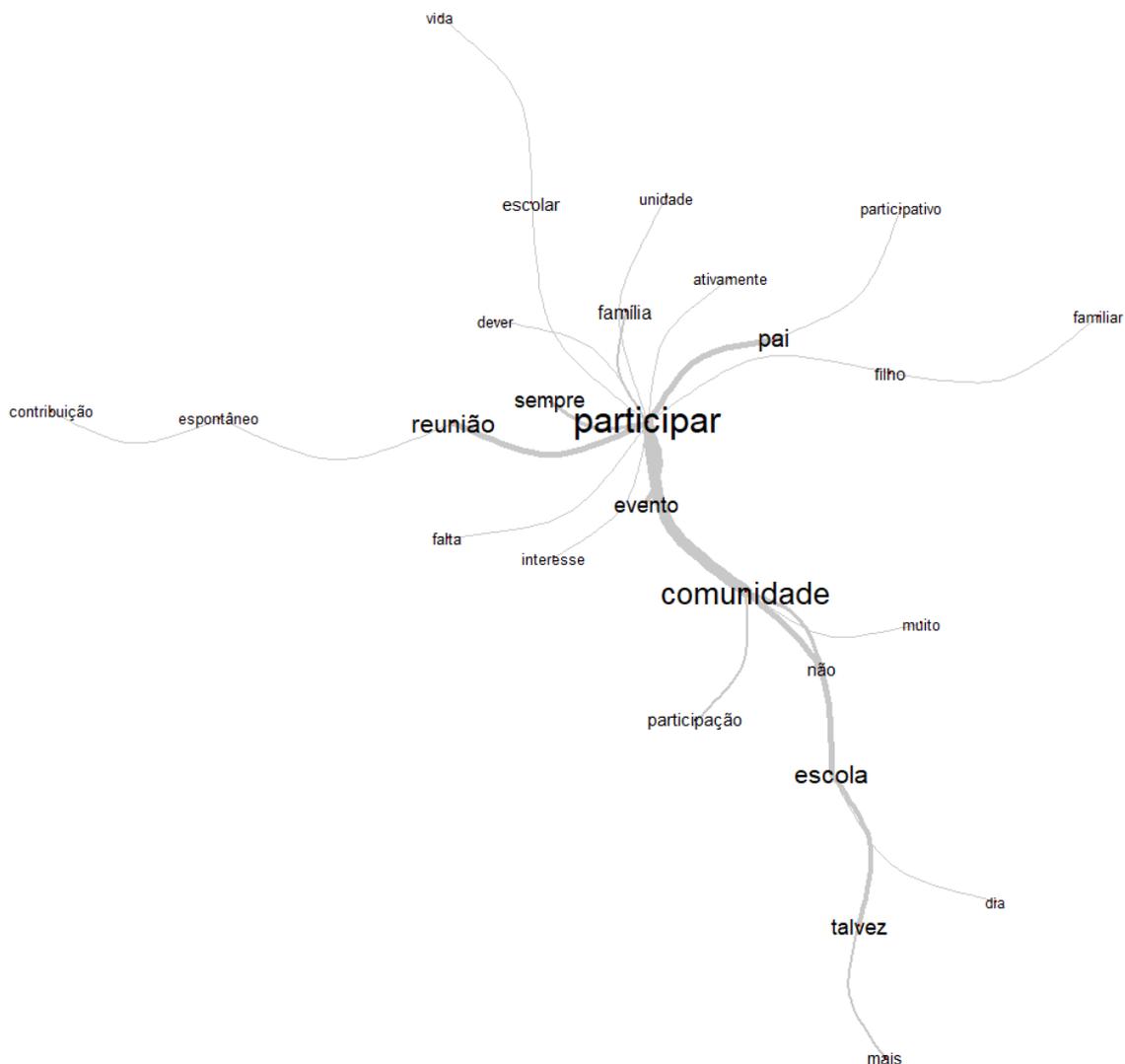
Figura 5: Percepções dos professores - características próprias da localidade ou do bairro onde está a escola



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009)

A questão 07 do questionário sociodemográfico aborda a seguinte questão: cite três características próprias da localidade ou bairro onde está a escola em que você trabalha? Ela é residencial, comercial ou industrial? Nessa pergunta, constatou-se que as localidades ou bairros onde estão inseridos os CEIMs são predominantemente residenciais, embora em alguns dos bairros evidenciam-se comércio e indústrias amplamente difundidas (Figura 5).

Figura 6: Participação da comunidade na escola infantil do bairro



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009)

Já na questão 8 (Figura 6), aborda-se a seguinte pergunta: no seu entendimento, na escola infantil do seu bairro existe a participação ativa da comunidade? A análise aponta indicativos para uma participação efetiva da maior parte das famílias nas reuniões e eventos da escola. Isso nos mostra também que participação não se restringe apenas às reuniões convocadas, mas aos eventos e contribuições espontâneas promovidas pela escola.

Figura 7: Participação da comunidade na escola



Fonte: Elaborado pela autora com base no *software* Iramuteq versão 0.7 Alpha.2 (RATINAUD, 2009)

A Figura 7 apresenta indicativos de participação, comunidade, reunião, escola, sempre e, ainda, a participação como dever, o que é um forte indicativo de consciência do papel dos pais na vida escolar do(a) filho(a). Observou-se pelo gráfico acima o quão necessário é a atuação participativa da família na relação com a escola, na construção dos processos de formação do sujeito.

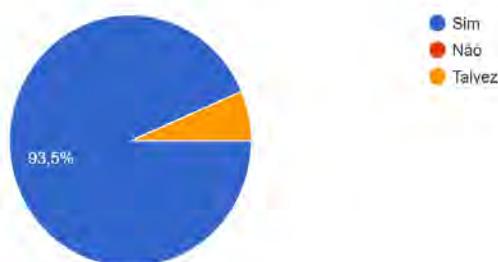
Esses aspectos nos revelam o quanto precisamos “treinar o nosso olhar”, como menciona Hereu (2015), numa relação de partilha entre escola e família, para pensarmos “a simbiose entre estes dois sistemas insubstituíveis é a que resulta num novo cidadão preparado, solidário, crítico, ativo, seguramente participativo” (HEREU, 2015, p. 38).

3.4 Apresentação e análise a partir do Google Forms

Nesta seção da dissertação, apresentou-se o resultado das respostas das perguntas fechadas, da pesquisa quantitativa, em que os gráficos trazem uma visão que permite aprofundar a compreensão para a análise sobre as tendências no olhar dos educadores da Educação Infantil em São Bento do Sul - SC.

Figura 8: A cidade na construção de aprendizagem

Você acredita ser possível que a cidade possa contribuir na construção de aprendizagens?
31 respostas

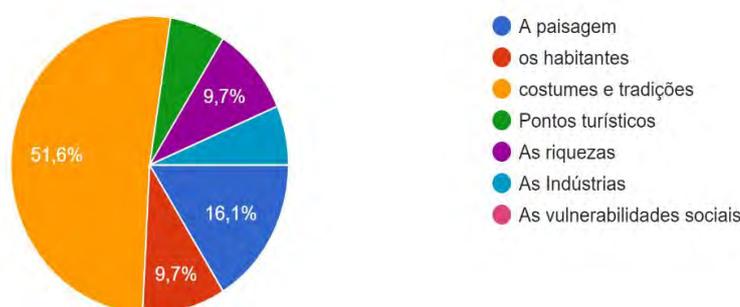


Fonte: Dados da Pesquisa de Schmidt (2022)

Foi apresentado o seguinte questionamento: você acredita ser possível que a cidade possa contribuir na construção de aprendizagens? Conforme se percebeu pela Figura 8, 93,5% acreditam ser possível que a cidade possa de alguma forma contribuir para a construção de aprendizagens. Também foi apontado por parte dos educadores a palavra talvez, indicando uma dúvida, porém, não houve em nenhuma das respostas a negação total do fato, quanto à possibilidade de usar a cidade nas construções de aprendizagem.

Figura 9: Aprender na cidade - o que mais chama a sua atenção?

Se fosse possível aprender na cidade, o que mais lhe chama a atenção?
31 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa de Schmidt (2022)

Os professores foram questionados ainda com a seguinte indagação: se fosse possível “aprender na cidade”, o que mais lhe chama a atenção?

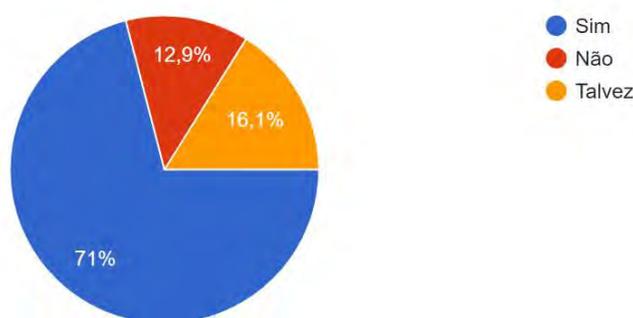
Ao ponderar-se sobre os resultados apresentados na imagem do gráfico (figura 9), observamos atentamente o fato de que, quando o assunto é aprender a cidade, 51,6% têm o seu olhar focado nos costumes e tradições existentes no contexto da

cidade. Isso pode ser um indicativo de conservadorismo. Já 16,1% fixa seu olhar para a paisagem que a cidade oferece. 9,7% às riquezas da cidade e somente 9,7% observa possibilidade de aprendizagem no olhar atento aos habitantes, fato esse que se apresenta com indicativo de necessidade para pensarmos a formação continuada, com foco nos sujeitos em formação na Educação Infantil. Chama a nossa atenção o fato de que pontos turísticos e as vulnerabilidades sociais foram apontadas, mas não possuem papel de destaque quando o assunto se refere à possibilidade de aprender na cidade.

Figura 10: A cidade e a sua identidade

Na sua opinião , a cidade faz parte de sua identidade?

31 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa de Schmidt (2022)

Outro importante questionamento (Figura 10) foi: na sua opinião, a cidade faz parte da sua identidade? No que se refere ao fato de a cidade fazer ou não parte da formação da identidade dos educadores entrevistados, mais da metade dos professores, ou seja, 71% responderam que consideram a cidade como parte de sua identidade. Esse é um indicativo, em partes, de que grau se apresenta nas relações de pertencimento, que é a proposta da pesquisa quando se fala em potencializar a cidadania na infância. Esse percentual elevado aponta para a compreensão da cidade como “território usado” território de vida e a sua influência na formação do sujeito. No entanto, 16,1% dos professores que responderam ao questionário, possuem dúvidas em relação a esse questionamento.

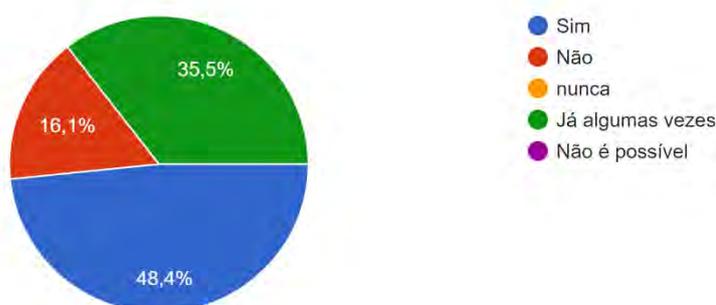
Com relação aos 12,9% dos professores que responderam que a cidade não faz parte da formação de sua identidade, há que se considerar o fato de que alguns professores moram em outras cidades e vieram apenas a trabalho na cidade onde

ocorreu a investigação, portanto, não há como atribuir a construção das suas identidades ao território não vivido, nem experienciado cotidianamente, para além das relações de trabalho.

Figura 11: Práticas pedagógicas na relação com espaços da cidade

Na sua atuação como educador, já fomentou em suas práticas pedagógicas, objetivos de aprendizagens que criavam relações com espaços da cidade?

31 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa de Schmidt (2022)

Por fim, as professoras foram questionadas na última pergunta da seguinte forma (Figura 11): na sua atuação como educador, já fomentou em suas práticas pedagógicas, objetivos de aprendizagens que criavam relações com espaços da cidade?

Observa-se que muitos professores, de fato, 48,4%, já se permitiram à possibilidade de apropriação da cidade pelo menos em algum momento, como afirmam (35,5%) e incluíram em suas práticas pedagógicas, com algum objetivo de aprendizagem que criavam relações com a cidade.

Dessa forma, podemos verificar que criar processos de ensino-aprendizagem que envolvam a cidade não é algo tão distante da realidade dos professores. No entanto, conforme as respostas das professoras nos revelam e as figuras mostram, ainda existe uma parcela considerável de educadores (16,1%) que não percebeu as possibilidades potenciais contidas na cidade como manancial de possibilidades educativas de influência constante sobre o sujeito.

Refletimos com Canário (2006, p. 36) que “pensar a educação em termos do aprender, em vez do ensinar corresponde a uma mudança de paradigma [...] O que hoje sabemos permite-nos defender a revalorização da experiência dos aprendentes, entendida como uma âncora para a realização de novas aprendizagens”.

Esses são olhares que nos levam a compreender os territórios vividos pelas crianças e repletos de experiências, que já vêm com elas e que interagem com os saberes sistematizados da escola.

Dessa maneira, o que se buscou na pesquisa é sobre as formas de ampliar os territórios de aprendizagem na cidade, não como espaço de escolarização, mas de apropriação de saberes na vida do “território usado” (SANTOS, 2002), chamando os educadores a olharem para a criação de propostas pedagógicas que movimentam atores sociais diversos, famílias, empresas, para apoiarem os processos educativos com viés participativo. Assim, todos colaboram para que as crianças se apropriem da cidade como território de pertencimento.

Isso não impede olharmos a cidade ora ou outra sem mediação, ir a campo como simples espaço de lazer e de exploração em forma de contextos investigativos na cidade, uma vez que elas percorrem trajetos diversos, fazendo as suas próprias leituras dessa realidade que as cercam cotidianamente.

Bem diferente de escolarização, concordamos com Canário (2006), quando pensamos na aprendizagem e contextos diversos “a aprendizagem é um trabalho que o aprendente realiza sobre si próprio, a partir da mobilização dos seus recursos cognitivos, emocionais e relacionais. A educação escolar não valoriza essa perspectiva” (CANÁRIO, 2006, p. 39). Dessa forma, apresentamos a necessidade e, ao mesmo tempo, desafios para colocarmos à disposição das crianças recursos dos quais ela possa evidenciar as suas capacidades, em todas as dimensões nos espaços da cidade.

4 MAPEANDO OS TERRITÓRIOS DA CIDADE

Após a realização da pesquisa com os professores de educação infantil, damos sequência na pesquisa que envolve ir a campo e mapear alguns locais no entorno dos Centros de Educação Infantil - CEIM e no entorno de algumas Pré-escolas do Município de São Bento do Sul.

Esse mapeamento se tornou necessário para evidenciar os trajetos percorridos pelas crianças a caminho da escola, investigando os elementos significantes ou componentes existentes nos diferentes cenários, considerando que esses locais se constituem roteiros percorridos pelos alunos que frequentam as instituições.

Por conseguinte, procurou-se levantar os dados, que foram coletados por imagens, como ferramenta na construção do produto desta dissertação - material didático de apoio para uso do professor de Educação Infantil.

O uso de imagens, que instrumentaliza esse trabalho de mapeamento, colabora muito pelo fato de que o recurso visual potencializa o entendimento do que se quer mostrar, traz uma clareza na constatação e análise de fatos e dados encontrados.

A utilização de algumas das imagens no produto desta investigação, auxiliará os educadores que buscam nas suas práticas inovar e, ao mesmo tempo, ampliar na contemporaneidade o percurso formador de sujeitos.

Portanto, busca-se instigar e auxiliar no processo reflexivo dos educadores envolvidos na educação infantil, para inspirar e engajar o fomento de construção de propostas pedagógicas em territórios mais amplos, envolvendo novos roteiros e novas possibilidades no processo de relações de ensino-aprendizagem em contextos diversos.

Aprendizagens em contextos diversos implica valorizar territórios de pertencimento das crianças, conhecê-los para poder intervir e modificar positivamente, visando uma melhoria contínua para os que habitam esses territórios.

Reconhecê-los como territórios de pertencimento implica a apropriação e a participação na vida da cidade, refletindo possibilidades de utilizar elementos presentes nessa territorialidade, para utilizá-los no momento que envolvem relações de ensino-aprendizagem na cidade.

4.1 Roteiro de investigação nas relações com o território da cidade

Considerando o olhar para cidade na perspectiva educativa apresentado por Jaume Trilla Bernet (1997), seguiremos a investigação a partir dessas três dimensões mencionadas:

- a) aprender na cidade - entorno - contexto - instituições;
- b) aprender da cidade - um agente - veículo - um instrumento emissor de educação;
- c) aprender a cidade - objeto de conhecimento - a cidade como objetivo ou conteúdo de aprendizagem.

O projeto de investigação e mapeamento dos territórios, que visa encontrar alguns elementos que favoreçam a estruturação de propostas de aprendizagem em contextos diversos na cidade, ocorreu na cidade de São Bento do Sul-SC (Figura 17).

Nessa perspectiva de olhar para a cidade, iniciou-se o mapeamento dos trajetos investigatórios na cidade, buscando um olhar mais aguçado, sobre o entorno dessas instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, dirigiu-se aos trajetos percorridos pelas crianças das comunidades locais a caminho da escola, observou-se os elementos que se apresentam na paisagem que é parte do território que elas vivenciam e constroem experiências sobre a vida e o mundo que as rodeia, nos seus roteiros, que acontecem no desenrolar da vida cotidiana na cidade.

Após investigar esse entorno das instituições, iniciou-se o registro das imagens de alguns elementos (significantes) ou componentes existentes nesses territórios, que foram observados durante a pesquisa de campo nessas localidades e pelo fato de serem decisivos para a criação das relações no processo pedagógico, pois contribuem para efetivar o olhar sobre o contexto da cidade.

Considerou-se o fato de que esses locais expressam a realidade vivida pelos professores que trabalham nestas localidades e responderam aos questionários da pesquisa. Durante a análise dos dados levantados pelas respostas obtidas, os professores evidenciam as suas percepções, demonstrando as suas impressões sobre a Cidade.

Por outro lado, considerou-se o fato de que a cidade e os bairros também, ao mesmo tempo, retratam o cenário no qual as crianças e os familiares habitam, e

experimentam a vida cotidiana nessas localidades, nas suas respectivas comunidades.

4.2 Critérios para estruturar o percurso da investigação

Para identificar os elementos nos territórios para criação de propostas de aprendizagem nos locais investigados, foi criada uma estrutura de identificação, inspirada na perspectiva de Trilla Bernet (1997) e demais teóricos participantes do diálogo, com olhares sobre a cidade. A criação dessa estrutura foi fundamental para conduzir a observação dos elementos que se objetivavam encontrar durante o percurso de investigação, uma vez que a partir desse enfoque, tornar-se-ia possível estruturar e criar as propostas pedagógicas na relação com a cidade.

Para tal propósito, procurou-se aqui refletir como sugere Ana Fani Alessandri Carlos (2021):

a incrível distância que se estabelece entre o que é ‘aprendido’ na sala de aula e a realidade ‘lá fora’, consideramos uma estrutura que se adequasse ao critério de ‘respeito à capacidade de apreensão do aluno’ como menciona a autora, uma vez que’ difere em função da idade (CARLOS, 2021, p. 96).

Uma vez que o olhar se direcionou para a Educação Infantil, no contexto da formação integral do sujeito em formação, e as prerrogativas constantes na BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017, quando se refere aos “seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 10), organizou-se uma estrutura de critérios bem elaborados, que dirigiu-se para a identificação de alguns elementos e de alguns signos existentes no contexto da cidade, uma vez que:

Por intermédio dos signos, que Vygotsky vê como uma espécie de órgãos sensoriais, o indivíduo assimila o comportamento, inicialmente exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. Neste caso, cada signo e sentido tem a mesma força significativa, são componentes inalienáveis na relação do homem com o mundo via discurso. A ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente em toda a teoria vigotskiana. O elo central do enfoque vigotskiano do processo de aprendizagem é a formação dos conceitos pela criança (BEZERRA, 2009, p. 12).

No trajeto da pesquisa, que traz a cidade como um manancial repleto de oportunidades e relações diversas e enfatiza a construção de relações diretas com o território vivido, procurou-se fazer uma leitura compenetrada do entorno, trazendo em

evidência, alguns elementos que contêm possibilidades de serem explorados e percebidos de diferentes formas.

Por conseguinte, percebeu-se que o cenário do cotidiano em movimento, muitas vezes não permite um olhar mais apurado, portanto, muitas vezes não percebido quando se transita pelo território sem mediação.

Corroboramos com Ana Fani Alessandri Carlos, quando afirma que:

Não existe sujeito de um lado e o objeto do outro, mas uma inter-relação. Faz parte da vida cotidiana do estudante o bairro onde mora, a escola onde estuda, o lugar onde brinca, os locais onde passeia. É necessário discutir em sala de aula esse cotidiano, analisar os quadros das relações diárias com os quais convive (CARLOS, 2021, p. 97).

A estrutura de identificação foi organizada a partir das reflexões com diversos teóricos, com as proposições sobre: os dois níveis, três dimensões e nos elementos significantes e significados encontrados na cidade, apresentados por Trilla Bernet (1997): “aprender na, aprender da, e aprender a”. Seguimos dessa maneira preparando a elaboração da estrutura que apresentaremos na próxima sessão na sequência.

4.2.1 Conhecer para aprimorar e intervir

Trilla Bernet (1997) nos faz refletir a cidade como um objeto em movimento dentro de um sistema dinâmico e evolutivo: *“Esto implicará descubrir su génesis a partir de los signos y elementos que evocam su pretérito y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es”* (BERNET, 1997, p. 32) e, da mesma forma, nos chama a atenção para elucidarmos o “currículo oculto”.

A partir da reflexão sobre as análises dos teóricos, chegamos à formulação da estrutura de critérios formulados a partir do pensamento descrito e analisados a seguir.

Conforme afirma Ana Fani Alessandri Carlos (2021, p. 42 - 43): “O homem necessita de um espaço para viver, mesmo que esteja debaixo de alguma ponte. Ele necessita de um lugar para comer, dormir, descansar, enfim, um lugar usado para reposição de energia, da reprodução da força de trabalho e da espécie”.

Portanto, o território se constitui em espaço de vida, e ao estar presente o movimento da vida, em todos os lugares encontraremos: o alfabeto e números nas ruas, a paisagem estará presente, os territórios naturais, nos quais encontraremos

pedras, pincéis da natureza e curiosidades para descobrir. Também serão encontrados os sinais que nos ajudam e os objetos que caracterizam as cidades - ela terá uma história única e dela. Por se tratar de necessidades humanas, haverá moradias, construções diversas, comércio, indústrias, serviços, dentre outros aspectos, portanto, haverá uma arquitetura definindo as construções.

Dessa maneira, ao chegarmos aos locais de mapeamento, o olhar se voltou com atenção para o que ficou estabelecida da seguinte forma:

- a) A História da Cidade (Habitantes, costumes, tradições);
- b) As Moradias da Cidade (Centro, bairros, modelos, estrutura);
- c) A Arquitetura da Cidade (Formas, modelos, contexto histórico, relação espaço-tempo);
- d) A Paisagem da cidade (Observar, relevo, criar a partir da solução de problemas, territórios naturais);
- e) As Pedras da Cidade (Territórios Naturais);
- f) Pincéis da Natureza na Cidade (Territórios Naturais);
- g) Curiosidades que descobri na Cidade (A Criança Protagonista);
- h) Tem um Alfabeto - Muitas letras e números nas ruas da cidade (Signos);
- i) Sinais que nos ajudam na Cidade (Signos);
- j) Os Objetos e os sons da Cidade (signos),

Seguindo essa estrutura, procurou-se identificar cada um desses elementos em cada um dos territórios por onde passamos, desde o centro até os bairros próximos às Instituições de Educação Infantil.

Essa perspectiva permite à criança conhecer para compreender a realidade que a cerca, potencializa a cidadania infantil, como processo de formação do sujeito, do cidadão do futuro, para fortalecer a ação dele sobre a realidade:

O que importa, na apropriação direta ou indireta do conhecimento, é a compreensão da realidade, porque é ela que cada sujeito humano tem de enfrentar. Quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que o detém (LUCKESI; PASSOS, 2000, p. 30).

Os locais investigados apresentavam todos os itens mencionados nos critérios que foram estabelecidos no percurso, o que indica que esse rumo de investigação se torna apropriado para que as crianças de contextos e realidades em diferentes cidades se apropriem da realidade que as cerca no território da cidade. Isso torna possível

aplicar os mesmos critérios tanto em nível local, bem como expandindo para pesquisas futuras no âmbito global.

Apenas se observou que alguns desses elementos se encontram dentro de pátios de residências, que as crianças poderão levar para a sala de aula, alcançando a totalidade onde não pudemos alcançar.

O entorno de cada CEIM representa os territórios de vivências das crianças, os seus trajetos percorridos com os seus familiares. Portanto, esses são os locais onde acontecem as suas experiências e a formulação dos seus conceitos sobre o mundo e os fenômenos que as cercam.

Para Vigotski (2009), as crianças experienciam nas suas vivências cotidianas alguns aprendizados, que diferenciam o sistema de conceitos entre a aprendizagem pré-escolar e escolar:

Nesse sentido, ele faz uma análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem pré-escolar e escolar, e toma como fundamento da sua comparação dois esquemas conceituais: o que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes do ingresso na escola, que ele denomina de conceitos espontâneos, e o outro que se junta, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina conceitos científicos (BEZERRA, 2009, p. 12-13).

Nesse sentido, apresenta-se, como exemplo, uma criança que olha no lago e vê o que ela denomina e conceitua como sendo um pato. No entanto, ao chegar na escola, passa a compreender que pelas características do bico mais largo e liso, da pena que se inclina para dentro, como uma vírgula, o que ela viu no lago, era um marreco.

A princípio, pelo seu conhecimento espontâneo, ela chegou à conclusão que se tratava de um pato, no entanto, a escola ao sistematizar a descoberta do animal, evidencia os conhecimentos científicos que permitem que a criança amplie a sua compreensão do mundo, bem como que modifique a sua visão sobre o correto conceito do animal que ela viu.

5 O PRODUTO - E-PUB

Efetivando as proposições do Programa de Mestrado Profissional e atendendo ao fato de que o produto: “ele é resultado tangível, oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (RIZZATTI, 2020, p. 04), o livro - E-PUB apresenta o resultado da pesquisa de mapeamento realizado no entorno das Instituições de ensino, com sugestões de algumas estratégias didáticas para trabalhar a relação com a cidade.

O livro servirá como material didático de apoio ao educador da Educação Infantil, pois contém alguns elementos indicadores de possibilidades, que permitem auxiliar o professor no processo reflexivo de formulação de relações de ensino-aprendizagem em contexto. Isso é necessário, para se trabalhar a relação com a cidade, a partir da exploração de elementos encontrados durante a pesquisa de campo realizada durante este estudo.

Como produto desta investigação acadêmica, são apresentados elementos para subsidiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas na relação com a cidade na educação infantil. O produto se pauta nos referenciais teóricos e metodológicos, documentos legais que norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil, de modo a viabilizar a criação de propostas pedagógicas possíveis de serem realizadas na relação com a cidade.

Por conseguinte, observou-se e se traz uma das possibilidades que se enquadra na área de ensino como PE - Produto Educacional, de acordo com RIZZATTI (2020):

Material Didático: produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias) (RIZZATTI, 2020, p. 04).

Para tanto, procurou-se elaborar um material didático de apoio para o professor de Educação Infantil, com vistas a solucionar a problemática: a necessidade de engajar os professores da educação infantil na contemporaneidade, em práticas inovadoras em contextos mais amplos no território da cidade.

Com essa intencionalidade clara, o conteúdo apresenta de forma prática, algumas sugestões, utilizando-se de imagens coletadas durante a investigação, para chamar a atenção e olhar dos educadores sobre os territórios de aprendizagem em contexto na cidade que se evidenciam como possibilidades de valor pedagógico.

Essas sugestões de procedimentos para exploração do território de aprendizagem em contextos diversos na cidade, que traz a cidade como um grande manancial de possibilidades de aprendizagens, a cidade que se transforma em objeto de conhecimento, evidenciam-se, a partir dos elementos significantes e significados encontrados no território vivido na cidade durante o mapeamento.

Pautada nas três dimensões apresentadas por Bernet (1997), procurou-se possibilitar olhares mais amplos para professores de Educação Infantil refletirem em suas práticas escolares a relação com o território na cidade, como um manancial repleto de possibilidades educativas em contextos diversos.

O livro - EPUB apresenta características dinâmicas com uma linguagem clara e com muitos elementos visuais que trazem uma ótima compreensão sobre as possibilidades existentes no território, bem como algumas sugestões de estratégias para inspirar a criação de processos investigativos no contexto da cidade.

A cidade, por vezes, pode representar na atualidade um local que traz perigo para crianças pequenas, no entanto, os procedimentos dos quais nos apropriamos para pensar soluções para fazer com que a cidade faça parte das propostas educativas, de relações de ensino-aprendizagem, a partir dos vários elementos constituintes, que estimulam a exploração e relações de construção de aprendizagem no contexto da cidade, utiliza-se de novas estratégias didáticas e novas tecnologias.

5.1 Um olhar sobre as possibilidades de construção de aprendizagem no contexto da cidade

Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), quando se refere a Educação Integral:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Para tanto, a BNCC enfatiza a importância do contexto, uma vez que os sujeitos necessitam dar sentido ao que é aprendido, fazendo emergir o protagonismo do estudante na sua aprendizagem.

Dessa forma, a BNCC para a Educação Infantil (2018) garante que se cumpram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças na Educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), explicitados nos documentos legais (BRASIL, 2018, p. 10), em que nos voltamos ao documento legal para enfatizar o que está previsto na legislação e nos processos de organização curricular, para podermos refletir e guiar as construções das propostas pedagógicas no contexto da cidade.

Por conseguinte, a BNCC EI nos apresenta:

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2018, p. 40).

A partir dessas proposições estabelecidas pelo documento legal Base Nacional Comum Curricular, salienta-se a necessidade do planejamento estruturado com base na intencionalidade educativa para fomentar aprendizagens em contextos diversos na cidade:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2018, p. 38).

Dessa forma, são apresentados alguns olhares sobre a cidade e algumas sugestões de estratégias que visam auxiliar no processo reflexivo do educador, quando ele busca processos intencionais sistematizados de criações de aprendizagem em contextos diversos, ampliando os espaços, aguçando a curiosidade e valorizando experiências vividas pelas crianças em seus territórios primeiros de pertencimento.

Figura 12: Toda a cidade tem uma história



Nota: Campo de experiência: o eu, o outro e o nós

Fonte: Própria (2022)

Esse olhar inclui “A cidade como objeto dentro de um sistema dinâmico e evolutivo” (BERNET, 1997), que pelas construções e diversos modelos, evidenciam boa parte da história cultural de um povo. Da mesma forma, os habitantes têm suas histórias de vida na cidade, histórias das famílias, das crianças, das infâncias que se modificam através do movimento do tempo, da época.

Figura 13: Toda a cidade tem Moradias



Nota: Campo de experiência: o eu, o outro e o nós

Fonte: Própria (2022)

Figura 14: Toda a cidade tem Moradias 2



Fonte: Própria (2022)

Moradias de diferentes tipos e estilos traduzem a história e vida dos seus habitantes. As histórias fazem parte da vida das crianças e dos seus familiares, que habitam a cidade.

Figura 15: Arquitetura - Formas

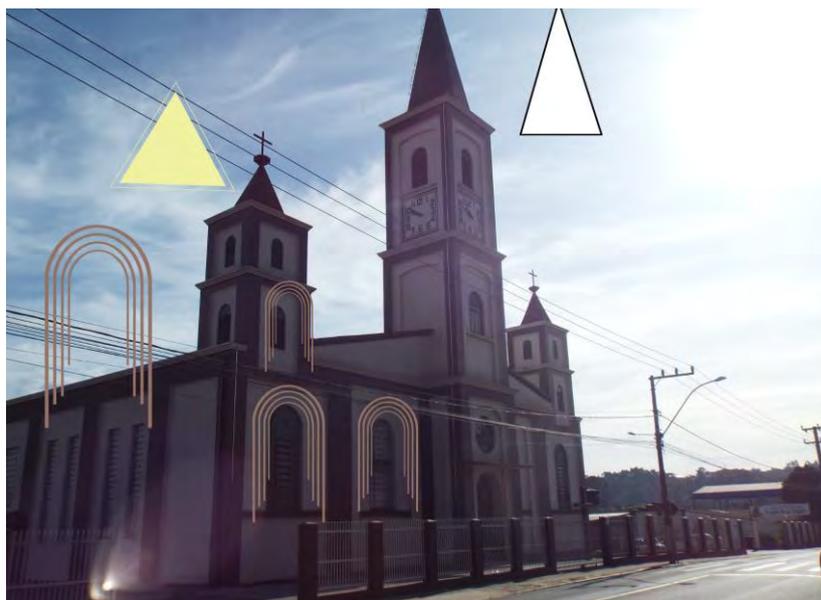


Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas

Fonte: Própria (2022)

Diferentes formas e construções podem ser observadas pelas crianças com olhares para a identificação de formas geométricas utilizadas nas edificações e as alterações nos modelos de tempos em tempos.

Figura 16: Arquitetura e as formas geométricas



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas/Campo de experiência: o eu, o outro e o nós.
Fonte: Própria (2022)

A expressão do sagrado (valores, crenças) e as formas geométricas estão presentes nas construções. A imagem se refere ao elemento encontrado no entorno do CEIM pesquisado. Ela não é fruto de escolha da pesquisadora e é a descrição de um elemento real, que faz parte da realidade das crianças que vivem nessa localidade.

Figura 17: A paisagem 1



Nota: Campo de experiência: espaços, tempos quantidades, relações e transformações
Fonte: Própria (2022)

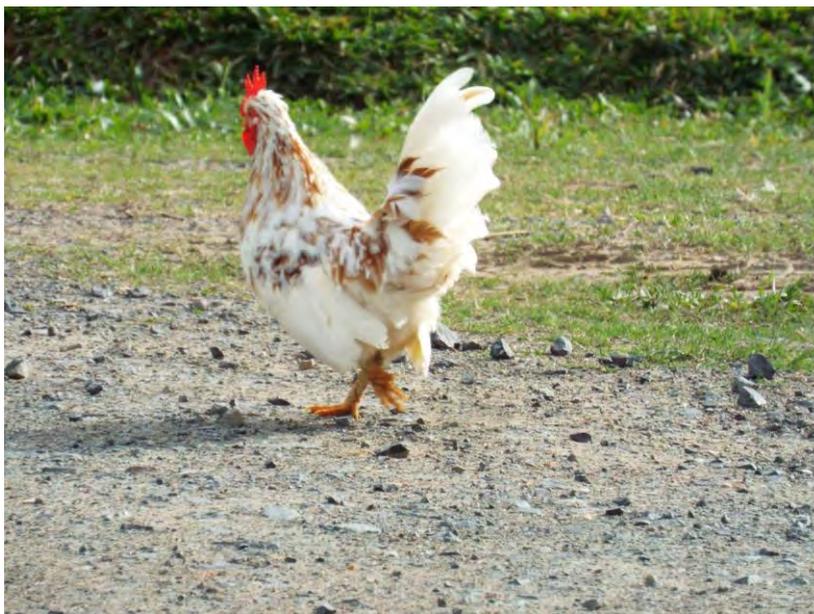
Figura 18: A paisagem 2



Nota: Campo de experiência: espaços, tempos quantidades, relações e transformações
Fonte: Própria (2022)

Os parques são espaços de brincadeiras no contexto da cidade, com potencial para o território de brincar.

Figura 19: A paisagem 3



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas/Campo de experiência: corpo, gestos e movimentos

Fonte: Própria (2022)

Figura 20: A paisagem 4



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas/Campo de experiência: corpo, gestos e movimentos

Fonte: Própria (2022)

Figura 21: Os territórios naturais - As Pedras



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas/campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

As pedras e a areia como materiais, fazem parte dos territórios naturais. As pedras diversas que se encontram na cidade como recurso didático-pedagógico são ricas em possibilidades para uso, aguçando a criatividade e utilização nos processos e relações de ensino-aprendizagem. Exemplo: Pedras para contar, classificar, para brincar, para relacionar, para enfileirar, pintar, fazer uma obra de arte, para embelezar, dentre outras atividades.

Figura 22: Territórios Naturais - Pincéis da natureza



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Elementos presentes nos territórios naturais, a disposição como recurso didático para utilização em diferentes situações de expressão artística e construções

que envolvem a exploração de formas de moldes que permitem o desenvolvimento da criatividade.

Figura 23: Curiosidades que descobri 1



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas
Fonte: Própria (2022)

Podem ser observadas diferentes formas, utilizadas nas criações e produções autônomas das leituras feitas pelas crianças sobre o entorno experienciado.

Figura 24: Curiosidades que descobri 2



Nota: Campo de experiência: traços, sons, cores e formas
Fonte: Própria (2022)

Pode ser realizado um olhar atento às formas e cores encontradas, sendo essa uma porta aberta para o convite à criatividade das criações artísticas.

Figura 25: Curiosidades que descobri 3



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

No olhar que fixa o alto de um poste, pode-se ter uma descoberta maravilhosa e um convite à curiosidade de perceber acontecimentos da natureza.

Figura 26: Curiosidades que descobri 4



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Nesse cenário, tem-se um convite a compreender acontecimentos que se constroem aqui.

Figura 27: Tem um alfabeto, muitas letras e números nas ruas da cidade 1



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Deve-se evidenciar que é preciso olhar, ver, relacionar e identificar.

Figura 28: Tem um alfabeto, muitas letras e números nas ruas da cidade 2



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Nesse caso, pode-se relacionar, contar, somar e brincar com os números.

Figura 29: Sinais que nos ajudam 1



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Os signos/sinais nos ajudam a interpretar a linguagem da cidade.

Figura 30: Sinais que nos ajudam 2



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Pode-se trabalhar com o que esses sinais dizem aos moradores e às crianças que habitam essa cidade.

Figura 31: Sinais que nos ajudam 3



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

Nesse caso, pode-se observar e traduzir a língua da cidade.

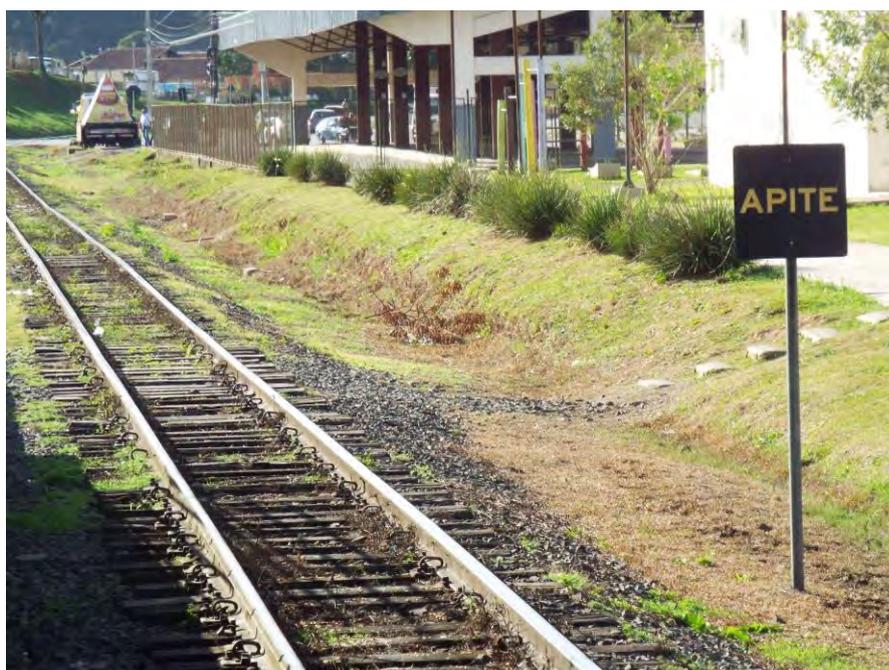
Figura 32: Sinais que nos ajudam 4



Nota: Campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação/Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Própria (2022)

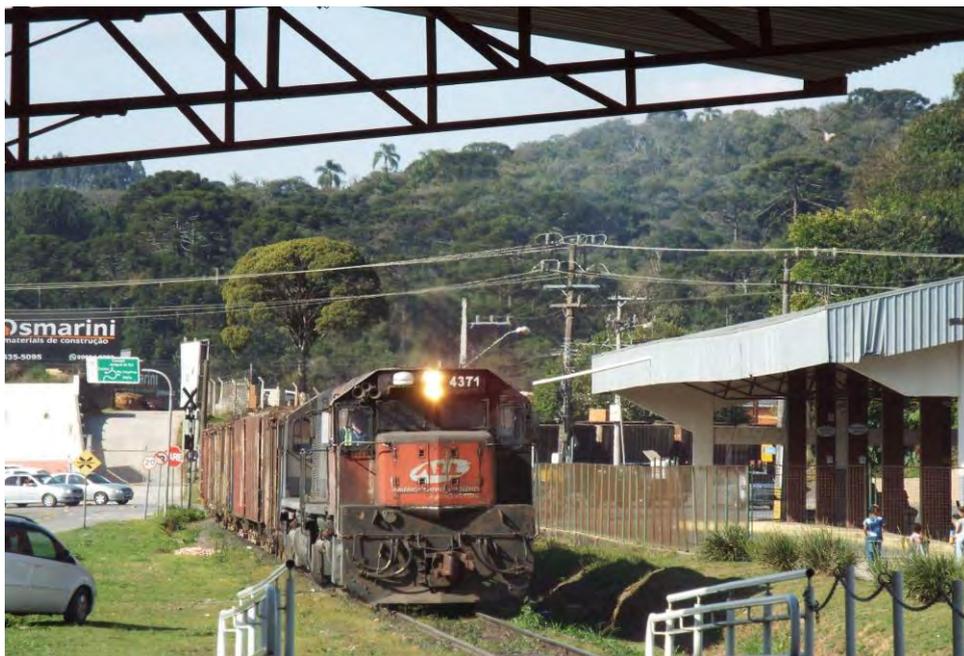
Figura 33: Sinais que nos ajudam 5



Nota: Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/campo de experiência: traços, sons, cores e formas

Fonte: Própria (2022)

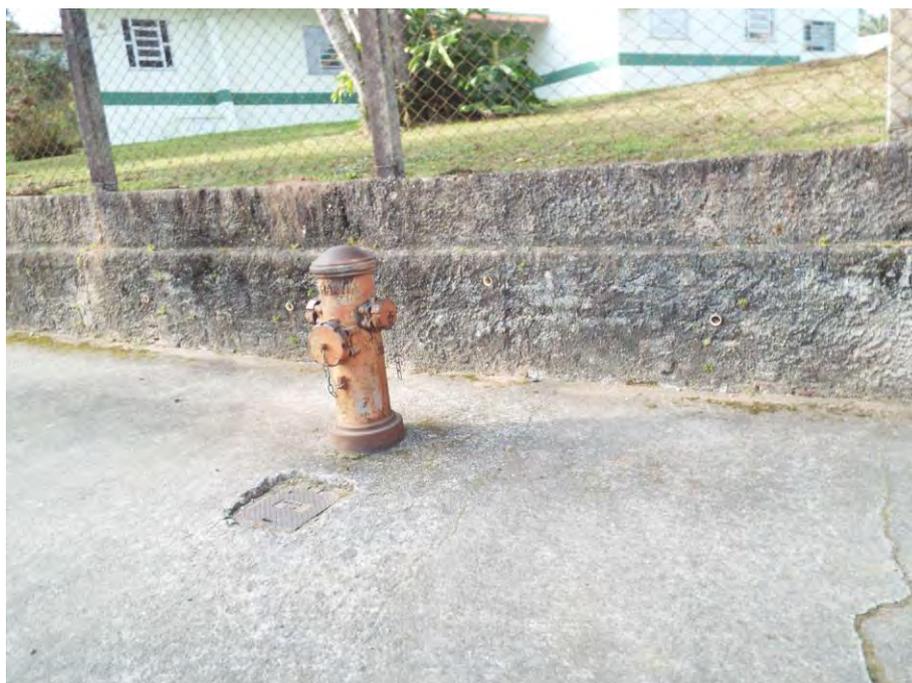
Figura 34: Objetos e sons da cidade 1



Nota: Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/Campo de experiência: traços, sons, cores e formas

Fonte: Própria (2022)

Figura 35: Objetos e sons da cidade 2

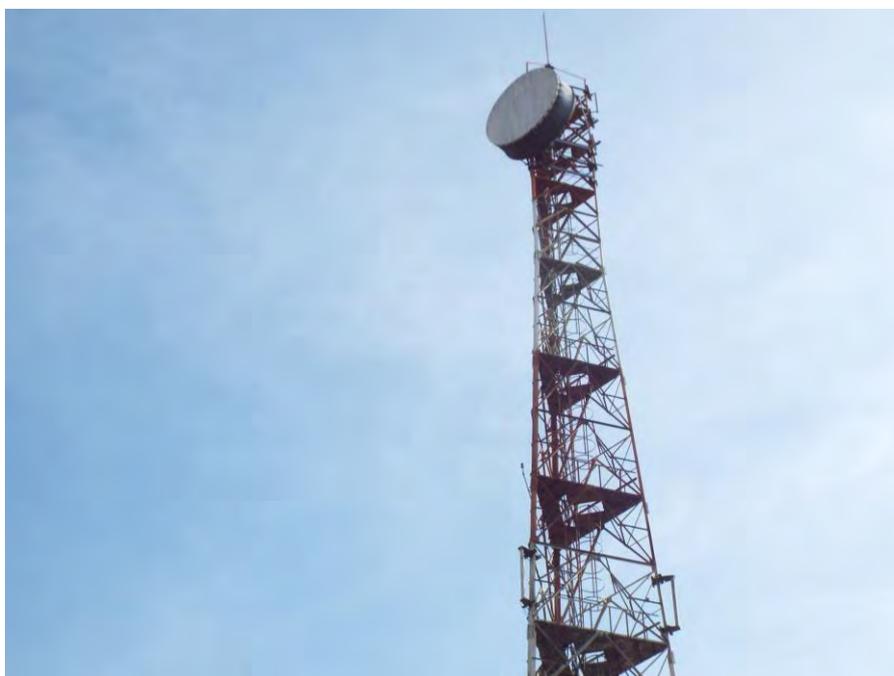


Nota: Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/Campo de experiência: traços, sons, cores e formas

Fonte: Própria (2022)

Pode-se buscar perceber e compreender a função do objeto no meio da cidade, questionando-se o que justifica a presença desse elemento no meio da calçada na cidade e em vários outros lugares também. O elemento ali presente é apontado pela criança.

Figura 36: Objetos e sons da cidade 3



Nota: Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/campo de experiência: traços, sons, cores e formas

Fonte: Própria (2022)

Nesse caso, busca-se perceber e compreender a função do objeto no meio da cidade.

5.2 As estratégias didáticas

Após o mapeamento, seguiu-se com a estruturação das sugestões de estratégias didáticas e procedimentos a serem usados para criar as propostas pedagógicas na relação com a cidade. Entende-se que quando falamos da Educação Infantil, vale ressaltar a busca dos melhores métodos para que as crianças possam usufruir de várias experiências e desafios para fomentar a sua aprendizagem.

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advem de *metodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, LOGIA quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria

o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade (MANFREDI, 1993, p. 1).

O livro de apoio didático apresenta aos educadores da Educação Infantil elementos e algumas sugestões de estratégias didáticas para auxiliar no processo reflexivo, que busca trabalhar e desenvolver uma pedagogia que proporcione aprendizagem em contexto na cidade.

Essas são sugestões e reflexões que abrem caminhos e possibilidades, para que os professores possam planejar as propostas pedagógicas na relação com a cidade, adaptando-as a partir das suas concepções teórico-metodológicas constantes no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, apropriando-se de estratégias que impulsionam a exploração e a construção de aprendizagens em contexto.

5.2.1 Estratégia 1 - participação da família

Dessa forma, criam-se laços mais amplos entre família e escola, caminhando para a junção tão esperada de uma maior efetivação da participação das famílias na relação com a escola e vice e versa, como estabelece a Carta de Cidades Educadoras.

Para favorecer o acesso ao território de aprendizagem em contexto na cidade, a família ou o adulto responsável tem papel efetivo no movimento de acesso e apropriação da cidade e exploração de elementos, encontrados no contexto vivido e experienciado pelas crianças na cidade.

Considerou-se nesse processo, de pensar o acesso a territórios de aprendizagem em contextos mais amplos, um olhar sobre possíveis situações de perigo que envolvem as crianças quando elas se dirigem aos territórios para explorar. Portanto, a presença do adulto responsável ou da família traz a proteção necessária às crianças.

Outra questão concerne às condições desfavoráveis do transporte para a escola levar as crianças a explorar diferentes territórios na cidade. Constantemente, presenciamos em algum momento o impacto das dificuldades que se fazem presente no cotidiano vivido, quando se trata de orçamento e gastos públicos na área da educação em projetos educacionais dessa natureza, que envolvem o uso do transporte.

5.2.2 Estratégia 2 - experiência direta com o meio

O professor mediador das relações, planeja e cria a partir das intencionalidades de promoção de aprendizagens, na relação com o conhecimento científico mais elaborado. No entanto, ele vai além das portas da escola. Atendendo e cumprindo a amplitude necessária para a Educação Integral do sujeito, propiciando experiências diretas com o meio, indo a campo, sem mediação direta, as crianças explorarão a cidade como objeto do conhecimento, fomentando novas práticas na educação infantil, que se mostram inovadoras em contextos de aprendizagens mais amplas.

5.2.3 Estratégia 3 - evidenciar a participação e o protagonismo das crianças

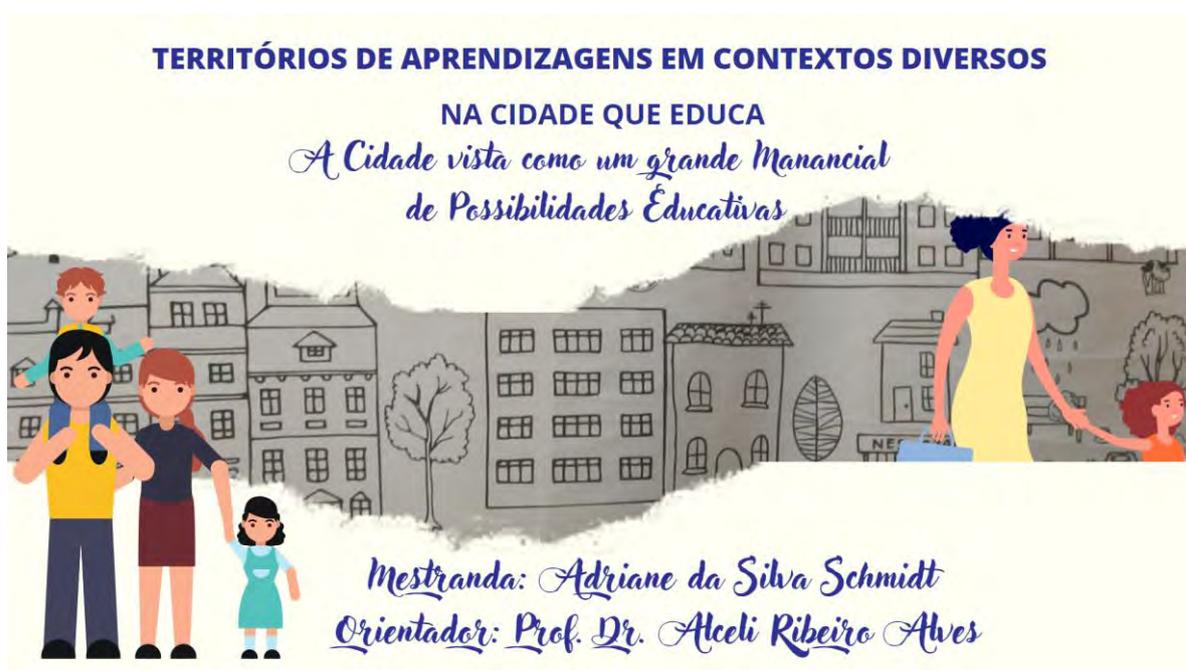
Nas estratégias, as crianças terão um maior envolvimento no processo de exploração e pelos registros que serão realizados pelas crianças (de acordo com a idade) ou pelos familiares, em outros casos pelo adulto responsável do material encontrado, após as descobertas, que serão trazidos para a sala de aula e compartilhados presencialmente com os demais colegas da turma. Com a ajuda da família, evidencia-se a participação e construção a partir do olhar da criança.

5.3 Novas tecnologias como recurso na mediação dos processos de ensino-aprendizagem

- a) TICs: para movimentar o envio do material coletado pelos pais com as crianças durante a visita ao território;
- b) TDIC: Tecnologias digitais da Informação e Comunicação - Plataformas digitais, murais: PADLET;
- c) Aplicativos: se alguns pais optarem por envio de vídeos elaborados;
- d) Mesa interativa: reproduzir conteúdo compartilhado em sala de aula;
- e) Dispositivos inteligentes: dispositivo com inteligência artificial - Alexa, CHATBOTS - em texto ou baseado em voz - é uma interface para se comunicar com o usuário, respondendo e fazendo perguntas, que ajudam a orientar os alunos na solução de problemas (KUKULSKA *et al.*, 2021);
- f) RA - Realidade Aumentada: quando os alunos não podem estar no mesmo lugar ao mesmo tempo (KUKULSKA *et al.*, 2021);

- g) RV - Realidade Virtual: para experiências deslumbrantes (KUKULSKA *et al.*, 2021);
- h) Drone - Aeronave Remotamente Pilotada - RPA: respeitando a legislação vigente;
- i) Google Earth: exploração de lugares da cidade e do mundo.

5.4 Produto final da dissertação - E-PUB





ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
NOVO PARADIGMA : A CIDADE EDUCADORA.....	03
Por que levar os educadores a olharem para a cidade ao refletir o processo educativo?.....	06
TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS E A CIDADE QUE EDUCA.....	09
Sugestões de Estratégias Didáticas.....	12
ESTRATÉGIA 1.....	13
ESTRATÉGIA 2.....	15
ESTRATÉGIA 3.....	18
O que a legislação preconiza?.....	22
OS 6 DIREITOS DE DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE.....	24
5 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE.....	31
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 1- Toda a cidade tem uma história.....	33
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	37
Exemplo de aplicabilidade.....	38
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 2 - Toda a cidade tem Moradias.....	40
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	42
Exemplo de aplicabilidade.....	43

ÍNDICE



ÍNDICE

CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 3 - Toda a cidade tem uma Arquitetura..	45
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	47
Exemplo de aplicabilidade.....	48
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 4 - Toda a cidade tem uma Paisagem.....	49
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	51
Exemplo de aplicabilidade.....	52
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 5 - Toda a cidade tem Territórios Naturais:	
As Pedras da Cidade.....	54
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	56
Exemplo de aplicabilidade.....	57
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 6 - Toda a cidade tem Territórios Naturais:	
Os Pincéis da Natureza.....	58
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	60
Exemplo de aplicabilidade.....	61
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 7 - Toda a cidade tem curiosidades para descobrir: A criança Protagonista.....	62
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	64
Exemplo de aplicabilidade.....	65
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 8 - Toda a cidade tem Um Alfabeto e Números nas ruas.....	66
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	68
Exemplo de aplicabilidade.....	69

ÍNDICE



ÍNDICE

CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 9 - Toda cidade tem Sinais que nos ajudam- Interpretação dos Signos.....	70
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	72
Exemplo de aplicabilidade.....	73
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS 10 - Toda cidade tem Objetos e Sons da cidade.....	74
Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade.....	76
Exemplo de aplicabilidade.....	77
PROJETOS.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Olhando para a cidade como um grande Manancial de possibilidades educativas, procuramos engajar professores de Educação Infantil em propostas pedagógicas inovadoras que incluam a cidade como objeto de conhecimento, valorizando as experiências cotidianas, produto das relações que ocorrem nos territórios primeiros de pertença.

Aprender a Ler a cidade
(BERNET, 1997).



01

INTRODUÇÃO

"[...] Ensinar e aprender ganham novos contornos e desafios. Não basta pensarmos só no âmbito formal do ensino e, tampouco, em suas formas tradicionais de educar. Uma formação mais ampla que atenda os grandes dilemas do nosso tempo, impõe novas oportunidades de aprendizagem, novos tempos do aprender, novos espaços de construção do conhecimento" (SILVA, 2019, p. 28).



VAMOS CONHECER UM NOVO CONCEITO?

UM NOVO PARADIGMA: A CIDADE EDUCADORA

"Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade" (AICE, 2020, p. 4).

A CIDADE EDUCADORA

03

Uma visão mais ampla da educação na perspectiva apresentada por Cidade Educadora, nos faz refletir as diferentes formas e contextos pelos quais as relações com o meio permitem a construção de aprendizagens pelo sujeito.

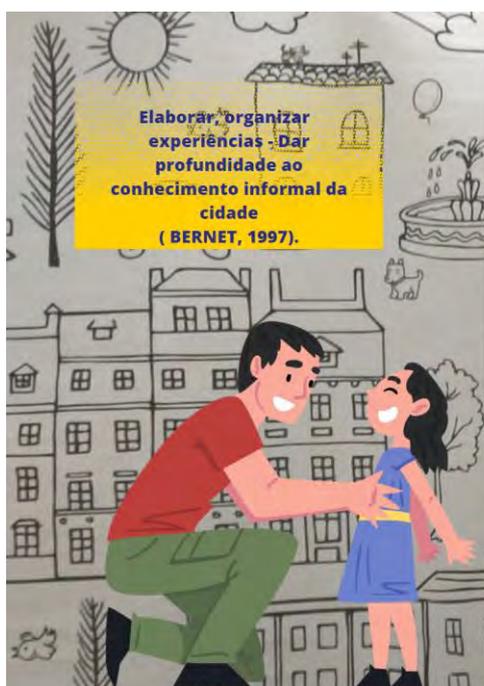
Aprender nas experiências
direta com o meio
(BERNET, 1997).



Aprender nas experiências
direta com o meio
(BERNET, 1997).

"A educação formal é aquela desenvolvida no ambiente escolar, na sala de aula, com conteúdo estruturado. Já a educação não formal ocorre fora da escola, em museus, espaços públicos, bairros, ruas, enquanto a educação informal manifesta-se sem intencionalidade, no processo de socialização, em grupos religiosos, mídia, intercâmbios familiares" (BACILA, 2021, p. 1042).





Por que levar os educadores a olharem para a cidade ao refletirem o processo educativo?

"[...] podemos entender que o saber/conhecimento não é produzido apenas na relação escolar: professor/a, crianças e objetos de conhecimento. Mas é construído em contextos muito mais amplos, nos quais podemos incluir os contextos familiares destas crianças, os diferentes adultos com os quais se relaciona, os seus pares preferenciais nos diferentes espaços de brincadeiras, e por que não, nas relações construídas nos diferentes espaços vivenciados pelas crianças na cidade" (TAVARES, 2020, p. 168-169).



"Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca" (REGO, 2017, p. 76) .

Portanto, faz-se necessário pensar e repensar os ambientes tanto dentro da escola, como em relação às possibilidades educativas existentes em outros ambientes da cidade considerando os “novos paradigmas a respeito do processo de aprendizagem, da relação professor-aluno, dos métodos e dos currículos adotados, do papel da educação na formação do indivíduo e do ambiente escolar para a promoção do ensino e da aprendizagem” (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 66- 67).



TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS E A CIDADE QUE EDUCA

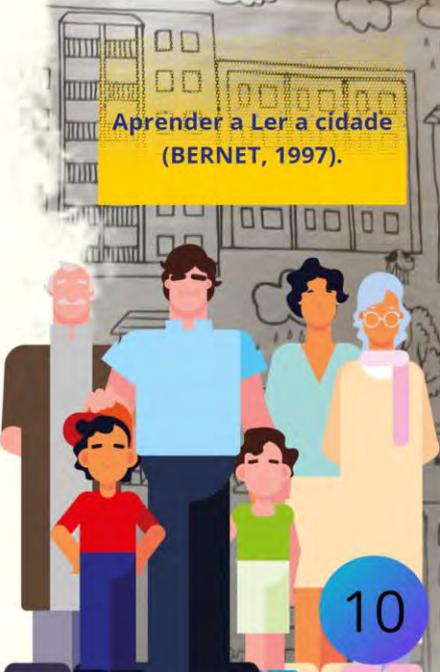
"[...] desejamos chamar a atenção para alguns aspectos que tratam da transformação do olhar do educador para os espaços escolares, uma sensibilização para a potência das experiências de vida, portanto educacionais, que acontecem nos pátios e em outros territórios educativos naturais. Acreditamos que há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de despenderamento de crianças, adolescentes e jovens" (BARROS, 2018, p. 44).



A CIDADE QUE EDUCA

"[...] É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco de espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências" (GADOTTI, 2006, p. 134).

Aprender a Ler a cidade (BERNET, 1997).



10

Aprender a Ler a cidade (BERNET, 1997).

"[...] para 'ler' a cidade em termos de valores há que treinar. É esta aprendizagem que escola e família partilham - ou deveriam partilhar. A simbiose entre estes dois sistemas insubstituíveis é a que resulta num novo cidadão preparado, solidário, crítico, ativo, seguramente participativo" (HEREU, 2015, p. 38).

A CIDADE QUE EDUCA



11



ESTRATÉGIA 1

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

A união entre a família e a escola se intensifica e amplia as relações, aproximando as interações benéficas para o aprendizado mais amplo, no contexto da cidade.

AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

CIDADANIA ATIVA
Conhecer para intervir

Essa maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem requer que o adulto responsável, no contexto familiar, se torne um parceiro na relação família e escola, com importante relevância no acesso a locais no território: no entorno, na comunidade, na cidade.



14

CIDADANIA ATIVA
Conhecer para intervir



ESTRATÉGIA 2

PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Nessa perspectiva, de integrar e aprender sobre a realidade, e as questões da vida real:

- **Experiência direta com o meio (BERNET, 1997)**
- **Ampliando a participação e possibilitando uma construção de saberes que evidencia o protagonismo das crianças**

CIDADANIA ATIVA

Conhecer para intervir



Experiência direta com o meio (BERNET, 1997)

As crianças vão a campo efetuando registros ou representações das descobertas

Os familiares se responsabilizam por ajudar a registrar a descoberta do material encontrado pelas crianças, ou representar de forma criativa para que possa ser compartilhado com o grande grupo em sala de aula.

AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

16

Ampliando a participação e possibilitando uma construção de saberes que evidencia o protagonismo das crianças

Evidencia-se a participação e construção dos saberes a partir do olhar da criança, que após as descobertas vai trazer para a sala de aula e compartilhar presencialmente, com os demais colegas da turma.

AS METODOLOGIAS

CIDADANIA ATIVA

Conhecer para intervir



17



ESTRATÉGIA 3

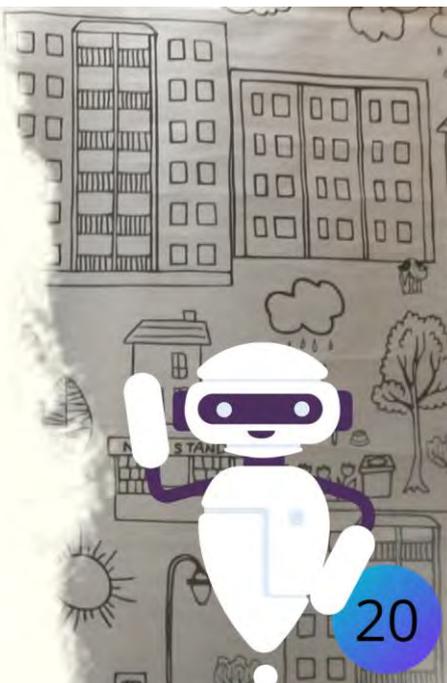
UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

- **TICs** - para movimentar o envio do material coletado pelos familiares com as crianças durante a visita ao território;
- **TDIC**- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - Plataformas digitais , Murais: PADLET;
- **Aplicativos** - Se Alguns familiares optarem por envio de vídeos elaborados;



AS METODOLOGIAS

- **Mesa interativa-** Para mediação em Sala de Aula do material coletado;
- **Dispositivos inteligentes-** Dispositivo com inteligência artificial - Alexa, **CHATBOTS-** Em texto ou baseado em voz interface para se comunicar com o usuário, respondem e fazem perguntas, ajudam a orientar os alunos na solução de problemas (KUKULSKA, et al., 2021);



20



- **RA -Realidade Aumentada-** Quando os alunos não podem estar no mesmo lugar ao mesmo tempo (KUKULSKA, et al., 2021);
- **RV -Realidade Virtual -** Para experiências memoráveis compartilhadas (KUKULSKA, et al., 2021);
- **Drone- Aeronave Remotamente Pilotada - RPA-** Respeitando a legislação vigente;
- **Google Earth-** exploração de lugares da cidade e do mundo.



AS METODOLOGIAS

21

O que a legislação preconiza?

PRÁTICAS INOVADORAS

Na BNCC para a educação infantil homologada em 14 de dezembro de 2018, qual seja, uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 10), encontramos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Aprender nas experiências
direta com o meio
(BERNET, 1997).

22



Na sequência, trazemos algumas sugestões, quando pensamos na criação de propostas de aprendizagens na Educação Infantil, atendendo ao que expressa a BNCC no que se refere aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa maneira, entendemos que é possível trabalharmos nesta perspectiva da relação com a cidade, sincronizando-a com os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, operando da seguinte forma que apresentamos a seguir:

A CIDADE QUE EDUCA



23

6

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Participar da vida da cidade

Expressar-se na cidade

Conviver na cidade

Conhecer-se como pertencente a cidade

Brincar na cidade

Explorar a cidade

Elaborar, organizar experiências - Dar profundidade ao conhecimento informal da cidade (BERNET, 1997).

24

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

VAMOS CONHECER A COMUNIDADE

Conviver na cidade

- Os lugares e trajetos onde acontece a vida cotidiana das crianças, onde elas se relacionam, dentro de suas respectivas comunidades;
- Amigos, vizinhos, familiares, serviços, comércio, indústrias, etc., que compõe o território de convivência social.

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

25

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

QUAIS OS LUGARES ONDE ACONTECEM O BRINCAR NO COTIDIANO VIVIDO PELAS CRIANÇAS?

- Quem são os parceiros nesse processo?
- Quais são os elementos culturais que predominam nesses locais?
- Quais as escolhas das crianças, suas preferências?



*Brincar
na cidade*

26

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

Participação em eventos, campanhas educativas, competições esportivas, culturais, e acontecimentos comemorativos que acontecem na cidade.



*Participar
da vida
da cidade*

27

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

Explorar significa desvendar a cidade, conhecê-la, observá-la, em seu movimento cotidiano, como uma maravilhosa aventura que acontecem em seus territórios.

Explorar a cidade

28

 The illustration shows a young boy in a purple shirt and blue pants looking through a magnifying glass at a yellow flower. To the right, a girl in a purple shirt, green shorts, and a green hat is taking a photo of a blue bird perched on a branch. The background features a stylized cityscape with buildings and trees.

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

Em apresentações:
culturais,
danças folclóricas, feiras,
exposições diversas,
Bandas, etc.

Expressar-se na cidade

29

 The illustration depicts a group of children engaged in various activities. On the left, a girl in a blue dress dances. In the center, a boy in a yellow shirt holds a green plant, and a girl in a blue dress sits on a stool painting a tree. On the right, a boy in a red shirt and a girl in a pink shirt are playing violins. The background includes a rainbow, a sun, and stylized buildings.



OS 6 DIRETOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

A CRIANÇA E SUA HISTÓRIA DE VIDA NA CIDADE

- Localização - Moradia
- preferências- o que mais gosto na cidade
- Minha escola
- Meus trajetos
- Sou parte dessa história

Conhecer-se como pertencente a cidade



30

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE



5

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS

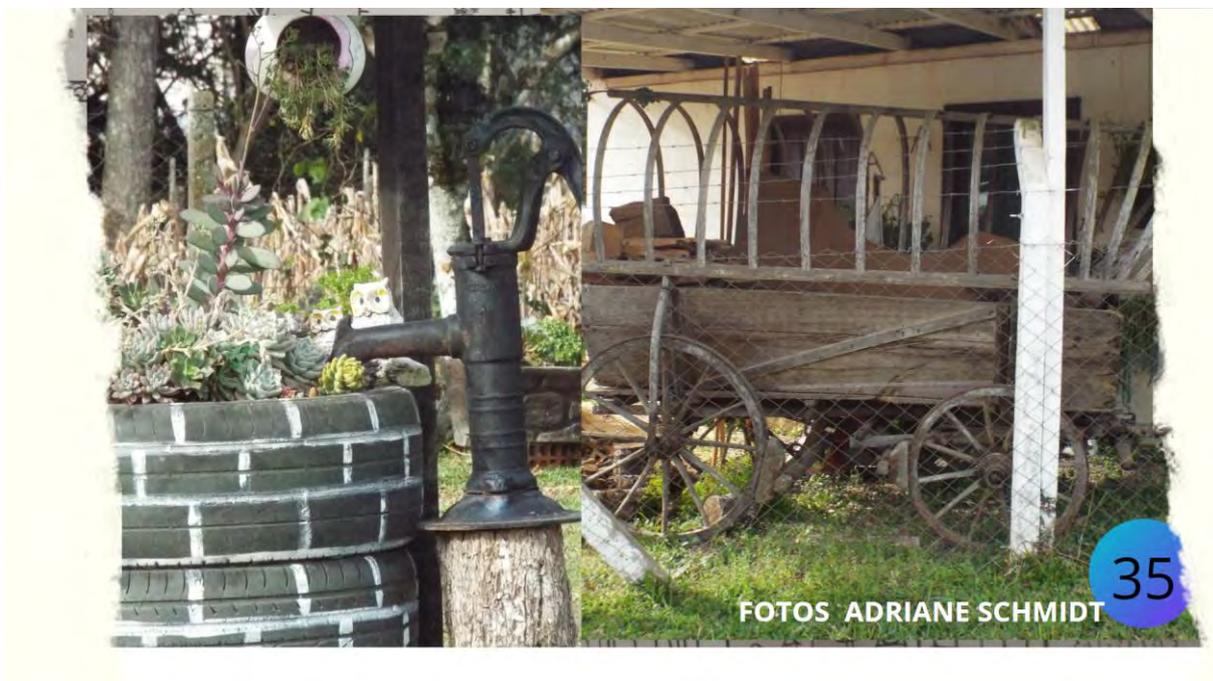
A partir do olhar sobre os Campos de experiências constantes no documento oficial - BNCC, buscamos correlacionar nas ações pedagógicas. Nesse sentido, apresentamos em seguida, os 5 Campos de experiências pensados dentro da perspectiva dos territórios de aprendizagens em contextos diversos na cidade.



31

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE







Fotos de Adriane Schmidt

Museu da Música - São Bento do Sul- SC - Brasil

36

Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

Histórias que podem se transformar em temas geradores de projetos que aproximam as pessoas

Projeto: Uma história da Infância

Projeto: Memórias dos meus avós

Projeto: Uma acontecimento surpreendente!

Projeto: Brinquedos e brincadeiras através dos tempos

O que podemos fazer?

Para viver melhor!



37

Exemplo de Aplicabilidade:

Projeto :Uma história da Infância

Estratégias: Enviamos convites para a casa das crianças, explicando sobre o Projeto e convidando um familiar a participar e relatar uma história da sua infância, convidamos a trazer algum objeto que tenha ou confeccionar para que possa enriquecer o olhar das crianças da turma, agendamos o horário e o comparecimento do familiar.

Recursos: TICs , para interação com os participantes, e envio de material durante a visita na escola, Criação de Mural digital para registro e fotos desse momento de aprendizagem cultural, Aplicativo para preparo de convites. Exposição para o grande grupo e para a comunidade local.

Diálogos
que valorizam
a participação
das pessoas



38

Exemplo de Aplicabilidade:

Exposição: **Projeto: Uma história da Infância**



39

Território das experiências de vida: Do eu, do outro e do nós

Crerios a serem Observados:

2

Território dos Traços, sons, cores e formas

Toda a cidade tem Moradias

- *Grandes e pequenas*
- *Em prédios ou casas*
- *No Urbano e no Rural*
- *É tem uma rua*
- *Essa rua tem nome*
- *É uma localização no Mapa*
- *Ela pertence a cidade*
- *Ela possui um entorno cheio de elementos para explorar, etc.*

Aprender nas experiências direta com o meio (BERNET, 1997).

40

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE



FOTOS DE ADRIANE SCHMIDT

41

CIDADANIA ATIVA
Conhecer para intervir

Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

- Pensando nas melhorias no entorno onde moro para viver melhor
- Projeto: As cores da minha rua
- Projeto: As Flores que alegam o meu caminho
- Projeto: O que está faltando aqui no meu bairro? (Parques, jardins, serviços, etc.)
- Projeto: Meu caminho até a escola (distâncias)

O que está faltando aqui?

Para viver melhor!

42

TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Projeto: As Flores que alegam o meu caminho**

O que está faltando aqui?

Para viver melhor!

Estratégias: . Vamos trabalhar com as crianças primeiramente algumas cores em sala e a partir desse estudo das cores, vamos a cidade. Chamamos a percepção da criança para o seu entorno, trajeto que percorre, a rua onde a criança mora. Cada criança será desafiada a procurar em seu trajeto uma de flor, ao encontrá-la, deverá buscar algum meio de representá-la; Cada uma escolhe a forma criativa de compartilhar na roda de conversa ao retornar para a sala de aula.

Recursos: Pesquisa de Campo, aplicativo para identificação de espécie encontrada, celular, tablet, fotos, video, etc.

43

TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Projeto: As flores que alegram o meu caminho**



Fotos de Adriane Schmidt

44

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Crerios a serem Observados:

3

Toda a cidade tem uma Arquitetura

- *As construções*
- *Formas*
- *Modelos*
- *Revelam um contexto histórico na relação espaço-tempo*
- *Revelam seus habitantes*
- *Características próprias da cidade*

Aprender nas experiências direta com o meio (BERNET, 1997).

45

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Território dos Traços, sons, cores e formas

Território de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações





Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

Vamos observar na cidade as construções, estabelecendo relações e comparações com:

- As formas geométricas
- Nossa arquitetura e as de outras cidades
- Semelhanças e diferenças
- A que eu mais chama a sua atenção, evidenciar gostos e preferências

Elementos humanizados

O que identifico aqui?

47

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Encontre alguma das formas geométricas apresentadas: o triângulo, o retângulo, o círculo ou o quadrado**

Estratégias: Pesquisa de Campo, Após estudarmos sobre as formas geométricas apresentadas, as crianças terão o desafio de encontrar na cidade ou no entorno algumas das formas apresentadas, registrar ou representar de forma criativa para compartilhar em sala de aula.

Recursos: TDIC para compartilhamento, Registro de descobertas, protagonismo da criança, Fotos, vídeos, desenhos, etc

Formas para criar!

O que podemos encontrar aqui?

48

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Território dos Traços, sons, cores e formas

Território de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Crerios a serem Observados:

4

Aprender nas experiências direta com o meio (BERNET, 1997).

Toda a cidade tem uma Paisagem

- O Relevo
- Cenários: A Fauna e a Flora
- Elementos Humanizados

49



Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

- Projeto: Os pássaros que conheci
- Projeto: Os animais que eu escolhi
- Projeto: As árvores fazem bem

- Projeto: As atrações da cidade
- Projeto: Arte da minha terra

- Explorando a paisagem da cidade:
 - Representar
 - Pintar
 - Criar
 - Reinventar

CIDADANIA ATIVA
Conhecer para intervir





LABÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Projeto: Os pássaros que conheci**

Estratégias: Pesquisa de Campo, gravando sons de pássaros, vídeos ou fotos; explorar, buscando diferentes tipos de pássaros, para identificação das espécies. Cada criança poderá escolher o pássaro que irá representar ao trazer ao grande grupo para compartilhar. Diálogos na roda de conversa: ações para preservar espécies.

Recursos: Uso de Novas Tecnologias para o percurso investigatório e de compartilhamento.



Conhecer
e
cuidar!

O que
podemos
fazer
para
cuidar?



52

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Projeto: Os pássaros que conheci**

LABÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE



53

Fotos de Adriane Schmidt

Território dos Traços, sons, cores e formas

Crerios a serem Observados:

5

Território de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

*Toda a cidade tem territórios Naturais -
As pedras da cidade*

- *Tipos*
- *Tamanhos*
- *Formas*
- *Texturas*

Contato real e imediato com o meio onde vive (BERNET, 1997).

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

54






Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

Vamos procurar e encontrar na cidade diferentes tipos:

- Para brincar
- Classificar
- Para criar
- Para contar
- Para representar

56



Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Pedras para Criar e brincar**

Estratégias: Experiência direta com o meio: Coleta de pedrinhas diversas, nos diferentes locais do entorno da criança, onde ela vive experiências tanto dentro como fora da cidade. Vamos procurar diferentes tipos de pedrinhas pequenas, para utilizarmos nas criações artísticas e nos desafios criativos em sala de aula. Ditado das criações com pedras: A professora desafia as crianças a montar em alguns momentos formas direcionadas: fruta, copo, casa, etc., e em outros momentos criações livres. Usando as pedrinhas as crianças vão dando forma e moldando no chão, na mesa, ou no espaço ao ar livre, diferentes locais.

Recursos: Pedrinhas diversas, de diferentes tamanhos

Territórios para explorar e criar!

57

Crêterios a serem Observados:

6

*Toda a cidade tem territórios Naturais -
Os Pincéis da Natureza*

- Folhas grandes
- Folhas pequenas
- Folhas secas
- Folhas em diferentes formatos
- Galhos secos e diversificados

Experiências diretas em sua cidade, onde vivem
(BERNET, 1997).

Território dos Traços,
sons, cores e formas

Território de Escuta, fala,
pensamento e imagina o

58



59



Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

Projeto: Pintando com pincéis da natureza

- Escolher pincéis da natureza perto de você
- Arte criadora
- Exposição dos trabalhos

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

60

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Projeto: Pintando com pincéis da natureza**

Territórios para explorar e criar!

Ponto de culminância: Exposição: Arte com pincéis da natureza

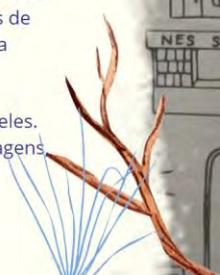
Estratégias: Experiência direta com o meio: Protagonismo das crianças. Como elemento motivador, as crianças deverão desafiar-se em encontrar semanalmente dentro do período de duração do projeto, um tipo diferente de pincel, próximos de sua casa, no seu cotidiano, que possam ser utilizados para realizar os trabalhos artísticos em sala de artes.

Recursos: Vamos utilizar a tinta guache para pintar com eles. Pincéis diversos: galhos secos, galhos verdes, folhas, folhagens que caracterize modelo de criação.

Quanto tipos podemos encontrar aqui?

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

61



Crêterios a serem Observados:

7

Território do corpo,
gestos e movimentos

Território de Escuta,
fala, pensamento e
imagina o

Toda a cidade tem curiosidades para descobrir

- No jardim
- Na natureza que a rodeia
- Na minha rua
- Na minha comunidade
- No passeio na cidade
- Nos trajetos percorridos por ela

Contato real e imediato
com o meio onde vive
(BERNET, 1997).

62



FOTOS DE ADRIANE SCHMIDT

63



CIDADANIA ATIVA

Conhecer para intervir

Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

Vamos fazer a leitura da cidade:

- Fazendo minhas descobertas
- Em passeios
- No caminho,
- O inesperado
- Registrar
- Reproduzir
- Apresentar
- Compartilhar

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

64



Territórios
para
explorar!

Quantas
curiosidades
podemos
encontrar aqui?

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Minhas descobertas, Meus trajetos na cidade**

Estratégias: Pesquisa de campo, com o intuito de realizar uma exploração de um local na cidade, dando a criança a oportunidade do desafio da descoberta. Algo que ela possa trazer para compartilhar com os demais, a partir da temática construída em sala.

Recursos: Uso de novas tecnologias para o percurso investigatório e de compartilhamento.

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

65



CRITÉRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

Crerios a serem Observados:

8

*Toda a cidade tem
Um alfabeto e numerais nas ruas*

- Nas lojas
- Nas ruas
- Nas placas diversas
- Nas casas
- Etc.
- Qual o significado?
- Qual a função desses elementos?

Aprender a Ler a cidade
(BERNET, 1997).

Território de Escuta, fala, pensamento e imaginação

Território dos Traços, sons, cores e formas

66

CONFEITARIA

Natural das Aves

restaurante

anchonete

Pousada

Camping

as Ecológicas

Borboletas

titório Escola

151

125

FOTOS DE ADRIANE SCHMIDT

67



Sugestões e Possibilidades de Aplicabilidade:

Vamos observar, acessar e descobrir para aprender a utilizar:

- O que acontecem nesses locais?
- Lugares para explorar

Nas brincadeiras podemos encontrar:

- A letra do meu nome
- A letra do nome dos familiares
- Letras grandes/pequenas
- Encontre o numeral que corresponde a sua idade
- E muito mais!...

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

68



Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Leituras na cidade**

Estratégias: Experiência direta com o meio. Pesquisa de campo com ajuda dos familiares, nos locais por onde passar, observar atentamente, ao encontrar registrar e enviar, para compartilhar com a turma.

Recursos: Uso de novas tecnologias para o percurso investigatório e de compartilhamento.

Brincar e Relacionar!

O que podemos encontrar aqui?

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

69



**Território do corpo,
gestos e movimentos**

**Território de Escuta, fala,
pensamento e imaginação**

Crerios a serem Observados:

9

*Toda a cidade tem sinais que nos ajudam
Interpretação dos signes*

- *Nas placas de trânsito*
- *Semáforo*
- *Letreiros das lojas*
- *O trilho de Trem*
- *A catraca*
- *O estacionamento*
- *O ponto de ônibus*

Contato real e imediato
com o meio onde vive
(BERNET, 1997).

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

70



Fotos de Adriane Schmidt

71

Possibilidades de Aplicabilidade:

Interpretação dos signos:

- Significados
- Função
- Observação
- Curiosidades
- Uso correto
- Aprendendo a linguagem da cidade

CIDADANIA ATIVA
Conhecer para intervir

72

Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Aprendendo a linguagem da cidade**

Estratégias: Vamos procurar na cidade alguns sinais que nos ajudam, para traduzir seus significados, o que nos dizem e como utilizamos na nossa comunicação na vida cotidiana. Cada criança trará para a discussão em sala de aula.

Recursos: Uso de novas tecnologias para o percurso investigatório e de compartilhamento.

Aprender
da
cidade!

Quais as
mensagens
que encontro
aqui?



73

Território de Escuta, fala, pensamento e imaginação

Território dos Traços, sons, cores e formas

Elaborar, Organizar experiências - Dar profundidade ao conhecimento informal da cidade (BERNET, 1997).

10

Toda a cidade tem objetos e sons da cidade

Objetos da cidade

- Estátuas
- Orelhão
- Hidrante
- Monumentos

Sons da cidade

- Carros
- Trem
- Apito das fábricas
- Cirene

74

TRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

FOTOS DE ADRIANE SCHMIDT

75

CIDADANIA ATIVA

Conhecer para intervir



Possibilidades de Aplicabilidade:

Qual a função dos objetos da cidade?

- Explorar
- Pesquisar
- Encontrar
- Descobrir

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

76

Aprender
a
cidade!



Exemplo de Aplicabilidade:

Proposta: **Objetos da cidade**

Estratégias: Na pesquisa de campo, as crianças deverão observar atentamente os objetos que encontram na cidade. Registrar e levar suas representações até a turma para discutir a sua função e uso.

Recursos: Uso de novas tecnologias para o percurso investigatório, e compartilhamento.

Qual a função e
uso do objeto
que encontro
aqui?



TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS
EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

77

AS METODOLOGIAS

Sugestões de Projetos

- Projeto: Uma história da Infância
- Projeto: Memórias dos meus avós
- Projeto: Um acontecimento surpreendente!
- Projeto: Brinquedos e brincadeiras através dos tempos
- Projeto: As cores da minha rua
- Projeto: As flores que alegram o meu caminho
- Projeto: O que está faltando aqui no meu bairro? (parques, jardins, serviços, etc.)



78

AS METODOLOGIAS

Sugestões de Projetos

- Projeto: Meu caminho até a escola (distâncias)
- Projeto: Arte da minha terra
- Projeto: Os pássaros que conheci
- Projeto: Atrações da cidade
- Projeto: Os animais que eu escolhi
- Projeto: As árvores fazem bem
- Projeto: Pintando com pincéis da natureza




79



TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecermos o poder implícito no território de pertença das crianças na cidade e as contribuições para a formação da sua cidadania, explicitamos algumas das dimensões apresentadas por Bernet (1997) procurando enfatizar sobre a importância dos locais onde acontecem as relações da vida cotidiana. Locais esses ao qual denominamos de territórios, que nessa perspectiva do trabalho acadêmico são convertidos em territórios de aprendizagens em contextos diversos dentro da perspectiva do "território usado" (SANTOS, 2002) e com o olhar para a cidade como um grande manancial de possibilidades educativas a serem exploradas.

80



TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIVERSOS NA CIDADE

REFERÊNCIAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana?** 20 anos de Cidades Educadoras. 2008. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

ALVES, Alceli R.; BRANDENBURG, Elena. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa.** Curitiba: Intersaberes, 2018.

BACILA, M. S. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, Curitiba, PR, v. 16, n. 39, p. 1034-1048, out.2021.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro; Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2021

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec. Nova série**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 133 - 139, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 08 fev. 2021.

81



HEREU, J. Barcelona: o compromisso de uma cidade com a educação. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana?** 20 anos de Cidades Educadoras. 2008. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

KUKULSKA-HULME, A. et al. **Pedagogia inovadora 2021**: aberto Relatório de inovação da universidade. 9. ed. Milton Keynes: The Open University, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIZZATTI, Ivanise et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 17 set. 2022

SANTOS, M. Território e Dinheiro. In: **Território e Territórios**. Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO-UFF/AGB, 2002. p. 08

SILVA, M. T. Da universidade à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. In: SERRA, M. S.; BONORIS, M. P. (org.). Espaços urbanos e cidades educadoras. **Sudamerica impressos**, Rosário - Argentina, n. 5, p. 27-31, ago. 2019. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

TAVARES, M. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - BA, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6895>. Acesso em: 14 abr. 2021

TRILLA BERNET, Jaume. **Ciudades Educadoras**: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). Cidades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou compreender de que forma os professores de educação infantil localizados no município de São Bento do Sul - SC percebiam e concebiam a cidade nas suas práticas pedagógicas na relação com a cidade que educa e, ao mesmo tempo, buscou-se refletir, de que forma seria possível engajar professores em práticas inovadoras, envolvendo a família a partir dos movimentos do cotidiano. Isso necessita olhares e reflexões sobre a cidade como objeto de conhecimento dentro das relações de ensino-aprendizagem em contextos mais amplos, que envolvem a educação no âmbito formal, não formal e informal.

Durante a pesquisa, procurou-se refletir sobre a oferta da Educação Infantil alicerçada nos direitos à educação integral e na garantia da efetivação nas práticas dos seis direitos de aprendizagem previstos na legislação para a Educação Infantil, dentro das práticas inovadoras. Isso foi proposto na perspectiva apresentada de ampliação dos espaços de formação dos sujeitos pelos conceitos de territórios de aprendizagem - a cidade como objeto de conhecimento.

Durante a investigação, que buscou elementos nos territórios vividos na cidade, foram considerados alguns critérios que guiaram a pesquisa durante o mapeamento realizado na cidade de São Bento do Sul - SC, observando-se o entorno das escolas onde os professores responderam à pesquisa realizada.

Embora a pesquisa tenha sido conduzida com foco limitado à cidade de São Bento do Sul - SC, é importante destacar que o seu conteúdo é significativo e lança luz sobre questões que também estão presentes em diversos lugares, inseridos em contextos distintos, cada um com suas particularidades, paisagens, capital humano e potencialidades de construção de relações de aprendizagens em territórios diversos.

Quanto ao produto desta dissertação desenvolvido, conclui-se que o Livro EPUB - material didático de apoio ao professor de educação infantil de 0 a 6 anos, contribui no sentido de oferecer um produto educacional que auxiliará no processo reflexivo para os educadores no contexto da formação docente e para aqueles que buscam aprimorar ainda mais as suas práticas na contemporaneidade, abrangendo o percurso formador dos sujeitos.

Considera-se, ainda, o fato de que o produto dessa investigação, possibilita a aplicação possível em nível global, em territórios diversos nas cidades, com alto grau de aplicabilidade no sistema Educacional relacionado à prática docente e discente na Educação Infantil.

Como o Produto Educacional (PE) foi concebido a partir da observação e da prática profissional desta autora, acredita-se que o PE traz soluções inovadoras para atender as demandas encontradas por docentes que atuam na Educação Infantil. Para além de atender essa demanda, o PE vem ao encontro daqueles que desejam trabalhar numa perspectiva que privilegie a interseção entre educação e cidade. Assim, a partir dos seus atributos e qualidades, o PE também ajuda a responder as questões centrais discutidas no âmbito dessa pesquisa de dissertação.

Ao realizar uma reflexão durante e sobre o desenvolvimento do Produto Educacional (PE) e considerando os referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na dissertação, é possível admitir que este trabalho (que envolveu uma tarefa bipartite) atinge os objetivos propostos na pesquisa. Em certa medida, e de maneira bastante abrangente, são apresentados *insights* para o desenvolvimento de produtos e dissertações oriundas de mestrados profissionais em educação.

Por fim, o trabalho atinge tais objetivos na medida em que contribui trazendo soluções para problemas em tempos de mudança e ressignificados das práticas pedagógicas na educação infantil, buscando inovações, bem como a quebra de paradigmas na relação com as formas de aquisição de conhecimento na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos 2009.

AICE. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em :17 set. 2022.

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana?** 20 anos de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

ALVES, Alceli Ribeiro, CASTANHEIRA, Nelson. P. Projetos inovadores, contextos fundamentais e lacunas de pesquisa na perspectiva das cidades educadoras. **Revista Intersaberes**, Curitiba-PR, v. 16, n. 39, p. 987-1016, out.2021. Disponível: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2197>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ALVES, R. **A educação dos sentidos: conversas sobre aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ANTUNES, Ângela, PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BACILA, M. S. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, Curitiba- PR, v. 16, n. 39, p. 1034-1048, out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. *In*: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana?** 20 anos de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

BERNET, Jaume Trilla. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. *In*: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. *In: Vigotski - A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAFÉ, J. M. **Portal do Aprendiz**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Distrito Federal, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In: VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Universidade de Coimbra. 7., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, 2004.

CAMARGO, B. Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2022.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio-ago., 2008.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa; SANTOS, R. A. dos. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. *In: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 315 - 340

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Natacha. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. *In*: SINGER, Helena (org). **Territórios Educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. v. 1. p. 11 - 22

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre - RS, v. 41, n. 1, p. 6-11, set. 2018.

DONATO, S. P., SILVA, M. T. da; SANTOS, S. J. A. da S. O direito à cidade que educa e os seus territórios nas práticas docentes: desafios à formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba - PR, v. 16, n. 39, p. 1135-1154, dez. 2021.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora; JESUS, Rosane de. Cidade Educadora e o programa Linhas do conhecimento: representações sociais de professores de educação infantil. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 384-411, dez. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Orientador: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. 873 f. Tese (Livre docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106708>. Acesso em: 17 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec. Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 133 - 139, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em 17 set. 2022.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba- PR, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEREU, J. Barcelona: o compromisso de uma cidade com a educação. *In*: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

KAMI, Maria T. M. et al. Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. abr. 2016.

KUKULSKA-HULME, A. et al. **Pedagogia inovadora 2021**: aberto Relatório de inovação da universidade. 9. ed. Milton Keynes: The Open University, 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à Cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LUCKESI.C.C.; PASSOS. E. S. **Introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. *In*: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

MOLL, Jaqueline; CORÁ, Elsie José; SILVA, Márcio Tascheto da. Cidades educadoras: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalumear**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-5, jan. 2022. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2467>. Acesso em: 27 set. 2022.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções. Campinas: FE, 1993.

POZO, J. M. D. O conceito de «cidade educadora», hoje. *In*: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana? 20 anos de Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf> Acesso em: 23 maio 2021.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 17 set. 2022.

RATINAUD, P.; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de "gros" corpus et stabilité des "mondes lexicaux": analyse du "Cable-Gate" avec IRAMUTEQ. *In*: Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, 11., 2012, Liège. **Ata...** Liège: Cidade: 2012. p. 835-844. Disponível em: <http://goo.gl/nhM1Fe>. Acesso em: 15 fev. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIZZATTI, Ivanise et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**,

Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 17 set. 2022.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 22, p. 232-257, out. 2001.

SANTOS, M. Território e Dinheiro. *In*: **Território e Territórios**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo-UFF/AGB, 2002. p. 08

SILVA, M. T. Da universidade à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. *In*: SERRA, M. S.; BONORIS, M. P. (org.). **Espaços urbanos e cidades educadoras**. Rosário: Sudamerica impressos, 2019. p. 27-31. (Caderno de debate n. 5). Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em 17 set. 2022.

SINGER, Helena (org). **Territórios Educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. v. 2

TAVARES, M. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6895>. Acesso em: 17 set. 2022.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Praxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 16 nov. 2022.

VILLAR, M. B. C. **A Cidade Educadora**: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007

VOSS, Rita Ribeiro. **A Pedagogia da felicidade de Makiguti**. Campinas, SP. Papyrus, 2013.

WUNCH, Luana, FERNANDES JUNIOR, Álvaro. **Tecnologias na Educação**: conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ZITKOSKI, J. J. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO – PARTICIPANTES DA PESQUISA	
1) Sexo: () feminino () masculino () Outros () Não desejo declarar	
2) Qual sua faixa de idade:	<input type="checkbox"/> Entre 18 a 23 anos <input type="checkbox"/> Entre 24 a 28 anos <input type="checkbox"/> Entre 29 a 40 anos <input type="checkbox"/> Entre 41 anos a 50 anos <input type="checkbox"/> Entre 51 a 58 anos <input type="checkbox"/> Mais de 59 anos _____
3) Em qual turma da você leciona atualmente no CEIM?	
4) Qua sua formação acadêmica?	<input type="checkbox"/> Magistério – nível médio <input type="checkbox"/> Magistério – nível superior <input type="checkbox"/> Magistério e Pedagogia <input type="checkbox"/> Nível médio e Pedagogia <input type="checkbox"/> Ou é licenciado em: _____ Em sua formação na graduação , teve alguma disciplina que abordasse o tema "Cidade Educadora"? <input type="checkbox"/> sim () Não
5) Quanto tempo possui de experiência na carreira docente ao todo?	<input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 6 anos <input type="checkbox"/> 7 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 35 anos <input type="checkbox"/> 35 a 40 anos <div style="float: right; width: 60%; text-align: right;"> Quanto tempo você tem de experiência com a educação infantil? </div>
6) Qual a escolaridade de familiares?	Mãe:
	Pai:
	Responsável:
7) Cite 3 características próprias da localidade ou bairro onde está a escola em que você trabalha?(Residencial, comercial, industrial, edifícios, condomínios, praças, shoppings, etc.)	1º) _____ 2º) _____ 3º) _____
8) Ao seu ver, na escola Infantil do seu bairro, existe a participação ativa da comunidade?	<input type="checkbox"/> Sim () Não () Talvez Agora, justifique a sua resposta: _____ _____ _____ _____

APÊNDICE B- Questionário Google Forms

PESQUISA- MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS -

PROJETO DE PESQUISA - EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INOVADORAS NA
CONTEMPORANEIDADE - O DIREITO À CIDADE COM OLHARES POTENCIALIZADORES DA
CIDADANIA NA INFÂNCIA

*Obrigatório

1. Nome completo: *

São Bento do Sul - SC



2. Quando você olha para a cidade, diga 5 palavras que lhe vem a mente *

3. Você acredita ser possível que a cidade possa contribuir na construção de aprendizagens? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

4. Se fosse possível aprender na cidade, o que mais lhe chama a atenção? *

Marcar apenas uma oval.

- A paisagem
 os habitantes
 costumes e tradições
 Pontos turísticos
 As riquezas
 As Indústrias
 As vulnerabilidades sociais

5. Na sua opinião, a cidade faz parte de sua identidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

6. Na sua atuação como educador, já fomentou em suas práticas pedagógicas, objetivos de aprendizagens que criavam relações com espaços da cidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 nunca
 Já algumas vezes
 Não é possível