
ECOLOGIA

JULIA FERNANDA DE SOUZA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO
A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES**



Rio Claro - SP
2023

JULIA FERNANDA DE SOUZA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO
A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Bacharela em
Ecóloga

Orientador: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Rio Claro - SP
2023

S586i Silva, Julia Fernanda de Souza
A importância da Educação Infantil na Educação Infantil : estudo a partir de teses e dissertações / Julia Fernanda de Souza Silva. -- Rio Claro, 2023
50 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ecologia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Bernadete de Sarti Carvalho Silva

1. Educação Ambiental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIA FERNANDA DE SOUZA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Bacharela em
Ecóloga

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

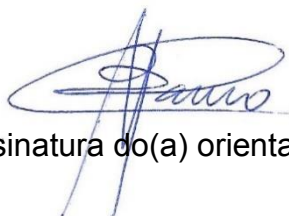
Prof. Dr. Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Prof. Dr. Milton Cezar Ribeiro

Aprovado em: 07 de junho de 2023



Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha mãe, Keli Regina de Souza Cruz, por sempre me incentivar e apoiar as minhas decisões. Além disso, sou grata pelo auxílio financeiro durante meus anos de graduação. Aproveito e também agradeço aos meus irmãos mais novos, Marcus e Luan, por me ouvirem e animarem quando precisa de apoio.

A minha orientadora Maria Bernadete de Sarti Carvalho Silva pela oportunidade de me orientar na conclusão deste trabalho e por dedicar um tempo para ajudar na confecção do trabalho.

A toda minha família por todo de apoio e dedicação a minha jornada, principalmente a minha avó Benedita e em memória ao meu avô Ubirajara.

Aos meus amigos, aos que começaram a jornada da graduação comigo e me acompanham até hoje, me apoiando e incentivando e me inspirando a ser melhor, em especial aos meus companheiros de casa, Amanda, Gabriela, Carol, Guilherme e Matheus por serem meu alicerce nos últimos meses.

RESUMO

A Educação Ambiental vem sendo apontada como uma das ações capazes de colaborar na recomposição da relação entre a sociedade e a natureza. Essa mudança pode ter início nas primeiras etapas da educação escolar, pois é neste espaço que as crianças têm o primeiro contato com as regras sociais. Diante disso, é importante desenvolver no aluno as primeiras noções de do seu papel e da sua importância junto ao meio ambiente, relacionando com suas vivências diárias. Este estudo parte do entendimento da importância e necessidade da Educação Ambiental (EA) estar presente na formação desde a Educação Infantil (EI) para que se construa uma cidadania responsável para com o ambiente em que vivem. Para a realização deste trabalho, cujo objetivo foi analisar as formas de inserção da EA na EI relatadas em teses e dissertações. Para isto, recorreremos à pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte, por meio da qual foram realizadas análises sobre as ações presentes em atividades realizadas em escolas de EI e produções relacionadas com o tema pesquisado, mas para o presente trabalho apenas relatadas em pesquisas acadêmicas. No total foram encontradas 67 produções relacionados com o tema em questão, porém apenas 3 produções foram selecionadas. Os dados foram analisados com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo. Como resultado destacamos que produções selecionadas para esta pesquisa o tema ainda pouco explanado dentro da Educação Infantil. E estão um pouco distantes da ideal descritas em documentos e programas governamentais. Os Projetos Pedagógicos destas escolas não enfatizam a importância de temas relacionadas ao Meio Ambiente a ser trabalhado. Além disso, dentro das produções percebe-se que há uma defasagem de conteúdo por parte dos professores, grande parte sabe o básico quando se trata de EA. Apesar das dificuldades encontradas durante o ano escola, as escolas conseguem driblar esses problemas e colocar alguns trabalhos em ação, geralmente com temáticas voltadas para lixo/reciclagem e produção de hortas.

Palavra-chave: Educação ambiental. Educação infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Environmental Education has been pointed out as one of the actions capable of collaborating in the reconciliation between society and nature. This change can begin in the early stages of school education, as it is in this space that children have their first contact with social rules. In this sense, it is important to develop in students the first notions of their role and importance in relation to the environment, relating them to their daily experiences. This study is based on the understanding of the importance and necessity of Environmental Education (EE) being present in the education of young children in order to build responsible citizenship towards the environment in which they live. To carry out this work, whose objective was to analyze the forms of insertion of EE in Early Childhood Education (ECE) reported in theses and dissertations, we resorted to bibliographic research, of the state-of-the-art type, through which analyses were carried out on the actions present in activities carried out in ECE schools and reported in academic research. In total, 67 productions related to the theme in question were found, but only 3 productions were selected. The data were analyzed based on the procedures of Content Analysis. As a result, we highlight that the selected productions for this research show that the topic is still little explored within Early Childhood Education. They are also somewhat distant from the ideal described in government documents and programs. The Pedagogical Projects of these schools do not emphasize the importance of environmental issues to be addressed. Additionally, within the productions, it is noticed that there is a content gap on the part of the teachers, most of whom only know the basics when it comes to Environmental Education. Despite the difficulties encountered during the school year, schools manage to overcome these problems and put some work into action, usually with themes focused on waste/recycling and the production of vegetable gardens.

Keywords: Environmental education. Early childhood education. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC Análise de Conteúdo

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEIM Centro de Educação Infantil Municipal

CLT Consolidação das Leis de Trabalho

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

EE Environmental Education

EA Educação Ambiental

EArte Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

ECOAR Escola, Comunidade, Ambiente e Responsabilidade

EI Educação Infantil

EMEIEF Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental

EPEAs Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental

IBAMA Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério Educação

MMA Ministério do Meio Ambiente

NEAs Núcleos de Educação Ambiental

ONG Organização Não Governamental

PIEA Programa Internacional de Educação Ambiental

PNUMA Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP Plano Político Pedagógico

PRONEA Programa Nacional de Educação Ambiental

RCNEI Referencial Curricular Nacional de Educação Ambiental

SEMA Secretaria Especial do Meio Ambiente

SEME Secretaria Municipal de Educação

SEMMA Secretaria do Meio Ambiente

UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

Sumário

1	Introdução	7
2.	Fundamentação Teórica	10
2.1-	Educação e formação humana.....	10
2.2-	Educação Infantil	12
2.2.1-	Infância, criança e educação	17
2.3-	Educação Ambiental.....	20
3-	Procedimentos de Pesquisa	27
4-	Resultados em discussão.....	30
5.	Considerações finais.....	39
	Referências Bibliográficas	41

1 INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais têm sido temas recorrentes nos canais de comunicação, nas discussões acadêmicas e nos debates econômicos e políticos. Essas ideias partem da relação que nossa sociedade estabelece com o meio ambiente que criou o pivô para a crescente crise ambiental. Santos & Sato (2006), apontam que a crise ambiental começou na segunda metade do século XX, tendo a revolução industrial como ponto de partida, expondo a natureza ao domínio humano, processo este que teve início com o pensamento cartesiano, que, separa o sujeito do objeto. Desta forma, passamos a ver o mundo separado por partes e o homem começou a se enxergar como ser superior aos demais, agindo sobre o que era de seu interesse sem se preocupar com os efeitos e consequências das suas ações.

Quando pensamos na relação homem/meio ambiente, Bornheim (2001) afirma que não existe esta divisão que passamos a enxergar e o homem é um ser ambiental. Sendo assim, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais (CARVALHO, I. C. M., 2004, p. 38). Portanto, se o homem é constitutivamente ambiental, os problemas ambientais constituem-se em problemas socioambientais na medida em que extrapolam o campo das questões da degradação de ambientes naturais, envolvendo necessariamente questões de ordem social, cultural e econômica (GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Sendo assim, quando pensamos em alternativas no enfrentamento desta crise socioambiental é preciso pensar em modelos que melhorem a relação homem-sociedade-natureza, visando a compreensão de questões sociais, culturais e econômicas que precisam ser questionadas e repensadas a fim de organizar uma sociedade sustentável, pensando em equidade e qualidade de vida para todos os seres que vivem naquele ambiente. Neste contexto, o processo educativo de forma geral e a educação ambiental, em particular, têm sido apresentados como possibilidades de mudanças e como agentes de transformação do atual quadro de degradação ambiental, devendo, no entanto nos atentarmos para suas inerentes limitações (CARVALHO, L. M. 2006).

Pensando nisso, André (2001) expõe que a pesquisa científica em educação tem contribuído para a construção da ampliação do conhecimento já disponível, do pensamento educacional brasileiro. Além disso, o conjunto de conhecimentos previamente produzidos influência e ajuda a nortear as práticas pedagógicas e cotidiano nas instituições de ensino. Por

isso, é interessante voltar o olhar para as pesquisas, teses e dissertações científicas lançadas nos últimos anos.

Atualmente, a produção científica relevante centra-se principalmente nos programas de pós-graduação do país, resultado da implementação destes programas a partir da década de 1960 (GATTI, 2001). Marli André (2001), Gatti (2001) e Almeida (2012) acrescentaram ao debate elementos relevantes sobre a qualidade na pesquisa em educação, iluminando os aspectos epistemológicos e metodológicos. Segundo Gatti (2001) desde o século XX, as pesquisas brasileiras sobre a área educacional acontecem, porém apenas com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, no final dos anos 1930 e, posteriormente, com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, que as produções foram sistematizadas e levadas a sério.

A importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação era rarefeita ou inexistente. O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental (GATTI, 2001). Sendo assim, o desenvolvimento das atividades nesses centros auxiliou na institucionalização da pesquisa em educação e quando os investimentos passaram a ser concentrados aos programas de pós-graduação garantiu que o foco de produção científica nas universidades e acelerou o desenvolvimento a pesquisa no Brasil.

Marli André (2001) e Gatti (2001) apontam que a implementação dos programas de mestrado e doutorado em educação por volta da década de 1960, e o impulsionamento das pesquisas em educação no Brasil iniciada na década de 1980, produto da expansão da pós-graduação, nota-se que sucedeu mudanças significativas nos temas e objetos de estudo, nos referenciais teóricos utilizados, nas opções metodológicas e nos contextos em que os trabalhos foram produzidos.

Devido ao impacto social das pesquisas, Dias (2012) declara quando se debate sobre pesquisas em educação, é essencial ponderar sobre a relação produção do conhecimento e sociedade, com o objetivo de entender o papel da universidade e suas produções acadêmicas no desenvolvimento social, preservando a sustentabilidade social e cultural, buscando a redução das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, as pesquisas acadêmicas são estimuladoras do conhecimento científico, financiando suporte para as políticas públicas (numa esfera mais ampla) e, para as práticas pedagógicas.

No ano da publicação do trabalho de Rosemberg sobre a produção de conhecimento e educação das crianças pequenas no contexto universitário, Rocha (1998) expôs que a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área é uma necessidade que se ampliou com a demanda advinda da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos e a expansão das pesquisas sobre o tema (ROCHA, 1998, p. 4).

Neste contexto, definimos como objetivo geral para essa pesquisa analisar as formas de inserção da EA na EI relatadas em teses e dissertações. Como objetivos específicos a pesquisa buscará: identificar as principais atividades propostas para a compreensão do educando sobre meio ambiente relatadas nas pesquisas; descrever as dificuldades relatadas pelas pesquisas sobre a inclusão de atividades com a temática ambiental por parte dos professores da EI.

No presente trabalho inicialmente trazemos a construção de um referencial teórico sobre Educação, visando entender seu papel na infância e formação humana, partindo de um panorama histórico da institucionalização da educação das crianças pequenas em espaços coletivos e da reflexão sobre diferentes perspectivas de criança e infância, reconhecendo que essas diferentes concepções caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Em seguida, traçamos um panorama dos principais eventos sobre a Educação Ambiental, enfatizando o processo de consolidação que essa área tem passado enquanto campo de pesquisa.

Por último, dissertamos sobre a produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental, evidenciando tendências já observadas nesta área. Para concluir, apresentamos os resultados da pesquisa trazendo as principais formas de inserção da EA na EI relatadas num conjunto de pesquisas e suas principais contribuições para a construção do pensamento ecológico desde a infância.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é a prática social e intencional mais relevante no processo de humanização do homem e a escola é o espaço privilegiado para sua realização. Neste espaço, o professor representa o agente principal de sua concretização através de sua prática pedagógica. Mas, para não se tornarem meras atividades mecânicas, estas práticas precisam estar fundamentadas em uma teoria que lhes dê um sentido norteador e lhes esclareça os elementos nelas envolvidos, ou seja, as práticas pedagógicas, para poderem se manifestar de forma significativa, precisam da teoria. É a partir de ideias, crenças, valores, ideologias, concepções e conhecimentos próprios que o professor internacionaliza sua prática (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006).

Por isso, nesta seção nos aprofundaremos na ideia de educação na qualidade de processo de formação humana e a relação com o trabalho. Além disso, contextualizaremos a concepção de educação, educação infantil e educação ambiental e por fim daremos um enquadramento de como tem funcionado a EA na EI. Compreendemos, que esta discussão é pertinente para compreender as diferentes práticas pedagogias que podem ser aplicadas.

2.1- Educação e formação humana

De modo geral tudo o que os animais precisam geralmente é encontrado na natureza, eles nascem e vão se adaptando ao ambiente que pertencem conforme vão amadurecendo. No entanto, o homem necessita de uma constante produção da sua própria existência, transformando e adaptando a natureza e suas necessidades. Saviani (2007) explica que a ação sobre a natureza é o que chamamos de trabalho, e que constitui a essência humana. Não é vista como uma essência natural, mas sim desenvolvida pelo próprio homem.

Porém o homem não nasce humano, ou seja, não nasce sabendo trabalhar ou produzir cultura. A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154). Ela é uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2015, p. 286). Savani (2007) entende que é neste contexto que há uma relação identitária entre trabalho e educação.

Nas chamadas comunidades primitivas, onde o modo de produção era comunitário, o homem aprendia a produzir sua existência produzindo, aprendia a trabalhar trabalhando, ou seja, aprendia pela experiência, convivendo e se relacionando com as gerações mais velhas. No processo de lidar com a natureza, de se relacionar com os outros e de se apropriar coletivamente

da terra e dos meios de produção da existência, os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007).

Com a apropriação privada das terras, principal meio de produção naquele momento, houve uma divisão de duas classes, os proprietários e o não proprietários. Esse controle privado permitiu um controle dos proprietários sobre a força de trabalho de outros, e permitiu que pudessem se dedicar à atividades intelectuais, como pudemos observar durante a antiguidade grega e romana, os proprietários. Nessa conjuntura nasce a escola, palavra derivada da palavra grega “*σχολεῖο*” que significa lugar do ócio. Esta educação escolar, institucionalizada, passou a ser concebida como a educação propriamente dita, instituindo uma divisão entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

Estendeu-se até o final da Idade Média este tipo de educação dualista: de um lado uma educação mais generalizada destinada à maioria das pessoas e desenvolvida no próprio processo de trabalho e, de outro lado, uma educação institucionalizada, restrita a poucos e destinada a desenvolver a arte da palavra, do comando, do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (SAVIANI, 2007). Através da mudança de modo de produção para o capitalismo e sociedade moderna que desloca o polo produtivo agrícola do campo para a industrialização das cidades urbanas, que transforma potência intelectual em potência material. Os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas (SAVIANI, 2007, p. 158).

As transformações nos meios de produção do trabalho trouxeram transformações sociais, deixando de fundar-se por laços naturais e passam a pautar através da relação social. Nesse sentido a escola passa a ter o papel de introduzir o homem ao mundo das letras. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (SAVIANI, 2007, p. 159).

A escola, até então, restrita a determinadas classes sociais, amplia seu atendimento e promove a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias desta sociedade moderna, industrializada. A educação nesta nova forma de organização social e econômica tem por objetivo capacitar o homem para se inserir no processo produtivo do sistema capitalista. A instrumentalização do trabalhador através da escrita facilitaria a transmissão de informações necessárias para a realização de suas tarefas (SAVIANI, 2007). O ideal de escola para todas as classes aumenta universalizado a educação, que passa a ser vista como forma de desenvolvimento do capitalismo para ajuste do indivíduo no intuito a promoção de trabalho e manutenção da burguesia.

Para Brandão (2007) a partir do momento que há uma complexidade na forma de organização e cultura de uma sociedade, começa a aparecer questões como a divisão social do trabalho, do poder e das classes e essa sociedade acaba se preocupando com o sistema de transmissão de saber, por conseguinte a educação passa a ser pensada e ensinada para uma determinada finalidade. Implicando em objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação” (LIBÂNEO, 2000, p. 80). É nesse método de finalidade que a Educação Infantil pode ser encaixada, como sistemática e intencional.

2.2- Educação Infantil

Para falar sobre Educação Infantil, temos que fazer uma breve linha do tempo com intuito de analisar as mudanças ocorridas nesta etapa básica da educação. No Brasil foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que foram debatidas e encaminhadas deliberações sobre as consequências, desafios e perspectivas.

Como já dito na seção anterior, foi a partir da Revolução Industrial que a sociedade mudou toda sua estrutura. Desse modo, as mulheres adentraram o mercado de trabalho, o que influenciou a forma que as crianças passaram a ser educadas e cuidadas. O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias.

Devido aos processos de industrialização crescente e às consequentes mudanças na sociedade e nas estruturas familiares, muitas crianças passaram a frequentar a educação infantil, já que inúmeras mulheres ingressaram no mercado de trabalho. Dessa forma, apesar da educação infantil apresentar-se ainda bastante vinculada aos cuidados das crianças, nesse período, a sociedade passa a exercer uma certa pressão pela expansão e qualificação do atendimento, já que a demanda cresceu consideravelmente com a inserção feminina no mercado de trabalho (SOUZA, 2008). É importante pontuar que essas instituições não estavam ligadas ao sistema educacional da época, foi apenas depois de lutas intensas que conseguiram pontuar a importância da existência desses locais, conseguindo então força política para fixar-se como parte essencial da educação

Por isso, para atender as novas demandas as creches passaram a ser integral, gratuitas e se dedicaram a manter a higiene e alimentação dessas crianças. No Brasil, até o final do século XIX as creches que surgiam eram inauguradas por iniciativas de organizações filantrópicas,

posteriores ao jardim de infância. Segundo, Silva e Moruzzi (2013) assim como na Europa, aqui no Brasil é através da grande movimentação por parte dos operários para qualidades de trabalho mais dignas, que conseguiram também reivindicar a criação de Instituições dedicadas a educação de seus filhos e filhas.

Alguns donos de fábrica encontraram como solução de controle de suas operarias, a criação de espaços dentro da fábrica, mantendo a mão de obra. Na creche, embora não ficasse com a mãe, a criança deveria ser educada por mãos femininas. A marca assistencial-filantrópica, com objetivos higienistas e disciplinadores, entendia a creche como ajuda e salvação das crianças. Para realizar esta tarefa, as exigências de pessoal se limitavam a mulheres sem qualquer formação especializada, bastando demonstrar afeto por crianças (ROSEMBERG et al., 1992, p. 4).

A partir da Lei n. 5.452/43 da Consolidação das Leis do Trabalho/CLT, as primeiras creches em empresas foram regulamentadas. No entanto, até os anos 1970 essa legislação não foi totalmente cumprida, visto que a fiscalização não era eficaz. (SILVA; MORUZZI, 2013). Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

No entanto, ainda assim as crianças de classes mais favorecidas recebiam educação que se preocupavam com a criatividade e sociabilidade, enquanto o ensino das crianças da classe trabalhadora era visto como carente e com deficiência de conteúdo, para Abramowicz (2003) criou-se uma dicotomia entre o cuidar e o educar nas instituições dedicadas às crianças, situação que acontece até hoje. A história brasileira, e a internacional, tem mostrado que a Educação Infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças pobres tendem a frequentar instituições de EI de pior qualidade que as crianças não pobres (ROSEMBERG, 2007, p. 11).

Como citado no começo dessa seção, é através da década de 1980 com a promulgação da Constituição que as coisas começaram a mudar, as crianças passaram a ter seu direito a educação garantido. No artigo 08, inciso IV da Constituição Federal, as creches e pré-escolas passam a ser parte do sistema educativo, anteriormente vinculadas à área de assistência social. Assim, passou-se a considerar que essas instituições também devem possuir um caráter educativo, e não só assistencial.

Sempre importante lembrar, que a Constituição foi um marco na sociedade brasileira, uma vez que foi elaborada através de movimentação popular para garantir direitos, e a criança passa a ser um sujeito de direito. Sendo assim, Abramowicz (2003) diz que a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 transformaram a expressão Educação Infantil como nome a toda instituição que atende crianças de 0 a 6 anos.

Outro marco importante, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que garantiu a participação das crianças nos direitos humanos. Sendo assegurados então direitos fundamentais para se desenvolver com dignidade. Além disso, entre 1994 e 1996 o Ministério da Educação publicou documentos que compõe a “Política Nacional de Educação Infantil”.

Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; “Educação infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86).

Com a LDB/96, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, tendo como principal papel o desenvolvimento integral de crianças até os 6 anos de idade, junto com a família e a sociedade. Neste cenário, as instituições de Educação Infantil deixam de estar vinculadas às secretarias de assistência social e passam a ser responsabilidade das secretarias municipais de educação, o que representa que estas instituições possuem a função indissociável de cuidar e educar, caracterizando o trabalho educativo nestes espaços (CERISARA, 2002).

Em atendimento às determinações da LDB, o ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional de Educação Ambiental (RCNEI) visando auxiliar na realização de trabalho educativo na primeira etapa da educação básica. O RCNEI é organizado de forma a apontar metas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e ofereça condições instrumentais e didáticas para o profissional atuante nesse nível (BRASIL, 1998).

Este documento é composto por três volumes organizados para atender as exigências da Educação Infantil. O volume 1 é introdutório, especificando as reflexões sobre creches e pré-

escolas no Brasil, caracterizando criança, educação, instituições e profissionais atuantes. O segundo volume, “Formação Pessoal e Social”, gira em torno de trabalho, as etapas de construção de identidade e autonomia da criança. E o último volume é chamado de “Conhecimento de mundo”, nele são definidos 6 eixos, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Eles têm como objetivo gerar conhecimento e prática das diferentes linguagens e a relação das crianças com conhecimento.

Desses eixos, o que importa para presente pesquisa é o “Sociedade e Natureza”, por apresentar contribuição para as práticas vinculadas a Educação Ambiental. Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da ideia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 165).

O RCNEI expõe que conteúdos vinculados a Ciências Humanas e Naturais, sempre estiveram ligados na organização curricular da Educação Infantil atuando de formas e práticas distintas. Para algumas instituições estes conteúdos geralmente são colados como prepara para os próximos anos de educação escolas, como exercícios mecânicos, como forma de desenvolver movimentos básicos, hábitos e atitudes. Outro ponto também citado no volume 3 refere-se ao fato de que os conteúdos organizados, muitas vezes, desconsideram a capacidade e o interesse da criança para com o mesmo e, sendo assim, a busca do material para trabalho, se limita ao que o aluno possui de concreto, diminuindo sua capacidade de imaginação (BRASIL, 1998).

Todos esses documentos e leis citados dentro de suas prerrogativas servem para amparar e orientar a Educação, currículos, formações, profissionais, instituições e as suas propostas pedagógicas. Mas quando olhamos apenas para Educação Infantil, os documentos que exercem papel principal de resguardar são as RCNEI citada nos parágrafos anteriores, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na busca por qualidade das práticas pedagógicas a DCNEI foi elaborada pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) em 1999, sendo revisada em 2009, foi pensada para organizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Estas diretrizes são resultadas de um contexto educacional marcado por pressões da sociedade civil em conjunto com os profissionais da educação, setores políticos e econômicos. De acordo com Angotti (2006), a DCNEI tem caráter mandatório e devem ser respeitados em âmbito nacional em todas as instituições de EI.

Avançar nas melhorias de qualidade de ensino ao atendimento das crianças da primeira infância é principalmente analisar a forma e aplicabilidade das atividades desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, locais responsáveis em objetivar o desenvolvimento integral nesta etapa básica da educação. É importante que as propostas pedagógicas insiram atividades educativas considerando a criança como sujeito histórico-social, singular, cidadão, produtor e produto cultural, que deve ser entendido no seu modo de entender e significar o mundo.

Pontualmente considerando estas suposições, o 3º artigo do DCNEI estabelece um currículo que busque abranger práticas pedagógicas que articulem as experiências e saberes das crianças juntamente com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. As DCNEIs surgem do conjunto de princípios que foram defendidos durante seu processo de elaboração, e estão discriminados no artigo 6º, em princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Outro documento citado como importante para o desenvolvimento da Educação Infantil foi o BNCC, que decorre das DNCs e sua criação foi sugerida na Constituição Federal de 1988, no Art.210, que prevê “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na redação original da LDB/96 a Educação infantil não era citada, mas na atualização de 2013, a exigência de uma BNC para EI foi incluída, sendo assim pelo Art.26 prevê que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”

A BNCC visa definir os conhecimentos que considera essenciais que os estudantes tenham acesso e se apropriem desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Com essa BNCC os estudantes das diferentes regiões do país terão os mesmos direitos de aprendizagem (TRICHES; ARANDA, 2016). A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional

obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017b, p.5).

Apesar do avanço desde a criação de espaços para consideradas escolas de educação infantil, ainda há muito a avançar e de ser um dever do estado garantir o acesso a essas instituições, são muitas as crianças que não têm acesso.

2.2.1- Infância, criança e educação

Pesquisas evidenciam que ao longo do tempo, a criança e a infância foram entendidas de formas diferentes, a partir de perspectivas diferentes, oriundas principalmente de debates propostos por psicólogos e educadores, tais como Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Froebel (AZEVEDO, 2012). Rocha (1998) conta que a infância como objeto de pesquisa começou a evoluir através das áreas de conhecimentos humanos, como da antropologia, da história, da sociologia e conhecimentos biológicos na área da saúde, que inclui a psicologia. Essas áreas foram responsáveis pelo desenvolvimento de normas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Vamos abordar brevemente, sem se aprofundar sobre as vertentes de estudos da Psicologia e Sociologia, os principais campos de pesquisas atuais quando falamos de educação e infância.

Um dos aportes que podemos citar refere-se aos teóricos da Psicologia Histórico-cultural (ou Escola de Vigotski), chamada também por alguns autores como sociointeracionismo (MACHADO, 2008). Em linhas gerais, para essa corrente, conhecer a periodização do desenvolvimento infantil é importante para o ato de ensinar, pois permite ao professor adiantar-se a esse desenvolvimento, planejando e propondo atividades de ensino voltadas à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e ao desenvolvimento das funções psicointelectuais das crianças para níveis mais elaborados (ARCE, 2011).

Para essa vertente, o desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos é de suma importância, uma vez que é nessa fase que a criança tem mudanças físicas e mentais mais intensas e profundas. Formando a base da sua personalidade e a construção de suas habilidades, a partir do acúmulo de conhecimento e convívio social. Nesse contexto o adulto tem um papel de muita importância, pois atuam como guia.

Em 1990, outra perspectiva toma protagonismo a dos estudos sociais da infância. Pensando nas diferentes abordagens teóricas já existem de representações da infância, Nascimento (2011) afirma que existem dois períodos de construções históricas de crianças abordadas em imagens pré-sociológicas até as sociológicas. Há ainda, segundo Nascimento

teorias que são transições epistemológica dessas duas, que entendem que o desenvolvimento da criança é individual, no entanto reconhecem que o ambiente social tem influência nas relações.

As imagens pré-sociológicas diferenciam as crianças dos adultos e a relação entre eles é pautada pela hierarquia. Agora, as imagens sociológicas podem ser separadas em quatro etapas. (1) a infância construída socialmente, que se opõe à visão positivista e à crença em significados preestabelecidos, isto é, sendo uma construção social, depende dos contextos social, político, histórico e moral, o que revela que os grupos de crianças que compõe a infância são variáveis; (2) a tribal, que estuda as relações sociais das crianças entre pares e as interações desses grupos de pares com os adultos próximos; (3) a infância como grupo minoritário, que focaliza as relações de poder entre adultos e crianças; e (4) a infância como estrutura social, que pesquisa a infância na estrutura social, com ênfase na interdependência entre as gerações (NASCIMENTO, 2011).

Há ainda estudos sociológicos que podem ser interpretados como teoria interpretativa ou construtivista. Nessa teoria a criança é vista como produtora de cultura, pois além de reproduzir a cultura que lhe é compartilhada, também participa ativamente da construção social da infância. Nesse contexto, a socialização é vista como ponto chave, pois atua como reprodução e reinvenção.

A infância e a criança já foram descritas de diversas formas, como foi citado. E atualmente há um movimento de estudos acadêmicos e propostas legislativas que reconhecem a criança enquanto sujeito social e com direitos. Por muitos séculos as crianças foram consideradas como seres imaturos, incompletos e imperfeitos, esperando pela educação selecionada e regida pelos adultos. Ela aprecia como *tábula rasa*, como futuro da sociedade” (SOUZA, 2008, p. 15). Nos espaços de Educação Infantil, Souza (2008) afirma que as crianças eram entendidas como frágeis, limitadas e cheias de necessidade.

Esse modelo é um resquício do que foi apresentado anteriormente por Philippe Áries (1981), que destaca que nas raras representações de crianças do século XIII, eram retratadas como adultos em miniaturas. E posteriormente, passaram a ser associadas com bondade divina e pureza, descritas muitas vezes com traços angelicais. Foi apenas nos séculos XV E XVI que essas representações mudaram e as crianças foram inseridas no cotidiano adulto, porém ainda em representações sozinhas que fazem parte de um ideal da igreja de que crianças eram imaturas para fazer parte do mundo adulto.

De acordo com Rocha (1998) Rousseau e Freinet apresentam uma visão da infância similares, eles enxergam que as crianças precisam ser afastadas e preservadas do mundo adulto. Visto que é nessa fase que a criança está crua e pronta para sentir, pensar, ver o mundo é capaz

de vê-lo diferente e construir um futuro melhor. Percebe-se, nesta certeza da orientação da criança pelas “leis naturais”, a preocupação de formar na criança o homem de amanhã para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. A função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela pedagogia como sua maior tarefa. A infância, como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte, como veremos, de uma forma ou de outra, seja preservação desta infância, seja pela disciplinação (ROCHA, 1998, p. 34).

Portanto, com as mudanças históricas anteriormente apresentadas, observamos que se intensifica o debate sobre a criança enquanto sujeito social e de direitos, estimulando debates sobre a qualidade da educação para as crianças pequenas, inclusive com a preocupação de modificar a concepção assistencialista dos espaços coletivos, colocando em pauta também discussões sobre o quem vem a ser um currículo para a Educação Infantil (SOUZA, 2008).

As pesquisas contemporâneas, apresentam um novo conceito de criança como um sujeito de direito e um ser competente, que utiliza uma linguagem própria. Nesse sentido, considera-se que a criança é sujeita histórico, social e cultural, uma vez que ela participa da história, da sociedade e da cultura, produzindo culturas infantis (PRADO, 1999). Nascimento, (2011) afirma que uma nova concepção de criança enquanto seres capazes de modificar o sistema que estão introduzidas e suas relações não se limitam apenas as famílias e instituições educativa. Por isso ele entendem a importância de dar voz a elas.

O movimento percebido por essa autora indica que, antes dos anos 1990, as pesquisas em Educação Infantil traziam em seu corpo uma preocupação com o enquadramento social, a partir de contextos naturalizados e de desenvolvimento de padrões de aprendizagem; aspectos que foram sendo substituídos por uma maior preocupação em abordar as dimensões contextuais, a partir de uma perspectiva que considera os aspectos socioculturais e a diversidade de maneiras de ser criança (ROCHA, 1998).

Atualmente, documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) expõe o reconhecimento dos direitos das crianças e da valorização de seus saberes culturais, a fim de orientar propostas pedagógicas. Ainda nesse documento, o currículo de EI, busca promover o desenvolvimento integral das crianças e, é definido como conjunto de práticas que visam articular os saberes das crianças e suas experiências com um conjunto de conhecimentos sobre patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Sendo norteado por dois eixos as interações e brincadeiras. Notamos que as brincadeiras e os jogos infantis, entendidos como momentos de construção de conhecimentos e identidades, em que a criança se manifesta culturalmente (FINCO, 2003).

Nesta seção destacamos as diferentes concepções sobre criança e a infância em teses, reconhecendo que elas influenciam nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto com a criança, ou seja, são um norteamento de propostas de Educação Ambiental para as crianças.

2.3-Educação Ambiental

A temática ambiental ganhou destaque no cenário da sociedade contemporânea a partir das décadas de 60 e 70 do século XX como resultado de movimentos ambientalistas, movimentos sociais de contracultura e publicações que chamaram a atenção para a degradação do meio ambiente e de uma iminente crise ambiental em escala planetária, bem como expuseram os limites da ideologia do progresso e a necessidade de uma alternativa à sociedade capitalista de consumo (CARVALHO, 2004). As raízes do movimento ambientalista encontram-se nas mudanças econômicas, sociais e tecnológicas trazidas pela Revolução Industrial na Europa e América do Norte, ilustradas pelo aumento do fluxo migratório humano, da urbanização e da evolução do conhecimento científico (RINK, 2009, p. 6).

Para Furtado (2009) a preocupação com temas como consumo, crescimento populacional e a escassez de recursos naturais, teve como ponto de partida a reunião de Cientistas em Roma, no ano de 1968. Através dessa reunião, em 1972, a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) realizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia, que teve como tema a poluição causadas pelas indústrias, e uma das propostas tiradas foi a necessidade de educar o cidadão para os problemas ambientais, dando indícios da criação da EA.

Dois anos mais tarde, “em 1974, é realizado um Seminário de Educação Ambiental em Tammi, Finlândia, onde a Educação Ambiental é considerada como um dos mecanismos para alcançar os objetivos de proteção ambiental, reconhecida como educação integral e permanente” (RUFFINO, 2003, p. 10). E em 1975 acontece o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. Neste evento, percebeu-se que problemas sociais como a fome, miséria, analfabetismo, entre outros, estão estritamente relacionados às questões ambientais e, para solucioná-los, era necessário um novo modelo de desenvolvimento, que fosse pautado na ética social e ecológica (FURTADO, 2009). Essas ideias foram reunidas na “Carta de Belgrado”. É interessante notar que neste evento, a escola é vista como um importante espaço para o desenvolvimento da Educação Ambiental de forma interdisciplinar (RUFFINO, 2003).

Em 1975, também é criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), uma

proposta que pensa no meio ambiente e o desenvolvimento. Nesse período foram realizadas experiências e práticas de Educação Ambiental em vários países e, foi também o período em que o tema ambiental foi agregado aos programas governamentais e intergovernamentais (MEDINA, 1997).

Em 1977, aconteceu a Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, em Tbilisi (EUA), da qual o Brasil participou. Nesta conferência, tida como um grande marco para a Educação Ambiental, foram estabelecidas diretrizes para uma abordagem emancipatória das questões ambientais, a partir de métodos pautados na interdisciplinaridade e na transversalidade (SATO, 2002). Postulou-se que a Educação Ambiental é um elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não formal, em favor do bem-estar da comunidade humana (MEDINA, 1997, p. 260).

Para isso, salientou-se a necessidade de uma visão crítica; a construção de habilidades para solucionar problemas; o uso de diversos ambientes educativos; a utilização de vários métodos para a aprendizagem, inclusive atividades práticas, e, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (MEDINA, 1997, p. 260). Além disso, a participação ativa dos estudantes deveria ser valorizada, como forma de conseguir a resolução de problemas com vistas à Educação global (RINK, 2009).

No entanto, essas questões ambientais tiveram uma crescente sensibilização entre a população mais favorável economicamente e com maiores níveis de educação, visto que o acesso a meios de comunicação é mais fácil. Chama atenção da grande participação ativa de organizações não-governamentais na discussão sobre os problemas ambientais.

No Brasil, é criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973, responsável pela realização de ações de Educação Ambiental e sua definição no âmbito nacional (MEDINA, 1997). Que visava elaborar as estratégias que permitissem a conservação do meio ambiente, através do uso de recursos naturais. A criação desta secretária aconteceu depois da participação do Brasil na conferência de Estocolmo, situação na qual o país defendeu a ideia que a limitação do uso de recursos naturais interferia de maneira negativa no desenvolvimento do país.

A partir da segunda metade da década de 1980 a temática ambiental assume papel bem mais relevante no discurso da sociedade brasileira. O ambientalismo se expande, adentrando em outras áreas e incentivando o engajamento de grupos científicos, movimentos sociais e empresariais, nos quais o discurso do desenvolvimento sustentado assume papel predominante (RINK, 2009, p. 21). Em 1987, foi criado o Relatório Brundtland, que apresentou um conceito

de desenvolvimento sustentável e metas para atingi-lo, buscava garantir as necessidades da população atual e das gerações futuras.

A legislação da Educação Ambiental no Brasil começou na Lei nº 6.938/81, que fica responsável pela “Política Nacional do Meio Ambiente”, enfatizando a necessidade de a Educação Ambiental estar presente em todos os níveis educacionais. Embora esteja inserida nas formas Educação Formal e Não-Formal, ela é limitada em seus aspectos ecológicos e de conservação. Ainda naquele momento esses aspectos prevaleciam nos estudos acadêmicos sobre Educação Ambiental, sem considerar outras dimensões, como a socioeconômica (SATO, 2002). É nesse momento que o MEC determinou a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio, através de estudos sobre a realidade local e os temas ambientais, prevendo a participação da comunidade para a aprendizagem escolar (MEDINA, 1997).

Medina (1997) após uma análise das três últimas décadas descreve a década de 1990 que houve um aumento na diferença entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e continuava aumentando. Pois a economia dos países desenvolvidos passou a ser caracterizado por processos inflacionários, associados a um crescente desemprego, induzindo a uma combinação de políticas macroeconômicas que aumenta os problemas socioambientais, com o agravamento do processo de deterioração dos recursos naturais renováveis e não renováveis nos países do Terceiro Mundo.

Neste período, a Conferência Rio-92 começa a ser planejada, a fim de discutir os problemas ambientais globais e o desenvolvimento sustentável. Nesta Conferência foram elaborados documentos importantes para a Educação Ambiental. Um desses documentos foi o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis, elaborado pelo fórum das ONGs, explicitando a importância de romper com o padrão de desenvolvimento vigente, propondo que este fosse mais humano e harmônico. É interessante notar que este tratado agrega aspectos referentes aos direitos humanos da terceira geração, ao respeito às diferenças étnicas, de gênero e o direito à vida (MEDINA, 1997). A Educação Ambiental é apresentada como devendo ser crítica e inovadora, centrada no educando, para que este se desenvolva integralmente e possa transformar a sociedade (RODRIGUES, 2007).

Um segundo documento, a Carta brasileira de Educação Ambiental: realizada pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC, fez recomendações sobre a formação de recursos humanos, a partir de uma avaliação da Educação Ambiental brasileira (MEDINA, 1997). Outro documento importante foi a Agenda 21, porque reuni propostas de ações para os próximos anos, buscando garantir o acesso à educação, no ensino básico, tornando-se uma das

principais discussões e tendo os principais resultados. A Agenda 21 instaura uma nova maneira de pensar a prática ambiental, na qual a Educação Ambiental dedica-se ao desenvolvimento sustentável (RODRIGUES, 2007).

No Brasil, são aprovados programas e constituídos grupos governamentais voltados às essas questões, como o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), o Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) nos estados e, nos municípios, são criadas as secretarias municipais de meio ambiente (MEDINA, 1997).

Quando olhamos para área da educação escola, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), incluindo a Educação Ambiental como tema transversal a todas as áreas de conhecimento. Neste contexto, são desenvolvidos programas de capacitação em Educação Ambiental e muitas ONGs ganham destaque por suas atividades nesta área e trabalham juntamente com as instituições governamentais em prol da Educação Ambiental (MEDINA, 1997).

Apesar de a Política Nacional de Meio Ambiente, instituída em 1981 (Lei nº 6.938/81), enfatizar que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, e a Constituição Federal Brasileira de 1988 declarar ser responsabilidade do Poder Público a promoção da Educação Ambiental, é somente em 1991 que o MEC, através da Portaria 678, determina que todos os níveis de ensino devessem contemplar conteúdos de Educação Ambiental (RUFFINO, 2003).

Há uma variedade de vertentes da Educação Ambiental, e de acordo com Layrargues (2006), no Brasil a Educação Ambiental segue a tendência de reconhecimento da dimensão social, rompendo com o caráter conservacionista, que coloca a dimensão ecológica em protagonismo e descarta a inter-relação social.

Para Loureiro (2004), em práticas de Educação Ambiental é importante a associação das iniciativas que dialogam com a esfera ativa e comportamental com a esfera política, proporcionando um movimento de mudança individual, mas também coletiva.

Apesar de a complexidade ambiental envolver múltiplas dimensões, verifica-se, atualmente, que muitos modos de fazer e pensar a Educação Ambiental enfatizam ou absolutizam a dimensão ecológica da crise ambiental, como se os problemas ambientais fossem originados independentemente das práticas sociais. Insatisfeitos com esse tipo de reducionismo

que ainda conquista muitos adeptos, cientes do risco que a Educação Ambiental apresenta – se a sua vertente que enfatiza a mudança cultural associada à estabilidade social for hegemônica – e representando uma nova tendência que busca efetuar um olhar ponderado entre as múltiplas dimensões da complexidade ambiental, alguns autores brasileiros criaram novas denominações para renomear a educação que já é adjetivada de ‘ambiental’, para que a Educação Ambiental seja compreendida não apenas como instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas também como um instrumento de transformação social para se atingir a mudança social (LAYRARGUES apud LOUREIRO, 2006, p. 11-12).

Loureiro (2004) ainda diz que a Educação Ambiental passa a ser denominada como “crítica” e “transformadora”, “emancipatória”. Possibilita o questionamento de abordagens comportamentais, dualista e reducionista sobre maneiras de se pensar a relação natureza-cultura, construindo novos valores através do reconhecimento da importância da dialética e complexidade. Dentro dessa vertente, há várias influências teórico-metodológicas, como Paulo Freire como principal expoente das pedagogias libertárias, Demerval Saviani para a abordagem histórico-social crítica, e autores da Escola de Frankfurt, entre outras.

Como podemos observar os vários eventos, documentos e construções teórico-metodológicas que foram produzidas ao longo do tempo contribuíram significativamente para a consolidação e ampliação da área da Educação Ambiental; esta área apresenta-se de crescente importância social, o que motivou o desenvolvimento de muitas pesquisas científicas, principalmente a partir da década de 1990 (BITAR, 2010). Em 2010, Bittar (2010) identificou 2358 trabalhos e teses na área de Educação Ambiental no Banco de CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior). Um dos fatos atribuídos a esta crescente produção pode ser visto como uma consequência direta do aumento da produção acadêmica em geral, tanto através de artigos quanto de dissertações e teses” (BITAR, 2010, n.p.).

Autores como Reigota (2007), Rink (2009), Bitar (2010) se dedicaram a mapear ou elaborar um estado de arte sobre a produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental, sendo a primeira obra de pós-doutorado em 1989 por Carvalho e a institucionalização da educação ambiental na pós-graduação só aconteceu na segunda metade da década de 1990. A informação sobre essa produção começou a circular, aumentando o interesse pela sua fundamentação política e pedagógica. Políticas públicas relacionadas com a educação ambiental foram elaboradas, colocando em evidência a urgência de pesquisas (REIGOTA, 2007, p. 34).

Em pesquisa exploratória, Reigota (2007) analisa o conteúdo dos documentos públicos formatos em teses e dissertações de EA no período de 1984 e 2002, focando em aspectos pedagógicos e políticos, neste intervalo de tempo foram produzidos uma tese de livre-docência, 40 de doutorado e 246 dissertações, que o autor considera muitas pesquisas acadêmicas. Rink (2009) visualizou um crescimento nessas produções acadêmicas a partir da década de 90.

Esses trabalhos foram produzidos principalmente nas universidades públicas brasileiras, destacando-se três do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista (REIGOTA, 2007). É dentro dessas universidades que Rink (2009) salienta uma expressividade da produção em Educação Ambiental no Estado, sendo elas que mais apresentaram trabalhos nos EPEAs (Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental), esses encontros foram idealizados por essas universidades e aconteciam a cada dois anos desde 2001, quando aconteceu o primeiro encontro. Nele acontecem apresentação de trabalhos, relatos de experiência e pesquisas, mesas de debate, grupos de trabalho e conferências sobre a educação ambiental.

Reigota (2007) destaca que as pesquisas em EA foram encontradas exclusivamente em programas de pós-graduação de diversas áreas, o que deixa claro a Multi-Inter e transdisciplinaridade do tema. Mas há maior parte fica focada em programas de pós-graduação em Educação. O pesquisador ainda identificou que a temática destes trabalhos é variada, ampla e genérica, com predominância nos aspectos da relação natureza e cultura e apresentam fundamentação filosófica. Quando olhou para as características pedagógicas, Reigota encontrou principalmente estudos que se dedicaram as práticas pedagógicas cotidianas ao Ensino Fundamental. Nas teses, destacam-se os estudos que relacionam a educação ambiental com o ensino de Ciências, Biologia, Geografia, Ecologia e o enfoque na instituição escolar, desde as creches até os cursos de pós-graduação” (REIGOTA, 2007, p. 49).

Bittar (2010) identificou tendências em ecoturismo, para isso ele analisou 94 teses e dissertações defendidas entre os anos de 1987 e 2007. Ele percebeu que as propostas de atividade de campos se destacavam, entende que a atividade de campo possibilita a transformação da relação do homem-natureza e uma aprendizagem mais complexa e significativa.

No conjunto da produção brasileira, há poucas referências explícitas ao contexto teórico-metodológico nos títulos das teses e dissertações. Podemos identificar um predomínio

de trabalhos que procuram analisar as percepções, signos, significados, representações, representações sociais, concepções e conceitos prévios de grupos específicos. Ainda nessa perspectiva, mas sem explicitar os conceitos e, portanto, a matriz teórico-metodológico adotada, encontramos uma série de trabalhos que analisam as falas, perspectivas, valores, crenças, visões, pensamentos e opiniões de grupos sociais (REIGOTA, 2007, p. 50).

Nessa linha, aproveitamos para ressaltar a falta de trabalhos que discutam questões políticas na área. Ao pensarmos que a EA constitui uma das possíveis estratégias para enfrentar a crise socioambiental, é de suma importância que pesquisadores e agentes envolvidos com a EA elaborem e proponham discussões no campo político-ideológico da mesma (RINK, 2009, p. 105). Com os dados da pesquisa, Rink (2009) percebeu que grande parte dos trabalhos estava relacionado com o Ensino Formal, descrevendo os professores de mais profissionais das escolas, estudantes e o cotidiano escolar, destacando as concepções e práticas de Educação Ambiental.

3- PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento é preciso primeiro conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores e quais são as fronteiras do conhecimento naquela (VIANNA, 2001). Desta forma, a revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa e para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento (LAKATOS E MARCONI, 2010). Além de auxiliar na definição dos objetivos da pesquisa científica, a revisão bibliográfica também contribui nas construções teóricas, nas comparações e na validação de resultados de trabalhos de conclusão de curso e de artigos científicos (MEDEIROS E TOMASI, 2008).

O presente trabalho será desenvolvido como pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, que “tem como principal característica o fato de que a fonte de dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.)” (TOZONI-REIS, 2009, p.30). Na pesquisa em questão os documentos são teses e dissertações e que formam, em seu conjunto, um *corpus* documental, como sendo “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]” (BARDIN, 2010, p.122).

As principais produções a serem consultadas para a pesquisa serão as teses e dissertações constantes na plataforma do Projeto EArte (Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil), um banco originado de uma iniciativa do Prof. Dr.Hilário Fracalanza, quando, a partir do Projeto de Pesquisa "O que sabemos sobre Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)", foi possível a criação inicial de parte do acervo e um catálogo preliminar dos trabalhos referenciados.

Desde 2008, quando foi retomado, conta com a participação de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) do câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) campus de Campinas, Universidade de São Paulo (USP) campus de Ribeirão Preto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) campus de Itapetininga, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) sediada em Curitiba, a Universidade Federal Fluminense (UFF) localizada em Niterói no estado do Rio de Janeiro a Universidade Federal de Itajubá (Unifei) situada na cidade de Itajubá no estado de Minas Gerais.

A busca por dissertações e teses foi realizada diretamente pelo termo “educação infantil” no campo de busca “qualquer campo”, para o período compreendido entre 2012 a 2020, resultando em 67 trabalhos. O período foi delimitado considerando um prazo de 2 anos após a publicação das DCNEIs até o ano da última alimentação do banco EArte. Desses 67 trabalhos, após a leitura dos resumos, foram identificados 3 que tratavam de atividades utilizadas como forma de inserção da EA na EI. As pesquisas consultadas possibilitaram identificar diferentes caminhos de investigação, contato com autores relacionados ao tema além de diversas nuances da mesma temática e diferentes formas de abordagens que nos situaram e serviram de inspiração para a construção deste trabalho.

Quadro 1- Quadro dos trabalhos selecionados para análise.

Pesquisa	Ano	Autor	Título	Orientador	Instituição
Dissertação	2013	Andressa Brum Vieira	Desenvolvimento sustentável, meio ambiente, problema ambiental e educação ambiental: concepções dos professores das escolas Pedro Siqueira e Norma Vicente Ferreira, município de Itapemirim - ES	Victor de Araujo Novicki	Universidade Católica de Petrópolis
Tese	2014	Douglas Grzebieluka	Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil	Izete Kubiak	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Dissertação	2019	Cintia Andreza dos Santos Diamantino	A educação ambiental na Educação Infantil - práticas pedagógicas no CEIM São Pedro	Katia Gonçalves Castor	Centro Universitário do Vale do Cuiabá

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como ferramenta analítica utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2010) que tem as seguintes fases para sua condução: 1) pré- análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira etapa é a que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torna-lo operacional, sistematizando as ideias. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). Essa fase é realizada em quatro etapas, porém usamos apenas três para colocar a pesquisa em andamento, a leitura flutuante que consistiu em ler os resumos e estabelecer os documentos de coleta de dados e tomar conhecimento dos textos que poderiam ser utilizados. Após isso há escolha de documentos, que é a seleção do que realmente era pertinente com a nossa proposta e seria analisado. E por último realizamos uma elaboração de indicadores através de recortes dos documentos analisados usando os temas que mais se repetiam.

Na sequência, temos a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos

constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).

A terceira e última etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2010).

4- RESULTADOS EM DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, foi escolhido o Banco EArte como fonte de pesquisa e através das palavras-chaves “Educação-infantil” em qualquer campo, quando foram recuperados na plataforma, no período de 2012 a 2020, 67 produções com essa temática. Por fim, após a fase de leitura dos resumos e leitura flutuante dos objetivos dos trabalhos, foram escolhidas e analisadas 3 produções para esta pesquisa.

Dentro das instituições de Educação Infantil, as crianças, por vezes, ficam muito “presas” dentro de salas de aula ou em pátios com solo de cimento, o que dificulta sua interação com o meio ambiente. Em geral as crianças são muito curiosas e gostam do contato com a natureza, de olhar como as formigas se comportam, como aos pássaros se alimentam, o caminho da minhoca, enfim, procura por cada canto um vestígio de natureza com a qual possam ter contato. Assim, o ambiente externo é como que o primeiro “livro de leitura” para a criança, o primeiro abecedário, no qual pode indagar sobre sua história e ampliar o conhecimento sobre o meio ambiente. (VIANA, 2002, p. 44).

Pensando nisso a Educação Ambiental tem a função de trabalhar valores com as crianças que busquem transformar suas atitudes perante o meio ambiente, com criatividade e sensibilidade, para que elas enxerguem a si mesmas como elementos importantes de transformação, onde cada um é responsável em fazer sua parte na busca de um mundo melhor e mais saudável.

Projetos desenvolvidos em salas de Educação Infantil são importantes, pois quanto mais cedo o tema for abordado, maiores são as chances de ela crescer com visões e atitudes em relação a preservação do meio ambiente. É primordial proporcionar na infância vivências enriquecedoras, a partir da mediação de formas sistemáticas e prazerosas, ou seja, tentar criar uma relação aprendizagem-brincadeira. É necessário também que haja um diálogo e parceira entre escola e família, a tarefa de educar é de todos os pilares da vida daquela criança. Há uma tendência de as crianças demonstrarem maior interesse pela transformação do espaço em que vivem quando estão fazendo parte ativamente do processo de mudança, elas manifestam ter cuidado e consciência de serem os cuidadores dos elementos ao seu redor.

Primeiramente observamos que os trabalhos selecionados para a presente pesquisa realizam análises de trabalhos realizados com crianças dentro e fora de sala de aula com temáticas que se relacionam com a Educação Ambiental. A maioria delas analisou as práticas pedagógicas aplicadas pelos professores para explicar durante seus trabalhos, é importante

ressaltar que grande parte das pesquisas foram realizadas em escolas públicas (municipais ou estaduais), o que mostra uma diferença na tendência citada na seção de fundamentação teórica, que explanava que apenas as crianças de classes mais altas, recebiam uma educação de qualidade, onde o ensino é voltado para compreender o papel delas dentro do ambiente em que moravam e como eram agentes de modificação ali.

No trabalho do Douglas Grzebieluka ele analisou o projeto “Cores, cheiros e sabores: a reestruturação do espaço ocioso” realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Ponta Grossa, o objetivo desse projeto era dar a oportunidade de os alunos aprenderem a cultivar plantas, e com isso despertar neles a percepção que o equilíbrio ambiental é fundamental para a sustentação da vida em nosso planeta. A pesquisa teve seu início dentro da sala de aula com a introdução do tema alimentação saudável.

“[...]As professoras perceberam que as crianças demonstravam muito interesse pelos assuntos e que os mesmos não seriam esquecidos tão cedo. Através das cores, que tanto surpreendem o olhar, o cheiro de algumas flores e o sabor de algumas verduras era algo impressionante. Através disto viu-se a necessidade de elaborar tal projeto.” (GRZEBIELUKA, 2014, p.9).

Já o trabalho Cíntia Andrezza dos Santos Diamantino, foi realizado no CEIM São Pedro do município São Mateus no Espírito Santo, através de entrevistas com 15 perguntas com seis professoras que lecionavam para alunos de três a seis anos, sendo cinco denominadas regentes de classe e uma professora de Educação Física. A autora queria entender como era trabalhado as questões ambientais neste ambiente escolar e qual era o entendimento das professoras sobre as problemáticas ambientais presentes na contemporaneidade.

“[...]De forma geral, podemos notar que apesar de perceberem a necessidade de abordar importância do tema na Educação Infantil, as professoras notam a Educação Ambiental por um viés pragmático e conservador, tendo como foco o desenvolvimento de posturas que julgam adequadas nas crianças, ou seja, não percebem a complexidade do tema, pois o consideram apenas como o ensino de conservação da natureza e não como um tema que lida com uma relação política, econômica e social entre homem e natureza, podendo guiar certas decisões e opções no que se refere ao lidar da sociedade com os recursos naturais.”(DIAMANTINO,2018, p.85).

Agora o trabalho da Andressa Brum Vieira aconteceu em duas escolas do município de Itapemirim situadas do Espírito Santo, a Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental (EMEIEF) “Norma Vicente Ferreira” e a EMEIEF “Pedro Siqueira”. As escolas foram escolhidas em função dos graves problemas socioambientais, observados em seu espaço e nas Unidades de Conservação onde essas escolas se situam. Tinha como objetivo investigar as concepções dos professores das escolas sobre o desenvolvimento sustentável, meio ambiente,

problema ambiental e Educação ambiental, também foi conduzido através de questionários, sendo respondido por 16 professores na Pedro Siqueira e 8 na Norma Vicente Ferreira, totalizando 24 professores.

“[...]Constatou-se que a maioria dos professores destacaram os aspectos naturais do meio ambiente, o que informa uma visão reducionista, pois não inclui as dimensões social, política e econômica do meio ambiente, refletindo assim uma visão dicotômica que separa o homem do meio ambiente. Em relação a concepção de problema ambiental os professores inseriram o ambiente humano em suas considerações, englobando os aspectos sociais, políticos e econômicos. No que se refere ao desenvolvimento sustentável, a maior parte dos docentes defendeu a ideia de produzir com um mínimo de matéria prima, respeitando a qualidade de vida da sociedade, defendendo uma “sustentabilidade democrática [...] Numa perspectiva crítica, os professores conceituaram a educação ambiental como um processo educativo que propõe a quebra de paradigmas impostos pela sociedade, na superação da desigualdade social, com ênfase na solidariedade, buscando superar os problemas ambientais locais, objetivando a vida ambientalmente sustentável e justa. Ressalta-se a contradição das concepções dos professores: por um lado, entendem meio ambiente sob uma visão reducionista, não incluindo o homem, por outro, concebem desenvolvimento sustentável e educação ambiental em uma perspectiva crítica.” (VIEIRA, 2013, p.7).

Sendo assim nos trabalhos que foram realizados em escolas da rede públicas de diferentes municípios do Brasil, observamos que a grande maioria preferia realizar brincadeiras e atividade participativas como práticas pedagógicas. Nesse processo interativo a criança não apenas reproduz comportamentos passivamente, mas participa ativamente da construção de sua própria história e cultura, de forma a se modificar e possibilitar que o outro também se transforme, neste encontro de saberes (VIGOTSKI, 2007).

Essa afirmação feita por Vigotski é corroborada através do estudo na CMEI do município de Ponta Grossa, que além de ser um trabalho da escola em si contou com a participação e ajuda de toda a comunidade para estabelecer um lugar para criação de uma horta comunitária, assim as crianças puderam colocar em prática o conteúdo aprendido da sala de aula.

“[...]Ao longo dos meses que se passaram, os alunos puderam experimentar os sentimentos e as sensações de que o plantar desperta, além de acompanhar o crescimento das flores e verduras. [...] O projeto desenvolvido proporcionou um novo olhar para a beleza da natureza que nos rodeia, despertando a curiosidade dos alunos.” (GRZEBIELUKA, 2014, p.10).

Além disso, outras propostas pedagógicas foram pensadas e postas em práticas pelos professores.

“[...]As atividades propostas pelas professoras as regentes de classe, em diferentes níveis e variações, foram realizadas partindo de itens sugestionados pelos educadores, oferecendo oportunidade de múltiplas possibilidades que enriqueceram com a criatividade e o desenvolvimento de habilidades dos alunos. [...] A preparação de atividades que incluem a observação, a investigação e a documentação facilitam o processo de aprendizagem da criança. Sendo assim, as professoras do CMEI desenvolveram atividades com as crianças tais como: plantio de mudas e sementes, processo de germinação das flores, verduras, legumes e ervas medicinais, observação dia a dia do desenvolvimento das plantas, adubação e a compostagem de cascas e sobras de alimentos, retiradas de ervas daninhas, degustação de alimentos colhidos da horta, culinária, aulas passeio, texturas, perfumes e cores das flores.” (GRZEBIELUKA, 2014, p.22).

No estudo de 2014, especificamente, o autor compreendeu que as crianças por meio de diferentes didáticas, mas todas seguindo o mesmo plano de discutir consumismo através de brincadeiras e discussões entre eles, estabeleceu o primeiro contato de muitos deles com temas socioambientais, em diferentes níveis de reflexão. E muitas crianças chegaram a entender a importância da redução do consumo e da reciclagem.

No trabalho de Vieira (2013), as práticas pedagógicas colocadas em práticas são iniciativas do município. Como já dito anteriormente as escolas selecionadas para o estudo são localizadas dentro próximas de duas Unidades de Conservação (UCs) que devem ser conservadas e preservadas. Por isso, ali já existem práticas ambientais que buscam diminuir os impactos causados perto desses locais, como assoreamentos de rios, desmatamento, etc. Dentro das escolas a iniciativa é um projeto da Secretaria de Meio Ambiente (SEMMA) em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SEME) que aderiu o projeto ECOAR, que significa “Escola, Comunidade, Ambiente e Responsabilidade”.

O autor faz uma análise de cada escola e na EMEIEF “Pedro Siqueira” no projeto pedagógico não cita ações voltadas a EA, ele menciona, mas não determina ações específicas para serem aplicadas nas disciplinas ministradas. No entanto a escola realizou dois projetos da iniciativa ECOAR, que abordaram questão de lixo visando a conscientização sobre a importância da coleta. Já a EMEIF “Norma Vicente Ferreira” dentro do plano pedagógicos foram inseridos projetos aplicados pelos professores com intuito de discutir a EA, há maioria deles eram voltadas a reciclagem, e a comemoração de datas comemorativa como dia da água.

É importante ressaltar que os docentes dessas salas eles deram uma grande voz e importância ao diálogo, e foi apontado como papel central nos processos de educação e participação, considerando como todos aprendem uns com os outros a traves de suas experiencias pessoas. Conversar é uma das maneiras por meio dos quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano. As conversas são práticas discursivas, compreendidas como linguagem em ação (MENEGON, 2000, p. 216).

Essa concepção é marcada fortemente pela obra do educador brasileiro Paulo Freire, da qual são apropriados vários conceitos, entre eles o de relação dialógica, que estabelece um tipo de interação em que, entre outros aspectos, o(a) educador/a procura identificar os conhecimentos não escolares que os educandos(as) trazem, respeitando-os como legítimos em si e partindo deles para trilhar um caminho em direção aos conhecimentos mais elaborados, escolares, enriquecendo ou contextualizando estes últimos, em digna convivência entre as culturas popular e acadêmica, dignidade esta que implica dissolução das hierarquias convencionais, sem que se perca a distinção entre os diferentes papéis que cada um desempenha no processo educativo (LOGAREZZI, 2006, p. 88).

Utilizar o diálogo para trabalhar narrativas tem sido vista como metodologia em pesquisas de campo da Educação Ambiental. Na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano, criando na experiência e recriando na rememoração (PÉREZ, 2003, p. 105).

A Educação Ambiental deve ser entendida como uma ciência que propicia metodologias e abordagens diversas, podendo ser aplicada por todas as áreas de conhecimento humano, resgatando a visão do todo e buscando uma superação do conhecimento fragmentado permitindo-se agir dentro de uma multidisciplinaridade (CURRIE, 2006). Nesse sentido o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/BRASIL, 1998) cita práticas voltadas para uma formação moralizante. Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com as pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse (BRASIL, 1998, p. 175). Sendo assim, entende-se que a escola tem papel de agente transformador em que oferece conhecimentos e ligação de valores, então torna-se importante que o trabalho do professor siga um perfil diferenciado em sua didática do dia a dia, uma vez, que atualmente algumas práticas estão sendo limitadas e descontextualizadas.

Portanto, o professor ao buscar ampliar os conhecimentos do aluno acerca de fatos e acontecimentos da realidade social, deve seguir com ideias próprias, trazendo inovações, práticas diferenciadas, no entanto, não excluindo os assuntos pautados pelo eixo (BRASIL, 1998).

Cabe também ao professor não se limitar aos materiais que se encontram disponíveis na instituição, podendo então, buscar novos recursos, novas fontes de informações; oferecer a instituição pessoas que possam contribuir com o assunto discutido, assim sendo, o professor

consegue oferecer ao aluno informações divergentes e complementares, tanto quanto permitir que o mesmo vivencie um maior número de práticas pedagógicas para assim, possuir diversos elementos para reflexão (BRASIL, 1998).

É pensando nisso que o Projeto Político Pedagógico precisa inserir a EA. O Projeto Político Pedagógico é o documento que embasa todas as ações dentro do ambiente escolar. É também um documento que propõe mudanças; alternativas e soluções que organiza e muitas vezes até manipula o cotidiano de uma escola; reflete o posicionamento da escola frente a sociedade. (POLINARSKI et al., 2009). O Projeto Político Pedagógico, portanto, estabelece novos planos, novas atividades. Ele é político por estar ligado a formação de cidadãos e pedagógico por conter a intencionalidade da escola (VEIGA, 2002).

Como eixo norteador da práxis educativa, o Projeto Político Pedagógico é constituído com base no currículo. Por isso deve possibilitar uma reflexão sobre como ele incide no cotidiano escolar, o que será de fundamental importância, para o melhor funcionamento escolar e para propiciar situações que permitam todos os envolvidos no processo educativo a compreender o fazer pedagógico de forma coerente. (ALVES, 1992).

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental precisa estar incorporada ao Projeto Político Pedagógico, pois, é fundamental para o despertar da consciência do sujeito, frente à problemática socioambiental que nos cerca. A Educação Ambiental deve estar presente de forma abrangente no Projeto Político Pedagógico, permeando todos os níveis de ensino em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999).

Observando os trabalhos que tiveram diálogos e entrevistas ativos com os professores, das autoras Andressa Brum Vieira (2013) e Cíntia Andreza dos Santos Diamantino (2019), pudemos perceber que o Projeto Pedagógico das escolas voltadas para EA são escassos ou não existem. Como relatado anteriormente, no trabalho de Vieira (2013) ambas os PPP das escolas não mencionam atividades voltadas as EA e os projetos que aconteceram nas escolas foram atividades iniciadas e incentivadas pela prefeitura local, enquanto no trabalho de Diamantino (2019) não cita o PPP, as atividades ali realizadas eram baseadas num plano de ensino municipal desatualizado no momento da pesquisa com possibilidades de mudanças no ano de 2020. De modo geral ambas as pesquisadoras dos trabalhos utilizados nessa pesquisa, observaram que as professoras tinham pouco conhecimento sobre Educação Ambiental.

No trabalho de Vieira (2013), através pergunta “O que você entende por Meio Ambiente?”, ela começou a ter noção que a visão dos professores entendia o meio ambiente como uma abordagem reducionista e antropocêntrica, 60% parte deles se referiu a tudo o que está ao nosso redor como ambiente, excluindo o homem desse conceito. E os 20% restantes

acrescentaram que “os animais, as florestas, os rios, os minerais, ou seja, a natureza, como meio ambiente”.

Neste trabalho, como as escolas tinham PPP pré estabelecidos, a pesquisadora perguntou sobre a inserção da EA. Os entrevistados citaram que a SEME incentiva a aplicabilidade da Educação Ambiental através de projetos ou seminários realizados dentro do município para a “sensibilização” do corpo docente, porém não fornece subsídios para a aplicação. Além disso, os professores contaram que não recebem orientações de como aplicar e citam a ausência de diretrizes dentro do Plano Político Pedagógico. Uma das coordenadoras até citou que: “Infelizmente temos o costume, aliás o mau costume de fazer somente o que nos é cobrado, até fazemos coisas a mais por conta própria, mas fica difícil fazermos algo que não recebemos orientações para realizá-lo e como realizá-lo, sou formada em outra área e não tenho tanto conhecimento em EA”. De modo geral a autora diz que:

“Observa-se que 95 % dos 24 (vinte e quatro) professores responderam que compreendem a educação ambiental como um processo educativo que visa à construção de conhecimentos e habilidades práticas para a prevenção e a solução dos problemas ambientais, através da mudança de valores, de comportamentos e de atitudes dos indivíduos e da sociedade.[...] Somente 1 professor respondeu que entende EA como um “processo educativo voltado para a preservação dos recursos naturais, através principalmente da mudança de comportamento individual” (VIEIRA, 2013, p.85).

No trabalho da Diamantino (2019), uma das professoras pede para que antes de começar as entrevistas possa dar uma olhada na internet sobre o tema.

“Gostaria de registrar que a professora número 6, só aceitou responder a entrevista mediante apresentação das questões antecipadamente, com consulta à internet, o que pode ocasionar em um resultado diferente do real quanto à sua percepção”.
(DIAMANTINO, 2019, p.67).

Além disso, quando questionados sobre quem eram os responsáveis pelo surgimento de problemas ambientais, foram unânimes em responder “homem”, mostrando que elas têm consciência dos responsáveis e que precisa ser discutido, refletido e entender como podemos mudar ou minimizar essa situação. Porém a pesquisadora sentiu uma dificuldade na hora que os professores foram questionados sobre o conceito e dar exemplos de problemas ambientais. Eles tinham consciência do que era por questões vividas diariamente em suas vidas, mas não conseguiam ampliar isso em âmbito nacional. De acordo com Muller (2001) se o professor não estiver bem preparado para o papel de educador ambiental, nada adianta essas normas e formulações educativas.

Além disso, a incorporação de práticas de Educação Ambiental tem se mostrado exaustivas, pois existe grandes dificuldades de pensar e executar atividades de sensibilização e implementação de projetos. Segundo Trajber e Manzochi (2008) fatores apontados como obstáculos foram tamanhos da escola, número de alunos, idade desses alunos, dificuldade de entrosamento dos membros da instituição, dificuldades de fazer os professores terem interesse de passar por algum tipo de treinamento, e a falta de incentivo e vontade da direção escolar em realizar projetos que fujam e alterem o calendário e rotina escolar.

No trabalho de Grzebieluka (2014) ele retrata que um dos problemas enfrentados pelas professoras do CMEI foi as férias que contaram no meio o desenvolvimento do projeto e acabou-se perdendo o projeto, já que na volta tinham que recomeçar de novo. Além disso, as mudanças climáticas na cidade de Ponta Grossa (PR), também foi agravante e ajudou a perder o trabalho realizado. Outro fato foi a troca de lugar da horta, pois o local onde se situava foi escolhido para a construção de um parque para as crianças.

“Estas experiências serviram como tema gerador para muitas perguntas e reflexões: o que fazer agora? Porque isto aconteceu? As próprias crianças chegaram a uma conclusão: “Vamos recomeçar”. (GRZEBIELUKA, 2014, p.22)

Apesar da pedagogia atual reproduzir a premissa de separação entre os seres humanos e natureza, pudemos perceber que tem municípios que buscam aplicar as políticas de inserção de culturas e múltiplas linguagens dentro da Educação brasileira, como fica claro no estudo do Vieira e Grzebieluka, em ambas visualizamos que tentaram integrar nas escolas projetos que inicializavam as crianças ao pensamento ecológico.

A crescente institucionalização de educação ambiental no Brasil veio a reboque de sua intensa valorização em nível mundial. No entanto, esse processo não se fez devidamente acompanhado de uma discussão mais ampla e profunda por parte dos professores brasileiros e da sociedade de modo geral. (GUIMARÃES, 2004, p. 111).

Embora a escola não seja a principal responsável pelo processo de produção do saber, ela está comprometida com a distribuição do conhecimento historicamente acumulado. É necessário, portanto, que cumpra com clareza e determinação este papel que lhe é específico e singular quando se trata de formação humana. (HORN, 2008, p.187).

Devido à importância de se preservar o meio ambiente, muitas discussões emergiram nas últimas duas décadas do século XX, trazendo a ideia de que os recursos naturais devem ser usados para saciar as necessidades do homem, sem desperdício, de forma a não os esgotar para as futuras gerações. (CANEPA, 2007).

Consideramos que a principal função do trabalho com o tema “Meio Ambiente” é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade

socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade. (LOUREIRO, 2004).

Sendo assim, segundo alguns autores, educar é essencialmente um ato político por implicar sempre em escolhas que podem reproduzir o sistema vigente ou orientar práticas que almejam a mudança (REIGOTA, 2009; GUIMARÃES, 2007; LOUREIRO, 2004; BRÜGGER, 2004; LIMA, 2004; FREIRE, 2005). As práticas ambientais devem contribuir para a elaboração de concepções em relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um modelo de comportamento, buscando equilíbrio entre o homem e o ambiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa era trazer um a partir de uma referencial teórico, analisar as formas de inserção da EA na EI relatadas em teses e dissertações. Especificamente buscando identificar as principais atividades propostas para a compreensão do educando sobre meio ambiente relatadas nas pesquisas; descrever as dificuldades relatadas pelas pesquisas sobre a inclusão de atividades com a temática ambiental por parte dos professores da EI.

Acredita-se que a Educação Ambiental é uma ferramenta de mudança de hábitos, e uma ferramenta mitigadora dos danos que temos feito ao planeta. É um tema em crescente desenvolvimento e os primeiros anos da educação básica é vista como uma enquanto prática transformadora, a dimensão dos conhecimentos, a participação e cidadania e dos valores éticos e estéticos. Carvalho (2006) disse que eles devem ser considerados através de sua complementariedade e reciprocidade.

Porém através das produções selecionadas para pesquisa vimos que é um tema ainda pouco explanado dentro da Educação Infantil. E estão um pouco distantes da ideal descritas em documentos e programas governamentais. Os Projetos Pedagógicos destas escolas não enfatizam a importância de temas relacionadas ao Meio Ambiente a ser trabalhado.

A Educação Ambiental é relevante dentro da Educação Infantil porque nessa fase a criança é mais aberta aprendizagem, o que pode levá-lo a ser um adulto atuante e interessado ecologicamente. Sendo assim, é interessante torna-los consciente da importância da preservação do ambiente que os cerca.

Através das leituras possibilitou o entendimento que de forma geral, as professoras desenvolvem atividades voltadas a EA quando são incentivadas e com projetos pré elaborados, e o trabalho de Grzebieluka (2014) as professoras tiveram a liberdade de criar uma iniciativa e dentro das condições que a Unidade permitia.

Apesar das dificuldades encontradas durante o ano escola, as escolas conseguem driblar esses problemas e colocar os trabalhos em ação. As atividades mais apontadas foram as que trabalhavam com separação de lixo e ações com materiais recicláveis, além disso, criação de hortas dentro das escolas são geralmente desenvolvidas, e em torna delas são trabalhadas conscientização sobre polinização, insetos que ajudam na continuação de espécies de flora e fauna, além de trabalharem alimentação saudável.

Percebemos também que é urge a necessidade de maior conhecimento na área para professores. Para isso precisa de uma possível revisão na grade curricular na formação de

docentes, contemplando a formação inicial, especializações e formação continuada. Ihe caberá desempenhar. Por causa disso Santo (2001) destaca a importância do processo de formação do professor/educador para a atuação em escolas escola. Em vista disso, Ferraro (2005) recomenda que o docente tenha uma formação constante, ou seja, que tenham como prioridade aprofundar seu conhecimento em temáticas ambientais.

As pesquisas em Educação Ambiental tendem a estimular a troca de informações e compartilhamento de experiências, que são capazes de contribuir na mudança de ideias e pensamentos em gestores e professores das instituições de ensino.

Por fim, esperamos que este trabalho possa ajudar a despertar interesses e estimular em novas pesquisas no meio acadêmico com temáticas voltadas a Educação Ambiental dentro da Educação Infantil, além disso esperamos que ajude no (re)pensar das práticas docentes em relação a EA num contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. Pró-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

ALLES, R. L. A. N. M.; LUTZ, A. **Educação Ambiental na Educação Infantil**. Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX), v. 1, n. 10, 2021.

ALVES, N. M. **O cotidiano escolar: reflexões e sugestões práticas**. São Paulo: Cortez, 1992.

AYACH, L. R., GUIMARÃES, S. T.L., CAPPI, N., & AYACH, C. **Saúde, saneamento e percepção de riscos ambientais urbanos**. Caderno de Geografia, v. 22, n. 37, p. 47-64, 2012.

BARBOSA, M. C. S., Cruz, S. H. V., Fochi, P. S., & de Oliveira, Z. D. M. R. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?**. Debates em Educação, v. 8, n. 16, p. 11, 2016.

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

BARROS, V.; TOZONI-REIS, M. **Reinventando o ambiente: Educação Ambiental na Educação Infantil**. Cadernos de Educação, p. 17, 2009.

BRASIL, 2017. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Constituição Brasileira. Brasília, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N. 9394/1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei No. 9.795 de 27 de abril de 1999. Brasília, Diário Oficial, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. 2ª versão. 2016.

BRASIL.MEC/SEF/COEDI. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil No Contexto das Reformas**. Educ. Soc. vol. 23 n.80 Campinas Sep. 2002.

CHAGAS, F. B.; DE ANDRADE, V. Z. **Compreendendo a educação ambiental: contribuição do processo de ensino-aprendizagem de Biologia na escola**. Ambiente & Educação, v. 19, n. 1, p. 59-76, 2014.

COSTABEBER, J. A.; MOYANO, E. **Transição agroecológica e ação social coletiva**. Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 50-60, 2000.

CURRIE, B. **Educação Ambiental e interdisciplinaridade**. In: LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. A. (Org.). Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2006.

CURRIE, K. L. **Meio ambiente: interdisciplinaridade na prática**. Campinas: Papirus, 2006.

DE CAMPOS TOZONI-REIS, M. F. **Metodologia de pesquisa**. IESDE BRASIL SA, 2008.

DE SOUSA, J. R., & DOS SANTOS, S. C. M. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa e Debate em Educação, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DIAMANTINO, Cintia. **A educação ambiental na educação infantil – práticas pedagógicas no CEIM São Pedro**. 2018.

DILL, M. A. **Educação Ambiental Crítica: a formação da consciência ecológica**. Porto Alegre: Nuria Fabris Ed., 2008.

Faria, A. C.; Angotti, M. **As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade.** Zero-a-Seis, v. 16, n. 30, p. 217-230, 2014.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 79 p. 1983.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. **Educação ambiental: a importância deste debate na educação infantil.** Revista Monografias Ambientais, v. 13, n. 5, p. 3881–3906, 16 dez. 2014.

GUIMARÃES, M. A. **Educação ambiental crítica.** In: LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. A. S. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 103-128.

HORN, G. C. S. **Educação e escola: a formação humana em questão.** Campinas: Autores Associados, 2008.

LAYRARGUES, P. P. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental.** Tese (Doutorado) –IFCH, UNICAMP, Campinas, 2003.

LÔBO, K. O. **Ações pedagógicas e concepções sobre Educação Ambiental: um estudo de caso.** 2013.

LOGAREZZI, A. **Educação ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia.** In: CINQUETTI, H.C.S. & LOGAREZZI, A. (Org.). Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 85-117

LOUREIRO, C. F. B., COSSÍO, M. F. B. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”.** Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, v. 57, 2007.

LUZ, S. R. D. **Educação Ambiental na Família e na Escola: Conhecer para amar e proteger.** Tapera: LEW Editora, 2002.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C.R.V. **Educação ambiental na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEDEIROS, J.B.; TOMASI, C. **Comunicação Científica: normas técnicas para redação científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. **Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC**. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. DOI: 10.20396/riesup. v5i0.8653416.

MENEGON, V. M. **Linguagem e interação social**. In: FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. *Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MULLER, L. F. S. **Formação de professores e educação ambiental: um estudo sobre a relação entre a formação docente e a prática pedagógica**. In: LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. A. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, J. M. **Educação Ambiental como um campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil**. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 4, n. 2 – pp. 95-110, 2009.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PÉREZ, A. M. **A linguagem do cotidiano**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

POLLI, A.; SIGNORINI, T. **A inserção da educação ambiental na prática pedagógica.** v. 17, p. 10, 2012.

RODRIGUES, C. **Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa.** REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 26, 2011.

RODRIGUES, D.; SAHEB, D. **A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 253, 18 jun. 2019.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.** Curitiba, agosto 2007

SANTOS, J. E. & SATO, M. **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora.** 3ª ed. São Carlos: Rima, 2006.

SCHUNEMANN, D. D. R.; ROSA, M. B. DA. **Conscientização ambiental na Educação Infantil.** Revista Monografias Ambientais, v. 1, n. 1, p. 122–132, 24 nov. 2010.

SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, A. H., DE MOURA, G. L., CUNHA, D. E., FIGUEIRA, K. K., HÖRBE, T. D. A. N., & GASPARY, E. **Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica.** *Conhecimento interativo*, v. 11, n. 1, p. 168-184, 2017.

SILVA, B. N. B.; MORUZZI, A. B. **Dos direitos trabalhistas aos direitos das crianças: trajetórias e desafios postos às Unidade de Atendimento a Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos frente à Resolução de março de 2011.** *Anais I Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil*, 2013.

SILVA, Gabriella Pizzolante da. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004-2014.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)

- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

SOUSA, C. R. D. **A ciência na educação infantil: uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis.** 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez.2020.ISSN 2237-9444.

TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando a educação ambiental nas escolas do Brasil: materiais audiovisuais.** São Paulo: Gaia, 1996.

TRISTÃO, M. **Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 2, 2004.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. **A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016).** Revista on-line de extensão e cultura: Dourados, v. 3, n. 5, p.

VIANA, D. **A educação infantil e a natureza: um diálogo necessário.** Campinas: Autores Associados, 2002.

VIANNA, I. O. A. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica.** EPU, 2001.

VIEIRA, Andressa Brum. **Desenvolvimento sustentável, meio ambiente, problema ambiental e educação ambiental: concepções dos professores das escolas "Pedro Siqueira" e "Norma Vicente Ferreira", município de Itapemirim - ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Teologia e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Petrópolis, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.