



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

Marinete Belluzzo Luccas

**Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de
dissertações e teses brasileiras**

Rio Claro
Setembro - 2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

Marinete Belluzzo Luccas

Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro - SP
Setembro - 2016

372.357 Luccas, Marinete Belluzzo
L934p Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil : análise de dissertações e teses brasileiras / Marinete Belluzzo Luccas. - Rio Claro, 2016
241 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Infância. 3. Didática. I. Título.

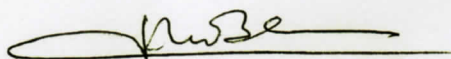
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras.

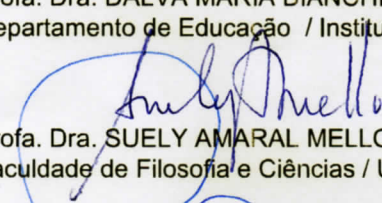
AUTORA: MARINETE BELLUZZO LUCCAS

ORIENTADORA: DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

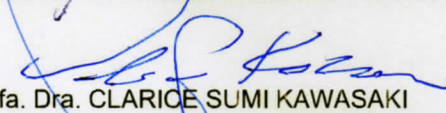
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. SUELY AMARAL MELLO
Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP - campus Marília



Profa. Dra. CLARICE SUMI KAWASAKI
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo - USP

Rio Claro, 01 de setembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Deus, por tudo que tem me concedido.

Ao meu marido Egamidio e aos meus filhos, Isabela e Rubens, que sempre estiveram presentes me apoiando nesta jornada.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto, que com muita paciência me auxiliou mostrando os caminhos da pesquisa.

À Prof^a Dra. Clarice Sumi Kawasaki, que enriqueceu esta pesquisa com sugestões e contribuições valiosas sobre o campo de conhecimento da Educação Ambiental e sobre as pesquisas do tipo “estado da arte”.

À Prof^a Dra. Suely Amaral Mello, que compartilhou conosco seu conhecimento e experiência no campo da Educação Infantil e sobre a Teoria Histórico-Cultural, trazendo relevantes e essenciais contribuições para esta pesquisa.

Aos professores da linha de pesquisa em Educação Ambiental, Luiz Marcelo, Luiz Carlos, Maria Bernadete, Rosa Maria e Luciano, e a todos os colegas do grupo de pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, agradeço pelos conhecimentos compartilhados.

À minha amiga Maria Aparecida Arnaldo, pelo companheirismo, apoio e contribuições.

À coordenadora pedagógica de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, Josiane Tomasella Bordignon, pela oportunidade de participar de suas reuniões de formação com as professoras coordenadoras da rede municipal e por compartilhar comigo seu conhecimento e sua experiência na área da Educação Infantil.

À todos que contribuíram para realização desse trabalho, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo caracterizar e discutir as dissertações e teses em Educação Ambiental que descrevem e analisam práticas pedagógicas no contexto escolar da educação infantil. Para tanto, apresenta como objetivos específicos: 1) identificar e mapear as dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental que pesquisam o contexto escolar da educação infantil; 2) caracterizar os referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores; 3) identificar e analisar, nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil descritas nas pesquisas, a presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política; 4) discutir as especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil. É uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, caracterizada como pesquisa documental, de caráter bibliográfico, do tipo “estado da arte”, tendo como *corpus* documental as dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental que pesquisam o contexto escolar da educação infantil. Os trabalhos foram selecionados a partir dos descritores e resumos encontrados no catálogo produzido pelo projeto interinstitucional denominado “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses) – EArte”, ao qual a presente pesquisa está vinculada, do período de 1981 a 2012. Foi realizada análise de conteúdo a partir da leitura dos trabalhos completos disponíveis. Para o mapeamento foram identificados 38 (trinta e oito) trabalhos de um total de 2765 (dois mil, setecentos e sessenta e cinco) existentes no Banco do EArte, o que representa apenas 1,37% desta produção. A partir da análise do texto completo de 13 (treze) dos trabalhos, constatamos que a maioria dos pesquisadores buscou fundamentação em referenciais teóricos do campo específico da Educação Infantil e/ou da Educação, mas, poucos realizaram um aprofundamento nestes referenciais. Constatamos, ainda, que as três dimensões podem ser contempladas através de procedimentos didáticos diversos (aula expositiva, atividades sensoriais, atividades de observação e/ou exploratórias, pesquisas e/ou experimentos científicos, saída a campo, roda de conversa, contação de histórias, atividades envolvendo a família e/ou comunidade local, atividades plásticas, atividades de expressão corporal, conviver e cuidar de plantas e animais, brincar). Vale destacar, no entanto, que, na perspectiva histórico-cultural, a efetiva apropriação dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política se concretiza quando o proposto pelo professor se constitui para a criança em atividade ou vivência. Apontamos que a interface da educação ambiental com a educação infantil se revela nos seus princípios norteadores semelhantes (éticos, políticos e estéticos), na proposta educativa por projetos como forma privilegiada de trabalho e na sua natureza interdisciplinar. Apontamos, ainda, que falta a alguns dos professores, que tiveram suas práticas investigadas, uma teoria pedagógica que oriente essas práticas para uma perspectiva mais crítica, compatível com suas intenções e discurso, ou seja, as pesquisas indicam a necessidade de uma teoria pedagógica que se alinhe à Educação Ambiental Crítica e ajude o professor a pensar e tomar decisões sobre sua prática. Por fim, ressaltamos que, dada a relevância deste assunto, é necessário que mais pesquisas sejam realizadas com o objetivo de refletir e construir junto com o professor um conhecimento que dê suporte às suas práticas e, então, dar visibilidade a estas experiências, divulgando seus resultados e contribuindo para o enriquecimento e a orientação das práticas pedagógicas em educação ambiental de outros professores na educação infantil, bem como, para inspirar práticas de professores de outras etapas do ensino, principalmente, os dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to characterize and discuss the dissertations and theses in Environmental Education that describes and analyzes pedagogical practices in the school context of early childhood education. For this, it presents the following specific objectives: 1) to identify and map the dissertations and theses in Brazilian Environmental Education researching the school context of early childhood education; 2) to characterize the theoretical frameworks on childhood and/or early childhood education adopted by the researchers; 3) to identify and analyze the pedagogical practices in environmental education in early childhood education described in the research, the presence of the dimensions of knowledge, ethical and aesthetic values and political participation; 4) to discuss the specificities of the pedagogical practices in environmental education in early childhood education. It is a qualitative and quantitative research, characterized as a documentary research, with bibliographic character, such as "state of the art", having as documentary *corpus* the dissertations and theses in Brazilian Environmental Education researching the school context of early childhood education. The works were selected from the descriptors and abstracts found in the catalog produced by the inter-institutional project called "Environmental Education in Brazil: analysis of academic production (theses and dissertations) - EArte", to which this research is linked, from 1981 to 2012. Content analysis was performed from reading the available complete works. For mapping, 38 (thirty-eight) works were identified from a total of 2765 (two thousand, seven hundred and sixty-five) existing in the Bank EArte, which represents only 1,37% of this production. From the full text analysis of thirteen (13) works, we found that most researchers sought grounding in theoretical references from the specific field of early childhood education and/or Education, but few made a deepening in these references. We also note that the three dimensions can be addressed through various educational procedures (lecture, sensory activities, observation and/or exploratory activities, research and/or scientific experiments, the output field, conversation wheel, storytelling, activities involving family and/or local community, plastic activities, body expression activities, socializing and caring for plants and animals, play). It is worth noting, however, that, in cultural-historical perspective, the effective acquisition of knowledge, ethical and aesthetic values and political participation is realized when proposed by the teacher is, for the child, activity or experience. We pointed out that the environmental education interface with early childhood education is revealed in their similar guiding principles (ethical, political and aesthetic), in the educational proposal, for projects as a privileged form of work and its interdisciplinary nature. We also pointed out the absence, for some teachers who had their practices investigated, of a pedagogical theory to guide these practices to a more critical perspective, consistent with their intentions and discourse. That is to say, research indicates the need for a pedagogical theory that align with the Critical Environmental Education and help the teacher to think and make decisions about their practice. Finally, we emphasize that, given the importance of this subject, it is necessary that more research be conducted in order to think and build, together with the teacher, a knowledge that supports their practices and then give visibility to these experiences, disseminating its results and contributing to the enrichment and guidance of pedagogical practices in environmental education of other teachers in children's education and to inspire practices of teachers from other stages of education, especially those of the early years of elementary school.

Keywords: Environmental education. Child education. Pedagogical practices.

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 2013, p. 11).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Região Sudeste: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....	92
Tabela 2 – Região Sul: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....	93
Tabela 3 – Região Centro Oeste: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....	93
Tabela 4 – Região Nordeste: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....	93
Tabela 5 – Região Norte: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....	94
Tabela 6 – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com os programas de pós-graduação em que foram produzidas	95
Tabela 7 – Distribuição de acordo com a área curricular a que se vinculam as dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....	98
Tabela 8 - Categorização das dissertações de acordo com as dimensões a serem contempladas nas propostas em educação ambiental.....	123
Tabela 9 - Subcategorias da categoria “Procedimentos didáticos” e a quantidade de pesquisas classificadas em cada uma.....	154
Tabela 10 – Quantidade de pesquisas classificadas nas categorias “Recursos didáticos” e “Avaliação”.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das dissertações e teses que compõem o <i>corpus</i> documental desta pesquisa para o mapeamento	87
Quadro 2 – Relação das dissertações e teses que compõem o <i>corpus</i> documental desta pesquisa para análise mais específica.....	101
Quadro 3 – Relação dos principais autores utilizados pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados como referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil.....	116
Quadro 4 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Conhecimentos”	185
Quadro 5 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Valores éticos e estéticos”	190
Quadro 6 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Participação política”	195
Quadro 7 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Aula expositiva”	199
Quadro 8 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos)”	199
Quadro 9 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades de observação e/ou exploratórias”	200
Quadro 10 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Pesquisas e experimentos científicos”	201
Quadro 11 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Saída a campo”	202
Quadro 12 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Roda da conversa”	203
Quadro 13 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Contação de histórias”	204
Quadro 14 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades envolvendo a família e/ou a comunidade”	205
Quadro 15 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades plásticas (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, etc)”	207
Quadro 16 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades de expressão corporal (dança, dramatização)”	208

Quadro 17 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Conviver e cuidar de plantas e animais”	209
Quadro 18 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Brincar”	210
Quadro 19 – Subcategorias da categoria “Procedimentos didáticos” identificadas em cada trabalho analisado.....	162
Quadro 20 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Recursos didáticos”	212
Quadro 21 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Avaliação”	214

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Evolução da produção das dissertações e teses, de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.....90
- Gráfico 2** – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com o grau de titulação acadêmica.....91
- Gráfico 3** – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com a localização geográfica de sua produção.....92
- Gráfico 4** – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com a dependência administrativa da Instituição de Ensino Superior em que foram produzidas.....94
- Gráfico 5** – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com o tema de estudo das produções.....97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	22
1.1 O Projeto EArte	24
1.2 Etapas da pesquisa	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 Educação.....	31
2.1.1 Educação e formação humana	31
2.1.2 Concepções de educação e tendências pedagógicas.....	37
2.1.3 Práticas pedagógicas.....	42
2.2 Educação infantil	44
2.2.1 Criança, infância e educação	44
2.2.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural	54
2.3 Educação ambiental.....	64
2.3.1 A educação ambiental e suas principais tendências	64
2.3.2 A educação ambiental no contexto da educação infantil.....	68
2.3.3 As três dimensões: conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política.....	71
3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E TESES) EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	87
3.1 Mapeamento e caracterização da produção selecionada	87
3.2 Seleção e análise dos textos completos	100
3.2.1 Referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil.....	108
3.2.2 A presença das três dimensões	122
3.2.3 As especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil	152
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “CONHECIMENTOS”	185
APÊNDICE B – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS”.....	190
APÊNDICE C – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “PARTICIPAÇÃO POLÍTICA”	195
APÊNDICE D – QUADROS COM AS UNIDADES DE REGISTRO DAS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA “PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS”.....	199

APÊNDICE E – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “RECURSOS DIDÁTICOS”	212
APÊNDICE F – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “AVALIAÇÃO”	214
ANEXO A – DADOS INSTITUCIONAIS E RESUMO DAS DISSERTAÇÕES E TESES UTILIZADAS NO MAPEAMENTO (IMPORTADOS DO BANCO EARTE)	216

INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais que afligem a sociedade contemporânea têm sido tema recorrente nos canais de comunicação, nas discussões acadêmicas e nos debates econômicos e políticos. Estes problemas remetem a uma crise ambiental que segundo Guimarães (2004) é o resultado de um modelo de sociedade e seus paradigmas, ou seja, a forma de relação que nossa sociedade estabelece com o meio ambiente tem sido comumente apontada como pivô destes problemas.

Em se tratando da relação homem/meio ambiente concordamos com Bornheim (2001) quando expõe a indivisibilidade desta relação, afirmando que o meio ambiente pertence a condição humana e que “o homem é necessariamente um ser ambiental” (BORNHEIM, 2001, p. 1). Nesta perspectiva, “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).

Neste sentido, ao se pensar em alternativas para enfrentar a crise socioambiental é preciso buscar formas de melhorar os padrões de relação ser humano-sociedade-natureza, bem como compreender as questões sociais, culturais e econômicas que a fundamentam e que precisam ser superadas e transformadas no sentido de construir uma sociedade mais sustentável com equidade e qualidade de vida para todos os seres humanos e não-humanos.

Segundo Carvalho, L. M. (2006), propostas de ação têm sido apresentadas “com o objetivo de minimizar, corrigir ou reverter situações de impacto ambiental ou a busca de possíveis transformações radicais dos padrões de relação ser humano-sociedade-natureza” (p. 21). 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).

A educação constitui-se em uma prática social que se estabelece na relação com o outro, com a sociedade e com o meio natural. Nesta relação aprendemos a conviver com o outro, a produzir trabalho e cultura, ou seja, aprendemos a ser humanos.

A educação não é a única, mas é, sem dúvida, a prática social e intencional mais relevante no processo de humanização do homem e, como tal, em nossos dias encontrou na escola espaço privilegiado para sua realização. Neste espaço, o professor representa o agente principal de sua concretização através de sua prática pedagógica. Como atividade humana, social e política, a educação manifesta diferentes posicionamentos quanto a seus fins, podendo se apresentar através de um viés conservador ou a partir de uma tendência crítica. Carvalho, L. M. (2006) completa esta ideia afirmando que “diferentes visões do processo educativo engendram propostas educativas com características próprias” (p. 21) e, conseqüentemente, diferentes práticas pedagógicas.

Assim como diferentes concepções de educação remetem a práticas pedagógicas diversas, podemos afirmar que diferentes concepções de educação engendram diferentes concepções de educação ambiental que, grosso modo, também podem ser agrupadas em duas grandes tendências: uma conservadora e outra crítica.

A educação ambiental conservadora reflete os paradigmas da sociedade moderna priorizando o conhecimento das questões ambientais e o desenvolvimento da sensibilidade em relação à conservação do meio ambiente, numa perspectiva de “conhecer para amar e amar para preservar”. Segundo Guimarães (2004), esta tendência comporta uma visão dualista, simplista e fragmentada da relação homem-natureza, colocando-os em polos distintos e desconsiderando a diversidade e complexidade desta relação. Esta concepção de educação ambiental produz uma prática pedagógica focada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, acreditando que a sociedade é a soma de seus indivíduos, portanto cada um deve fazer a sua parte.

A necessidade de “uma renovação multidimensional capaz de mudar o conhecimento, os valores culturais e éticos, as instituições, as relações sociais e políticas” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29) conduz a outra vertente da educação ambiental: a concepção crítica. O foco dessa concepção está na dimensão política da questão ambiental. Por essa razão, as práticas pedagógicas devem procurar “contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Nesta concepção a ênfase está no questionamento dos modelos social, político e econômico vigentes. Deste modo, as práticas pedagógicas devem priorizar a construção de uma cidadania ativa a qual implica a formação de um sujeito capaz de agir em defesa dos direitos de camadas mais amplas da população, e não somente a sensibilização para simples mudança de comportamento (CARVALHO, I. C. M., 2004).

Concordando que os problemas ambientais têm suas origens “nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29) nos posicionamos a favor de uma educação ambiental capaz de problematizar esses contextos sociais em sua interface com a natureza. Mas, uma educação ambiental que se pretenda crítica, reflexiva, criadora e transformadora precisa concretizar-se em práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos teóricos que fundamentam esta proposta.

Neste sentido, concordamos com Carvalho, L. M. (1989, 1999, 2001, 2006) quando destaca que, nas propostas para educação ambiental, três dimensões que se inter-relacionam e se complementam precisam ser contempladas:

- uma primeira dimensão relacionada com a *natureza dos conhecimentos* a serem trabalhados;
- uma segunda dimensão relacionada com *valores éticos e estéticos* envolvendo as questões da natureza;
- e, por fim, [...] a dimensão política, no sentido de preparar o indivíduo para ações concretas de soluções para os problemas ambientais. (CARVALHO, L. M., 1999, p. 36, grifo do autor)

As instituições escolares, tem se apresentado como espaços privilegiados para que a educação ambiental aconteça. Assim, a educação ambiental tem adentrado os espaços da educação escolar e, desde a segunda metade do século XX, ganhou campo tanto nas pesquisas como nas políticas públicas para a educação básica brasileira. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999) estabelece que a educação ambiental deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades do ensino formal, incluindo a educação básica que compreende da educação infantil ao ensino médio.

Contudo, o despreparo para planejar e promover ações que realmente conduzam a mudanças, tem levado a práticas pedagógicas intituladas de educação ambiental, mas “que são descontextualizadas, fragmentadas, improvisadas, permanecendo, muitas vezes, no senso comum e não trazendo contribuição significativa para a formação dos alunos” (SANTANA, 2005, p. 12).

No contexto da educação infantil, este quadro se agrava considerando o despreparo dos docentes para lidar com propostas em educação ambiental. Ruffino (2003) afirma que, no Brasil, os cursos de formação continuada em educação ambiental bem como os materiais produzidos e disponibilizados são, em geral, voltados para professores do ensino fundamental e que este descuido com a formação do profissional que atua na educação infantil, muitas vezes conduz ao desenvolvimento de projetos sem qualquer tipo de orientação. Segundo Rodrigues, C. (2011), o maior problema disso é que a maioria destes professores acaba trabalhando com

concepções tradicionais (conservadoras) de educação ambiental “o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação” (RODRIGUES, C., 2011, p. 176).

A educação infantil no Brasil tem uma história muito recente de conquistas anunciadas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As pré-escolas e, mais tarde, as creches passaram a fazer parte do sistema educacional, constituindo-se na primeira etapa da educação básica. Este foi o primeiro passo para a compreensão de que este deve ser um espaço privilegiado no processo educativo de nossas crianças. Desde então, muitos de seus profissionais têm se empenhado no sentido de construir uma identidade própria para a escola de educação infantil, fugindo dos resquícios do assistencialismo e não aceitando que seja tratada como uma escola a menor, ou seja, uma **pré-escola** (preparatória para o ingresso na escola fundamental), ou ainda sem se confundir com o modo “escolarizante” do ensino fundamental.

Mello (2007), orientada pela Teoria Histórico-Cultural, critica o modelo “escolarizante” assumido por algumas escolas de educação infantil e afirma que é preciso respeitar as atividades típicas das crianças pequenas para promover a formação e o desenvolvimento pleno de sua inteligência e personalidade.

Partindo dos pressupostos de que a educação ambiental no contexto da educação escolar representa uma possibilidade de enfrentamento da crise socioambiental e de que a creche e a escola da infância podem ser os melhores lugares para a educação das crianças pequenas (MELLO, 2007), acreditamos que o planejamento e execução de práticas pedagógicas diversificadas, significativas e que levem em consideração as especificidades e singularidades desta faixa etária favorecem o trabalho em educação ambiental na educação infantil.

Hart e Nolan (1999), examinando vários artigos e resumos de dissertações em Educação Ambiental em língua inglesa, ressaltam que as pesquisas em Educação Ambiental voltadas ao estudo da infância são bastante consistentes ao relatarem “uma conexão entre as primeiras experiências de vida e atitudes ao longo da vida, valores e padrões de comportamento em relação a ambientes naturais” (p. 30, tradução nossa). Essas pesquisas, prosseguem os autores, têm revelado a importância de ampliar as possibilidades de experiências significativas positivas de interação das crianças com o meio social e natural na educação infantil, pois a consciência social e ambiental emerge a partir de uma identidade ecológica, de um sentido de conexão com os outros e com o lugar, “bem como do sentido do que significa contribuir para algo maior que si mesmo - de forma consciente [...]” (HART; NOLAN, 1999, p. 30, tradução nossa). É nesta linha de raciocínio que alguns pesquisadores têm se interessado em investigar o que motiva e

leva algumas pessoas a se comprometerem com a questão ambiental. Segundo Hart e Nolan (1999) esta é uma questão complexa para a qual não existem respostas claras.

Os autores apontam para a necessidade de oportunizar experiências significativas às crianças pequenas, afirmando que:

Esse campo emergente da pesquisa em Educação Ambiental da primeira infância é bastante assertivo na sua premissa de que, nos anos pré-escolares, experiências positivas no ambiente natural podem revelar-se fundamentais para a busca da criança por significado e a recuperação das relações sustentáveis com o mundo natural (HART; NOLAN, 1999, p. 30, tradução nossa).

Entre os vários estudos analisados pelos autores, destacamos o de Hutchison (1998 apud HART; NOLAN, 1999) o qual também afirma que certos valores e crenças podem se consolidar na infância, sensível período do desenvolvimento humano e crucial na formação das ideias das crianças sobre a natureza e o ambiente; o de R. Hart (1997 apud HART; NOLAN, 1999) que ressalta o papel potencialmente central da natureza, da história e do senso de lugar [de pertencimento] para a emergente ontologia ecológica e social da criança; e o de Tilbury (1994^a apud HART; NOLAN, 1999) afirmando que as crianças devem desenvolver um senso de respeito e de cuidado em relação ao meio ambiente natural durante seus primeiros anos de vida ou estar em risco de nunca desenvolverem esses valores (HART; NOLAN, 1999, p. 29-30).

Chawla (1998), analisando vários estudos que se propuseram a investigar como as experiências significativas de vida influenciaram em posicionamento positivo em relação às questões ambientais, relata que os resultados das pesquisas apontaram para o fato de que experiência ao ar livre na infância é um fator importante no desenvolvimento de uma preocupação pessoal para com o ambiente. No entanto, um dos estudos analisados por Chawla (1998) ressaltou que experiências positivas na natureza durante a infância, por si só, não podem prever um compromisso futuro com o meio ambiente e que, as pesquisas sobre experiências significativas de vida precisam se concentrar na forma como o significado destas experiências é construído. Segundo a autora “não existe uma única experiência totalmente potente que produza cidadãos ambientalmente informados e ativos, mas muitas juntas” (CHAWLA, 1998, p. 381, tradução nossa).

Vigotski (2010), discutindo a influência do meio (físico e social) no desenvolvimento infantil, traz a ideia de vivência¹ como a forma que a criança toma consciência, concebe e se

¹ Em nota de rodapé, a tradutora do texto, Márcia Pileggi Vinha, assim justifica o uso do termo vivência: “O dicionário *Psicologia Clínica* (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživánie* [переживание] como uma ‘condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. P. não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho

relaciona afetivamente com o meio, com um determinado objeto, acontecimento ou situação. Segundo o autor, essa influência não é igual para todas as crianças e nem mesmo para a mesma criança em todas as idades de sua infância. Não pode ser definida como algo linear - causa e efeito -, mas como uma relação complexa que envolve outras influências, bem como o nível de compreensão da criança e de tomada de consciência sobre o que acontece no meio. “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010, p. 688), depende de sua vivência. Portanto, para entender quais experiências desenvolverão na criança uma preocupação pessoal com o meio ambiente é preciso entender como cada criança vivencia cada experiência.

Apesar dos avanços alcançados em termos de políticas públicas que prescrevem a inserção da educação ambiental no currículo da educação infantil, pesquisas revelam haver certa falta de compromisso em relação ao desenvolvimento da educação ambiental neste nível da educação básica e, indicam ainda, que a temática ambiental na educação infantil tem sido pouco investigada. (RUFFINO, 2003; ALBERTO, 2007; RODRIGUES, C., 2011).

Levantamento realizado recentemente no catálogo do EArte², confirma esta indicação. A busca por dissertações e teses que se propuseram a discutir a educação ambiental no contexto da educação infantil revelou esta escassez de pesquisas. Encontramos 79 (setenta e nove) pesquisas classificadas como sendo do “contexto escolar regular – educação infantil”, dentre as 2765 (duas mil, setecentas e sessenta e cinco) catalogadas³. A primeira que se refere a educação infantil data do ano de 1995.

Fazemos a mesma constatação dentre as pesquisas no campo da Educação Infantil a partir de outras fontes⁴. Alberto (2007) observa que as pesquisas sobre educação ambiental na educação infantil ainda são escassas e recentes, caracterizando-se como uma das lacunas neste campo de conhecimento.

Este cenário também se revela em outros países como podemos observar através do trabalho realizado por Davis (2009). A autora, com foco na questão da sustentabilidade,

mental’. Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *-jit*’ (viver), etimologicamente o termo significa ‘viver através’ de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos ‘vivência’, no sentido daquilo ‘que se viveu’ ou de ‘conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa’ (Houaiss, 2009)” (VIGOTSKI, 2010, p. 681).

² Catálogo produzido pelo projeto interinstitucional denominado “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses) – EArte” e organizado a partir da seleção das dissertações e teses em educação ambiental, realizadas entre os anos de 1981 a 2012, disponíveis no Banco de Teses da Capes.

³ Busca atualizada em 17 de junho de 2016.

⁴ Como os trabalhos de Rocha (1999), Strenzel (2000) e Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001).

analisou uma série de revistas australianas e internacionais de divulgação de pesquisas em Educação Ambiental e em Educação Infantil do período de 1996 a 2007, e constatou que menos de 5% dos artigos publicados ao longo deste período de 12 anos referia-se a estudos preocupados com a interseção destes dois campos de conhecimento. Sua investigação também aponta para uma lacuna na literatura em Educação Ambiental e em Educação Infantil. Afirma que, “em geral, os pesquisadores de Educação Infantil não se envolveram com as questões do meio ambiente/sustentabilidade e pesquisadores em Educação Ambiental não focaram sua atenção em crianças pequenas e seus ambientes educacionais” (DAVIS, 2009, p. 229, tradução nossa).

Diante da relevância deste assunto é necessário que mais pesquisas sejam realizadas e que seus resultados contribuam para o enriquecimento e a orientação das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Discutindo a produção científica nos programas de pós-graduação, Megid Neto (2009) lembra que toda vez que se alcança uma produção quantitativa significativa em um determinado campo de conhecimento, “surge a necessidade de empreender estudos sistemáticos dessa produção, visando o conhecimento mais adequado das suas características e tendências, além de favorecer sua ampla e adequada divulgação” (MEGID NETO, 2009, p. 97).

Nesta perspectiva, muitas pesquisas focam suas análises nas dissertações e teses produzidas nesses programas. Esta modalidade de pesquisa é conhecida como do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

Algumas pesquisas do tipo “estado da arte” têm sido realizadas no campo da Educação Ambiental tendo como *corpus* documental as dissertações e teses brasileiras, porém, até o momento, não foi encontrada nenhuma que tenha se voltado para uma análise das dissertações e teses que investigam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Daniel e Marin (2007) apontam para uma pobreza teórica nas produções acadêmicas em Educação Ambiental em interface com outros campos do conhecimento, com predomínio de citações apenas do campo específico da Educação Ambiental ou mesmo não explicitação do referencial teórico. As autoras alertam para a existência de trabalhos que adotam determinadas abordagens sem aprofundamento nos referenciais teóricos.

Entendendo que a educação infantil apresenta especificidades e singularidades que a distingue das demais etapas de ensino, consideramos importante que as pesquisas em Educação Ambiental com foco na educação infantil explicitem os referenciais teóricos que fundamentam sua concepção de criança, de infância e de educação para a infância.

Assim, diante do exposto sobre a relevância da educação na infância para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação da relação homem-sociedade-natureza, do espaço escolar como espaço privilegiado de educação da personalidade (no sentido histórico-cultural de formação e desenvolvimento), da atuação do professor para que esta formação se dê através de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, bem como, diante da constatação da escassez de pesquisas em Educação Ambiental voltadas para o contexto da educação infantil, acreditamos que seja apropriado investigar nas dissertações e teses brasileiras, importantes na produção teórica do campo da Educação Ambiental, como vem se constituindo o tema das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil a fim de buscar compreender quais as especificidades destas práticas neste segmento de ensino. Portanto o problema que motiva esta pesquisa é: O que as pesquisas no campo da Educação Ambiental estão trazendo como contribuição para o trabalho de educação ambiental na educação infantil?

Justifica-se, assim, a realização da presente pesquisa, elaborada a partir das seguintes questões norteadoras:

- Qual o contexto de produção das dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental que pesquisam práticas pedagógicas na educação infantil?
- Quais os referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil utilizados pelos autores das dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental que pesquisam práticas pedagógicas na educação infantil?
- As práticas pedagógicas na educação infantil abordadas nas dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental contemplam as dimensões: conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política?
- As dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental que abordam práticas pedagógicas na educação infantil possibilitam identificar especificidades inerentes a estas práticas?

Em relação aos objetivos, esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar e discutir as dissertações e teses em Educação Ambiental que descrevem e analisam práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil e seus objetivos específicos são:

- Identificar as dissertações e teses brasileiras em Educação Ambiental que pesquisam o contexto escolar da educação infantil e mapear seu contexto de produção.
- Caracterizar os referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores que analisam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil;

- Identificar e analisar, nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil descritas nas pesquisas, a presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política;
- Discutir as especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

O presente trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os procedimentos de pesquisa empregados de modo a esclarecer a forma de delimitação do *corpus* documental, os referenciais metodológicos que norteiam este estudo e os procedimentos de análise adotados. No capítulo dois apresentamos a fundamentação teórica discutindo ideias fundamentais para esta pesquisa. No capítulo três são apresentados os resultados do mapeamento das pesquisas quanto ao seu contexto de produção, bem como os resultados da identificação dos referenciais teóricos adotados, da caracterização das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil quanto a presença das três dimensões e a discussão das suas especificidades. Por fim, no capítulo quatro, apresentamos as principais considerações da pesquisa.

1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, caracterizada como pesquisa documental, de caráter bibliográfico, do tipo “estado da arte”, tendo como *corpus* documental, para o mapeamento das pesquisas quanto ao seu contexto de produção, as dissertações e teses brasileiras que investigam a educação ambiental na educação infantil e, como *corpus* documental para análise e discussão mais específicas, as dissertações e teses brasileiras que descrevem e analisam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil. Será realizada uma análise do conteúdo dos trabalhos (dissertações e teses), que foram selecionados a partir dos descritores e dos resumos encontrados no catálogo produzido pelo projeto interinstitucional denominado “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses) – EArte” (CNPq N. 480328/2010 - 2), ao qual a presente pesquisa está vinculada, e também a partir da leitura dos trabalhos completos que foram encontrados. O catálogo do EArte foi organizado a partir da seleção das dissertações e teses em Educação Ambiental, realizadas entre os anos de 1981 a 2012, disponíveis no Banco de Teses da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa em razão dos objetivos propostos. Como pesquisa qualitativa destacamos que a principal característica desta abordagem é seu caráter compreensivo ou interpretativo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131) e a natureza quantitativa desta pesquisa se apresenta na etapa de mapeamento das dissertações e teses, quando os dados referentes ao contexto de produção das pesquisas são quantificados e analisados. Este mapeamento quantitativo auxilia na compreensão do contexto de produção destas pesquisas que serão, posteriormente, objeto de análise qualitativa.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa documental por adotar como material de pesquisa dissertações e teses. A pesquisa documental segundo Lüdke e André (2015, p. 44-45) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Segundo os mesmos autores, dos documentos “[...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”; e ainda, “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45).

Por sua vez, a pesquisa do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” procura mapear a produção acadêmica e analisar como um determinado tema vem sendo discutido nos diferentes campos do conhecimento. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39) “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Para o campo da Educação e para a análise de práticas pedagógicas este tipo de pesquisa significa uma contribuição importante na constituição teórica deste campo uma vez que procura “identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, [...] as experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática”, além disso, possibilitam examinar “a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

A pesquisa do tipo “estado da arte” tem despontado como grande possibilidade de divulgação, para a sociedade, dos estudos e pesquisas que têm sido realizadas nas diversas áreas do conhecimento e que têm apresentado crescimento quantitativo e qualitativo.

Para o pesquisador, este tipo de pesquisa, favorece a apropriação da totalidade dos estudos e trabalhos acadêmicos sobre um determinado tema, dentro de um recorte específico, possibilitando conhecer o que já foi produzido e buscar o que ainda não foi realizado.

Cabe ainda destacar a importância da utilização do catálogo produzido pelo projeto interinstitucional denominado “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses) – EArte”, que reúne especificamente trabalhos realizados em Educação Ambiental. Catálogos desta natureza tem se tornado fontes básicas de referências para os pesquisadores. Para Ferreira (2002) a produção dos catálogos vem

[...] atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades (FERREIRA, 2002, p. 260).

Neste sentido, é possível afirmar que a elaboração de catálogos desta natureza e pesquisas que mapeiem as produções acadêmicas tem colaborado com a divulgação do conhecimento científico produzido.

Neste capítulo procuramos descrever o caminho metodológico percorrido por esta pesquisa. Para tanto consideramos importante trazer, primeiramente, algumas informações sobre o projeto EArte, sem as quais não seria possível ao leitor a compreensão das etapas desta pesquisa.

1.1 O Projeto EArte

De acordo com informações no site do EArte⁵, lançado oficialmente para consulta pública em 13/03/2015, o projeto teve origem em 2006 desenvolvido pelo Grupo FORMAR Ciências. A partir de 2008 contou com a participação de pesquisadores de Universidades do Estado de São Paulo (UNESP - Rio Claro, UNICAMP - Campinas e USP - Ribeirão Preto) e passou a ser nomeado de Projeto EArte.

Em um primeiro momento, o grupo de pesquisadores identificou e selecionou as teses e dissertações em Educação Ambiental disponíveis no Banco de Teses da Capes⁶, do período de 1981 (data da primeira dissertação em Educação Ambiental) até 2009. Foi realizada busca de trabalhos acadêmicos que apresentassem em seu título, resumo e/ou palavras-chave o termo “educ* ambient*”. Esta busca resultou em cerca de 8.000 (oito mil) dissertações e teses, as quais tiveram seus resumos analisados para definir se eram de fato de Educação Ambiental⁷.

Em um segundo momento as teses e dissertações foram classificadas através de descritores estabelecidos e respectivos descritivos elaborados pelo grupo de pesquisadores. Muitas reflexões foram feitas no sentido de garantir clareza e coerência em cada um dos descritores e seus respectivos descritivos. Os descritores incluem os dados institucionais, o contexto educacional, a área curricular e o tema de estudo.

O descritivo detalhado de cada descritor está disponível no site do EArte. Não nos deteremos neste detalhamento, pois somente o faremos à medida que se tornar necessário para justificar os critérios utilizados para a definição do *corpus* documental desta pesquisa. Consideramos importante destacar o quanto a classificação dos trabalhos, feita por estes pesquisadores, otimizou a etapa de busca e praticamente dispensou a definição de termos de busca na presente pesquisa. Este processo será relatado mais adiante.

Importante ressaltar, também, que o projeto EArte não se encerrou no lançamento de seu site e de sua disponibilização ao público em geral. Em 2016 o grupo incluiu no catálogo as pesquisas de 2011 e 2012 constantes no Banco de teses da Capes (ficou uma lacuna quanto ao

⁵ <http://www.earte.net/>

⁶ Segundo Vieira e Maciel (2007), o banco de teses da Capes foi criado para disponibilizar, via *internet*, informações básicas de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* das diversas áreas e subáreas do conhecimento, desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior públicas e particulares brasileiras.

⁷ As pesquisas que incluíam estudos que se situavam na relação entre a temática ambiental ou ideário ambientalista e processos educativos foram consideradas pelos pesquisadores do EArte como sendo de Educação Ambiental. Este procedimento resultou na construção de um banco de dados, no aplicativo Excel®, com cerca de 2230 trabalhos (DIAS, 2012).

ano de 2010⁸). Além disso, a participação, no projeto, de alunos da graduação e da pós-graduação vinculados aos diferentes grupos de pesquisa os têm estimulado a desenvolverem pesquisas e análises específicas das dissertações e teses, como a presente investigação.

1.2 Etapas da pesquisa

Ferreira (2002) identifica dois momentos distintos na pesquisa “estado da arte”. O primeiro momento é o de quantificação e de identificação de dados, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. No catálogo do EArte estes dados estão disponíveis no descritor “Dados institucionais” (título, autor, orientador, ano de defesa, programa de pós-graduação, Instituição de Ensino Superior - IES, unidade/setor, Estado, cidade, grau de titulação acadêmica e dependência administrativa). A partir destes dados o pesquisador deve buscar responder às perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar; e assim algumas análises podem ser feitas, segundo Ferreira (2002).

Ele pode visualizar, nesse momento, uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento à pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar (FERREIRA, 2002, p. 265).

Em um segundo momento o pesquisador busca responder questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos e sobre a possibilidade de inventariar essa produção, descobrindo tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita da trajetória de uma determinada área do conhecimento. Para esta tarefa o pesquisador geralmente parte dos resumos dos trabalhos, o que dificulta bastante sua análise considerando que muitos resumos não dão ideia do todo, não apresentam as ideias com clareza, são incompletos, não trazendo as informações mínimas que explicitem do que trata verdadeiramente a pesquisa (FERREIRA, 2002). Este fato pode levar a “uma classificação

⁸ A primeira coleta feita pelos pesquisadores do projeto EArte junto ao Banco de teses da Capes abrangeu trabalhos realizados até 2009. Em 2013, o Banco da Capes passou por reformulação e, até a data de nossa última consulta (01/11/2015), estavam disponíveis somente os trabalhos realizados em 2011 e 2012. Portanto o ano de 2010 não pôde ser contemplado nesta nova busca realizada pelos pesquisadores do projeto EArte, gerando esta lacuna. Vale lembrar que, diante desta realidade, o banco do EArte constitui-se ferramenta importante ao pesquisador em Educação Ambiental.

equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema” (FERREIRA, 2002, p. 266). Ciente das limitações expostas, esta pesquisa partiu da leitura dos resumos para a seleção dos trabalhos, mas, buscou informações nos trabalhos completos disponíveis quando o resumo não trazia as informações necessárias. Na fase de análise dos dados foi utilizado o trabalho completo.

Segue abaixo o detalhamento das etapas metodológicas cumpridas nesta pesquisa.

Etapa 1: Definição do *corpus* documental

O primeiro critério adotado para inclusão de uma dissertação ou de uma tese no *corpus* documental desta pesquisa foi o de ser um trabalho que envolvesse a temática ambiental e o processo educativo. Este critério pôde ser facilmente contemplado considerando que a busca foi realizada por meio do catálogo de dissertações e teses do Projeto EArte. A rigorosidade no trabalho de elaboração dos descritores e de classificação realizados pelos pesquisadores do projeto nos ofereceu a tranquilidade e a certeza de estarmos diante de dissertações e teses em Educação Ambiental. A busca ao Banco EArte foi realizada através do site do <http://www.earte.net/>

Figura 1. Home do site do EArte



Fonte: <http://www.earte.net/>.

Com o objetivo de selecionar somente as pesquisas que trataram da educação infantil no contexto escolar, o critério de busca foi utilizar a classificação realizada pelos pesquisadores do projeto EArte. Assim, selecionamos “Classificações equipe EArte”, no lado esquerdo da tela <http://www.earte.net/teses/>.

Feita esta opção, a tela seguinte nos ofereceu todas as classificações feitas a partir dos diversos descritores. Escolhemos em “Contexto Educacional” a opção “Escolar”, buscando pesquisas que descrevem e analisam práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em instituições escolares de educação infantil.

Assim, em “Contexto Educacional” selecionamos a opção “Escolar” que abriu a opção do descritivo “Regular” que abrange o contexto escolar formal. Após esta seleção, visualizamos os níveis escolares, onde pudemos fazer a opção por “Educação Infantil”.

Por fim, clicando em “Buscar”, o site nos ofereceu a relação de trabalhos (dissertações e teses) que se enquadravam nas opções de classificação selecionadas. Nesta etapa foram encontrados 79 (setenta e nove) trabalhos, sendo 38 (trinta e oito) voltados especificamente a investigação do contexto escolar da educação infantil e 41 (quarenta e um) classificados como trabalhos voltados também para outros níveis e etapas do ensino (Ensino Fundamental 1ª a 4ª/1º ao 5º, Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º, Ensino Médio, Educação Superior).

Com 79 (setenta e nove) trabalhos identificados, abrimos cada uma das fichas em “Ver ficha” a fim de fazer a leitura dos dados institucionais e dos resumos. A leitura atenta dos resumos e a leitura flutuante dos trabalhos completos disponíveis, possibilitaram averiguar a pertinência da manutenção de cada um dos trabalhos no nosso *corpus* documental.

Paralelo a este processo de leitura, selecionamos duas dissertações que tivessem investigado práticas pedagógicas em educação ambiental em escolas que atendem educação infantil em conjunto com o ensino fundamental, a fim de avaliar a pertinência das práticas descritas com as especificidades da educação infantil. Durante a leitura mais detalhada destas dissertações para a coleta dos dados necessários à nossa análise, observamos que estas não esclareciam quais práticas haviam sido desenvolvidas com as crianças da educação infantil e não as diferenciavam das realizadas com os alunos do ensino fundamental, não sendo possível identificar nestes trabalhos o que era específico das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil e, portanto, não atendendo aos objetivos da presente pesquisa.

A partir destas constatações, optamos por excluir do *corpus* documental, as dissertações ou teses que não se voltaram exclusivamente a investigação do contexto escolar da educação infantil.

Definimos que integrariam nosso *corpus* documental, para o mapeamento das pesquisas quanto ao seu contexto de produção, as dissertações e teses brasileiras que investigaram a educação ambiental na educação infantil e, como *corpus* documental para análise e discussão dos demais objetivos específicos, selecionamos as dissertações e teses brasileiras que

descrevem e analisam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil e cujos trabalhos completos estivessem disponíveis para leitura.

Assim, o *corpus* documental para o mapeamento das pesquisas quanto ao seu contexto de produção contou com 35 (trinta e cinco) dissertações e 3 (três) teses e o *corpus* documental para a análise e discussão dos demais objetivos específicos foi, inicialmente, composto por 16 (dezesesseis) dissertações e 2 (duas) teses.

O trabalho completo de 10 (dez) dissertações e 2 (duas) teses, foram disponibilizados pelos pesquisadores do EArte, e 1 (uma) dissertação foi obtida através de empréstimo entre as bibliotecas Unesp-Ufscar. Não conseguimos obter o trabalho completo de 5 (cinco) dissertações, portanto foram excluídos do *corpus* documental, o que resultou em uma quantidade de 13 (treze) trabalhos completos.

Etapa 2: Análise dos dados

As dissertações e teses brasileiras que descrevem e analisam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil e cujos trabalhos completos foram localizados, foram lidas na íntegra com o objetivo de caracterizar os referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos autores das pesquisas, caracterizar as práticas pedagógicas com relação à presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política e discutir as especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Os trabalhos foram analisados por meio da estratégia qualitativa de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é caracterizada como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, é um instrumento de análise interpretativa, devendo extrapolar um caráter meramente descritivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2015; OLIVEIRA et al., 2003).

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, passível de ser adaptado conforme os documentos e os objetivos dos investigadores.

A análise de conteúdo exige a leitura e releitura dos documentos, essencial para a construção de categorias de análise a partir das quais os dados coletados serão interpretados (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). “Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 50), além de que devem refletir os propósitos da pesquisa.

Moraes, R. (2007) indica dois processos na construção de sistemas de categorias:

1. Categorias *a priori*: construídas a partir do referencial teórico do pesquisador.
2. Categorias emergentes: construídas no processo de análise do material e das muitas vozes que emergem dele.

O autor entende que a definição de categorias *a priori* é mais fácil de ser encaminhada pelo pesquisador, pois confere segurança ao pesquisador com menor experiência em análise de conteúdo, mas o leva a enxergar somente significados que se ajustem às categorias já definidas, enquanto que no processo de análise com categorias emergentes são maiores as possibilidades de criatividade. Moraes, R. (2007) lembra que há autores que defendem a combinação das duas alternativas. Esta “terceira alternativa” define algumas categorias *a priori*, mas não descarta a possibilidade de inclusão de categorias emergentes na análise do *corpus* documental e/ou revisão das definidas *a priori*.

Nesta pesquisa, a identificação dos referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados, não foi feita através da análise de conteúdo, mas sim através da análise das referências bibliográficas utilizadas e do contexto de sua utilização no texto, no intento de identificar os autores e a área do conhecimento que subsidiaram cada pesquisa.

Para caracterizar as práticas pedagógicas com relação à presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política, definimos estas três dimensões como categorias *a priori* e buscamos, no *corpus* documental, excertos dos textos que apontassem para a presença de tais dimensões, em conformidade com o referencial teórico adotado nesta pesquisa⁹. Estes excertos se constituíram nossas unidades de registro.

Na discussão das especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, utilizamos a estratégia de definição “alternativa” das categorias, partindo de algumas categorias pensadas com apoio do aporte teórico apresentado nesta pesquisa e subcategorias construídas a partir da leitura das dissertações e teses.

Definidas as categorias, identificamos as unidades de registro. Segundo Franco (2008, p. 41) “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. As unidades de registro são de diferentes tipos: a palavra, o tema, o personagem e o item. A escolha de um destes tipos deve estar adequada aos objetivos da pesquisa. Para a presente pesquisa escolhemos o tema como unidade de registro, que Franco (2008, p. 42) define como sendo “uma asserção sobre determinado assunto” podendo ser “uma

⁹ Nos referimos à proposta de Carvalho, L.M. (1989, 1999, 2001, 2006) sobre as três dimensões que devem ser contempladas no trabalho da educação ambiental: conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política.

simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Com base nessa definição, entendemos que as unidades de registro da presente pesquisa são os excertos das dissertações e teses utilizados como base para a análise.

Mas, é a interpretação, a inferência, a razão primeira da análise de conteúdo, principalmente nas de natureza qualitativa, pois é nesta etapa que se dá a produção de conhecimento.

A interpretação dos dados está permeada pela estrutura de pensar do pesquisador, ou seja, por sua subjetividade. Segundo Moraes, R. (2007, p. 88), “ toda leitura de um texto é uma interpretação. Não há possibilidade de uma leitura objetiva e neutra. O pesquisador precisa assumir sua própria leitura, influenciada por suas teorias e ideias”.

Moraes, R. (1999) destaca duas vertentes deste movimento interpretativo: uma relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada *a priori* e na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. Na primeira vertente a interpretação é feita através da exploração dos significados explicitados nas categorias da análise contrastando-os com o referencial teórico assumido. Na segunda vertente a teoria emerge das informações e das categorias da análise, sendo ela própria (a teoria) uma interpretação. Nesta vertente, segundo o autor, teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que, a cada retomada do ciclo, se procura atingir maior profundidade na análise. A presente pesquisa parte da compreensão de que a análise dos dados deve ser feita a partir de um referencial teórico construído *a priori* pelo pesquisador, o que não deve limitar seu olhar impossibilitando-o de considerar outros pontos de vista.

Aqui, faz-se necessário pontuar que não foi possível realizar uma análise das práticas pedagógicas em si, mas, sim, das elaborações dos autores das pesquisas sobre essas práticas. Dessa forma, é provável que algumas ações ou procedimentos do professor, que buscamos identificar, não tenham sido descritas pelos pesquisadores nos trabalhos analisados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação

Nesta seção, discutimos a ideia de educação enquanto processo de humanização, sua relação com trabalho e escola, bem como, buscamos descrever as diversas concepções de educação e tendências pedagógicas que têm norteado as propostas educativas na educação formal. Entendemos que estas discussões são necessárias à compreensão das diferentes práticas pedagógicas presentes no interior das instituições escolares.

2.1.1 Educação e formação humana

Os animais nascem e se adaptam à natureza e tudo de que necessitam pode ser encontrado na natureza: alimento e abrigo. O homem, diferentemente dos outros animais, necessita produzir continuamente sua própria existência, transformando e adaptando a natureza às suas necessidades. Segundo Saviani (2007), este agir sobre a natureza é o que conhecemos como trabalho. O trabalho constitui-se a essência humana, não uma essência natural, mas produzida pelo próprio homem.

Saviani (2015) afirma que, neste processo de transformação da natureza, o homem cria um mundo humano, um mundo da cultura. Tanto o trabalho quanto a cultura são elementos que caracterizam o que é essencialmente humano.

Mas o homem não nasce humano, não nasce sabendo trabalhar e produzir cultura. É necessário que aprenda: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Portanto, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, “ela é uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p. 286). É neste contexto que Saviani (2007) afirma a existência de uma relação de identidade 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).

Contudo, a apropriação privada da terra, principal meio de produção, conduziu a divisão dos homens em duas classes: a dos proprietários e a dos não proprietários. O controle privado da terra possibilitou que uma parte da população (os proprietários) vivesse do trabalho alheio (SAVIANI, 2007).

Na antiguidade grega e na romana, a classe de proprietários, libertos da necessidade do trabalho material, podia se dedicar às atividades intelectuais, à oratória e aos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. Neste contexto surge 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).

A partir do advento do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa moderna, o eixo do processo produtivo é deslocado “do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material” (SAVIANI, 2007, p. 158). Com a mecanização da produção “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). Estas transformações na forma de produção do trabalho implicaram em transformações sociais: “a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual” (SAVIANI, 2007, p. 158), na qual a escola desempenha a importante função de introduzir o homem no mundo das letras. Assim, “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).

A ideia de uma escola para as massas se expande e esta forma de educação de universaliza. À esta expansão não corresponde uma preocupação com a qualidade do trabalho educativo, não implica em preocupação com a formação do homem (humanização); a escolarização passa a ser vista como condição para o desenvolvimento do capitalismo, para o ajuste do indivíduo à divisão social do trabalho e manutenção da sociedade burguesa.

Segundo Brandão (2007), quando a forma de organização e a cultura de uma determinada sociedade tornam-se complexas, enfrentando questões como a divisão social do trabalho, do poder e das classes, então esta sociedade passa a se preocupar com a sistematização do processo de transmissão do saber, com os “espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos” (BRANDÃO, 2007, p. 16), ou seja, a educação assume um caráter de intencionalidade, sendo planejada e organizada com uma determinada finalidade.

A educação intencional implica em “objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação” (LIBÂNEO, 2000, p. 80) e dentro desta modalidade da educação intencional, Libâneo (2000, p. 81) identifica a educação intencional formal, “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”. É na modalidade de educação intencional formal que se inserem a escola e a prática pedagógica na educação infantil como prática educativa escolar, sistemática e intencional, objeto de estudo desta pesquisa.

Na intenção de refletir sobre a natureza e a especificidade da educação, em especial a escolar, Saviani (2015, p. 287) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Deste modo, o autor entende que o objetivo da educação escolar é a identificação dos elementos culturais fundamentais, essenciais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos). Para Saviani (2015), os elementos culturais fundamentais que cabe à escola selecionar não diz respeito a qualquer saber, mas sim ao saber sistematizado, ou seja, ao conhecimento elaborado, à cultura erudita, ao saber científico¹⁰.

¹⁰ Saviani (2015) justifica sua posição ilustrando o modo como os gregos compreendiam os diferentes saberes: “Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία) e *episteme* (ἐπιστήμη). *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa

Valem ainda mais algumas considerações sobre a ideia de educação enquanto formação humana. Severino (2006) reafirma a relação entre educação e formação entendida como a própria humanização, a busca pelo homem “de maior perfeição em seu modo de ser humano” (p. 621). Para o autor o sentido da palavra formação é o de transformar, ou seja, é a ideia de formação como devir, “modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (p. 621).

Severino (2006) destaca, na educação da cultura ocidental, três matrizes paradigmáticas para o sentido de formação humana: a ética, a política e a cultural. Num primeiro momento compreendido nos períodos da antiguidade grega e da medievalidade latina, a finalidade da educação era o aprimoramento ético-pessoal do ser humano, numa perspectiva individual, em que o homem se apresentava como um ser pessoal, buscando desempenhar um padrão de ação desejado pela sociedade. Num segundo momento, situado na era moderna, o homem se apresentava como um ser social e à educação caberia sua adequada inserção na sociedade, numa perspectiva política de formação do sujeito cidadão (SEVERINO, 2006). Na contemporaneidade, “o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo” (SEVERINO, 2006, p. 622). Segundo o autor, o homem contemporâneo é um ser em devir, inacabado, lacunar, portanto não encontra no momento histórico atual um modelo, um ideal a ser buscado ou desempenhado “mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação” (SEVERINO, 2006, p. 622). Nesta perspectiva, a educação se expressa como formação cultural. Fundamentado nas posições teóricas da Escola de Frankfurt, em especial nas de Adorno e Horkheimer, Severino (2006) reitera as críticas feitas à razão instrumental e a defesa do resgate da experiência estética na educação:

Junto com essa denúncia da instrumentalidade da razão e de suas graves consequências para a vida humana, a reflexão crítica dos frankfurtianos, Adorno à frente, resgata a experiência estética, como vivência subjetiva da corporeidade mediante o exercício de seus sentidos, enfatizando sua importância como experiência primordial do homem, até então danificada pelo uso puramente instrumental da razão ao lidar com as coisas humanas. A experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela

e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’ e ‘as crianças aprendem apesar da escola’. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2015, p. 288).

racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea (SEVERINO, 2006, p. 631).

Sobre a proposta de uma educação para a formação do sujeito cultural, Severino (2006) destaca que seu compromisso é com a desbarbarização, tese defendida por Adorno (1995). Segundo Adorno (1995), barbárie pode ser entendida como um estado em que, mesmo estando a sociedade em um alto nível de desenvolvimento tecnológico, “as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...] tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição [...]” (ADORNO, 1995, p. 155). Para Adorno (1995) o impulso de destruição põe em risco a civilização, portanto, seu futuro depende da superação da barbárie. Neste sentido, destaca que o controle desse impulso de destruição através de uma educação contra a barbárie deve dar-se desde a primeira infância.

Santana (2005) esclarece que o ser humano é um ser complexo, detentor de elementos como “sentimentos, ideias, imaginação, valores, habilidades, hábitos, desejos e também razão” (p. 3) que se constituem em potencialidades que o permite ‘ser’ humano e o diferencia das demais espécies. Segundo o autor “precisamos aprender a usar de forma adequada essas potencialidades que nos constituem e nos especificam” (p. 4), precisamos aprender a nos relacionar com o outro de forma solidária, buscar a construção de uma sociedade democrática e justa, de sujeitos autônomos e emancipados e de uma relação de integração e de respeito com a natureza. Neste sentido concordamos com o autor que, sendo a barbárie uma produção social, a educação, prática social e intencional, apresenta-se como possibilidade de desbarbarização.

Santana (2005) esclarece, ainda, que a educação, atividade humana e social, constitui-se também como atividade política na medida em que, relacionando-se uns com os outros, os homens aprendem a conviver entre si e com a sociedade como um todo. Desse modo, a educação deve se transformar em um processo de emancipação do ser humano, constituindo-se como exercício de autorreflexão crítica, cuja única ferramenta é o esclarecimento.

Mas, como o autor bem nos lembra, “por ser uma atividade humana, social e política, a educação está impregnada das possibilidades próprias do processo que se constitui a partir destas atividades” (SANTANA, 2005, p. 1), ou seja, por se tratar de uma prática social intencional, pode servir tanto a propósitos de domínio, opressão e exploração, comprometidos com a alienação, a obediência e a resignação do ser humano, bem como pode se pautar nos conceitos de emancipação e transformação, na busca de liberdade, autonomia e reflexão crítica.

Neste sentido, Adorno (1995) afirma que a única forma efetiva de concretização da emancipação¹¹ consiste em fazer com que o processo educativo se oriente na direção de uma educação para a contradição e para a resistência, que por meio de uma crítica imanente, comece despertando a consciência sobre o quanto os homens são permanentemente enganados.

Adorno (1995) aponta dois problemas que precisam ser levados em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar destaca a pressão que a organização do mundo e a ideologia dominante exercem sobre as pessoas. É uma pressão tão grande, que supera toda a educação. “Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995, p. 143). O segundo problema refere-se à ambiguidade no conceito de educação para a emancipação, pois a realidade envolve continuamente um movimento de adaptação, processo pelo qual a educação também é responsável.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

Finalizando esta subseção, cumpre destacar que a educação não é a única, mas é com certeza a prática social mais relevante e imprescindível para o processo de humanização e de emancipação do ser humano (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006). No entanto, sendo a educação parte integrante de um contexto social e determinada pelas estruturas políticas, econômicas e culturais desta sociedade, precisamos ser realistas e estarmos atentos para não conferirmos a ela, em especial à educação escolar, o poder de realizar ela própria a transformação destas mesmas estruturas. Isto nos levaria a que Brandão (2007) chama de “utopismo pedagógico”¹².

¹¹ Segundo Adorno (1995, p. 143), “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”.

¹² “Não será estranho que, aqui e ali, a proposta de uma educação apareça armada do poder de realizar, ela própria, o trabalho de transformar a sociedade. Quando este tipo de proposta considera a educação como uma entre outras práticas sociais cujo efeito sobre as pessoas cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis, a sugestão é aceitável e realista. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua *práxis* e de ser parte dela. No entanto, quando a educação é imaginada - agora pelo utopista social - como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de pequeno acesso de ‘utopismo pedagógico’ ” (BRANDÃO, 2007, p. 82).

Por isso é tão importante que os envolvidos nos processos educativos, especialmente na educação escolar, compreendam que “a educação é a manifestação de certa finalidade, de certos objetivos, de certa intenção, enfim, de um projeto para os humanos. Que seres pretendemos formar? Que pessoas necessitam ser formadas?” (SANTANA, 2005, p. 3).

É necessário conhecer as diversas concepções de educação, com referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos diferenciados para que possamos compreender as diversas práticas pedagógicas (SANTANA, 2005). É o que trataremos na próxima subseção.

2.1.2 Concepções de educação e tendências pedagógicas

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 intencionaliza sua prática (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006).

Podemos afirmar que as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares refletem diferentes concepções de educação muitas vezes não explicitadas, e mesmo não muito claras para o próprio professor. Desse modo, a educação pode perpetuar ou transformar paradigmas de uma sociedade, já que diferentes visões de educação geram diferentes propostas educativas e, portanto, diferentes práticas pedagógicas.

Luckesi (1994) explica que, no pensamento sociológico, a educação pode ser concebida a partir de três diferentes perspectivas teóricas, que por sua vez encaminham para práticas também diferenciadas, são elas: a de redenção, a de reprodução e a de transformação da sociedade. A educação como redenção tem como tarefa ajudar o indivíduo a se adaptar, a se enquadrar à sociedade, concebida como um conjunto harmonioso de seres humanos em busca de permanente equilíbrio. Na perspectiva de reprodução, a educação, por ser parte constituinte da sociedade, é por ela condicionada, portanto tem como função a reprodução e manutenção desta mesma sociedade. E finalmente, na perspectiva de transformação, a educação deve estar comprometida com um novo projeto de sociedade, agindo criticamente a partir de seus próprios condicionantes históricos, econômicos, sociais e políticos. Segundo o autor, a perspectiva

transformadora apresenta-se como contraponto para o otimismo ilusório da primeira e o pessimismo paralisante da segunda.

Libâneo (1996), por sua vez, utilizando como critério de classificação a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, aponta para duas tendências pedagógicas: as liberais e as progressistas. Estas se manifestam cada qual em outras tendências e orientações teóricas e práticas. Na tendência de cunho liberal estão incluídas as pedagogias tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista. Na de cunho progressista incluem-se as pedagogias libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

O autor ressalta a limitação de toda e qualquer tentativa de classificação uma vez que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras e nem mutuamente excludentes, coexistindo práticas pedagógicas diversas fundamentadas em concepções também diversas (LIBÂNEO, 1996). Contudo, a classificação e sua descrição ajudam o professor na análise, reflexão e avaliação de sua prática.

Segundo Libâneo (1996), a pedagogia liberal é uma manifestação própria de uma sociedade fundada na doutrina liberal que surgiu como justificativa ao sistema capitalista. Esta doutrina, defendendo a liberdade e os interesses individuais, instituiu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social em classes. Deste modo “a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar os papéis sociais requeridos pela sociedade de classes, de acordo com suas aptidões individuais” (LIBÂNEO, 1996, p. 62) e para isso precisam adaptar-se aos valores e normas vigentes através do desenvolvimento da cultura individual. No entanto, segundo o autor, enfatizando o aspecto cultural se oculta a realidade das diferenças entre as classes sociais, pois apesar do discurso da igualdade de oportunidades através da educação não se leva em consideração a desigualdade de condições.

A pedagogia liberal em sua manifestação tradicional se caracteriza por acentuar o ensino clássico-humanístico, de cultura geral. Os alunos devem atingir sua plena realização como pessoa através de seu próprio esforço. O papel da escola é o de preparar o aluno moral e intelectualmente para assumir seu papel na sociedade. Os conteúdos trabalhados em sala de aula são tidos como verdades absolutas e desvinculados dos interesses e do cotidiano dos alunos, portanto ignora os problemas reais da sociedade de classes. Os métodos de ensino baseiam-se em aulas expositivas, nos exercícios, na repetição e na memorização. O professor é autoridade detentora do saber que, através de exposição verbal ou por meio de modelos, transmite seu conhecimento aos alunos, considerados sujeitos passivos. Baseia-se na ideia de que ensinar é repassar os conhecimentos à criança e que sua capacidade de assimilação é igual

à do adulto, somente menos desenvolvida. A avaliação da aprendizagem acontece através de provas escritas ou orais, trabalhos, tarefas para casa e mesmo avaliando o comportamento do aluno em sala de aula (LIBÂNEO, 1996).

A pedagogia liberal renovada progressivista também parte da cultura como desenvolvimento de aptidões individuais, porém com um caráter mais pragmático. À escola ainda cabe preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, por isso ela deve imitar a vida. Porém, agora, o aluno é considerado o sujeito da aprendizagem. Ao professor cabe propiciar condições para que o aluno, partindo de suas necessidades e interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. Assim, o centro da atividade escolar não é mais o professor nem a matéria (que fica desobrigado de dominá-la), e sim o aluno, visto como sujeito ativo e investigador. O que importa é o processo de aprendizagem e não diretamente o ensino (LIBÂNEO, 1996).

Na pedagogia liberal renovada não diretiva, a preocupação está na formação de atitudes, “razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais” (LIBÂNEO, 1996, p. 27). Enfatiza os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, em detrimento da transmissão de conteúdo. O professor é um “facilitador” e um especialista em relações humanas. Como pressuposto de aprendizagem, entende que se aprende apenas o que estiver significativamente relacionado com as próprias percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto avaliação.

A tendência tecnicista da pedagogia liberal articula-se diretamente com o sistema produtivo capitalista. Seu interesse é preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho. O papel da escola é o de modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas apropriadas da ciência do comportamento. Essa tendência apoia-se no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade. Os conteúdos baseiam-se em informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica e são transmitidos do professor ao aluno através de procedimentos e técnicas de transmissão e recepção de informações (tecnologia da informação). “O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter” (LIBÂNEO, 1996, p. 31).

Por fim, as tendências pedagógicas progressistas, segundo Libâneo (1996), também denominadas teorias críticas da educação, partem de uma análise crítica da realidade social para sustentar implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Para as pedagogias progressistas, a escola, junto com outros espaços de práticas sociais, deve empenhar-se por uma educação crítica que objetive “a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de

maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade” (LIBÂNEO, 1996, p. 68). Cabe à educação a formação de sujeitos conscientes das formas de relações sociais opressivas e que possam atuar criticamente na sociedade para sua superação.

Segundo Libâneo (1996) as manifestações libertadora e libertária da tendência pedagógica progressista têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da experiência educativa e a ideia de autogestão pedagógica.

A tendência progressista libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta de classes do oprimido questionando concretamente a realidade das relações dos homens entre si e com a natureza. Os processos de aprendizagem grupal (assembleias, grupos de discussão, votações) são mais importantes que o ensino de conteúdo, que por sua vez são denominados “temas geradores” e são extraídos da problematização da vida cotidiana dos alunos. Este processo deve favorecer a reelaboração mental, fornecendo ao educando ferramentas conceituais para agir sobre o mundo social. Em consequência, os adeptos desta tendência preferem a educação popular, não formal, considerando que a prática educativa somente faz sentido se comprometida com a prática social. Tendo o diálogo como método básico, professor e aluno se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, numa relação horizontal (LIBÂNEO, 1996).

Na tendência progressista libertária, semelhante à libertadora, o papel da escola é o de transformar a personalidade do aluno no sentido libertário e autogestionário, portanto, cabe ao mesmo refletir sobre sua realidade, recusando toda forma de repressão e de opressão, resultando em seu engajamento na luta por sua libertação. O conteúdo é colocado à disposição do aluno, porém, não há exigências, nem imposição, pois o importante é o conhecimento resultante das experiências do grupo, principalmente a vivência de formas de participação crítica. Segundo o autor, o conhecimento adquirido é o resultado da experiência na vida social do grupo, assim a realização pessoal depende do desenvolvimento da coletividade. Ao professor cabe o papel de orientador e catalisador que se mistura ao grupo para uma reflexão em comum (LIBÂNEO, 1996).

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e libertária, parte do pressuposto de que somente a problematização da vida cotidiana não é suficiente. É necessário “partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico” (LIBÂNEO, 1996, p. 71). O professor é o mediador entre esses conhecimentos e os alunos, é a autoridade competente que direciona o processo de ensino e de aprendizagem. A escola é parte integrante do todo da sociedade e, portanto, por ela

condicionada. Assim, atuar dentro dela é também atuar para a transformação da sociedade. À escola cabe preparar o aluno para o mundo e suas contradições, fornecendo instrumentos para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Nesta mesma perspectiva, Saviani (1992) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como fundamento o materialismo histórico. Assim como Libâneo (1996), Saviani (1992) defende que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p. 22). Mas, para além dos conteúdos, do saber sistematizado, Saviani (1992), aponta para a necessidade de viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, ou seja, a necessidade de competência técnica por parte do professor, aprofundando a dimensão política da prática pedagógica. Segundo o autor “é pela competência técnica que o compromisso político se realiza” (SAVIANI, 1992, p. 55).

Assim, a forma como o conteúdo é apresentado é fundamental e tão importante quanto o próprio conteúdo. É nesta perspectiva que entendemos o papel da escola e do professor: tendo como objetivos a humanização do ser humano e a transformação da sociedade, deve proporcionar, aos educandos, as vivências necessárias à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para tanto, requer do professor, além do domínio destes conhecimentos, uma teoria pedagógica que fundamente suas práticas, conferindo-lhe a competência técnica necessária para selecionar a melhor estratégia didática para seu trabalho prático junto aos seus educandos. É neste sentido que se faz imprescindível a apropriação, pelo professor, de uma teoria consistente que o ajude a pensar sobre a criança, a infância e o papel da educação para a sua humanização. Nesta pesquisa, buscamos nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural o apoio necessário para esta reflexão.

Como vimos, a educação é uma atividade humana, social e política que manifesta diferentes posicionamentos quanto a seus fins. Essa discussão é de grande relevância, pois permite ao professor identificar as concepções de educação que norteiam as políticas públicas, a organização da instituição em que atua e mesmo posicionar-se teoricamente sobre as opções que fundamentam suas práticas pedagógicas. Podemos afirmar que muitas concepções convivem no interior da escola, causando conflitos ou até mesmo entrando em confronto, quando, por exemplo, uma prática progressista do professor desafia a organização tradicional da escola ou vice-versa.

Mas, afinal, o que são práticas pedagógicas? É o que procuramos discutir a seguir.

2.1.3 Práticas pedagógicas

A educação constitui-se em uma prática social presente em todos os grupos humanos e se desenvolve através de práticas educativas intencionais ou não. Em nossos dias, a educação encontrou na escola espaço privilegiado para sua realização na modalidade intencional e formal (LIBÂNEO, 2000). No espaço escolar, o professor representa o agente principal dessa educação intencional que se concretiza por meio de uma prática educativa também intencional. Entendemos que essas práticas educativas que se desenvolvem no interior dos espaços escolares tem um caráter pedagógico, ou seja, são práticas pedagógicas. Segundo Libâneo (2000) o pedagógico da prática educativa se expressa na intencionalidade, no direcionamento, na deliberação prévia de objetivos e estratégias para a ação.

Teles e Ibiapina (2008, p. 3) lembram que a prática pedagógica, a princípio tomada como “mera ação produzida na experiência prática no exercício do magistério” foi sofrendo mudanças e atualmente pode ser entendida como “produção específica e especializada definida como atividade volitiva e consciente que requer formação, saberes, capacidades, habilidades e competências docentes”. Assim, para que não se tornem meras atividades mecânicas, as práticas pedagógicas precisam estar fundamentadas em uma teoria que lhes dê um sentido norteador e esclareça os elementos nelas envolvidos. Entendemos, então, que o caráter pedagógico das práticas educativas se expressa não somente pela sua intencionalidade, mas também pela sua fundamentação teórica, ou seja, são pedagógicas porque se sustentam em alguma teoria. As práticas pedagógicas consistem, então, em atividades docentes planejadas e intencionalizadas que partem de pressupostos teóricos sobre educação, não se resumindo em procedimentos didáticos, mas se concretizando nestes.

As práticas pedagógicas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Portanto, não são meramente técnicas, mas estão impregnadas de concepções, valores e saberes tanto de quem as pratica como do contexto em que se realizam. Desse modo, concordamos com Caldeira e Zaidan (2010) de que existem elementos, particulares e gerais, que se encontram simultaneamente imbricados na prática pedagógica. Entre os elementos particulares, destacam: o docente (experiência, corporeidade, formação, condições de trabalho e escolhas profissionais), os demais profissionais da escola (experiências, formação, posto profissional que ocupam), o discente (idade, corporeidade, condição sociocultural), bem como o currículo, o projeto político-pedagógico da escola, o espaço escolar (condições materiais e organização), a comunidade em que a escola se insere e as condições locais. Os elementos gerais presentes na prática pedagógica dizem respeito a “sua

constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 3). No entanto, no desenvolvimento de sua prática, o educador nem sempre tem consciência ou possui compreensão desses elementos.

A prática pedagógica é uma prática social complexa que se concretiza na forma como se organiza e gerencia o tempo, o espaço, as relações e as vivências (ou não) dentro do espaço escolar. Na educação infantil, a prática pedagógica não acontece somente na sala de aula, não se concretiza somente nos procedimentos didáticos do professor, mas também na forma, nas relações que se estabelecem entre professor e aluno, professor e família, direção e criança, direção e família, ou seja, nas relações e vivências dentro de um espaço e um tempo escolar.

Teles e Ibiapina (2008) entendem que as práticas pedagógicas devem possibilitar aos indivíduos, além da apropriação dos bens históricos, sociais e culturais, também o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e criadora, devendo ser, portanto uma “atividade orientada por conhecimentos e objetivos, a fim de organizar situações de ensino e aprendizagem que mudem, transformem os indivíduos e contextos” (TELES; IBIAPINA, 2008, p. 3), ou seja, uma atividade humana transformadora. Para tanto, a prática pedagógica deve ser consciente, fundamentada, planejada e, por meio da prática reflexiva, continuamente reelaborada. Refletir sobre a própria prática implica em distanciar-se das práticas cotidianas, não questionadas, dando lugar à prática crítica.

Como atividade humana transformadora, Freitas (2005) concebe a prática pedagógica enquanto práxis, em contínua interação entre teoria e prática “na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo” (FREITAS, 2005, p. 136). Segundo a autora, a ação humana como atividade que produz a si mesmo “passa a ser o maior desafio que o ser humano enfrenta, que é o de ser – ser humano, principalmente quando situamos esta atividade no contexto histórico educacional, cuja finalidade maior é de constituir um ser humano cada vez mais humano” (FREITAS, 2005, p. 136).

Vázquez (1990, p. 185), distinguindo práxis e prática afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” e que a práxis não se resume à prática ou à sua unidade com a teoria. Definir o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. Práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Destaca que fora da práxis resta somente “a atividade teórica que não se materializa [...]. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1990, p. 208). Desta forma, podemos dizer que a atividade prática se refere a uma

ação sobre o mundo e a atividade teórica transforma nossa consciência sobre o mesmo. Para Vázquez (1990, p. 3), práxis é uma “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”.

Mas, entendemos que a prática pedagógica para se tornar práxis pedagógica, no sentido de favorecer a transformação do sujeito e da sociedade, prescinde de uma reflexão, não qualquer reflexão, mas uma reflexão crítica.

Libâneo (2006) defende a proposta de uma reflexividade crítica na formação do professor, que o ajude no fazer-pensar cotidiano, mas que ultrapasse a ideia de submeter à reflexão somente os problemas mais imediatos da prática docente. Para tanto, segundo o autor, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a de apropriação teórico-crítica da realidade, de apropriação das metodologias de ação e de consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais. O autor destaca:

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 72).

2.2 Educação infantil

Nesta seção, objetivamos discutir a relação criança, infância e educação. Trazemos a ideia de que o conceito de infância é uma construção histórica e que a educação direcionada à criança pequena, em cada momento histórico, reflete uma concepção de criança e de infância. Destacamos o estudo de Kramer (1994) que identifica, na educação infantil, três tendências que têm influenciado as práticas pedagógicas dos professores da infância: a tendência romântica, a tendência cognitiva ou construtivista e a tendência crítica. Por fim, buscamos nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural o apoio necessário para pensar quem é a criança, como ela aprende e se desenvolve, qual é o papel da educação, da escola e do educador neste processo.

2.2.1 Criança, infância e educação

Partindo da ideia de que o homem não nasce humano, de que ele se constitui humano e de que é o processo educativo que estabelece condições para a construção desta humanidade, podemos afirmar que a educação é a manifestação das intenções das gerações humanas mais

velhas de um projeto de formação humana para as gerações mais novas. A forma como cada sociedade educa suas crianças reflete suas concepções de criança, de infância e de educação.

O estudo de Ariès (1981) é uma referência para o entendimento da história da infância, apresentando-a como uma “invenção” social. Para o autor, o surgimento do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, não é uma herança natural, mas resultado de um longo processo histórico. A infância como categoria social é uma invenção da modernidade, resultado de determinadas condições socioculturais.

Em seu trabalho, Ariès (1981) defende a tese de que a sociedade da Idade Média não via a criança como ser distinto do adulto e mesmo sua morte era vista com indiferença. Segundo o autor, na Idade Média, o índice de mortalidade infantil, por causas naturais ou por práticas de infanticídio¹³, era bastante alto e as crianças que sobreviviam “misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade” (ARIÈS, 1981, p. 275). A socialização da criança, a transmissão dos valores e dos conhecimentos não eram proporcionados ou regulados pela família, pois a criança se afastava logo de seus pais e sua educação se dava na convivência com os adultos e, assim, aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Ao final da Idade Média, devido ao grande movimento da religiosidade cristã e a uma cristianização mais profunda dos costumes, a imagem da criança passa a ser associada ao menino Jesus e a virgem Maria. A comparação de anjos com crianças faz emergir um sentimento de consternação e ternura dos adultos em relação às mesmas. Segundo Ariès (1981), nos séculos XVI e XVII delineia-se uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil.

Na transição para o século XVIII a sociedade começa a passar por transformações sociais, políticas e econômicas. Estas transformações levam a uma mudança cultural que aponta, também, para mudanças nas relações que se estabelecem no interior das famílias. A criança passou de um lugar sem importância a ser o centro da organização familiar, e se antes sua morte era tratada com indiferença, agora suscita dor e sofrimento. O número de filhos diminui para que a criança possa ser melhor atendida nos cuidados necessários em relação à higiene, saúde e educação. Deste modo, a criança e a família passam a ocupar um lugar central

¹³ Nesta sociedade, organizada em torno de uma visão utilitária da infância, a criança que não correspondesse às expectativas dos pais era descartada e substituída por outra mais saudável e mais forte. “O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las” (ARIÈS, 1981, p. 17).

na dinâmica social: “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1981, p. 11). A educação da criança, que antes se dava na convivência com os adultos, passa agora à responsabilidade da escola que a mantém em uma espécie de quarentena antes de soltá-la no mundo (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981, p. 11) este processo de escolarização da infância, essa separação e essa chamada à razão, fazia parte do movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado e não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias. O afeto e apreço entre os seus membros passaram a ser demonstrados através da importância que começaram a dar à educação de seus filhos e a preocupação em “fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais” (ARIÈS, 1981, p.163). À escola caberia preservar e disciplinar as crianças.

Ariès (1981) identifica, então, dois sentimentos diferentes em relação a infância no decorrer de sua história: o de “paparicação”, quando as mães e amas de crianças das famílias mais abastadas passaram a tratá-las como seres inocentes e divertidos devido à sua doçura e gracejos; e o de moralização, defendida pela Igreja e educadores do século XVII, que condenavam a “paparicação” e dedicavam às crianças um interesse psicológico e moral. Afirmavam que a criança precisava ser disciplinada dentro dos princípios da moralização. Segundo Ariès (1981), foi este sentimento de moralização que guiou toda a educação para a criança até o século XX.

Em que pese as diversas críticas direcionadas ao estudo de Ariès (KUHLMANN JR., 1998, HEYWOOD, 2004; KOHAN, 2004), sua obra é um marco histórico e uma referência para várias pesquisas sobre a infância. Segundo Kramer (2010, p. 271), com os estudos da história da infância “fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”.

A centralidade adquirida pela criança, compreendida como um indivíduo que tem um importante papel para a sociedade, trouxe a preocupação da geração adulta com sua educação, com sua formação. Reconhecida as especificidades da infância, buscou-se então compreendê-la para poder educá-la. Assim, a modernidade reconhece a criança como objeto de estudo da ciência, passando a ser estudada por diversas áreas do saber, como a História, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Medicina, etc. (KRAMER, 2010).

A Sociologia da Infância, por exemplo, tem permitido pensar a criança como sujeito ativo e ator social de seu processo de conhecimento e, ainda, pensar a infância enquanto grupo social marcado pela heterogeneidade, constituído por crianças de diferentes grupos etários,

diferentes condições sociais de classe, de gênero, de etnia, com diferentes e desiguais oportunidades, condições de vida e de práticas sociais que lhe são dirigidas (SARMENTO, 2011).

As descobertas no campo da Psicologia sempre exerceram forte influência sobre as metodologias na educação das crianças. Porém, em algumas abordagens da Psicologia, a criança é investigada como um organismo biológico cujo desenvolvimento se dá em uma sequência de fases, etapas ou estágios, em um processo ordenável, universal e a-histórico desconsiderando seu contexto social e cultural (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998). Estas e outras ideias naturalistas, como a de que “a criança já nasce com um conjunto de potencialidades inatas que as condições de vida e educação vão ajudar a desenvolver” (MELLO, 1999, p. 17), acabaram se naturalizando no campo pedagógico. Esta forma de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, traduziram-se em práticas pedagógicas voltadas para uma educação compensatória¹⁴ ou mesmo preparatória para o ingresso no ensino fundamental (KRAMER, 2006).

Contrapondo a este discurso, pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, conhecida também no Brasil como Escola de Vigotski¹⁵, vem problematizando este modo de compreender a criança, a infância e o papel da educação infantil. Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser histórico e cultural que se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas por meio de sua atividade socialmente mediada de acesso à cultura historicamente acumulada. Orientada por esta teoria, a escola da infância adquire um caráter de intencionalidade na aprendizagem e no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, cabendo ao professor construir na criança os motivos para a aprendizagem e possibilitar experiências e vivências que considerem suas atividades típicas, e as façam avançar (Mello, 1999). É nesta perspectiva que também entendemos o papel da educação infantil, portanto, buscamos nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural os subsídios teóricos necessários para a compreensão das práticas pedagógicas descritas nas dissertações e teses que compõem o *corpus* documental da presente pesquisa. Na próxima subseção, discutiremos mais detalhadamente essas contribuições.

¹⁴ Segundo Kramer (2006), na década de 70, sob forte influência da teoria da privação cultural, considerava-se que o atendimento, às crianças provenientes das camadas populares, em instituições educacionais, fora do lar, possibilitaria a compensação de suas carências culturais, deficiências linguísticas, escolares e defasagens afetivas.

¹⁵ As ideias de Vigotski passaram a ser mais difundidas no Brasil a partir de 1984, com a publicação, em língua portuguesa, de sua obra “A formação social da mente”.

Estudos no campo da História mostram que, no Brasil, as conquistas no âmbito da legislação em relação à criança e sua educação foram resultantes das reivindicações de diversos movimentos sociais de luta por creches e pré-escolas, nas décadas de 80 e 90 do século XX (KUHLMANN JR., 1998, 2000). Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu o atendimento escolar às crianças pequenas como direito social. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco¹⁶ anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e devendo ser oferecida gratuitamente, pelo governo municipal, em creches, ou entidades equivalentes (para crianças de até três anos de idade) e em pré-escolas (para as crianças de quatro e cinco anos de idade). A partir da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil tornou-se obrigatória para as crianças a partir de quatro anos de idade, ou seja, o que antes era um direito da criança e dever do Estado, torna-se também um dever da família.

Podemos afirmar que a incorporação das pré-escolas e, mais tarde, das creches ao sistema educacional, constituindo-se na primeira etapa da educação básica, foi o primeiro passo para seu reconhecimento como espaço privilegiado de trabalho pedagógico junto às crianças pequenas. No entanto, Kuhlmann Jr. (1998) alerta que, se não houver esclarecimento sobre qual educação se pretende proporcionar nestas instituições “acaba-se por sugerir aos que nela atuam – mesmo que não se queira isso – a adoção de um modelo *escolarizante*, totalmente inadequado à faixa etária atendida” (KUHLMANN JR., 1998, p. 80, grifo do autor).

Com uma história bem recente de conquista no sentido de ser considerada como um espaço de direito da criança de 0 a 5 (ou 6) anos, a educação infantil no Brasil, por muito tempo, atendeu a propósitos “assistencialistas” e esteve a serviço da mãe trabalhadora e de seu empregador (KUHLMANN JR., 2000). Enfrenta, até hoje, o estigma deste passado e luta por firmar sua identidade como instituição promotora de ensino, de aprendizagem e de

¹⁶ Em 2006, a LDB estabeleceu que as crianças de 6 anos de idade deveriam ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, agora com 9 anos de duração, e que a educação infantil (pré-escola) passaria a atender somente as crianças de 4 e 5 anos de idade. No entanto, a indefinição sobre a data de corte para a matrícula das crianças de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, deu abertura para que alguns sistemas de ensino incluíssem em suas turmas de 1º ano, crianças que iriam completar 6 anos somente ao final do ano letivo, ou seja, crianças, que ao iniciarem o 1º ano do ensino fundamental, haviam acabado de completar 5 anos de idade. Após muitas discussões e disputas judiciais, em 2010, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1, em seu artigo 2º estabeleceu que para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental, a criança deverá ter 6 anos de idade completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. Desta forma, apesar de a LDB definir as idades de 4 e 5 anos para a educação infantil, na prática encontramos crianças com 6 anos (completos após 31 de março) frequentando escolas de educação infantil. Por isso, neste trabalho, em algumas citações ou frases aparece “de 4 a 5 anos” e em outras “de 4 a 6 anos”.

desenvolvimento da criança pequena, buscando fundamentos teóricos que deem sustentação às suas práticas pedagógicas.

Para orientar as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil, documentos oficiais têm sido elaborados, dentre eles destacamos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁷ e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹⁸.

Segundo Faria e Angotti (2014), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) atendem a proposição de “criança como um sujeito histórico-social singular, cidadão, produtor e produto de cultura, que deve ser compreendida no seu modo de entender e significar o mundo” (FARIA; ANGOTTI, 2014, p. 223). Assim o artigo 4º das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirma que a criança deve ser o centro do planejamento curricular na educação infantil e reitera que as propostas pedagógicas devem se pautar na ideia de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente duas funções: sociopolítica e pedagógica. Portanto o espaço da creche e da pré-escola deve ser um espaço que

[...] promova igualdade de oportunidades, e equidade educacional entre crianças de diferentes classes sociais, possibilitando o acesso aos diferentes bens de cultura e conhecimentos, construir novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com a democracia, a cidadania, a sustentabilidade do planeta, e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (FARIA; ANGOTTI, 2014, p. 224).

¹⁷ Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou, para todo o território nacional, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que mesmo sem ter um caráter mandatório, foram recebidos pelos profissionais da educação como currículo oficial para a educação infantil brasileira contrariando discussões que já vinham sendo realizadas por especialistas e pesquisadores da área bem como ignorando outros documentos produzidos anteriormente pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI. Vale ressaltar, que apesar das inúmeras críticas, este documento, representou um grande passo no sentido de nortear as práticas pedagógicas na educação infantil de forma que o cuidar-educar-brincar pudessem ser igualmente contemplados. Sobre este assunto ver: Kramer (2002); Cerisara (2007); Palhares e Martinez (2007); Amorim e Dias (2012).

¹⁸ Em 1999, com o objetivo de melhorar a qualidade e orientar as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de educação infantil, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório que, em 2009, foi revisado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sobre este assunto ver: Faria e Angotti (2014); Oliveira (2010, 2013).

Além disso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) partem de um conjunto de princípios que devem nortear a gestão, a organização do ambiente, as propostas de trabalho e as relações nas instituições de educação infantil e estão discriminados no seu artigo 6º:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b, p. 2)

O artigo 3º das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirma que o currículo das instituições de educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que devem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 (ou 6) anos de idade. Portanto, o currículo deve ser desenvolvido num ambiente estimulante e rico de experiências, em que o cuidar e o educar são inseparáveis e tendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

O currículo deve ser desenvolvido num ambiente rico de experiências, estimulante, em que a criança tenha acesso e apropriação aos conhecimentos e as diferentes linguagens em educação, com direito à proteção, saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e de diferentes idades, como com os adultos, em que o cuidado é indissociável ao processo educativo (cuidar-educar) (FARIA; ANGOTTI, 2014, p. 224).

Neste sentido, Oliveira (2010) esclarece que o currículo da educação infantil proposto pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foge de versões superadas de atividades sem planejamento ou regidas “por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Em síntese, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem como ideais importantes: a concepção de criança como ser integral, devendo ser considerada em seus aspectos cognitivo, físico, social e afetivo; as interações e brincadeiras

como eixos norteadores das práticas pedagógicas; a observação aos princípios ético, político e estético na elaboração da proposta pedagógica e a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Em 2015, o Ministério da Educação disponibilizou, para consulta pública através do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, o documento denominado Base Nacional Comum Curricular. No que se refere à educação infantil, este documento parte dos mesmos princípios e ideias apresentados nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Diante do exposto, concordamos com Kramer (1994, p.24) que “a educação se alimenta de várias ciências, norteada por um eixo político e movida pela história”.

Neste cenário, as práticas pedagógicas na educação infantil têm apresentado, ao longo de sua história, características diversas. Assim como Libâneo (1996) apresenta as principais tendências da educação, Kramer (1994) identifica, na educação infantil, três tendências que têm influenciado as práticas pedagógicas dos professores da infância: a tendência romântica, a tendência cognitiva ou construtivista e a tendência crítica.

A tendência romântica se identifica com o próprio surgimento da educação infantil. Nasce no século XVIII, como resultado das diversas críticas dirigidas à chamada escola tradicional e influenciadas pelos princípios do liberalismo, pelas mudanças na organização da sociedade e pelas progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil (KRAMER, 1994).

Fundamentada nos estudos de Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952) e Froebel (1782-1852) e nos ideais da Escola Nova, para a tendência romântica, as crianças são sementinhas a desabrochar, a professora é vista como a jardineira que cuidará e observará atentamente estas sementinhas e o ambiente que a cerca, a escola é um jardim de crianças ou jardim-de-infância. Pautada na ideia de desenvolvimento natural da criança, a educação é entendida como propulsora desse desenvolvimento natural e a prática pedagógica como uma atividade que deve contribuir para a aprendizagem espontânea, dando grande ênfase às atividades lúdicas. O professor e o ensino têm papel secundário enquanto a criança assume o centro do trabalho pedagógico. Apesar de ter surgido há mais de dois séculos, esta tendência ainda se mostra presente em algumas práticas pedagógicas na educação infantil no Brasil. A crítica a esta tendência diz respeito a ideia de que as atividades conduzem automaticamente ao conhecimento e ao fato de desconsiderar os aspectos sociais e culturais que interferem na educação das crianças (KRAMER, 1994).

Para a tendência cognitiva ou construtivista, fundamentada no referencial teórico de Jean Piaget (1896-1980), a criança é sujeito que pensa, a escola é o lugar de torná-la mais

inteligente e a aprendizagem ocorre a partir de estágios de desenvolvimento biológico. Segundo Kramer (1994), nesta visão, a educação deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola, partindo dos esquemas de assimilação da criança, deve favorecer a realização de atividades desafiadoras que provoquem conflitos cognitivos, levando ao desequilíbrio e a reequilibrações sucessivas, o que pode promover a descoberta e a construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a criança é sujeito ativo e o conhecimento não é uma construção natural e espontânea. Segundo a autora, para Piaget, o desenvolvimento humano é resultado de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio, tendo como eixo central, portanto, a interação organismo/meio.

Kramer (1994) aponta alguns princípios que orientam as práticas pedagógicas baseadas na teoria piagetiana: ênfase na ação da criança e nas atividades em grupo; toda atividade deve ser representada pela criança (semiotizada); a criança adquire a capacidade de organização através da realização da atividade e não o contrário; o professor tem papel de desafiador da criança, criando situações-problema; as diferentes áreas do conhecimento são integradas e a atividade é eixo central no currículo; a escola deve ser um espaço de criatividade e deve criar um clima de incentivo e de expectativas positivas em relação às crianças, encorajando-as a confiarem em suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ter iniciativa e superar seus medos.

As críticas à esta tendência e, especialmente, à epistemologia genética de Piaget, dizem respeito ao reducionismo do desenvolvimento do homem ao desenvolvimento da inteligência, o caráter biologizante e universalista de sua teoria e a primazia dada aos aspectos cognitivos em prejuízo aos aspectos social, cultural, afetivo e linguístico (KRAMER, 1994).

A tendência crítica, surge da necessidade de considerar os aspectos históricos, sociais e culturais na educação da criança pequena. Nesta tendência, Kramer (1994) destaca o trabalho de Celestin Freinet (1896-1966), criador do movimento da escola moderna, na França. Freinet defende uma escola centrada na criança, com respeito ao seu direito à participação e à palavra. A ênfase maior é dada ao trabalho, onde “as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais” (KRAMER, 1994, p. 34). A proposta pedagógica de Freinet centra-se em técnicas, como as aulas-passeio, o desenho e o texto livre, a correspondência interescolar, o jornal (mural e impresso), o dicionário dos pequenos, etc. Essas técnicas têm por objetivo “favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais” (KRAMER, 1994, p. 35).

Nesta mesma tendência, a Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a pensar sobre a educação da infância.

Segundo Mello (1999, 2002, 2007, 2015), entre as várias teorias que procuram explicar o desenvolvimento humano, a Teoria Histórico-Cultural é a que mais contribui para a busca de uma educação infantil que possibilite o pleno desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças porque pensa o desenvolvimento humano como processo educativo e se estrutura como um conjunto de princípios e concepções que possibilitam compreender quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza, e, então, propor implicações pedagógicas para o trabalho do educador com as crianças pequenas, o material que ele utiliza, como gerencia o tempo, as vivências que ele proporciona, as relações que adota, ou seja, proporciona pensar a concretude da prática pedagógica. Além de que, completa a autora, os fundamentos e princípios orientadores da Teoria Histórico-Cultural têm sido confirmados pelas pesquisas no campo das neurociências.

Portanto, encontramos na Teoria Histórico-Cultural a base teórica necessária, uma vez que “concebe todo o processo de desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas como um processo de educação, suas investigações envolvem sempre contribuições para refletirmos sobre o processo educativo, de um modo geral, e a prática pedagógica escolar, em especial” (MELLO, 2002, p. 4). Para Mello (2015), os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil orientam para a construção de uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância.

Assim, optamos por trazer, para a fundamentação teórica desta pesquisa, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, por entendermos que possibilitaria uma orientação do olhar e uma melhor compreensão dos dados. Vale esclarecer, que a opção por esta abordagem aconteceu a partir das contribuições da Prof^a Dra. Suely Amaral Mello, membro da banca do exame geral de qualificação, à qual esta pesquisa foi submetida. Após o exame de qualificação, buscamos textos que nos auxiliassem na compreensão das principais ideias e conceitos da Teoria Histórico-Cultural. As leituras e estudos realizados, ainda que insuficientes e elementares, dado o reduzido prazo de que dispúnhamos para concluir a presente pesquisa, ratificou a opção feita.

A seguir trazemos algumas das principais ideias desta teoria que nos ajudaram a pensar quem é a criança, como ela aprende e se desenvolve, qual é o papel da educação, da escola e do educador neste processo.

2.2.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, que nasceu do trabalho de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), tendo como fundamento filosófico o materialismo histórico dialético, busca explicar o desenvolvimento psicológico humano a partir de sua constituição histórico-social. Este desenvolvimento se dá no processo de apropriação da cultura mediada pela comunicação com outras pessoas. Nesta abordagem, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento; e a apropriação dos saberes e instrumentos cognitivos implica na interação com sujeitos mais experientes, portadores desses saberes e instrumentos (LIBÂNEO, 2004).

Para Vigotski, a aquisição das qualidades humanas, a socialização e transformação da criança em um ser cultural dependem das relações que estabelece com o meio físico e social. Um meio composto não somente de objetos, mas “um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social” (PRESTES, 2013, p. 302).

Segundo Mello (2015, p. 1-2), “a principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil – e para a educação, de um modo geral – foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza”.

Durante muito tempo as práticas pedagógicas com crianças pequenas foram influenciadas pela ideia de que o ser humano nasce com determinadas capacidades e aptidões que serão, mais ou menos, desenvolvidas dependendo do meio em que vive e da educação que recebe e, ainda hoje, a ideia de que o desenvolvimento é algo que acontece naturalmente à medida que a criança cresce, alimenta o conceito de criança como ser “incapaz de aprender até atingir determinado nível de desenvolvimento, em determinada idade” (MELLO, 2015, p. 4).

Contrapondo-se a esta ideia, a Teoria Histórico-Cultural entende o ser humano como um ser que nasce com a capacidade de aprender. E, nesse processo, forma novas funções psíquicas não existentes e/ou desenvolve suas funções elementares em funções psíquicas superiores, ou seja, forma e desenvolve sua inteligência e sua personalidade (Mello, 1999, 2002, 2007, 2015). Entre as funções que se formam e/ou se desenvolvem estão o pensamento, a fala, a memória voluntária, o controle da vontade, a linguagem escrita, o cálculo, os sentimentos, a moral, a ética, a imaginação, a função simbólica da consciência. A partir do que a criança apreende do mundo, mediado pelas relações sociais, ela aprende e vai formando sua

consciência, ou seja, “vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesma como personalidade” (MELLO, 2015, p. 4).

“Isso não significa que a herança biológica não tenha um papel no desenvolvimento humano” (MELLO, 1999, p. 18). Segundo Mello (2002) para a Teoria Histórico-Cultural, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades psíquicas: 1) a herança biológica (que é o ponto de partida necessário, mas não suficiente); 2) a experiência individual (que deixa suas marcas na cultura e na história humana) e 3) a experiência humana (herança social: os objetos da cultura material e da cultura não material ou intelectual)¹⁹.

Então vejamos, o ser humano não nasce humano, aprende a ser humano relacionando-se com os outros seres humanos mais experientes “no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso” (MELLO, 2002, p. 2). Deste modo, compreendemos que o ser humano produz cultura e a transmite às novas gerações, acumulando conhecimento de uma geração para a outra e fazendo história, portanto, o ser humano é um ser histórico-cultural (MELLO, 2002).

O ser humano produz cultura através de uma atividade criadora e essencialmente humana: o trabalho. Os instrumentos e objetos produzidos pelo trabalho, que constituem a cultura material, carregam em si as aptidões, habilidades e capacidades humanas necessárias à sua utilização. Ao nascer, a criança encontra um mundo repleto de objetos e ao aprender a utilizá-los, “reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura a que tem acesso” e “à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança se desenvolve” (MELLO, 2002, p. 3), forma e desenvolve suas funções psíquicas superiores.

Esse processo - denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978 apud MELLO, 2007, p. 88). A educação é essencial à formação e ao desenvolvimento das capacidades humanas na criança, assim, a educação infantil é essencial para que a criança se torne um representante da humanidade (MELLO, 2002).

Importante frisar que o processo de aprendizagem da cultura é um processo socialmente mediado. Para que a criança aprenda a utilizar o objeto com a função para o qual foi criado, “é necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que instrua

¹⁹ Segundo Mello (2002), cultura é toda criação material e não material dos seres humanos ao longo de sua história. A cultura material é constituída pelos instrumentos de trabalho, as máquinas e os mais variados objetos que utilizamos para as mais diversas atividades do nosso dia a dia. A cultura não material é constituída pelos “hábitos e costumes de um povo, a língua que falam, os conhecimentos, as artes, as ideias...” (MELLO, 2002, p. 2).

verbalmente sobre como usar o objeto” (MELLO, 2002, p. 3), pois os objetos da cultura só fazem sentido para a criança quando aprende o seu uso social. Neste sentido, o papel do adulto é o de mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer (MELLO, 2002). Portanto, as funções psíquicas superiores não se formam ou se desenvolvem espontaneamente, mas, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas para então serem internalizadas, ou seja, precisam ser experimentadas “sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa)” (MELLO, 2002, p. 5). Nesta perspectiva, o papel do educador é o de conduzir intencionalmente o processo educativo a fim de que sejam oportunizadas, às crianças, as vivências necessárias ao máximo desenvolvimento de suas funções psíquicas.

É tarefa, então, do educador “garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria” (MELLO, 2002, p. 5). Para tanto, é necessário que o educador identifique os elementos da cultura que precisam ser assimilados pelas crianças e, também organize a forma mais adequada para garantir esse objetivo, ou seja, é preciso identificar e decidir o que e como ensinar (conteúdo e forma). Decidir o que e como ensinar implica na compreensão de como a criança aprende e se desenvolve, em que condições se dá a aprendizagem e que tipo de ensino leva a aprendizagem (MELLO, 2002).

Como já mencionamos, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona a formação e o desenvolvimento das capacidades e aptidões humanas nas crianças. Esta aprendizagem se dá pelo contato da criança com a cultura, mediado pelos adultos ou crianças mais velhas. Sem esse contato da criança com a cultura mediada pelas gerações mais velhas não ocorrerá a criação e desenvolvimento das capacidades e aptidões humanas. “Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado” (MELLO, 2002).

Mas, que situações permitem o aprendizado? Neste ponto, é importante compreender as explicações de Vigotski sobre Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Próximo (*Zona Blijaichego Razvitia*²⁰). A Zona de Desenvolvimento Real expressa o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, aquilo que ela sabe fazer sozinha, de modo independente. A Zona de Desenvolvimento Próximo expressa o que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas já é capaz de realizar através da interação e cooperação com outros sujeitos mais experientes. Ao realizar uma tarefa com a ajuda de um parceiro mais experiente,

²⁰ Termo usado por Vigotski e traduzido por Prestes (2013) como “Zona de Desenvolvimento Iminente”.

“a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma” (MELLO, 2002, p. 6). Dessa forma, podemos afirmar que as situações que permitem a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento da criança são as que incidem sobre sua Zona de Desenvolvimento Próximo. Não haverá aprendizado se limitarmos-nos à sua Zona de Desenvolvimento Real, nem tampouco se extrapolarmos sua Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja, se “ensinarmos algo que está muito além de sua possibilidade de aprendizagem [...] além daquilo que ela possa fazer com a ajuda de alguém” (MELLO, 2002, p. 6).

Compreendemos, então, que o papel da escola é o de possibilitar, à criança, vivências que a façam avançar para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados e que o ensino deve acontecer em um processo colaborativo entre o educador e a criança (e desta com outras crianças) onde o educador atua como parceiro mais experiente que realiza as atividades com a criança e não por ou para ela; porque a criança deve realizar, ela mesma, as atividades (MELLO, 2002).

Segundo Mello (2002), o processo de aprendizagem é sempre ativo²¹ para o sujeito que aprende, visto que, para se apropriar de um objeto, é necessário que a criança reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado. Portanto, “a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução/de imitação do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua” (MELLO, 2002, p. 8). Isso, no entanto, não confere à Teoria Histórico-Cultural um caráter reprodutivista, como vimos anteriormente em algumas tendências em Educação, pois trata-se aqui de reproduzir o uso para apropriar-se e criar a partir daí. Para a Teoria Histórico-Cultural, reproduzimos as práticas humanas em uma perspectiva de atribuição de novos sentidos, reproduzimos para aprender e depois inventar outras formas. Trata-se de reproduzir o uso para se apropriar desse uso, ou seja, não é um processo de reprodução e sim um processo de apropriação que começa pela imitação. Esse processo forma funções psíquicas superiores.

Vigotski (2009) esclarece que todas as relações da criança com o meio físico e social são mediadas por duas atividades humanas básicas: a de reprodução e a de criação, sendo por meio da atividade de criação que a criança elabora novas impressões ou ações. A atividade criadora tem por base a imaginação que, por sua vez, se desenvolve por meio da experiência. À atividade criadora vincula-se o conceito de “reelaboração criativa”, onde o autor defende a ideia

²¹ O termo ativo não significa somente que a criança precisa estar sempre em atividade, mas significa também, homogeneizar-se neste processo, ou seja, que ela esteja por inteiro: com a cabeça, com o corpo e com a emoção (pensar, fazer, querer).

de que a criança não internaliza passivamente os elementos da cultura, mas, como sujeito ativo, e através da significação de suas vivências, é capaz de atribuir sentido próprio ao mundo cultural e social em que está inserida.

Desta forma, Vigotski (2009) destaca a importância do trabalho educativo, que deve oferecer condições concretas de experiência para o desenvolvimento da imaginação na criança, capacitando-a para a atividade criadora, pois esta depende da apropriação das objetivações criadas e acumuladas pela humanidade. Interessante destacar que, quando Vigotski (2009) afirma que é “ao longo do processo de crescimento da criança que se desenvolve também a sua imaginação, e esta só na idade adulta atinge a sua maturidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 38), o autor desconstrói a ideia corrente de que a criança tem uma imaginação mais rica e criativa que a do adulto. Segundo Vigotski (2009, p. 38), a simplicidade e “espontaneidade da fantasia infantil, que deixa de ser livre no adulto, confunde-se habitualmente com a extensão ou a riqueza da imaginação da criança”.

As implicações pedagógicas das ideias, aqui apresentadas, ajudam a pensar a prática docente e oferecem subsídios para organizar as atividades adequadas aos conteúdos e fins propostos para a educação da criança pequena. Neste sentido, Mello (2007) defende a organização de práticas educativas que assegurem, em cada idade da criança, as vivências necessárias para o desenvolvimento de sua personalidade e de sua inteligência. A autora observa que a criança apresenta formas típicas de atividades em cada idade, que devem ser respeitadas no momento de se planejar as práticas pedagógicas que lhe serão dirigidas, pois, “as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão” (MELLO, 2007, p. 93) estão ligados a estas atividades: o tato, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e dela com os adultos e o brincar.

No primeiro ano de vida do bebê, a atividade típica, ou função predominante, é a comunicação emocional com o adulto com quem convive: “a comunicação acontece pelo olhar e o movimento corporal, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar” (MELLO, 2007, p. 96). Quando o adulto conversa com a criança (mesmo esta não sendo capaz de entender e de responder) ou aproxima objetos para ela ver e pegar, está criando novas necessidades²² na criança: a necessidade e o prazer de ver, ouvir, tocar, ser tocada, a necessidade de comunicação e a necessidade de manipulação de objetos. “E, à medida que vai exercitando os órgãos dos sentidos, o movimento e as formas iniciais da fala, vai também assegurando o

²² Trataremos, mais adiante, sobre a criação de necessidade, motivo e interesse.

desenvolvimento dessas capacidades” (MELLO, 2015, p. 9). Nestas experiências proporcionadas pelo adulto, o mundo exterior se abre para a criança e a sua percepção é a primeira função psíquica superior que se forma, seguida da memória (expressa através da imitação) e do pensamento, que começa a se formar na criança ainda no primeiro ano de vida.

Assim, no primeiro ano de vida, a criança passa de certa passividade a um período de interesse ativo que assinala a passagem gradual à atividade, ao uso dos instrumentos e da palavra. Essa nova situação social de desenvolvimento permite uma nova relação da criança com seu entorno físico e social e, conseqüentemente, um avanço no desenvolvimento de sua atividade e de sua consciência, uma vez que a consciência se forma na relação com o outro. Assim, sobre a base de seus movimentos e das ações organizadas pelos adultos, a criança começa a perceber o mundo que a rodeia (MELLO, 2015, p. 9).

Na primeira infância (até próximo dos três anos), graças ao andar, a criança amplia a exploração do mundo que a cerca e a atividade típica é o tato (a exploração, a experimentação) dos diferentes objetos a que tem acesso. Para a criança, cada objeto apresenta uma força afetiva que lhe atrai e provoca sua ação.

Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo. A experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção (MELLO, 2007, p. 97).

Neste período, a linguagem é a principal função psíquica superior que se forma na criança, mudando sua relação com o mundo e impulsionando uma nova atividade e uma nova percepção de si mesma. Através da linguagem, “além de perceber o mundo, a criança começa a ser capaz de compreender, de dar nome e atribuir sentido ao que percebe” (MELLO, 2015, p. 9). O pensamento e a linguagem se desenvolvem e a intersecção destas duas funções psíquicas superiores, formam o pensamento verbal, o que confere nova qualidade ao desenvolvimento infantil neste período (MELLO, 2007). Expande o interesse da criança dos objetos em si para sua função social e amplia seu interesse pelas pessoas de seu entorno, imitando os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura.

Assim, na idade pré-escolar (até próximo dos seis anos) a atividade típica passa a ser o jogo de papéis, o faz-de-conta, o brincar. No faz-de-conta com papéis sociais, ao fazer de conta que é outra pessoa (geralmente mais velha), a criança aprende a colocar-se no lugar do outro,

exercita e aprende a controlar sua vontade e conduta, satisfaz sua necessidade de vida coletiva com o adulto e passa a se ver como ser social (MELLO, 2015). Além disso, “ao substituir os objetos ausentes necessários ao faz-de-conta por objetos presentes, ela forma e desenvolve a função social da consciência ou sua capacidade de usar um objeto para representar outro” (MELLO, 2015, p. 9). Portanto, através dessa atividade lúdica a criança forma e desenvolve “a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência” (MELLO, 2007, p. 97). Ao brincar a criança também está criando as bases de sua personalidade, pois está firmando valores (o que é certo e o que é errado) e sentimentos morais e éticos (MELLO, 2002).

Até os seis anos, então, “as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes” (MELLO, 2007, p. 98). O brincar será, então, a atividade principal através da qual a criança mais aprende e se desenvolve. Forma e desenvolve a função simbólica (essencial para a apropriação da linguagem escrita) e firma as bases para a formação de valores morais e éticos. No brincar de fazer de conta, a criança desenvolve sua inteligência e personalidade. Ela brinca para satisfazer necessidades que não são possíveis de serem satisfeitas senão no faz-de-conta.

Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer. Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança e, conforme Leontiev (*op.cit*), é a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve (MELLO, 1999, p. 25).

Importante esclarecer que a utilização da brincadeira como instrumento didático não possibilita o jogo de papéis. Segundo Marcolino (2013, p. 72) “quando se transforma brincadeira em uma atividade para ensinar um conceito, estamos relegando sua especificidade para segundo plano, portanto descaracterizando-a, transformando-a em outra atividade”. Por outro lado, a utilização da brincadeira como mera recreação não corresponde a uma organização pedagógica que possibilite seu desenvolvimento. Para que a brincadeira, na escola de educação infantil, seja uma atividade de reprodução das relações sociais entre as pessoas através da interpretação dos papéis, é fundamental a cuidadosa organização do tempo, do espaço, dos brinquedos e objetos, além da mediação do educador, atuando na proposição de temas e

discussão dos papéis (MARCOLINO, 2013), não no sentido de coordenar a atividade, mas no de ampliar o que as ações das crianças fazem.

Ainda neste período (entre três e seis anos), a criança, enquanto realiza sua atividade principal de brincar, também se inicia em atividades do tipo produtiva (desenho, modelagem, construção, recorte, colagem, pintura), que diferem do faz-de-conta com papéis sociais por terem como propósito criar um produto concreto (MUKHINA, 1996 apud MELLO, 2015). Cada uma dessas atividades tem suas peculiaridades e requer formas específicas de ação, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento “da orientação espacial, das operações perceptivas e dos padrões sensoriais da criança” (MORAES, L. A. Y., 2005, 36).

A compreensão das formas específicas da criança se relacionar com o meio físico e social e conseqüentemente de aprender e se desenvolver, em cada etapa, nos ajuda a pensar e planejar intencionalmente práticas pedagógicas que favoreçam experiências e vivências significativas às crianças nas instituições de educação infantil. Cientes de que é possível “ensinar” às crianças pequenas e de que estas são capazes de aprender porque são capazes de estabelecer relações com o mundo que as cerca, podemos pensar em uma educação que não se limite ao espontaneísmo, mas também que não busque nos modelos “escolarizantes” sua forma de atuação (MELLO, 2007).

As situações que garantem mais aprendizado são aquelas que envolvem ativamente a criança, atuando com o corpo e o intelecto, concentradas no que fazem. Somente nestas condições é possível afirmar que o fazer da criança se realiza como uma atividade, ou seja, como um fazer que faz sentido para ela. Este sentido existe quando há relação entre o objetivo (o resultado a ser alcançado, em nível de ideia) e o motivo (a necessidade que leva a criança a agir) para a realização da tarefa. Deste modo, podemos dizer que quando a criança atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará ao final da tarefa, então esta tarefa tem um sentido para ela, esta tarefa é uma atividade. E, quando a criança realiza uma atividade está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades nela envolvidas (MELLO, 2002).

Uma atividade, compreendida como atividade significativa, envolve o conhecimento do objetivo da tarefa (em nível de ideia) por parte da criança e esse objetivo deve responder a um motivo, necessidade ou interesse dela. Para tanto, é preciso envolver a criança no processo de planejamento, podendo ser de forma direta (quando ela participa das decisões do que fazer e como fazer) ou indireta (quando apontamos para ela o resultado da tarefa que foi proposta com o objetivo de responder a uma necessidade, motivo ou interesse seu). Somente através da atividade significativa a criança aprende e se desenvolve (MELLO, 1999, 2002).

Só à medida que respondemos ao desejo de conhecimento das crianças promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento. A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história - os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro - e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades, em cada um de nós (MELLO, 1999, p.21).

Segundo Mello (1999, 2002), a compreensão de que, para garantir a apropriação do conhecimento, a atividade deve ser um processo ativo e significativo para a criança, implica, em primeiro lugar, na compreensão, por parte do educador de que, ao coordenar e dirigir o processo de ensino, é preciso compartilhar com a criança os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos, a divisão das tarefas possíveis, provocar a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa e sua participação na avaliação da atividade desenvolvida. Em segundo lugar, implica na compreensão de que, se é preciso diversificar a experiência da criança para que ela possa se apropriar de aptidões, capacidades e habilidades também diversificadas, é preciso conseqüentemente ampliar seu rol de interesses, necessidades e motivos.

Sobre este assunto, faz-se importante o esclarecimento trazido pela autora de que os motivos, necessidades e interesses são histórica e socialmente criados, ou seja, não é algo intrínseco ou natural da criança. “Os motivos e interesses são aprendidos com base nas condições concretas de vida e educação e, assim sendo, os já existentes podem ser modificados, e novos motivos podem ser ensinados” (MELLO, 1999, p. 23). No entanto, as necessidades, motivos ou interesses ensinados às crianças pela esfera da vida cotidiana estão ligados à sua sobrevivência, portanto não criam “necessidades de nível superior - necessidades humanizadoras como a ciência, a arte, a filosofia, a ética, ligadas à apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano” (MELLO, 1999, p. 24). Portanto, o papel da escola é “promover a mediação entre o âmbito da vida cotidiana e o âmbito não-cotidiano da prática social” (MELLO, 1999, p. 24), ou seja, criar novas necessidades humanizadoras nas crianças.

Como criar novos motivos e desejos na criança que possam ampliar suas necessidades de conhecimento? Para Leontiev (1988, apud Mello, 1999) a criança pode realizar uma ação movida por um motivo alheio (por exemplo, realiza uma tarefa escolar para, depois, poder ir brincar), mas, somente quando, no andamento da ação, seu objetivo se tornar mais significativo do que o motivo que inicialmente deflagrou a ação, podemos dizer que a atividade tem sentido para ela, portanto se tornou uma atividade significativa. Neste caso, dizemos que a ação da criança foi movida por um motivo eficaz (por exemplo: realizou a tarefa escolar para aprender),

“a criança passou a compreender a tarefa num nível mais elevado em sua consciência” (MELLO, 1999, p. 24).

Constitui-se, portanto, papel da educação buscar estratégias que favoreçam a passagem de um motivo compreendido (aquele sobre o qual a criança compreende porque deve agir daquela forma) para um motivo eficaz (aquele que move a ação do sujeito). Esta é uma ideia importante para uma educação ambiental preocupada com a formação de um sujeito comprometido com a sustentabilidade do planeta.

Na educação infantil, para a criação de novos motivos na criança é necessário, em primeiro lugar, oportunizar experiências diversificadas, para que a criança possa fazer delas atividades carregadas de sentido (atividades significativas) e, em segundo lugar, essas experiências precisam ser propostas de tal forma que envolva inteiramente a criança na tarefa, fazendo com que o objetivo da atividade se torne o motivo que move seu fazer (MELLO, 1999).

Além disso, é possível escolher as formas mais adequadas de trabalhar com a criança tendo como base o conhecimento do seu nível de desenvolvimento real e próximo, bem como, o conhecimento da atividade principal que impulsiona seu desenvolvimento em cada etapa, como já discutimos.

A escolha do que será proposto à criança é elemento essencial nesse processo: conhecer a prática social na qual a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção, ao mesmo tempo em que descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo - com base no conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo - são condições para a adequação dessa escolha, e a interação da criança com os outros e com a cultura é o momento privilegiado desse conhecimento por parte do educador (MELLO, 1999, p. 24-25).

Diante do exposto, compreendemos que a educação e o ensino são formas universais e necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança (LIBÂNEO, 2004). O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação infantil deve oportunizar experiências desafiadoras, “que envolvam a agência da criança no pensar, solucionar problemas, planejar, escolher, avaliar, organizar, expressar-se” (MELLO, 2015, p. 7).

Desse modo, Mello (2007) defende que o direito à infância “é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações” (p. 83) e que o processo educativo tem por responsabilidade a organização intencional das condições adequadas para que esta apropriação se efetive. Segundo a autora, isso implica na compreensão, por parte dos profissionais que atuam na educação infantil, sobre o papel da educação no processo de humanização, bem como a organização de vivências “provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas” (p. 89).

Reiteramos, então, a importância do papel do professor como mediador entre criança e o mundo da cultura, oportunizando experiências e vivências significativas para que a criança forme e desenvolva plenamente as capacidades que a humanizam. E para que o professor desempenhe com competência suas funções é preciso refletir sobre sua prática a partir de uma base teórica que o oriente. Portanto, as políticas públicas de formação inicial e contínua de professores para atuarem na educação infantil devem garantir esta formação teórica consistente.

2.3 Educação ambiental

Com esta seção, objetivamos retomar a discussão sobre a educação ambiental e suas duas grandes tendências (conservadora e crítica). Buscamos situar a educação ambiental no contexto da educação infantil, bem como nos documentos oficiais que orientam ou estabelecem diretrizes para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica. Discorrendo, ainda, sobre as três dimensões a serem contempladas nas propostas de trabalho em educação ambiental (conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política), trazemos contribuições que nos ajudam a compreender como estas se desenvolvem no contexto da educação infantil.

2.3.1 A educação ambiental e suas principais tendências

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 publicações²³ 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, I. C. M., 2004).

A exposição dos “riscos concretos de grandes ameaças não só à espécie humana, mas às diferentes formas de vida” (CARVALHO, L. M., 2007, p. 1) favoreceu o que podemos chamar de “acontecimento ambiental” e a busca de soluções para a crise ambiental, entendida como uma crise da relação ser humano-sociedade-natureza.

Segundo Carvalho, L. M. (2007), no que se refere à temática ambiental “a educação é sempre vista como um processo fundamental na busca de soluções para os problemas

²³ Livros como o de Rachel Carson “Silent spring”, publicado em 1962, e o de Jean Dorst, “Antes que a natureza morra”, de 1965.

relacionados com os impactos ambientais e suas consequências para as diferentes formas de vida, incluindo a humana” (p. 2).

Deste modo, o processo educativo de forma geral e a educação ambiental, em particular, têm sido apresentados como possibilidade de mudanças e como agentes de transformação do atual quadro de degradação ambiental (CARVALHO, L. M. 2006).

Interessante destacar que a educação ambiental não nasceu no campo educativo mas junto aos movimentos ecológicos. Segundo Carvalho, I. C. M. (2001), como política pública no Brasil, a educação ambiental “surge primeiramente ligada as políticas ambientais e aos órgãos de meio ambiente enquanto ação educativa não formal” (p. 47). Posteriormente, é incorporada às políticas educacionais como prática educativa, passando a fazer parte do currículo no contexto escolar do ensino formal em todos seus níveis e modalidades.

A educação ambiental incorpora a temática ambiental ao processo educativo trazendo em suas propostas pedagógicas as teorias e práticas do ideário ambientalista contestatório (CARVALHO, L. M., 2007). Deste modo, firmado na crítica à razão instrumental e ao estilo de vida contemporâneo (consumista e materialista), este movimento almeja transformações em diferentes esferas da vida social, através de ações que levem a construção de um novo padrão de relação homem-sociedade-natureza além da produção de novos sentidos sobre o mundo, baseadas em outra racionalidade. “Trata-se de um outro projeto de sociedade; de um outro sentido de viver; de uma outra cultura que subordine as técnicas aos seus fins e não fique subordinada a elas. Afinal, um outro modo de vida significa um outro modo de produzi-la” (GONÇALVES, 2006, p. 135).

Deste modo, comungamos com a proposta de uma educação ambiental que se apoie na revisão crítica dos fundamentos que favorecem a dominação do homem e da natureza “buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Enquanto prática educativa, a educação ambiental está inserida no campo da educação e também sofre influência das teorias da educação. “É da confluência entre o campo ambiental e o campo educativo com suas tradições pedagógicas que vão surgir certas orientações específicas dentro da educação ambiental” (CARVALHO, I. C. M., 2001, p. 46).

Podemos dizer que, assim como no campo da educação, as práticas pedagógicas em educação ambiental são orientadas por diferentes valores e crenças, diferentes visões de mundo, de homem e de natureza. A educação ambiental assume as características do contexto político, sociocultural e pedagógico hegemônicos de cada momento histórico, podendo servir a propósitos conservadores ou transformadores.

Ao longo dos anos em que a Educação Ambiental vem se constituindo como campo de conhecimento, muitos pesquisadores têm se dedicado a identificar, analisar e discutir suas diversas tendências. De modo geral, podem ser agrupadas em duas grandes tendências: uma conservadora e outra crítica.

Segundo Layrargues e Lima (2014), na tendência conservadora encontram-se duas outras tendências político-pedagógicas para a educação ambiental que os autores chamam de macro-tendências: a conservacionista e a pragmática.

A macro-tendência conservacionista, muito presente no período inicial da crise ambiental, incorporou princípios da ecologia, como o despertar da sensibilização humana em relação à natureza e a mudança do comportamento individual em relação ao ambiente. É uma tendência que se distancia da perspectiva de transformação e emancipação, por não considerar as dinâmicas e os conflitos sociais e políticos.

No Brasil, em um contexto de Estado autoritário iniciado com o Golpe Militar de 1964, a questão ambiental é subordinada a um governo de perfil desenvolvimentista e tecnocrático. Assim, em seus primórdios a educação ambiental que se institui no Brasil apresenta um caráter predominantemente conservacionista, tecnicista, conservador e apolítico (LIMA, 2009). Segundo Lima (2005) a interpretação e o discurso conservacionista neste período firmaram-se como tendência hegemônica, entre outras razões porque:

[...] se tornou funcional às instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental por uma perspectiva natural e técnica que não colocava em questão a ordem estabelecida. Inspirado por uma perspectiva de pretensa neutralidade ideológica, que não problematizava os aspectos políticos, econômicos e éticos da questão ambiental e não exigia mudanças profundas na vida social, o conservacionismo pôde ser assimilado pacificamente, sem grandes traumas (LIMA, 2005, p. 112).

Segundo Layrargues e Lima (2014), a macro-tendência pragmática surge como uma variante da conservacionista. Fundamentada na ideologia neoliberal, instituída desde a década de 1980, defende a ideia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para o Consumo Sustentável. Procura atender à reivindicação de preservação dos recursos naturais, mas sem comprometer os interesses econômicos. Para tanto investe em práticas que propõem mudanças comportamentais e tecnológicas (a economia de energia ou de água, a reciclagem de resíduos sólidos, o mercado de carbono, as eco-tecnologias, a diminuição da “pegada ecológica”, entre outras). A macro-tendência pragmática, “agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as ‘imperfeições’ do sistema produtivo” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31), não opera uma “reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das

causas e consequências dos problemas ambientais” (p. 32) e, portanto, não opera uma crítica sobre este mesmo sistema produtivo. Os autores destacam que, no contexto neoliberal em que a economia de mercado impõe sua lógica e seus valores, a macrotendência pragmática da educação ambiental ganhou espaço e se estabeleceu como projeto político-pedagógico hegemônico na atualidade.

Analisando estas duas macrotendências da educação ambiental (a conservacionista e a pragmática), os autores afirmam que ambas partem de uma mesma base epistemológica ajustada ao contexto econômico e político do momento em que se firmaram como predominantes. A macrotendência pragmática é uma derivação da conservacionista, uma adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico. A conservacionista, ligada mais a grupos das ciências naturais, tem uma visão mais ingênua, mas ambas têm em comum a desconsideração dos processos de desigualdade e injustiça social e a ênfase em ações que visam mudanças comportamentais e individuais (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32-33).

Entendemos que o debate das questões ambientais deve ser bem mais amplo que a simples proposição de soluções pontuais para os problemas de degradação de ambientes naturais. É necessária uma visão do todo e uma compreensão dos mecanismos que geram esses problemas, incluindo na discussão os conflitos sociais gerados pelo modelo econômico capitalista e a forma fragmentada de o homem se relacionar com a natureza e com os outros homens. É preciso entender e superar nosso modelo de sociedade e seus paradigmas. Neste sentido, ao se pensar em alternativas para enfrentar a crise ambiental, socioambiental ou civilizatória é preciso buscar formas de melhorar a relação ser humano-sociedade-natureza, bem como compreender as questões sociais, culturais e econômicas que a fundamentam e que precisam ser superadas e transformadas no sentido de construir uma sociedade ambientalmente mais sustentável com equidade e qualidade de vida para todos os seres humanos e não-humanos.

Nesta perspectiva, segundo Layrargues e Lima (2014), nos aproximamos da macrotendência crítica da educação ambiental, que entendendo a crise ambiental também em sua dimensão social, portanto uma crise socioambiental, contrapõe-se à forma a-política e a-histórica das macrotendências conservacionista e pragmática. Entendem que para a superação dos problemas que se manifestam na natureza não bastam práticas educativas voltadas para a mudança de comportamento ou inovações tecnológicas²⁴. A Educação Ambiental Crítica atende aos anseios de educadores ambientais que acreditam não ser suficiente buscar novas formas de relação ser humano-sociedade-natureza sem também pleitear uma nova sociedade. Segundo

²⁴ A história tem nos mostrado que ao progresso da ciência ou da tecnologia não corresponde uma melhoria na qualidade de vida da população humana como um todo.

Layrargues e Lima (2014) a Educação Ambiental Crítica apresenta um forte viés sociológico e político, coordena-se à complexidade das questões ambientais contemporâneas, que não podem ser resolvidas a partir de soluções reducionistas, portanto questiona falsos dualismos inseridos pelo paradigma cartesiano.

Lima (2009, p. 155) afirma que a crítica à racionalidade moderna é uma das características que distingue a Educação Ambiental Crítica. Segundo o autor, esta

[...] tende a rejeitar o antropocentrismo e consequente subordinação da natureza; a fragmentação e a perda da interdependência inerente à existência; o reducionismo e o objetivismo que acabam sacrificando tanto os aspectos não racionais da realidade quanto toda a subjetividade humana; a pretensão positivista de uma neutralidade ideológica e inalcançável; e o utilitarismo de uma razão que instrumentaliza a exploração e dominação dos seres humanos e da natureza.

Segundo Carvalho, L. M. (1989, 1999, 2001, 2006), nas propostas para educação ambiental numa perspectiva crítica, três dimensões que se inter-relacionam e se complementam precisam ser contempladas: a dos conhecimentos, a dos valores éticos e estéticos e a da participação política. Afirma que não existem fórmulas prontas e mágicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à temática ambiental, mas que “será a partir de reflexões cuidadosas e escolhas conscientes, dentre diferentes possibilidades de avaliações sistemáticas e inovações criativas, que novas perspectivas poderão ser traçadas” (CARVALHO, L. M., 2001, p. 58).

Na subseção 2.3.3, discutiremos melhor estas três dimensões.

2.3.2 A educação ambiental no contexto da educação infantil

Vivemos um tempo de incertezas que exige uma nova forma de olhar e de conhecer o mundo, um olhar com outras lentes, como propõe Carvalho, I. C. M. (2004, p. 38): “ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta”. Desta forma “a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza” (LOUREIRO, 2007, p. 66).

Loureiro (2007, p. 70) afirma que para a Educação Ambiental Crítica “a emancipação é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo que visa a transformação de nosso modo de vida; a superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos; a liberdade para conhecer e gerar cultura tornando-nos autônomos em nossas escolhas”.

E é através de experiências com este mundo físico e social que assimilamos e ressignificamos nossa cultura. Layrargues e Lima (2014, p. 33) afirmam que “na experiência educativa o aprendizado e a mudança são indissociáveis: não é possível aprender algo novo sem mudar o ponto de vista nem, inversamente, mudar uma realidade sem descobrir algo novo com e sobre ela”.

Deste modo, entendemos que a educação infantil é um espaço privilegiado para que a Educação Ambiental Crítica aconteça, pois é lugar de experiências e vivências das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade, ou seja, de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias a constituição de uma nova forma de relação ser humano-sociedade-natureza: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação de uma personalidade madura, estável e solidária. A formação e o desenvolvimento pleno destas capacidades são fatores indispensáveis se desejamos formar sujeitos ativos e críticos, voltados para a emancipação e transformação da sociedade. Portanto, concordamos com Mello (2007) quando afirma que é preciso redimensionar os objetivos da escola da infância.

Assim, se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto. Ao compreender que a base sensorial de toda a atividade mental do ser humano adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto que diz respeito à esfera intelectual como no que toca à esfera motivacional e emocional, uma vez que o afetivo e o cognitivo não se separam –, redimensionamos os objetivos da escola da infância (MELLO, 2007, p. 95).

Mas, qual tem sido o espaço da educação ambiental na educação infantil?

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) afirma que todos têm direito à educação ambiental e que deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino.

No decorrer deste trabalho temos apontado a importância da educação desde a primeira infância, por tratar-se de um período em que muitos dos valores e conceitos estão sendo construídos. Como já citamos “se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto” (MELLO, 2007, p. 95). Rodrigues, C. (2011) afirma que a criança, desta etapa da educação básica, “está sentindo, conhecendo e construindo seu mundo, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade” (RODRIGUES, C., 2011, p. 177), daí a importância de uma educação

ambiental crítica e dialógica “para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo” (RODRIGUES, C., 2011, p. 177).

Porém, mesmo estabelecida em lei, a implementação da Política de Educação Ambiental no espaço escolar da educação infantil no Brasil, tem se dado de forma bastante tímida.

Segundo Ruffino (2003) os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) abordam a questão ambiental na educação infantil, através do eixo “Natureza e Sociedade”, porém não apresenta os princípios, objetivos e metas da educação ambiental. Em vários trechos deste documento em que a temática ambiental é tratada, não há relação explícita com a educação ambiental, ou seja, o termo “educação ambiental” não aparece. E ainda, segundo Alberto (2007) os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) não fazem nenhuma referência ao trabalho com problemáticas ambientais, conteúdo presente no cotidiano das crianças e que poderiam constituir um trabalho de educação ambiental.

Campos (2015) afirma que, apesar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) não apresentarem argumentos que justifiquem a não utilização do termo “educação ambiental” em seu texto, o mesmo oferece possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos relacionados à educação ambiental. Segundo a autora, o eixo de trabalho “Natureza e Sociedade” apresenta orientações didáticas referente à temática ambiental e atividades com as dimensões necessárias ao trabalho da educação ambiental: conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política. Destaca, no entanto, “que a dimensão dos conhecimentos que envolvem as atividades e recomendações propostas é predominante no documento” (CAMPOS, 2015, p. 9).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também não utilizam o termo “educação ambiental”, mas, podemos identificar em seus textos a ideia de construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a sustentabilidade do planeta e com o rompimento das diversas relações de dominação. Além disso, seus princípios norteadores (éticos, políticos e estéticos) se alinham com os da Educação Ambiental Crítica, favorecendo o entrelaçamento da educação ambiental com a educação infantil (FERNANDES, 2007).

Rodrigues, C. (2011) concorda que o trabalho da educação ambiental com crianças da educação infantil possui certas peculiaridades. Atenta para a necessidade de planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas, contando com a participação das crianças. Afirma que, mais que aderir a uma proposta de educação ambiental crítica e longe de representar somente um discurso vazio, a instituição de educação infantil deve transformar seu espaço de

modo a ser capaz de praticar o que prega, ou seja, o espaço escolar da educação infantil deve ser um ambiente educador, onde tudo está organizado e onde todos atuam de forma a possibilitar às crianças experiências de diálogo, respeito a diversidade, participação democrática, interação com o meio, com seus pares e com os adultos.

Na próxima subseção, discutiremos as três dimensões para o trabalho em educação ambiental, propostas por Carvalho, L. M. (1989, 1999, 2001, 2006), buscando situá-las no contexto da educação infantil.

2.3.3 As três dimensões: conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política

A dimensão de conhecimentos

A história das tendências pedagógicas da educação evidencia que a transmissão de conhecimentos às novas gerações tem ocupado lugar de destaque, principalmente quando nos referimos à educação escolar.

Rodrigues, N. (2001) reconhece que o acesso aos conhecimentos “constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo” (p. 232), ou seja, a educação é um processo integral de formação humana que inclui, mas não se limita, a aquisição dos conhecimentos que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade.

A dimensão do conhecimento na educação ambiental deve instigar o reconhecimento, o repensar e o reaprender o mundo no sentido de conhecer sob outro ponto de vista, com outro olhar, é questionar o mundo, o conhecido, o estabelecido, pois “o conhecimento só avança quando são colocadas, sob suspeita, conclusões já assumidas como verdadeiras” (RODRIGUES, N., 2001, p. 233).

Segundo Carvalho, L. M. (2006, p. 29), a desconstrução do conhecimento para se pensar o não pensado abre possibilidades de questionar as “concepções hegemônicas em nossa sociedade para a transformação dos padrões de relação sociedade-natureza”, ou seja, poderá conduzir a relações diferenciadas entre os homens e destes com a natureza.

Carvalho, L. M. (2006) lembra que a produção do conhecimento é uma prática humana e toda forma de conhecimento deve ser considerada, não nos limitando ao conhecimento científico, muito menos em sua forma escolarizada. Portanto, no trato das questões ambientais e sua complexidade é preciso considerar todas as formas de conhecimento e saberes.

Discutindo a dimensão dos conhecimentos no trabalho com a educação ambiental na educação escolar, Carvalho, L. M. (2001, p.57) afirma que, em relação às concepções de natureza, tem sido priorizada uma abordagem mais descritiva e classificatória dos elementos, dos fenômenos e dos processos naturais, e que os diferentes componentes têm sido apresentados de forma isolada e fragmentada “sem considerar as complexas interações entre estes e os constantes e dinâmicos processos de transformação do mundo natural.” Propõe então uma abordagem ecológico-evolutiva argumentando que:

A abordagem ecológica traz como consequência a dimensão espacial, incluindo os aspectos físicos, químicos, geológicos e biológicos do meio, e enfatiza a interação entre os diferentes componentes, fenômenos e processos do mesmo. A abordagem evolutiva, por sua vez, possibilita a compreensão mais profunda da dinâmica natural, não só do ponto de vista de seu funcionamento, mas principalmente das razões e dos porquês dos complexos processos interativos presentes no meio natural (CARVALHO, L. M., 2001, p. 58).

Nas práticas educativas, segundo o autor, é necessário renunciar a tendência de enfatizar aspectos factuais ou um rol de conceitos sem significado para os educandos. Afirma a possibilidade de se pensar em um trabalho que privilegie “aspectos relacionados com os processos de investigação científica e conhecimentos relacionados com as aplicações da ciência” (CARVALHO, L. M., 2006, p. 31).

Carvalho, L. M. (2006) salienta que os conhecimentos não devem ficar restritos aos aspectos naturais do meio, mas devem incorporar questões relativas à relação do homem (um ser que vive em sociedade) com a natureza. Lembra que estas questões não podem deixar de ser consideradas nas propostas em educação ambiental, mas ressalta que para garantir uma visão mais crítica e ampla da realidade da relação homem-sociedade-natureza é preciso evitar a perspectiva fatalista, que concebe a degradação ambiental como algo natural, como custo a ser pago pelo progresso e destino da humanidade cujo caminho de retorno não é mais possível, e evitar também o reducionismo biológico e a análise a-histórica que, buscando explicar a relação da sociedade com a natureza a partir da relação que outras espécies biológicas mantêm com o meio, desconsidera os aspectos históricos e culturais da espécie humana.

[...] a espécie humana apresenta características próprias, e as interações da mesma com a natureza vão muito além de busca de satisfação das necessidades biológicas. A interação do homem com a natureza está mediada por uma série de fatores historicamente determinados e que dependem da forma como as sociedades se organizam, tendo em vista a produção (CARVALHO, L. M., 2006, p.31).

Não podemos ignorar a influência dos interesses ideológicos dominantes que guiam a escolha e priorização dos conhecimentos a serem trabalhados nas atividades de educação ambiental, bem como do referencial para a análise da problemática ambiental. Segundo Carvalho, L. M. (2006) não há interesse de alguns segmentos da sociedade que alguns aspectos da questão ambiental sejam expostos e discutidos. Para o autor, muitas das concepções mais difundidas e que acabam sendo incorporadas pelo senso comum são, geralmente, as que menos contribuem para uma leitura mais ampla e uma compreensão mais crítica dos diferentes aspectos que envolvem a questão ambiental.

No contexto da educação infantil, há que proporcionar, às crianças, um rol de atividades desafiadoras e problematizadoras que estejam presentes no seu cotidiano, que partam da realidade na qual a escola está inserida e estejam relacionadas a um pensar sobre os problemas socioambientais, “todas associadas a objetivos claros que busquem proporcionar a descoberta e a criatividade, e a produção e construção do conhecimento pelas crianças” (RODRIGUES, C., 2011, p. 178).

Para Kramer (1994) os conteúdos²⁵ a serem trabalhados na educação infantil não devem estar limitados às áreas do conhecimento. A autora concorda que a realidade sociocultural das crianças deve ser considerada na seleção dos conteúdos, ou seja, a aprendizagem torna-se mais significativa se o conteúdo abarcar assuntos de interesse das crianças, relacionados à sua realidade sociocultural. Segundo Junqueira Filho (2004), nesta perspectiva

[...] extrapola-se a significação de conteúdo como conhecimento científico, considerando também como conteúdo todo o conhecimento produzido no cotidiano pela cultura de um povo, para entender, organizar e intervir no funcionamento da vida daquele povo, em seu lugar de origem (JUNQUEIRA FILHO, 2004, p. 112).

Sobre este assunto, vale lembrar que os conhecimentos produzidos no cotidiano pela cultura de um povo devem ser o ponto de partida para o trabalho com a criança pequena, mas não podemos nos limitar a eles. Uma educação comprometida com a emancipação e a transformação tem por compromisso instrumentalizar seus educandos com o conhecimento científico produzido pela humanidade.

²⁵ Junqueira Filho (2004) entende que o termo conhecimento está relacionado com conteúdo. Segundo o autor, “ao perguntar sobre qual conhecimento [deve ser trabalhado na educação infantil], estamos perguntando sobre quais conteúdos, porque estas duas expressões, hoje, podem ser entendidas sim como sinônimos” (p. 110).

Segundo Mello²⁶ (1997, apud MORAES, L. A. Y., 2005), tudo pode ser conteúdo na educação infantil. Nesta fase a criança está em intenso processo de descoberta do mundo, dos objetos, da cultura humana, da linguagem. Com a participação efetiva da criança no planejamento e a escuta atenta do educador, é possível identificar os conteúdos mais significativos a serem trabalhados. E, a forma mais interessante para o desenvolvimento desses conteúdos na educação infantil tem sido o trabalho com projetos²⁷.

Pelo projeto, a participação da criança é incentivada, pois o tema em discussão é de seu interesse, faz parte de sua vida, de seu mundo. Estudar questões que envolvem a realidade da criança ajuda na compreensão sobre essa realidade, sobre os fenômenos e experiências diversas. Projetos que investigam temas que são conhecidos pelas crianças, que fazem parte de suas vidas, oferecem à criança maior possibilidade de participação e decisão sobre o que desejam pesquisar, sendo profundamente interessante para elas (MORAES, L. A. Y., 2005, p. 23).

O trabalho com projetos, por sua natureza interdisciplinar, oportuniza o trabalho integrado das diversas áreas do conhecimento, para além da qual o tema inicialmente se inclui. Além disso, possibilita trabalhar, de forma integrada e relacionada ao conteúdo de interesse das crianças, as formas produtivas de atividades como os desenhos, artes, culinária, modelagem, construção que, comumente, nas escolas, são desenvolvidas de forma isolada (MORAES, L. A. Y., 2005). Para tanto, é importante que o trabalho com projetos permita o envolvimento e a participação das crianças em todas as suas etapas (planejamento, execução e avaliação); oportunize a exploração de diversas fontes de informação (livros, pessoas, vídeos, revistas, jornais, músicas, etc); permita que a criança avance no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades e, por fim, leve em conta a atividade principal através da qual a criança aprende e se desenvolve em cada fase. Mello (1997, p. 9, apud MORAES, L. A. Y., 2005, p. 63) destaca, ainda, que:

²⁶ MELLO, S. A. **Trabalho com projetos na pré-escola: uma alternativa metodológica**. Palestra proferida no Encontro de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Marília, 1997, 12p.

²⁷ Segundo Palmieri (2011), também na educação ambiental, os projetos vêm sendo apontados como uma possibilidade de trabalho. Esclarece que a ideia de inserção de projetos na educação surgiu por volta da década de 1920, através do movimento da Escola Nova, em contraposição ao modelo da escola tradicional. “Alguns dos seus principais representantes foram: Edouard Claparède e Maria Montessori, na Europa; John Dewey e William Kilpatrick, nos Estados Unidos; e Lourenço Filho e Anísio Teixeira, no Brasil” (p. 35). “Na época contemporânea, o desenvolvimento de projetos na escola é defendido por diversos teóricos, os quais utilizam diferentes nomenclaturas. Entre eles, estão: Antoni Zabala que se refere ao ‘método de projetos’, Fernando Hernández que utiliza a expressão ‘projetos de trabalho’ e Josette Jolibert, que o nomeia como ‘pedagogia por projetos’. Apesar de terem em comum a concepção de projeto como uma alternativa viável na educação, não podemos afirmar que esses autores compartilham os mesmos pensamentos” (p. 37).

Um projeto não é composto por um conjunto de atividades que se justapõem apenas para que o projeto se torne interdisciplinar. A interdisciplinaridade já estará garantida se estivermos planejando juntos, buscando as mais variadas informações possíveis sobre o tema, estudando essas informações, registrando através do desenho e da escrita [...].

Através do trabalho com projetos “podemos tratar de diversos assuntos com as crianças, apreciando seus conhecimentos e entendimentos sobre a realidade, buscando e selecionando informações, criando expectativas e interesses nas crianças por conhecer mais” (MORAES, L. A. Y., 2005, p. 46). Portanto, é fundamental que o educador apresente, às crianças, conteúdos que ampliem seus referenciais, “mostrando diferentes formas de manifestações culturais, de expressões, de linguagem, indo além do que as crianças já conhecem, gerando novas necessidades de aprendizagens” (MORAES, L. A. Y., 2005, p. 62).

Por fim, o trabalho com projetos permite um planejamento flexível. No decorrer de sua execução é possível rever, incluir ou excluir conteúdo e atividades de acordo com o interesse das crianças.

Ainda sobre a dimensão dos conhecimentos em educação ambiental na educação infantil, não podemos deixar de discutir a questão da formação dos conceitos científicos na infância. Os estudos de Vigotski (2008) apresentam a existência de dois tipos de conceitos: os espontâneos (ou cotidianos) e os científicos. Os conceitos espontâneos são aqueles que a criança constrói sozinha no decorrer da vida diária, da prática, nas relações cotidianas, enquanto os conceitos científicos começam, geralmente, com uma definição verbal, com sua aplicação em operações não espontâneas, adquiridos por meio do ensino formal e a mediação do adulto, exigem as capacidades de abstração e de generalização. Para Vigotski (2008, p. 144), “[...] a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos”. Mas, é “a disciplina formal dos conceitos científicos [que] forma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008, p. 145). O desenvolvimento, na criança, dos conceitos científicos e espontâneos se dá em direções opostas: o dos conceitos espontâneos é ascendente (podem ser enriquecidos quando ampliados pelo conhecimento científico), enquanto o dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto (apoiando-se nos conceitos espontâneos gerados na própria vivência da criança) (VIGOTSKI, 2008). Porém, estão intimamente relacionados: “É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato” (VIGOTSKI, 2008, p. 135).

A dimensão de valores éticos e estéticos

Como apontado por Guimarães (2004), a crise ambiental pode ser definida como uma crise civilizatória, resultado da forma como a sociedade compreende e age sobre o mundo, levando a perda da capacidade de se relacionar com o outro (social) e com o mundo (ambiental).

Assim, observamos que a atual crise ambiental, socioambiental ou civilizatória sinaliza para uma crise de valores, caracterizada por uma dificuldade de refletirmos sobre os problemas do cotidiano e de assumirmos posturas compatíveis com princípios de justiça, respeito e alteridade em relação aos outros seres humanos e à natureza

Deste modo, entendemos que um dos desafios da educação ambiental é o de redirecionar o indivíduo de uma percepção de mundo racional e fragmentada para uma percepção mais criativa e sensível através de uma educação em valores.

A educação em valores pressupõe práticas pedagógicas que contemplem o trabalho com valores éticos e estéticos, e este trabalho na escola deve começar desde cedo, ainda na educação infantil.

As sociedades humanas criam costumes e valores que adotam como deveres, regras ou normas a serem seguidas por determinado grupo social em um determinado momento histórico. As ações do ser humano e sua interpretação do mundo são guiadas pelos valores individuais e sociais que o constitui. Mas nem todos os valores representam valores morais. Bonotto (2008) esclarece que “na medida em que certos valores se relacionam com regras e deveres, ou ao bem e a uma conduta boa, constituem os chamados valores morais” (BONOTTO, 2008, p. 297).

Segundo Araújo (2007), o ato de valorar é inerente ao ser humano, que constantemente atribui valor a objetos, pessoas, relações ou sobre si mesmo. O autor afirma que

[...] cada ser humano constrói um sistema de valores com base nas interações que ele estabelece com o mundo e consigo mesmo, desde o nascimento, e que tais valores são resultado da projeção de sentimentos positivos sobre os objetos, pessoas, relações e sobre seus próprios pensamentos e ações (ARAÚJO, 2007, p. 27).

Portanto, para o autor, a escola deve favorecer a educação em valores buscando “estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos e possam se constituir como valores para eles” (ARAÚJO, 2007, p. 34).

Para este trabalho, Bonotto (2012) propõe uma educação em valores que contemple, de forma equilibrada, três dimensões que deverão estar sempre interligadas: cognição, afetividade e ação.

- Cognição: trabalho reflexivo sobre as ideias, crenças, conhecimentos e sentimentos relativos ao objeto ao qual se atribui valor (seja um indivíduo, uma ideia, etc.), de forma a promover uma aproximação com relação aos significados construídos a seu respeito;
- Afetividade: trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos pessoais a seu respeito; de apreensão estética em relação a esse objeto;
- Ação: concretização de situações reais de envolvimento com o objeto valorado, buscando na complexidade das experiências vividas, a serem tanto apreciadas como refletidas, a sua materialização. O estabelecimento de um valor, em última instância, se revelará no plano da ação, como um hábito ou atitude coerentes com o que é valorado (BONOTTO, 2012, p. 45).

Deste modo, a educação em valores extrapola os limites do ajuizamento moral, favorecendo a apreciação estética, intrinsecamente relacionada à arte, aos sentidos, às sensações e às emoções. Através de uma perspectiva de apreciação estética na educação em valores é possível “proporcionar não apenas oportunidades de reflexão sobre um dado objeto valorado [cognição], mas, também, a possibilidade de apreciá-lo esteticamente [afetividade], assim como, quando possível, trazê-lo para a prática [ação]” (BONOTTO, 2012, p. 45).

Segundo Bonotto (2003 e 2008) a apreciação estética é desinteressada e não visa o conhecimento lógico, mas nos leva a experimentar e observar o objeto na sua totalidade. A experiência estética abre a possibilidade de desenvolvermos um olhar e um agir mais sensível sobre o outro, sobre a natureza, sobre o mundo, em todas suas particularidades e diferenças e, conseqüentemente, estabelecendo uma nova forma de relação.

Segundo Hermann (2005)

A estética aparece associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir (HERMANN, 2005, p. 40).

Portanto entendemos que um dos desafios da educação ambiental está em despertar a sensibilidade do ser humano com as questões ambientais e com a sua relação com o outro humano e o não-humano, para que possamos observar relações mais cooperativas e solidárias, um sujeito mais reflexivo e crítico sobre o mundo em que vive e capaz de promover ações transformadoras.

Podemos afirmar que o trabalho com valores é fundamental diante da crise socioambiental ou civilizatória que caracteriza a sociedade contemporânea. Se uma educação ambiental crítica busca novas formas de relação ser humano-sociedade-natureza, então se faz necessária a construção de valores ajustados a proposta de mudança, de transformação e de emancipação.

Concordamos com Bonotto (2008) de que a educação em valores deve ter em vista a construção de valores ambientalmente desejáveis. Estes valores devem contemplar o relacionamento dos seres humanos entre si e com os outros seres que habitam este planeta. Tomando por base os princípios presentes no “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”²⁸ aprovado no Fórum das Organizações Não Governamentais durante a ECO-92, realizada pela UNESCO no Rio de Janeiro, Bonotto (2008, p. 299) elenca o que são considerados valores ambientalmente desejáveis:

- Valorização de todas as formas de vida com consequente respeito à biodiversidade;
- Valorização da diversidade cultural;
- Valorização de todas as formas de conhecimento e não somente do conhecimento científico;
- Valorização de uma sociedade sustentável baseada na equidade e qualidade de vida para todos.
- Valorização de uma vida participativa, onde valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada social e ambientalmente.

Bonotto (2012) articula as dimensões do trabalho com valores (cognição, afetividade e ação) às demais dimensões da proposta de Carvalho, L. M. (1989, 1999, 2001, 2006) (conhecimento e participação política), evidenciando suas interseções. Segundo a autora, a dimensão da cognição existente no trabalho com valores se aproxima da dimensão dos conhecimentos em educação ambiental, posto que os conhecimentos se referem a um objeto valorado: “não há conhecimento destituído de seu componente valorativo, e os juízos de valor apoiam-se muitas vezes, de forma implícita ou explícita, nos conhecimentos que o justificam” (BONOTTO, 2012, p. 52). O mesmo podemos observar na imbricação existente entre a dimensão da ação existente no trabalho com valores com a dimensão da participação política em educação ambiental. Segundo Bonotto (2012, p. 52)

²⁸Segundo Bonotto (2008), após um amplo período de consulta popular, este documento foi elaborado por representantes da sociedade civil reunidos no evento, sendo, portanto, considerado como representativo dos valores e anseios da sociedade.

[...] a busca da concretização de ações envolvendo o objeto valorado representa a almejada participação política do indivíduo, o qual, participando politicamente, expressa nessa ação determinados valores que se voltam para a construção de uma cidadania engajada com as questões socioambientais.

De acordo com Puig (2007), a educação em valores deve ajudar as novas gerações a buscarem respostas e melhores soluções à uma pergunta antropológica básica: como viver? Esta busca aponta para a defesa da própria vida e de todas as formas de vida.

Viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada nem colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física e a reprodução social, cultural e espiritual da própria vida. E, por último, viver garantindo no presente e no futuro uma otimização sustentável da vida (PUIG, 2007, p. 67).

O autor destaca quatro éticas para aprender a viver: a auto-ética (aprender a ser), a alter-ética (aprender a conviver), o socioética (aprender a participar) e a eco ética (aprender a habitar o mundo).

Para tanto, Puig (2007) procura responder a uma questão que angustia muitos educadores: como educar em valores? Propõe um trabalho coordenado em três níveis que se complementam: o interpessoal, o curricular e o institucional. O nível interpessoal refere-se ao vínculo que se estabelece entre o educador e a criança. Permeado pela afetividade, este vínculo se institui no dia a dia dos envolvidos, em encontros autênticos que encerrem uma clara iniciativa do professor em acolher, reconhecer e aceitar a criança (PUIG, 2007, p. 85-89). O nível curricular refere-se a um conjunto de práticas realizadas com a intenção manifesta, mesmo que não exclusiva, de trabalhar valores. Estas práticas envolvem o trabalho com as questões pessoais ou socialmente relevantes, com as capacidades psicomorais que constituem a inteligência moral (o autoconhecimento, a empatia, o juízo moral, o diálogo, a auto regulação) e com alguns elementos básicos da cultura moral de uma sociedade que servem de guia de valores (ideias, modelos, normas, práticas, instituições sociais) (PUIG, 2007, p. 89-93). O nível institucional refere-se a forma dada às instituições escolares e a maneira como esse formato institucional cria um clima ou cultura moral. Concordamos com Puig (2007, p. 96) de que “educa-se por intermédio do cultivo de práticas e da construção de meios”, e de que ambos apontam para a construção do mundo da vida das escolas, de um espaço que seja educativo por si mesmo. “Para isso é preciso imaginar formas de convivência escolar, de animação e de trabalho que predisponham a viver e aprender de acordo com certos princípios e valores” (PUIG, 2007, p. 97).

A Teoria Histórico-Cultural aponta o brincar como uma atividade fundamental para o trabalho com valores. Como visto anteriormente, através do brincar, a criança desenvolve sua inteligência e sua personalidade e firma as bases para a formação de valores morais e éticos. O jogo de papéis, o faz de conta, na educação infantil, possibilitam a reprodução das relações humanas da vida cotidiana e o aprendizado de seus valores e normas. Nestas atividades, a criança interage socialmente, vivencia situações em que problemáticas precisam ser resolvidas e regras e acordos precisam ser discutidos. Marcolino (2013), esclarece que, segundo Vigostki, as relações sociais que a criança reproduz na brincadeira, reflete uma consciência infantil ingênua, sem crítica e somente a intervenção do professor na brincadeira possibilitará o desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário propiciar uma assimilação crítica dos valores da sociedade atual demonstrando para as crianças que formas de relacionamento e normas de conduta são sociais e históricas e passíveis de mudança. Assim sendo, a intervenção do professor na brincadeira de papéis não pode prescindir de uma clara opção ético-filosófica (MARCOLINO, 2013, p. 70).

Sobre este assunto, Bissoli (2005) explica que é nas relações cotidianas (do dia a dia, da vivência diária) e também nas não-cotidianas (como as que acontecem no ambiente educativo) que a criança aprende a atuar tanto nos grupos mais próximos com os quais se relaciona como aprende a utilizar os valores e vivências para relacionar-se com um grupo mais amplo: a humanidade. Assim, entendemos que a educação em valores, relaciona-se a formação da personalidade da criança, de sua identidade, de sua individualidade²⁹, e cabe à educação “oportunizar à criança, desde cedo, a consolidação de uma identidade fundamentada na consciência de ser alguém que tem voz, vontade e importância participativa nos grupos mais próximos e, progressivamente, nos grupos maiores, nas comunidades às quais escolhe pertencer” (BISSOLI, 2005, p. 59). A autora lembra que, para além da vida cotidiana, educar é formar também para o não-cotidiano, para uma inserção e participação sociais cada vez mais conscientes. Desse modo, compreendemos a indissociabilidade da dimensão axiológica com a da participação política mencionada por Bonotto (2012).

²⁹ “De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a formação da personalidade expressa, psicologicamente, a formação da individualidade humana. Nesse sentido, a formação da personalidade somente se torna possível à medida que cada pessoa tem a oportunidade de, na convivência com o outro, na interação e no diálogo, atribuir, aos fatos e objetos, sentidos próprios, diferenciando-se das outras pessoas, singularizando-se. É a atividade o que possibilita a singularização e a capacidade de objetivar-se, de perceber-se como pessoa” (BISSOLI, 2005, p. 64).

A dimensão da participação política

Até aqui discutimos as dimensões do conhecimento e a axiológica, que devem ser contempladas nas propostas em educação ambiental. Destacamos que o acesso à informação e a apropriação de conhecimentos não são suficientes para mudar comportamento ou práticas, sendo necessário repensar valores e construir valores ambientalmente desejáveis. Ainda assim, o questionamento dos valores não é suficiente para pensar e atuar sobre as questões ambientais, sendo imprescindível a participação política, ou seja, é “necessário um posicionamento político, assim como ações individuais e coletivas, que possibilitem o exercício, tanto da cidadania, quanto das formas democráticas de influir e propor políticas para a educação e o meio ambiente” (CINQUETTI; CARVALHO, 2004, p. 162).

Neste sentido, podemos afirmar que a dimensão política da educação ambiental, refere-se ao “desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos no sentido de construção da cidadania e de uma sociedade democrática” (CARVALHO, L. M., 2001, p. 59). Esta dimensão implica ainda “o envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções para os diversos problemas ambientais [...]” (CARVALHO, L. M., 2001, p. 59). Uma educação ambiental pautada nesta concepção deve buscar práticas pedagógicas “que contribuam para o desenvolvimento de um espírito cooperativo e solidário” (CARVALHO, L. M., 2001, p. 60).

Carvalho, L. M. (2006) destaca o quanto termos como cidadania e democracia têm sido importantes aos ambientalistas e educadores ambientais na proposição de práticas em educação ambiental. Para Rodrigues, N. (2001) o termo cidadania compreende uma condição investida ao cidadão e que se legitima na ação educativa. Para este autor, a educação enquanto prática política cumpre seu papel de formação para a cidadania ao prover os educandos dos instrumentos necessários e pertinentes: “organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política” (RODRIGUES, N., 2001, p. 236).

Rodrigues, N. (2001) salienta que é um dever do cidadão participar da vida social e destaca duas ações interdependentes para o exercício da cidadania: a participação consciente e a capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade.

O exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da

condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspectos caracterizam o sujeito identificável como cidadão. Como já apontamos que o exercício da cidadania pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, fica evidente que se constitui um dever dos cidadãos participar na organização da vida social. Essa organização deve assegurar a todos o exercício da liberdade e da responsabilidade (RODRIGUES, N., 2001, p. 238).

Carvalho, L. M. (2006), pautando-se nas colocações de Rodrigues, N. (2001), afirma que o ideal de cidadania constituído pelas ideias de liberdade e autonomia aproxima a dimensão política à dimensão de conhecimentos e à de valores. O autor esclarece:

O sujeito autônomo é aquele que é capaz *de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pela escolha*. Além disso, a autonomia pressupõe a possibilidade dos sujeitos individualmente e coletivamente estabelecerem relações de responsabilidade com o meio natural e *escolher livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social* (CARVALHO, L. M., 2006, p. 37, grifo do autor).

No contexto da educação infantil, este ideal de cidadania constituído pelas ideias de autonomia, liberdade e responsabilidade, pode ser discutido a partir do próprio conceito de atividade humana. Como visto anteriormente, para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano se constitui humano por meio da aquisição de funções psíquicas superiores desenvolvidas através da atividade do sujeito em interação com o meio físico e social, em um determinado contexto histórico, cabendo a escola favorecer experiências de contato com o saber elaborado pela humanidade. Portanto, a atividade é “elemento explicativo da vida humana [...]. Com ela, o ser humano deixa de ser fruto das condições biológicas e torna-se criador de sua vida, capaz de mudar as circunstâncias e criar a própria vida” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 89).

É por meio da atividade que se formam a inteligência e a personalidade. “Por isso, para a teoria histórico-cultural, métodos de ensino que promovem a atividade da criança são essenciais tanto para a aprendizagem de conteúdos como para a formação máxima da personalidade” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 92).

A formação da inteligência e da personalidade da criança assume papel importante quando discutimos a capacidade de participação política, pois, a participação está intimamente relacionada a formação de valores e a apropriação de conhecimentos (CARVALHO, L. M., 2006).

Neste sentido, Dusavitskii (2014) afirma que os valores de uma sociedade aberta - liberdade individual e solidariedade, independência pessoal e cooperação voluntária - têm de

ser trabalhados na infância, através de uma educação desenvolve³⁰. “Só então eles se tornam psicologicamente necessários e começam a realizar uma função de regulação em todas as esferas da vida pública” (DUSAVITSKII, 2014, p. 83).

Mas, a aprendizagem e o desenvolvimento humano “decorrem da atividade da criança ativamente envolvida no que realiza” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 91), não somente no sentido da criança estar em atividade, mas também no sentido dela homogeneizar-se neste processo, ou seja, estar por inteiro: com a cabeça, com o corpo e com a emoção (pensar, fazer, querer).

Segundo Repkin (2014), os conceitos de atividade e de sujeito estão interligados: a atividade é o modo de existência do sujeito. Para Repkin (2014), a educação é desenvolve quando a criança é sujeito do processo de ensino, quando está ativamente envolvida na tarefa. Deste modo, podemos dizer que a criança é protagonista da atividade.

No entanto, o protagonismo não é transmitido do adulto à criança. A criança, desde pequena, deve ser educada para ser protagonista, para ser sujeito da atividade. O protagonismo é uma produção social que deve começar na pequena infância e ser cultivado ao longo da vida (FOLQUE; MELLO, 2015).

Neste sentido, a escola de educação infantil, assume papel relevante por constituir-se na primeira instituição regulada socialmente com que a criança entra em contato (Dusavitskii, 2014). “É precisamente por esta razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário. Aqui, nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subsequentemente pode ser chamada de uma postura cívica” (DUSAVITSKII, 2014, p. 79). Portanto, a escola de educação infantil deve viabilizar a participação da criança no planejamento do tempo, do espaço, do conteúdo e das experiências, ou seja, na gestão do currículo escolar. Possibilitar o protagonismo da criança pressupõe o reconhecimento, por parte do adulto, de sua capacidade de contribuir nas decisões e, portanto, o direito de ser ouvida.

Tratando da aprendizagem da cidadania no contexto da educação infantil, Agostinho (2010) defende a construção da experiência educativa pelos próprios atores sociais e salienta o valor e a importância da ideia de “cidadania vivida”, ou seja, “é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia” (LICÍNIO LIMA, 2005, p. 76 apud AGOSTINHO,

³⁰ Segundo Davídov (1988, apud BISSOLI, 2005, p. 22, nota de rodapé), uma educação desenvolve é aquela intencionalmente organizada para impulsionar o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, elaboradas historicamente: as funções psíquicas superiores.

2010, p. 83). Deste modo, o direito da criança à participação se efetiva pela experiência e experimentação.

Segundo a autora, a cidadania para as crianças pequenas apresenta peculiaridades e especificidades, exigindo do adulto uma educação do olhar no sentido de apreender os seus vários modos de se expressar, de fazer e de ser.

Agostinho (2010, p. 99) afirma que a participação é praticada na relação social em “um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações”. A instituição de educação infantil é, portanto, lugar de cidadania e as práticas pedagógicas devem favorecer a participação da criança e proporcionar experiências de vida democrática.

A criança precisa ser ouvida, ter espaço de participação, ter respeitado seu tempo para refletir sobre suas opiniões e as dos outros, ter seu ponto de vista respeitado e “influenciar as decisões dos assuntos que as afetam, num exercício do poder de decisão, de construção de competências de cidadania ativa, no reconhecimento de seus direitos e na construção do espaço democrático” (AGOSTINHO, 2010, p. 110-111).

Quando a forma de organização da instituição de educação infantil e suas práticas pedagógicas inibem a participação da criança, submetendo-a às decisões centralizadas no adulto, impede a formação de uma moral autônoma (FOLQUE; MELLO, 2015).

Com isso, dedica-se pouca ou nenhuma atenção a exercitar valores como responsabilidade social ou sentimento de grupo - o colocar-se no ponto de vista do outro e aderir a valores coletivos em lugar da satisfação imediata de suas próprias necessidades. As crianças não aprendem a identificar sentimentos, desejos, crenças e intenções dos outros e de si mesmas. A própria escola trata sentimentos e emoções que tem origem nas situações de vida das crianças como se fossem características biológicas, confunde a ação das crianças com as próprias crianças e as leva a confundir o fazer bem com o ser bom. Ao agir assim, a escola obstaculiza a formação do pensamento complexo que ensina a considerar múltiplos fatores e as relações entre eles para compreender os processos vividos; estimula uma atitude de ‘sujeição’ ao adulto que dificulta uma relação de autonomia (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 93).

Esta forma de educação tradicional, passiva e centrada na vontade do adulto impede a formação, na criança, das duas ações interdependentes e necessárias ao exercício da cidadania apontadas por Rodrigues, N. (2001): a participação consciente e a capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade.

Folque e Mello (2015) lembram que a formação da personalidade envolve não apenas a atividade isolada da criança, mas essa atividade com os outros. Portanto, à escola de educação infantil comprometida com a formação do pensamento moral e da responsabilidade pessoal e social da criança cabe “a adoção de uma nova organização que promova a formação da

personalidade das crianças dentro das máximas possibilidades histórica e socialmente criadas” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 95).

Utilizando dados de um estudo³¹ sobre o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)³², em Portugal, as autoras indicam “alguns aspetos que contribuem significativamente para que a Educação Infantil promova a construção partilhada de significados, seja uma instância de apoio ao desenvolvimento pessoal e social das crianças e dê suporte à construção do sentido de comunidade” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 102). Primeiramente, afirmam que a escola de educação infantil favorece a aprendizagem e a compreensão mútua das crianças quando proporciona tempo e espaço para o diálogo do adulto com a criança e entre as crianças. Um diálogo aberto aos diferentes pontos de vista, sério e sensível, onde as crianças possam “falar das suas vidas, dos seus modos de ser e de fazer, das suas condições familiares e do modo como veem o mundo em que vivem” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 103). Deve, ainda, proporcionar tempo e espaço para que as crianças possam representar suas vidas através de suas múltiplas linguagens e por meio de uma educação desenvolvente.

Segundo as autoras, a escola de educação infantil oportuniza o desenvolvimento moral da criança quando sua proposta pedagógica, construída coletivamente, assegura a negociação, a análise e resolução dos problemas da vida em grupo, centrando em avaliar as ações e respeitar a criança, sem julgar, nem punir ou premiar, mas, promovendo “estratégias para resolver problemas e a responsabilidade pessoal e do grupo em cooperação” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 104), ou seja, a análise de um problema pelo grupo deve concentrar no porquê da ação e em oferecer o apoio necessário que permita identificar modos de melhorar. Neste processo, o professor tem papel relevante na construção de um clima moral positivo, justo e generoso, de respeito às ideias das crianças e aceitando que elas podem discordar até mesmo de suas ideias.

Neste ponto, vale destacar, a indissociabilidade das três dimensões: a participação política não se faz de forma consciente sem a apropriação dos conhecimentos necessários à compreensão das complexas relações que envolvem os problemas socioambientais; a capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade dependem da formação de valores éticos e estéticos constituídos em um ambiente de participação democrática, afetividade, diálogo e respeito mútuo, ou seja, considerando a criança como

³¹ Folque, M. A. **O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian; FCT, 2012.

³² O Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu em Portugal, na década de 60, reunindo profissionais da educação comprometidos com a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral das crianças. Desta forma propõe práticas pedagógicas que garantam a plena participação da criança na gestão do currículo escolar (FOLQUE; MELLO, 2015).

sujeito ativo. Para que estas três dimensões se efetivem são imprescindíveis a formação e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas - da inteligência e da personalidade – através de um processo educativo que assuma seu papel de humanização do ser humano desde o seu nascimento.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E TESES) EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

3.1 Mapeamento e caracterização da produção selecionada

Como já mencionado anteriormente, a busca no Banco de Dados do EArte utilizando os descritores “Escolar - Regular - Educação Infantil” resultou em 79 (setenta e nove) trabalhos. Destes 79 (setenta e nove) trabalhos, somente 38 (trinta e oito) trataram exclusivamente de “educação infantil”, os demais estavam classificados como sendo trabalhos que investigaram a educação infantil concomitante com outros segmentos da educação (ensino fundamental I e II, ensino médio, ensino superior), ou seja, a educação infantil não foi o foco principal da pesquisa. Dadas as especificidades e peculiaridades do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido com as crianças pequenas, para este mapeamento das pesquisas quanto ao seu contexto de produção, interessou-nos os trabalhos que tivessem investigado exclusivamente o contexto escolar da educação infantil, mesmo que não trouxessem como objetivo a análise e descrição de práticas pedagógicas em educação ambiental.

O Quadro 1 mostra o código³³ de identificação, o autor, o título e o ano de defesa destes 38 (trinta e oito) trabalhos.

Quadro 1 – Relação das dissertações e teses que compõem o *corpus* documental desta pesquisa para o mapeamento do contexto de produção

Código	Autor da pesquisa	Título do trabalho	Ano
D1	André Murara Silva	Educação ambiental: a horta escolar como ferramenta de sensibilização ambiental	2011
D2	Andressa Lemos Fernandes	Educação Ambiental na educação infantil: sentidos produzidos no cotidiano	2007
D3	Angela Barros Fonseca Berto	A Educação Ambiental nos espaços formais de ensino: brinquedoteca virtual como ferramenta para capacitação de professores da educação infantil de Campos dos Goytacazes	2008
D4	Aurelice Da Silva Vasconcelos	Ecobrinquedoteca na educação infantil: uma proposta de ação pedagógica em Educação Ambiental	2011
D5	Belissa Saadi Vieira	Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do Caic/Furg: contribuições para a educação ambiental	2012
D6	Cae Rodrigues	Educação Física, Educação Ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível	2007

³³ Utilizamos Dx para as dissertações e Tx para as teses.

Código	Autor da pesquisa	Título do trabalho	Ano
D7	Carmem Lucia Leal de Andrade	Parceria e responsabilidade socioambiental: um estudo do centro de Educação Integral Mamãe Margarida - CEIMMA (Ananindeua-Pará)	2011
D8	Cristiane Lima Terra	O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias	2011
D9	Dalva Sofia Schuch	O ambiente escolar na formação ecológica das crianças	2009
D10	Danilo Bastos Jardim	A criança e o ambiente na infância: um estudo da noção ambiental na escola infantil	2012
D11	Domingos Ferreira de Medeiros	A Educação Ambiental na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: caminhos e perspectivas	2004
D12	Eloiza Cristiane Torres	Educação Ambiental: da contextualização à aplicabilidade na pré-escola	2000
D13	Fernanda Freitas Rezende Rodrigues	Sustentabilidade e Educação ambiental: processos culturais em comunidade	2012
D14	Herica Cambraia Gomes	Musicalização infantil: formação docente para educação ambiental	2011
D15	Íris Rodrigues Maldonade	Práticas educativas ambientais no distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em busca da sustentabilidade local	2006
D16	Jara Fontoura da Silveira	Educação Infantil e subjetividade ética: um estudo sobre a constituição da subjetividade ética na Educação Infantil, com especial ênfase na problemática socioambiental	1997
D17	José Marcos Ribeiro da Silva	Compostagem e horta comunitária como instrumentos de Educação Ambiental em Escola Municipal Infantil de Bauru (SP)	2001
T1	Jussara Maria de Carvalho Guimarães	A ciranda das crianças em um espaço público - a Praça Dr. Chaves, Montes Claros	2007
D18	Katia Regina Pereira	Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil	2005
T2	Lea Velocina Vargas Tiriba	Crianças, natureza e educação infantil	2005
D19	Luciana Márcia Baptista Teixeira	Educação Ambiental para a primeira infância: análise de uma prática	2003
D20	Luciana Martiniano Ferreira	Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico	2008
D21	Madalena Maria Barbosa	O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental sendo isso aí mesmo cuidado: o (des)velarse “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de educação infantil do sistema municipal de ensino de Vitória (ES)	2006
D22	Mara Rubia Paes de Farias dos Santos	Educação infantil e natureza: tecendo relações rumo a educação ambiental - enfrentamentos, dificuldades e possibilidades	2011
D23	Márcia Fernandes Pinheiro Hara	Professora, o que é Educação Ambiental? Representações de meio ambiente de educadoras infantis da rede municipal de Juiz de Fora	2007
T3	Maria Celina Furtado Bezerra e Costa	A contribuição de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil	2008

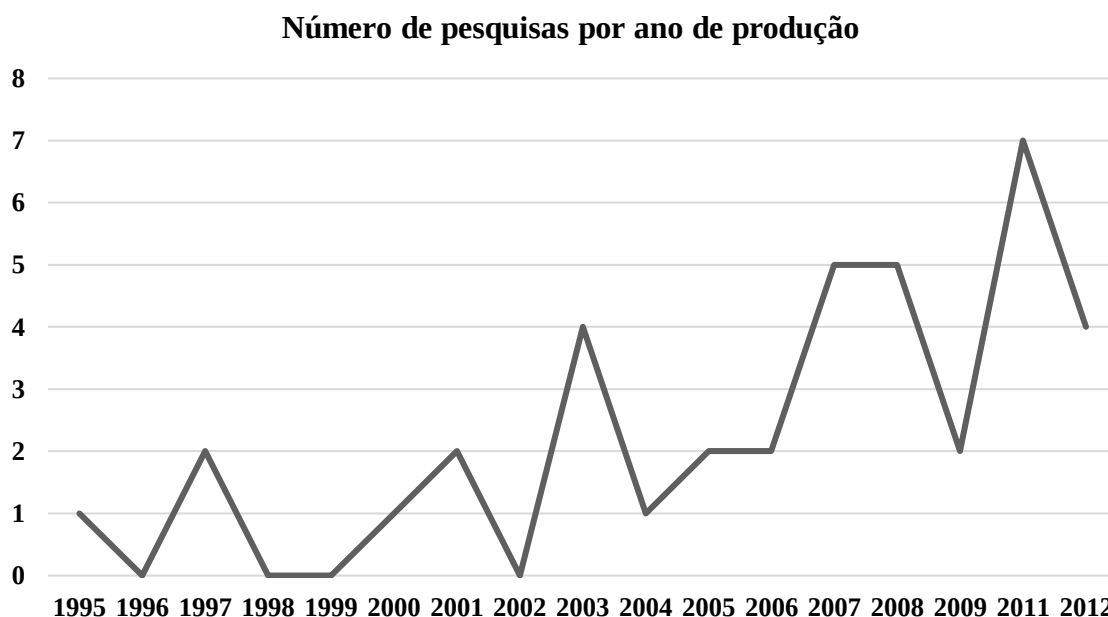
Código	Autor da pesquisa	Título do trabalho	Ano
D24	Maria do Socorro Sousa de Freitas	Representações de meio ambiente por crianças da educação infantil	2009
D25	Maria Helena de Barros Pereira	Educação Ambiental: as elaborações das crianças de seis anos	2011
D26	Maria Talita Fleig	Educandos e educadoras no diálogo: uma investigação da Educação Ambiental na infância	2003
D27	Patrícia Regina de Freitas Guimarães	Educação Ambiental e educação infantil: relacionando ideias através da análise do brincar	2003
D28	Paula Gadioli Alberto	Educação Ambiental e educação infantil em uma área de proteção ambiental: concepções e práticas	2007
D29	Rosemeri Henn	Desafios ambientais na educação infantil	2008
D30	Rudnei Joaquim Martins	O processo de apropriação do espaço escolar: um estudo de caso em uma pré-escola de balneário Camboriú, Santa Catarina - um estudo de caso.	2012
D31	Samira Lima da Costa	Revedo conceitos de corpo e ambiente: um caminho para reflexão sobre a prática docente	2001
D32	Sandra Fagionato Ruffino	A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP	2003
D33	Sonia Marina Muhringer Tokitaka	Educação Ambiental, escola e pré-escola: conceito e experiência	1997
D34	Sylvia Paula de Almeida Torres Vilhena	Cadê a Educação Ambiental que estava aqui? O gato comeu? Um estudo de práticas e tendências conceituais no trabalho de profissionais de Educação Infantil na cidade de São Paulo	2008
D35	Yvone Inez Ricci Boaventura	A natureza e a Literatura Infantil: um estudo de Educação Ambiental para a pré-escola através da Literatura Infantil	1995

Fonte: Elaborado pela autora.

Para mapear os contextos de produção destas 38 (trinta e oito) pesquisas, foram considerados dados institucionais como ano de defesa do trabalho, grau de titulação acadêmica obtido, programa de pós-graduação e Instituição de Ensino Superior (IES) aos quais o trabalho está vinculado, bem como o orientador, a dependência administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES), Estado e região brasileiros nos quais o programa de pós-graduação está localizado. Estes dados foram obtidos a partir de informações do Banco de Dados sistematizado pelo Projeto “Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações)”.

O Gráfico 1 mostra a linha de evolução da produção das pesquisas em Educação Ambiental na interface com a educação infantil no período de 1995 (ano de defesa da primeira pesquisa em Educação Ambiental voltada ao contexto escolar da educação infantil) a 2012.

Gráfico 1 - Evolução da produção das dissertações e teses, de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.



Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Observamos que, a partir de 1995, a produção seguiu uma tendência de crescimento contínuo, apesar de oscilar entre anos de aumento de produção com anos de decréscimo ou mesmo apresentando nenhuma produção (1998 e 1999). No entanto, este crescimento ainda é bastante tímido diante da totalidade da produção de pesquisa em Educação Ambiental. Considerando o número de dissertações e teses produzidas até 2012, um total de 2765 (duas mil, setecentas e sessenta e cinco), existentes no Banco do EArte³⁴, as 38 (trinta e oito) pesquisas ora selecionadas representam apenas 1,37% desta produção.

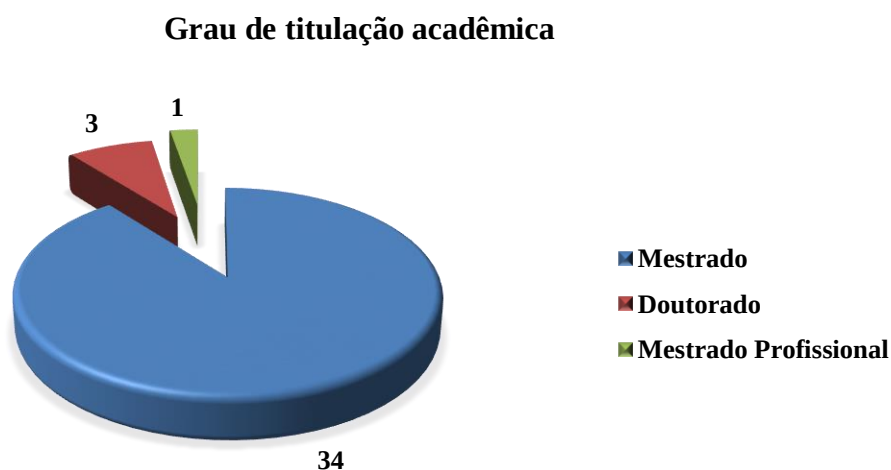
Podemos afirmar, ainda, que o interesse pela temática da educação infantil nas pesquisas em Educação Ambiental demorou para surgir, se levarmos em conta que o interesse pela educação infantil nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil já representava 10% da produção de pesquisas, entre 1978 e 1981, apresentando um crescimento contínuo até o final da década de 80 do século XX (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001). Os dados apresentados no Gráfico 1, mostram que o interesse pela educação infantil nas pesquisas em Educação Ambiental apareceu quase duas décadas depois. Este interesse talvez tenha sido impulsionado pelo fato de, no final da década de 90, o Ministério da Educação ter distribuído para todo o território brasileiro os Referenciais

³⁴ Até a data da última busca, realizada em 17 de junho de 2016.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que foram, à época, muito discutidos e por muitos criticados, inclusive sobre a não inclusão do termo “educação ambiental” em seu texto.

Das 38 (trinta e oito) pesquisas selecionadas, 34 (trinta e quatro) são dissertações de mestrado acadêmico, 1 (uma) dissertação de mestrado profissional e 3 (três) são teses de doutorado, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com o grau de titulação acadêmica.



Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Essas pesquisas foram defendidas principalmente em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Estado de São Paulo, seguido do Estado do Rio Grande do Sul, o que reforça levantamentos já realizados por outros trabalhos de mapeamento de pesquisas sobre a predominância das regiões sudeste e sul na produção de pesquisas acadêmicas no Brasil, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com a localização geográfica de sua produção.



Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Representando cada uma das cinco regiões geográficas do Brasil, as Tabelas de 1 a 5 trazem dados sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) em que os 38 (trinta e oito) trabalhos ora analisados foram produzidos, bem como os Estados brasileiros em que estão localizadas.

Tabela 1 – Região Sudeste: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Estado	Instituição de Ensino Superior	Nº de pesquisas
São Paulo	Ufscar – São Carlos	3
	Unesp – Presidente Prudente	1
	Unesp - Bauru	1
	Unesp – Rio Claro	1
	Unicamp	2
	Uniso	1
	PUC – São Paulo	1
	Uninove	1
Minas Gerais	UFMG	1
	UFU	1
	UFJF	1
	UFV	1
Espírito Santo	Ufes	3

Estado	Instituição de Ensino Superior	Nº de pesquisas
Rio de Janeiro	Unipli	1
	PUC - Rio	1
	Unifoa	1
TOTAL		21

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Tabela 2 – Região Sul: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Estado	Instituição de Ensino Superior	Nº de pesquisas
Rio Grande do Sul	Furg	5
	UFSM	2
Santa Catarina	Uniplac	2
	Unesc	1
	Univali	1
TOTAL		11

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Tabela 3 – Região Centro Oeste: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Estado	Instituição de Ensino Superior	Nº de pesquisas
Goiás	UFG	1
Mato Grosso	UFMT	1
Distrito Federal	UNB	1
TOTAL		3

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Tabela 4 – Região Nordeste: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Estado	Instituição de Ensino Superior	Nº de pesquisas
Ceará	UFC	1
TOTAL		1

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Tabela 5 – Região Norte: distribuição, de acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e localização geográfica, das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Estado	Instituição de Ensino Superior	Nº de pesquisas
Pará	UFPA	1
Amazonas	Unama	1
TOTAL		2

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Vale destacar, que em alguns Estados brasileiros (Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Ceará e Pará) as universidades federais produziram a totalidade das pesquisas em Educação Ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Assim, quanto à dependência administrativa das instituições em que essas pesquisas foram produzidas, identificamos uma predominância das instituições públicas sobre as privadas, com grande destaque das universidades federais, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com a dependência administrativa da Instituição de Ensino Superior em que foram produzidas.



Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Deste modo, concordando com Fracalanza et al (2005), estes dados reforçam “a convicção da importância e responsabilidade das instituições públicas no desenvolvimento da pesquisa no Brasil” (p. 8).

Na Tabela 6, podemos observar que as 38 (trinta e oito) dissertações e teses foram produzidas em 11 (onze) diferentes programas de pós-graduação com especial destaque para os programas de pós-graduação em Educação.

Tabela 6 – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com os programas de pós-graduação em que foram produzidas.

Programa de pós-graduação	Nº de pesquisas
Ciências Ambientais	1
Educação em Ciências e Matemáticas	1
Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente	2
Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável	1
Administração	1
Economia Doméstica	1
Educação	21
Geografia	3
Educação Ambiental	5
Educação para a Ciência	1
Engenharia Agrícola	1
TOTAL	38

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

O mapeamento das pesquisas em Educação Ambiental realizado por Fracalanza et al (2005) aponta para uma diversidade de programas vinculados a diversas áreas de conhecimento:

No Brasil, as pesquisas em Educação Ambiental, realizadas em Cursos de Pós-Graduação de diferentes IES, têm sido produzidas em diferentes programas vinculados a diversas áreas de conhecimento, tais como: Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Biologia (especialmente Ecologia); Ciências Sociais; Direito; Economia e Administração; Educação; Engenharias; Geologia ou Geociências; Geografia; História; Medicina e Saúde Pública; Veterinária (CAPES, Banco de teses) (FRACALANZA et al, 2005, p. 3).

O resultado do mapeamento realizado na presente pesquisa não representa uma divergência em relação à pesquisa realizada por Fracalanza et al (2005). Este resultado já era esperado, considerando que estamos trabalhando com pesquisas envolvidas com uma área do conhecimento ligada diretamente à área da Educação: a Educação Infantil.

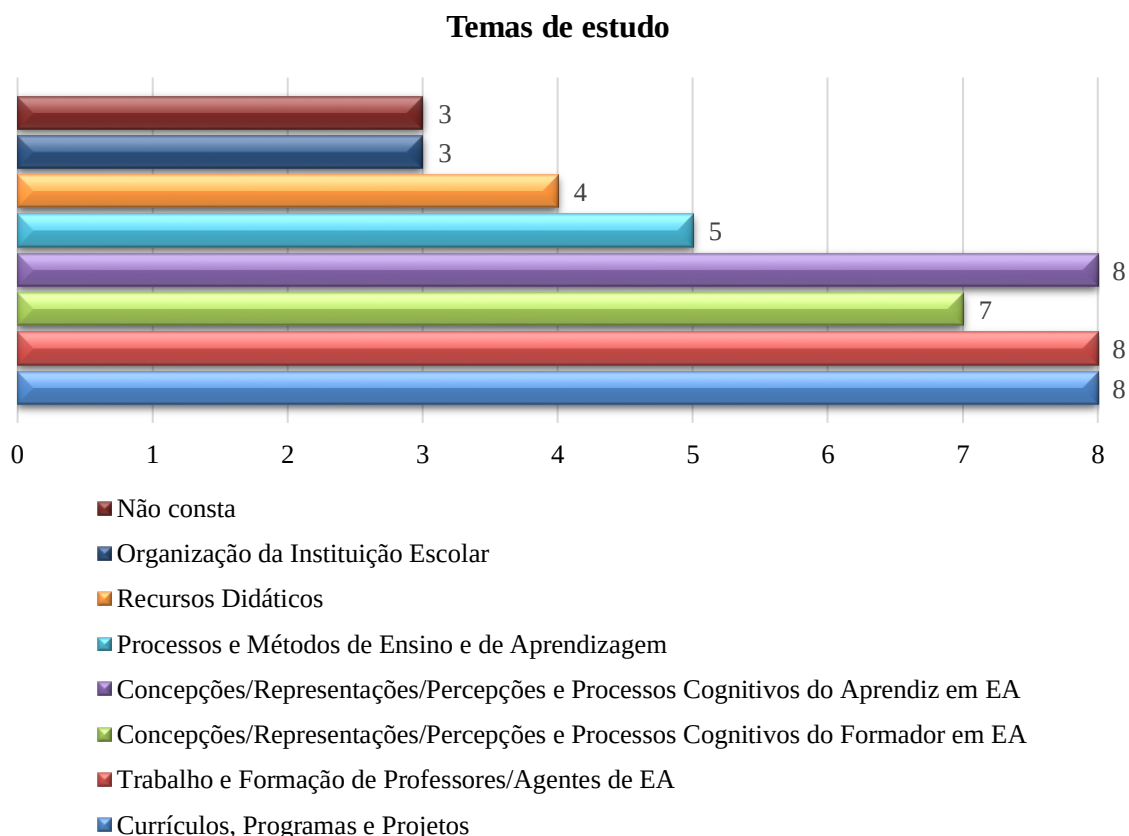
Quanto aos orientadores destas 38 (trinta e oito) pesquisas observamos uma grande diversidade, o que sugere tratar de orientadores ocasionais. Apenas dois orientaram dois

trabalhos, enquanto os demais fizeram apenas uma orientação de pesquisa voltada para a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil no período de 1995 a 2012.

Tomazello (2005), analisando o contexto de produção de dissertações e teses brasileiras, no período de 1987 a 2001, também apontou para a existência de um grande número de orientadores ocasionais na produção de pesquisas em Educação Ambiental (mesmo as vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação), mostrando que, em relação a Educação Ambiental, esta não era, de forma geral, uma linha de pesquisa nos programas. Análise semelhante podemos fazer em relação às pesquisas em Educação Ambiental na interface com a educação infantil. Os dados da presente pesquisa nos permitem afirmar que a investigação da educação ambiental no contexto da educação infantil tem se constituído mais em um interesse particular do pesquisador do que em uma linha ou um foco de pesquisa dos programas de pós-graduação ou dos orientadores, mesmo os vinculados aos programas de pós-graduação em Educação.

Quanto ao tema de estudo é importante esclarecer que 27 (vinte e sete) trabalhos estão classificados em apenas um tema, no entanto, há trabalhos em que encontramos um segundo foco temático e, ainda, trabalhos sem classificação quanto ao tema de estudo pelo fato do resumo não oferecer, aos pesquisadores do projeto Earte, dados suficientes para a classificação. Deste modo, 8 (seis) trabalhos apresentam dois temas de estudo e 3 (três) não apresentam classificação quanto ao tema de estudo. Para o presente mapeamento, todos os temas exibidos nas fichas de classificação dos trabalhos foram contemplados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição das dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2009, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil, de acordo com o tema de estudo das produções.



Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Observamos que as dissertações e teses focaram seu estudo em “Currículos, Programas e Projetos”, “Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA” e “Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA”, seguidos de “Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA”.

No entanto, a soma do número de pesquisas que tiveram como foco de estudo a categoria temática sobre concepções ou sentidos dos indivíduos (do aprendiz e do formador) supera a de “Currículos, Programas e Projetos” e a de “Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA”.

Outra característica importante destas dissertações e teses é referente à área curricular, que no Banco do EArte poderia ser classificada em: Arte, Biologia, Ciências Agrárias, Ciências da Computação, Ciências Geológicas, Ciências Naturais, Comunicação e Jornalismo, Direito, Ecologia, Economia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química, Saúde, Sociologia, Turismo.

Podendo ainda o trabalho ser classificado como área curricular “Geral” definido como trabalho cuja abordagem de temas/tópicos/conteúdos é genérica, sem detalhar ou privilegiar aspectos de uma ou outra área.

A Tabela 7 mostra a distribuição por área curricular.

Tabela 7 – Distribuição de acordo com a área curricular a que se vinculam as dissertações e teses, produzidas de 1995 a 2012, que investigam a educação ambiental no contexto escolar da educação infantil.

Área curricular	Número de pesquisas
Geral	30
Pedagogia	2
Língua Portuguesa	1
Educação Física	1
Comunicação e Jornalismo	1
Outra área	1
Não consta	2
TOTAL	38

Fonte: Dados obtidos a partir de informações disponíveis no site: <http://www.earte.net/>

Observamos a presença de uma quantidade expressiva de trabalhos de abordagem Geral (30), ou seja, de trabalhos que não trataram de uma área curricular específica. Este dado nos parece indicar que estes trabalhos realizaram pesquisa numa perspectiva interdisciplinar.

Pode não ter sido intenção do grupo de pesquisadores do EArte classificar como área curricular “Geral” os trabalhos que trouxessem uma perspectiva interdisciplinar ou mesmo uma abordagem não fragmentada das áreas curriculares, mas, para a presente pesquisa, a presença de 30 (trinta) trabalhos, de um total de 38 (trinta e oito), classificados como área curricular “Geral” é, no mínimo, interessante, tratando-se da educação infantil. A maioria dos pesquisadores da infância concorda e defende um currículo não fragmentado para a educação infantil, fundamentado no conceito de criança como ser humano integral, indivisível em seus aspectos: cognitivo, social, físico e afetivo.

[...] a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos). Estas relações envolvem, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, linguística e cultural.

Dimensões humanas que têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é o privilegiamento de um conhecimento parcializado resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas (ROCHA, 2003, p. 18).

Inferimos, a partir destes dados, que, dada a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, os trabalhos não abordaram uma área específica do currículo, trazendo uma abordagem geral das áreas curriculares.

Em síntese, os dados apresentados neste mapeamento mostram que ainda há pouco interesse por parte dos pesquisadores em Educação Ambiental em investigar o contexto da educação infantil, visto que não observamos um crescimento significativo do número de trabalhos nesta temática, o que corrobora a afirmação de Davis (2009) de que há uma lacuna na literatura em Educação Ambiental na interface com a educação infantil.

A produção é maior na região sudeste, especialmente no Estado de São Paulo. A dependência administrativa das Instituições de Ensino Superior que prevalece no contexto nacional é a federal, em programas de pós-graduação em Educação. Os trabalhos, dada a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, não abordam uma área específica do currículo, trazendo uma abordagem geral das áreas curriculares.

Dados do mapeamento, como a descontinuidade do número de pesquisas e a diversidade de instituições e de orientadores, indicam que a pesquisa em Educação Ambiental no contexto da educação infantil tem sido “muito mais uma opção do aluno do que uma linha [ou um foco] de pesquisa do programa” (TOMAZELLO, 2005, p. 5), resultando em uma produção pouco significativa por universidade ou orientador. Parece-nos relevante que outras pesquisas investiguem o que motiva estes pós-graduandos a fazerem a opção pela educação infantil como *locus* de investigação e se esta motivação se estende para estudos posteriores realizados pelo aluno ou mesmo para sua atuação profissional. Deste modo, poderíamos ter uma ideia sobre se o conhecimento que tem sido produzido no campo da Educação Infantil de modo geral e da Educação Ambiental em sua interface com a educação infantil, em particular, tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos profissionais que atuam diretamente na educação infantil. Esta preocupação pode ser também verificada em Fracalanza et al (2005, p. 5) quando, diante da constatação de que “apesar da considerável produção acadêmica sobre Educação Ambiental no Brasil, poucas alterações significativas têm sido percebidas na Educação Ambiental praticada no âmbito escolar” levantam a seguinte questão: “Qual tem sido a real contribuição da pesquisa acadêmica sobre Educação Ambiental para a educação brasileira e para as práticas dos professores e de seus alunos no ensino formal?” (FRACALANZA et al, 2005, p. 5).

3.2 Seleção e análise dos textos completos

Na seção anterior fizemos o mapeamento das 38 (trinta e oito) pesquisas selecionadas dentre as 79 (sessenta e nove) resultantes da busca no Banco do EArte conforme critérios já descritos anteriormente. O critério de seleção para compor o *corpus* do mapeamento era de que as pesquisas estivessem voltadas a investigação da educação ambiental no contexto específico da educação infantil dadas as peculiaridades do trabalho que deve ser realizado nesta etapa da educação básica. O mapeamento dessas pesquisas foi feito com base nas informações disponíveis no banco do EArte e está descrito na seção 3.1 “Mapeamento e caracterização da produção selecionada”.

Na presente seção, nos debruçamos sobre os trabalhos que se voltaram especificamente à descrição e análise de práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil a fim de atender aos demais objetivos propostos nesta pesquisa, a saber: 1) caracterizar os referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados nos trabalhos analisados; 2) caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil quanto à presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política; 3) discutir as especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Então, entre as 38 (trinta e oito) pesquisas resultantes da primeira seleção e utilizadas no mapeamento, buscamos, através da leitura cuidadosa dos resumos e, quando necessário, da leitura dos trabalhos completos disponíveis, as que traziam a descrição e análise de práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Utilizando este critério foram selecionados 18 (dezoito) trabalhos. Dentre os 20 (vinte) trabalhos excluídos, 2 (duas) pesquisas são bibliográficas ou ensaios teóricos (D6 e D16); 6 (seis) pesquisas tratam da formação de professores e/ou da elaboração de material didático para o trabalho em educação ambiental, discutindo, mas não descrevendo e analisando práticas pedagógicas (D3, D4, D11, D12, D14 e D31); 4 (quatro) pesquisas analisam concepções, percepções ou representações do professor ou da criança sobre meio ambiente e/ou educação ambiental, mas não descrevem e analisam práticas pedagógicas (T1, D20, D23 e D24); 1 (uma) pesquisa analisa a parceria escola, comunidade e empresas, mas não analisa e descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças (D7); 1 (uma) descreve o processo de construção do projeto político pedagógico com a participação da comunidade citando algumas práticas desenvolvidas, mas não descreve e analisa estas práticas (D15); 3 (três) pesquisas analisam a relação das crianças com os espaços/ambientes escolares, mas não investiga a prática pedagógica do professor nesta relação criança/ambiente (D5, D10 e D30); 1 (uma) pesquisa

analisa como os conhecimentos de uma comunidade podem potencializar a construção de uma escola com práticas de sustentabilidade, mas não descreve e analisa estas práticas (D13); por fim 2 (duas) outras pesquisas não trazem, em seu resumo, informações suficientes e a falta dos trabalhos completos não possibilitou definir se descrevem e analisam práticas pedagógicas (D34 e D35).

O Quadro 2 mostra o autor, o título, o ano de defesa e o código³⁵ de identificação das 18 (dezoito) pesquisas selecionadas.

Quadro 2 – Relação das dissertações e teses que compõem o *corpus* documental desta pesquisa para análise mais específica

Código	Autor da pesquisa	Título do trabalho	Ano
D1	André Murara Silva	Educação ambiental: a horta escolar como ferramenta de sensibilização ambiental	2011
D2	Andressa Lemos Fernandes	Educação Ambiental na educação infantil: sentidos produzidos no cotidiano	2007
D8	Cristiane Lima Terra	O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias	2011
D9	Dalva Sofia Schuch	O ambiente escolar na formação ecológica das crianças	2009
D17	José Marcos Ribeiro da Silva	Compostagem e horta comunitária como instrumentos de Educação Ambiental em Escola Municipal Infantil de Bauru (SP)	2001
D18	Katia Regina Pereira	Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil	2005
T2	Lea Velocina Vargas Tiriba	Crianças, natureza e educação infantil	2005
D19	Luciana Márcia Baptista Teixeira	Educação Ambiental para a primeira infância: análise de uma prática	2003
D21	Madalena Maria Barbosa	O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental sendo isso aí mesmo cuidado: o (des)velarse “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de educação infantil do sistema municipal de ensino de Vitória (ES)	2006
D22	Mara Rubia Paes de Farias dos Santos	Educação infantil e natureza: tecendo relações rumo a educação ambiental - enfrentamentos, dificuldades e possibilidades	2011
T3	Maria Celina Furtado Bezerra e Costa	A contribuição de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil	2008
D25	Maria Helena de Barros Pereira	Educação Ambiental: as elaborações das crianças de seis anos	2011
D26	Maria Talita Fleig	Educandos e educadoras no diálogo: uma investigação da Educação Ambiental na infância	2003

³⁵ Utilizamos Dx para as dissertações e Tx para as teses.

Código	Autor da pesquisa	Título do trabalho	Ano
D27	Patrícia Regina de Freitas Guimarães	Educação Ambiental e educação infantil: relacionando ideias através da análise do brincar	2003
D28	Paula Gadioli Alberto	Educação Ambiental e educação infantil em uma área de proteção ambiental: concepções e práticas	2007
D29	Rosemeri Henn	Desafios ambientais na educação infantil	2008
D32	Sandra Fagionato Ruffino	A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP	2003
D33	Sonia Marina Muhringer Tokitaka	Educação Ambiental, escola e pré-escola: conceito e experiência	1997

Fonte: elaborado pela autora.

Destas 18 (dezoito) pesquisas selecionadas, somente 13 (treze) trabalhos completos foram localizados para leitura, sendo 12 (doze) através de acervo digital do grupo de pesquisadores do Projeto EArte e 1 (uma) obtida através de empréstimo entre bibliotecas (Unesp – Ufscar). São estes 13 (treze) trabalhos – 11 (onze) dissertações e 2 (duas) teses -, que descrevem e analisam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, que constituíram o *corpus* documental da presente análise. Os 5 (cinco) trabalhos completos não localizados são: D1, D18, D19, D22 e D27.

A seguir trazemos uma apresentação sumária destas 13 (treze) pesquisas.

- D2 - Educação Ambiental na educação infantil: sentidos produzidos no cotidiano, de Andressa Lemos Fernandes.

Nesta dissertação, imergindo no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, a pesquisadora interagiu com os sujeitos da pesquisa e partilhou emoções, saberes e fazeres, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à Educação Ambiental ao se entrelaçar às redes de *saberesfazeres* tecidas no cotidiano desta escola. Esta dissertação, defendida em 2007, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, na linha de Pesquisa Educação Ambiental e Processos Grupais, da Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, ES. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Ciências Biológicas.

- D8 - O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias, de Cristiane Lima Terra.

Nesta dissertação a pesquisadora buscou compreender como o processo de constituição da identidade surda é estimulado na escola e como esta prática pode estar articulada às Três Ecologias proposta por Félix Guattari: a mental, a social e a ambiental. A pesquisa ocorreu em uma escola especial pública para crianças surdas, em uma turma de alunos da educação infantil,

onde a professora também é surda. Os dados foram obtidos através de observação da prática da professora e das relações que ocorreram nos diversos ambientes por onde as crianças circulavam na escola. A pesquisadora pretendeu olhar a surdez pelo viés da Educação Ambiental por entendê-la “como uma concepção ampla de educação, indo muito além do simples cuidado da natureza, mas incluindo também o cuidado com o próprio ser humano” (D2, p. 21). A opção pela educação infantil foi justificada pelo desejo de conhecer as opções didático-pedagógicas do professor em relação às crianças surdas que ingressam pela primeira vez no espaço escolar, na maioria das vezes, sem o aprendizado da língua de sinais, prejudicando a constituição de sua identidade. Para a pesquisadora, há um entrelaçamento entre a identidade pessoal, a relação com o outro e com o ambiente. Esta dissertação, defendida em 2011, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande, RS. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Ciências Contábeis.

- D9 - O ambiente escolar na formação ecológica das crianças, de Dalva Sofia Schuch.

Nesta dissertação, a pesquisadora partiu do pressuposto de que o ambiente é educador e “a forma como os adultos organizam o ambiente e a rotina da escola revela intencionalidades que se mostram nas práticas educativas e que podem ser determinantes na formação ecológica das crianças” (D9, p. 17). Pesquisou duas escolas públicas que atendem crianças de 0 a 3 anos (creches) da rede municipal de Navegantes – SC com o objetivo de observar a organização, uso e apropriação do ambiente escolar (interno e externo) pelos professores e crianças. Esta dissertação, defendida em 2009, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, na área de concentração de Desenvolvimento Humano e Processos de Ensino e Aprendizagem, linha de pesquisa em Contextos Educativos e Práticas Docentes, da Universidade do Vale do Itajaí – Itajaí, SC. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Engenharia Agrônômica.

- D17 - Compostagem e horta comunitária como instrumentos de Educação Ambiental em Escola Municipal Infantil de Bauru (SP), de José Marcos Ribeiro da Silva.

Nesta dissertação, o pesquisador propôs, descreveu e analisou a implantação de um projeto de reciclagem, compostagem e horta comunitária em uma escola pública municipal de educação infantil. A partir do emprego de atividades relacionadas à reciclagem de resíduos sólidos domiciliares (compostagem e horta comunitária), objetivou avaliar a produção de conhecimento e a sensibilização (alunos, professores, pais e funcionários) para com a conservação do meio ambiente. Esta dissertação, defendida em 2001, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação para a Ciência, na área de concentração de Ensino de Ciência,

da Unesp –Bauru, SP. O pesquisador tem como formação inicial a graduação em Geografia e em Pedagogia.

- T2 - Crianças, natureza e educação infantil, de Lea Velocina Vargas Tiriba.

Nesta tese, a pesquisadora partiu do pressuposto de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de educação infantil. A pesquisa, realizada nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Blumenau – SC, objetivou analisar os espaços físicos das escolas, no que se refere ao tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural como terra, areia, água e vegetação, bem como, buscou elementos, junto às profissionais que atuavam com as crianças pequenas, para a compreensão do conjunto de referências conceituais que definem um cotidiano distanciado da natureza. Esta tese, defendida em 2005, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro - RJ. A pesquisadora é graduada em Comunicação e mestre em Filosofia.

- D21 - O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental sendo isso aí mesmo cuidado: o (des)velarse “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de educação infantil do sistema municipal de ensino de Vitória (ES), de Madalena Maria Barbosa.

Nesta dissertação, de inspiração fenomenológico-existencial, a pesquisadora buscou compreender a experiência vivida pelo ser/sendo discente-docente-pesquisadora envolvidos existencialmente em atividades/programas de educação ambiental, ou seja, interessou-se pelos significados e sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa (de uma escola de educação infantil pública) acerca da experiência vivida nos conteúdos de educação ambiental. A dissertação foi defendida no ano de 2006, junto ao programa de pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa de Processos Psicossociológicos da Aprendizagem: Processos Grupais e Educação Ambiental e de Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Pedagogia.

- T3 - A contribuição de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil, de Maria Celina Furtado Bezerra e Costa.

Nesta tese, a pesquisadora investigou as contribuições de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de educação ambiental das professoras de educação infantil de escolas públicas da cidade de Fortaleza - CE. Para atingir tal objetivo, investigou a

possibilidade de Monteiro Lobato ser considerado um sujeito ecológico; investigou como ocorreu na história da educação da criança pequena o trabalho relativo à natureza, buscando respaldo para o trabalho de educação ambiental na educação infantil; examinou se práticas pedagógicas relativas à educação ambiental ocorrem na educação infantil, caracterizando-as; identificou as concepções das professoras a respeito de educação ambiental e problemas ambientais da instituição onde atuam. Esta tese, defendida em 2008, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE. A pesquisadora é graduada em Pedagogia e em Teologia e mestre em Educação.

- D25 - Educação Ambiental: as elaborações das crianças de seis anos, de Maria Helena de Barros Pereira.

Nesta dissertação, a pesquisadora-professora, desenvolvendo um projeto de educação ambiental com crianças de seis anos em uma escola pública de educação infantil em Paulínia-SP, teve como objetivo principal compreender como elas interpretam e elaboram o ambiente e ainda responder a questões como: será possível trabalhar com educação ambiental na educação infantil? Como isso acontece? Quais são as manifestações do egocentrismo e do sincretismo infantil apresentadas pelas crianças quando elas interpretam o ambiente vivido e como essas manifestações se modificam ao longo do projeto de ensino? Esta dissertação, defendida em 2011, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Pedagogia.

- D26 - Educandos e educadoras no diálogo: uma investigação da Educação Ambiental na infância, de Maria Talita Fleig.

Nesta dissertação, a pesquisadora apresentou as práticas educativas desenvolvidas com as crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Montanha Russa, Santa Maria - RS. Investigou as possibilidades da colaboração e do diálogo na problematização da educação ambiental na infância e de mudanças na organização das atividades pedagógicas. Nesse sentido, buscou aproximar as conquistas e as características dos educandos ao contexto escolar, referenciando as realidades e as vivências do contexto comunitário no espaço educativo. Esta dissertação, defendida em 2003, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Engenharia Florestal e em Pedagogia.

- D28 - Educação Ambiental e educação infantil em uma área de proteção ambiental: concepções e práticas, de Paula Gadioli Alberto.

Nesta dissertação, a pesquisadora investigou o trabalho em educação ambiental de quatro professoras de educação infantil em duas escolas públicas localizadas na Área de Proteção Ambiental de Campinas que desenvolveram projetos em educação ambiental. Apresentou como objetivos de sua pesquisa: identificar as concepções de educação ambiental e de área de proteção ambiental destas professoras, além dos significados que atribuem ao desenvolvimento de atividades consideradas como sendo de educação ambiental dentro desta área; identificar as características destas atividades de educação ambiental (objetivos, temática, conteúdos, procedimentos pedagógicos, recursos didáticos e avaliação); caracterizar os aspectos que os professores destacam dentro da relação entre a educação ambiental e a educação infantil, identificando e caracterizando os aspectos positivos e as dificuldades dentro desta relação. A pesquisa foi defendida no ano de 2007, junto ao programa de pós-graduação em Educação, no núcleo temático de Educação Ambiental, da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro - SP. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Ciências Biológicas.

- D29 - Desafios ambientais na educação infantil, de Rosemeri Henn.

Nesta dissertação, a pesquisadora-professora descreveu e analisou suas práticas pedagógicas em educação ambiental desenvolvidas junto a uma turma de crianças de 5 anos de uma escola privada na cidade de Horizontina –RS. Objetivou adaptar os materiais didáticos produzidos pelo Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (PROBIO) à prática contextualizada na organização curricular e no trabalho do dia-a-dia, para a construção do conhecimento ambiental. Para tanto, buscou: identificar as concepções de educação infantil presentes na instituição e associá-las com a prática pedagógica ambiental; evidenciar o que as tecnologias trazem de impacto ambiental e como utilizá-las no processo de ensino aprendizagem da educação infantil; descrever o nível de atendimento aos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil no desenvolvimento do trabalho de adaptação do material e a Probio em educação infantil. Esta dissertação, defendida em 2008, é vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, RS. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Pedagogia.

- D32 - A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP, de Sandra Fagionato Ruffino.

Nesta dissertação, a pesquisadora objetivou conhecer a realidade das escolas municipais de educação infantil de São Carlos no que se refere à educação ambiental. Identificou quem são, o que pensam e o que fazem os professores sobre educação ambiental, quais são os recursos e as temáticas mais frequentemente adotadas, bem como as dificuldades e os elementos facilitadores para a inserção da educação ambiental no cotidiano escolar. Esta dissertação foi

defendida em 2003, junto ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Ecologia.

- D33 - Educação Ambiental, escola e pré-escola: conceito e experiência, de Sonia Marina Muhringer Tokitaka.

Nesta dissertação, a pesquisadora propôs, descreveu e analisou o projeto de educação ambiental realizado em uma escola privada de educação infantil na cidade de São Paulo, de proposta freinetiana, onde atuava como coordenadora de educação ambiental. Buscou responder às seguintes questões: como trabalhar a educação ambiental na pré-escola? Como organizar o trabalho de forma que a etapa já iniciada na pré-escola articule-se com as etapas posteriores a serem desenvolvidas nos anos seguintes da escolarização da criança? Como organizar o trabalho de forma a torná-lo aplicável na escola pública e adequado a função de um coordenador de educação ambiental? Esta pesquisa foi defendida em 1997, junto ao programa de pós-graduação em Educação, área de concentração de Supervisão e Currículo, da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo - SP. A pesquisadora tem como formação inicial a graduação em Ciências Biológicas.

Com exceção dos trabalhos D8 e D17, os demais foram defendidos junto à programas de pós-graduação em Educação. Quanto à formação inicial dos pesquisadores observamos que predomina a área das Ciências Humanas (7), seguida da área das Ciências Biológicas (5) e um pesquisador com formação na área das Ciências Exatas. Importante ressaltar que dentre os pesquisadores com formação inicial na área das Ciências Humanas, seis deles têm graduação em Pedagogia, o que supõe terem conhecimento sobre as questões que envolvem a educação da criança pequena (o que é infância, como a criança aprende e se desenvolve, as abordagens teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas na escola da infância, etc), pois esta é uma temática que deve fazer parte da estrutura curricular dos cursos de graduação em Pedagogia.

Esclarecemos que buscamos informações sobre a formação inicial dos pesquisadores, pois entendemos que, a leitura de um texto ou de um trabalho acadêmico implica em compreender “o lugar” de onde o autor fala e sua formação inicial pode oferecer pistas sobre esse “lugar”. Assim, através de busca no site Plataforma Lattes³⁶, identificamos a formação inicial dos pesquisadores.

³⁶ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca>.

3.2.1 Referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil

A identificação dos referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados, foi feita através da análise das referências bibliográficas utilizadas e do contexto de sua utilização no texto, no intento de identificar os autores e a área do conhecimento que subsidiaram cada pesquisa. Buscamos identificar os autores que discutem a educação infantil de modo específico e também os que tratam da Educação de modo geral e que, nas pesquisas selecionadas, contribuíram para a discussão das questões da educação da infância.

E ainda, por sugestão da Prof^a Dra. Clarice Sumi Kawasaki³⁷ e considerando a pertinência para o enriquecimento da pesquisa, buscamos identificar, nos trabalhos selecionados, a concepção de infância/criança e de educação infantil explicitadas pelos pesquisadores.

Os autores utilizados por cada pesquisador são apresentados no Quadro 3. Algumas informações sobre os mesmos foram coletadas no site Plataforma Lattes, em “Buscar currículo”, outras foram possibilitadas através de pesquisa online sobre a biografia dos autores.

A seguir apresentamos a identificação e caracterização dos referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores dos treze trabalhos selecionados.

No trabalho D2, a pesquisadora utilizou vários autores para fundamentar suas ideias sobre criança, infância e educação infantil. Trouxe a dissertação da pedagoga Rosali Rauta Siller para discutir a concepção de criança como “sujeito de direitos em desenvolvimento, com peculiaridades próprias da faixa etária” (D2, p. 30). Sobre a importância do brincar fundamentou-se nos estudos da psicóloga Sandra Santos Cabral Baron e do historiador Eduardo Tadeu Pereira. A pesquisadora enfatizou o “cuidado” como base das relações sociais, especialmente as que acontecem nas instituições de educação infantil. Para tanto, destacou a importância da corporeidade, do cuidado e do afeto como caminho para que crianças e professora se tornem “parceiras na produção de sentidos e de significações nas vivências cotidianas” (D2, p. 48). Discutindo o cuidado e o afeto, a pesquisadora buscou apoio em autores no campo da Educação como o teólogo Leonardo Boff, o biólogo chileno Humberto Maturana e o psicólogo e mestre em Antropologia Carlos Rodrigues Brandão. Outra ideia também abordada pela pesquisadora refere-se à negação da cidadania à criança, discutida no artigo de

³⁷ Sugestão feita durante exame de qualificação da presente pesquisa.

Vânia Carvalho de Araújo. Vale destacar, ainda, que a pesquisadora trouxe em sua dissertação contribuições e críticas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

No trabalho D8, dada a especificidade do estudo com alunos surdos, a pesquisadora trouxe vários autores ligados a esta temática. Observamos que são autores especialistas em Educação Especial como a pedagoga e mestre em Educação, Rita Simone Silveira Furtado que discute a importância do envolvimento dos pais na educação da criança surda; a Prof^a Dra. em Psicologia Maria Cecília Rafael de Góes que trata das diretrizes educacionais inclusivas atuais para os surdos e da falta de comunicação existente na sala de aula entre o aluno surdo, a professora ouvinte e os colegas ouvintes; a fonoaudióloga e doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, Marcia Goldfeld que trata a questão da criança surda sob a perspectiva sócio-interacionista. Segundo a pesquisadora, nos anos de experiência como docente em turmas de Educação Infantil, desenvolveu uma metodologia de trabalho que envolvia conceitos e práticas sobre as Três Ecologias (mental, social e ambiental) propostas pelo filósofo francês Félix Guattari que, somada a sua experiência como tradutora/intérprete da Língua Brasileira de Sinais, a instigou a investigar em uma escola especial para crianças surdas, em uma turma de alunos surdos da educação infantil, onde a professora também é surda como o processo de constituição da identidade surda é estimulado na escola e como esta prática está articulada às Três Ecologias de Guattari.

No trabalho D9, a pesquisadora utiliza uma bibliografia extensa e variada para discutir a educação infantil. Concebendo a criança como ser de direitos, pessoa capaz e completa e o espaço físico da instituição da educação infantil como ambiente formativo e educador, a pesquisadora trouxe uma fundamentação teórica embasada nos estudos do antropólogo britânico Tim Ingold, o psicólogo norte-americano James Jerome Gibson e o biólogo chileno Humberto Maturana, “que apontam os códigos expressos e seus significados culturais, as *affordances* e concepção autopoietica da vida e das relações do ambiente natural e construído” para uma formação ecológica das crianças e ainda, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari “com o movimento filosófico fundamental a uma nova imagem do pensamento” (D9, p. 16). A pesquisadora trouxe, ainda, vários autores da área da Psicologia Ambiental que “apontam para a análise de como o indivíduo percebe e avalia o ambiente, tanto natural como construído, considerando a reciprocidade das relações” (D9, p. 15). Fez referência a alguns documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas, bem como a estrutura e organização física das escolas de educação infantil. Dada a vasta referência à autores que discutem a educação infantil, não faremos uma análise da contribuição de cada um, mas relacionamos os citados com mais frequência no Quadro 3. Diferenciando-se dos demais trabalhos ora

analisados, este não se deteve em uma discussão da questão ambiental ou mesmo de uma apresentação sumária da educação ambiental. Não utilizou em seu trabalho um número significativo de autores deste campo (alguns aparecem nas referências consultadas) e o termo “educação ambiental” apareceu uma única vez em todo corpo do seu texto. Trouxe, no entanto, algumas ideias de Hutschinson sobre Educação Ecológica, de Nuttall sobre o Paisagismo Pedagógico e uma citação indireta da educadora-ambientalista Lea Tiriba que se dedica ao estudo da educação infantil na interface com a educação ambiental.

No trabalho D17, o pesquisador não trouxe em sua fundamentação teórica nenhum autor que discute a infância e/ou a educação infantil, mas revelou uma concepção de criança enquanto ser em construção de seus valores e, portanto, mais aberta no sentido de aceitar novos valores. Entende a criança como esperança de um futuro melhor em relação a questão ambiental, pois, sua personalidade está ainda em formação, enquanto o adulto tem uma mentalidade já formada. Por estar propondo e avaliando a implementação de uma horta escolar, bem como um trabalho de compostagem de resíduos orgânicos e de coleta seletiva de resíduos sólidos, o autor justificou a escolha das crianças de 6 anos pelo interesse que elas têm por atividades práticas, mas não aprofundou esta ideia. Nas considerações finais, quando discutiu os resultados de sua pesquisa, fez citações breves de Henri Wallon (médico, psicólogo e filósofo francês), do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget e da psicóloga brasileira Clara Regina Rappaport. Constatamos que o autor não fez referência a nenhum documento oficial que norteia o trabalho pedagógico na educação infantil, citando somente os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente/Saúde elaborado para orientar as práticas pedagógicas no ensino fundamental.

No trabalho T2, a pesquisadora entende que a criança é um ser de natureza e de cultura, o que “implica numa concepção de educação e de espaço educativo que conjugue o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade” (T2, p. 215). Apresentou a ideia de que “o objetivo da educação infantil é o de educar e cuidar, e de que as aprendizagens são fruto de processos de interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças” (T2, p. 178), aproximando-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, mas não assumindo esta abordagem em seu trabalho, ao contrário afirmou: “Diferentemente do que aprendemos com Piaget - ou mesmo com Vygotsky? - não há um caminho definido para a construção de conhecimento, não há linearidade, não há hierarquia, não há uma obrigatoriedade de começar por aqui ou por ali” (T2, p. 167). A pesquisadora defendeu o direito da criança ao convívio e às relações com o coletivo e com o natural (a vegetação, a terra, a água, o ar livre, etc.) e afirmou que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e a desatenção às necessidades, ritmos e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil, que separa ser

humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção. Trouxe o conceito de ecosofia, formulado pelo filósofo francês Felix Guattari, que articula as três ecologias: mental ou pessoal (diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo), social (relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si) e ambiental (relacionada às relações dos seres humanos com a natureza). Mestre em Filosofia, a pesquisadora fundamentou seu trabalho em vários autores deste campo como Espinoza, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Marilena Chauí, Sylvio Gallo e Leandro Konder (seu orientador). Buscou identificar nas ideias de alguns pensadores dos séculos XVII ao XX, sinais, expressões e indícios afirmadores de relações estreitas entre seres humanos e natureza, vindos de filosofias que não se constituíram como hegemônicas. Trouxe, ainda autores ligados ao Feminismo e ao Ecologismo para discutir uma ética do cuidado. Assim como no trabalho D2, esta tese destacou a importância da corporeidade, do cuidado e do afeto na formação da criança. Do campo da Educação Infantil criticou documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por refletirem uma visão invasiva e utilitarista da natureza e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pela ausência de referências ao mundo natural. Destacou que somente no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, difundido pela Coordenação de Educação Infantil do MEC, em 1995, a relação com o mundo natural é valorizada. Além de alguns trabalhos de sua própria autoria, a pesquisadora trouxe outros como os da psicóloga e doutora em Educação Solange Jobim e Souza e a Prof^a Dra. em Educação Sonia Kramer, para discutir a concepção de criança na sociedade capitalista contemporânea, a psicóloga Thereza Montenegro para discutir o conceito de “cuidar” e a arquiteta Mayumi Souza Lima contribuindo com a análise dos espaços físicos das escolas contemporâneas.

No trabalho D21, a pesquisadora realizou uma investigação fenomenológica-existencial tendo o filósofo alemão Martin Heidegger (1889 – 1976) como referencial teórico e outros desta mesma abordagem, como seu orientador Hiran Pinel. O estudo focalizou a dimensão da Educação Ambiental, com o desafio de refletir sobre o “cuidado” do ponto de vista heideggeriano, ou seja, “compreender o compromisso que o ser sendo tem em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo; como também, o sentido daquilo que é (des)velado diante de nós” (D21, p. 113). Para discutir o conceito de “cuidado” trouxe o teólogo Leonardo Boff e educadora-ambientalista Lea Tiriba. Grande parte de seu trabalho foi dedicada à discussão das ideias de Heidegger e sobre a fenomenologia, utilizando e citando vários autores. Por outro lado, não podemos afirmar o mesmo em relação à educação infantil. Tratando, em sua fundamentação teórica, sobre a importância do brincar para o trabalho de educação ambiental

na educação infantil, a pesquisadora utilizou a dissertação de Patrícia Regina de Freitas Guimarães. Para discutir os resultados de sua pesquisa no que se refere à indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem discente, trouxe uma breve citação das Prof^{as} Dr^{as} em Psicologia, Claudia Leme Ferreira Davis e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. A pesquisadora não explicitou sua concepção de infância ou de educação infantil.

No trabalho T3, a pesquisadora defendeu a “tese de que Monteiro Lobato é um sujeito ecológico com grandes contribuições para a (re) construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras que atuam na Educação Infantil” (T3, p. 18). A opção pela educação infantil neste estudo foi justificada pela experiência profissional e acadêmica da pesquisadora com esta etapa da educação básica que possibilitou a constatação de que a organização e apropriação dos espaços físicos das escolas de educação infantil não favorecem uma interação significativa das crianças com o meio ambiente e com os elementos da natureza e, portanto, não favorecem a formação de valores para a constituição do sujeito ecológico. Para comprovar sua tese, a pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa com diversas abordagens, como etnográfica, documental e bibliográfica. A pesquisadora apresentou, no primeiro capítulo, os autores que fundamentaram seu estudo sobre Educação Infantil: “No que diz respeito à Educação Infantil, nos arrimamos em Campos (1994, 2006), Cruz (2004), Forneiro (1998), Esteves (1998), Vygotsky (1991), Bronfenbrenner (1996) e Cerisara (2004)” (T3, p. 21). Subsidiaram suas discussões sobre os ambientes e os espaços físicos destinados à infância e as relações estabelecidas no seu contexto, autores como: a Prof^a Dra. em Ciências Sociais Maria Machado Malta Campos, a Prof^a Dra. em Pedagogia Maria Lina Iglesia Forneiro, da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha e o psicólogo norte-americano (nascido na Rússia), Urie Bronfenbrenner, conhecido por sua teoria dos sistemas ecológicos do desenvolvimento da criança. A obra da pesquisadora portuguesa, Lúcia Máximo Esteves, foi utilizada para discutir a educação ambiental na educação infantil, apontando que “além de pretender o conhecimento direto do meio, tenciona-se, com as práticas educativas, atingir o nível das atitudes e valores para com o ambiente, e, nesse sentido, a Educação Ambiental apresenta como finalidade maior o desenvolvimento de uma ética ambiental” (T3, p. 89). Os trabalhos da Prof^a Dra. em Educação, Ana Beatriz Cerisara e da Prof^a Dra. em Psicologia Escolar, Silvia Helena Vieira Cruz auxiliaram a pesquisadora na discussão sobre os desafios metodológicos das pesquisas que têm a criança como sujeito. Os estudos do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky, subsidiou seu entendimento sobre o desenvolvimento da criança e a importância da formulação de conceitos na educação infantil. Para discutir a temática de

práticas de educação ambiental, analisou vários documentos oficiais, entre eles: Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Sua concepção de infância e de educação infantil se alinha ao da Pedagogia da Infância, citada pela pesquisadora, que buscou usar termos como criança (e não aluno), sala de atividades (e não sala de aula), instituição de Educação Infantil (e não escola) por compreender “que a Educação Infantil ainda busca conquistar sua identidade e, portanto, sua própria pedagogia” (T3, p. 11).

O trabalho D25, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, onde a pesquisadora-professora buscou identificar as concepções de natureza e de meio ambiente das crianças de seis anos de sua turma, em uma escola pública de educação infantil. A pesquisadora-professora desenvolveu sua prática pedagógica fundamentada na proposta freinetiana, portanto seu trabalho trouxe este referencial teórico, com várias obras do pedagogo francês Celestian Freinet (1896 – 1966), além de vários autores que escrevem sobre ou a partir das ideias de Freinet. A partir desta perspectiva, entende a criança como “sujeito ativo no processo da construção de seu conhecimento, incentivado a explorar a realidade, e a se constituírem cidadãos responsáveis com deveres e direitos” (D25, p. 111), portanto, à educação infantil cabe “favorecer e orientar a criança para que ela desenvolva ao máximo sua personalidade, no seio de uma comunidade racional, a que ela serve e que lhe serve” (D25, p. 112). A professora-pesquisadora, para fundamentar suas análises, buscou no estudo do educador francês Hubert Hannoun, “que explica o desenvolvimento infantil segundo a teoria psicogenética, a fundamentação teórica para compreender a construção do conhecimento das crianças nessa faixa etária e nível de desenvolvimento” (D25, p. 79). Fez referência às orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) na discussão sobre a importância das atividades lúdicas (brincadeiras) para que as crianças construam seu conhecimento. Se comparado aos demais trabalhos selecionados, este apresenta e explora um referencial teórico sobre Educação Infantil muito mais extenso que o de Educação Ambiental.

No trabalho D26, a pesquisadora-professora descreveu o trabalho que desenvolveu junto a crianças de sua turma em uma escola pública de educação infantil na cidade de Santa Maria –RS, concomitante ao trabalho de formação continuada com as educadoras da mesma escola. Afirmou buscar na dialogicidade e no trabalho colaborativo referências para problematizar a educação ambiental na infância. Para discutir sua concepção de criança, de infância e de educação infantil se reportou a autores como o Profº Dr. em Educação Manuel Jacinto Sarmiento, a Profª Dra. em Psicologia Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, a Profª Dra. em Educação Cleonice Maria Tomazzetti e o Profº da Universidade de Málaga, na Espanha, Angel

Pérez Gómez. Para a pesquisadora a infância é uma construção social e histórica; a criança é um sujeito de direitos, mas com diferenças nas condições e nas oportunidades e, portanto, a educação deve se pautar em uma pedagogia emancipatória. Nas ideias do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas acredita ser possível encontrar fundamentos para uma pedagogia crítica, renovadora da ação educativa. Do campo da Educação trouxe o pedagogo e filósofo Paulo Freire e afirmou que a educação freireana e a investigação-ação educacional emancipatória podem fundamentar o desenvolvimento de práticas educativas em educação ambiental na infância, através da dialogicidade e problematizações da realidade cotidiana. Apresentou, ainda, as contribuições dos Referenciais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No trabalho D28, a pesquisadora, ao longo de seu trabalho trouxe citações breves de alguns autores do campo da Educação Infantil. Sobre o desenvolvimento infantil, trouxe uma citação da psicóloga estadunidense Helen Bee, ligada a uma abordagem construtivista; sobre o aprendizado através dos sentidos, também uma citação do pedagogo e filósofo Claudino Piletti. Para discutir e analisar os resultados de sua pesquisa, a autora fez referência a outras dissertações e teses que também investigaram a educação ambiental no contexto da educação infantil a fim de comparar seus resultados. A tese de doutorado da Prof^a Dra. Eloisa Acires Candal Rocha, foi citada pela pesquisadora para salientar a lacuna das pesquisas em educação infantil na sua interface com a educação ambiental, mas não como subsídio para a discussão da infância, da educação infantil ou mesmo de uma Pedagogia da Educação Infantil, como propõe Rocha nesta tese. Trouxe os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) para discutir o conteúdo e as orientações didáticas do eixo “Natureza e Sociedade”. Do campo da Educação, discutiu com um pouco mais de aprofundamento as ideias de Antoni Zabala sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, fazendo uma relação com as três dimensões em educação ambiental: conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política. A pesquisadora não explicitou sua concepção de infância/criança e de educação infantil. Em alguns trechos de sua dissertação, corroborou concepções apresentadas em outros trabalhos ora analisados sobre a importância de atividades de educação ambiental iniciarem já na educação infantil, pois nesta fase “os comportamentos são construídos, diferentemente de outras fases, como no Ensino Fundamental e Médio, quando já há comportamentos definidos e, conseqüentemente, na EA, teríamos que trabalhar com mudanças de comportamento” (D28, p. 120).

No trabalho D29, a pesquisadora-professora apresentou uma fundamentação teórica bem aprofundada sobre suas concepções de criança, desenvolvimento infantil e educação

infantil. Para tanto buscou apoio em autores específicos do campo da educação infantil como Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman autores do livro “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” e a Prof^a Dra. em Educação Cleonice Maria Tomazzetti para tratar de questões como organização do espaço e das práticas pedagógicas, a Prof^a Dra. em Educação Sonia Kramer para discutir o currículo da educação infantil e, ainda, no educador francês Hubert Hannoun e no psicólogo russo Vigotski para explicar o desenvolvimento infantil. Do campo da Educação apoiou-se no pedagogo e filósofo Paulo Freire para fundamentar sua metodologia de trabalho baseada em uma educação dialógica-problematizadora. Discutiu detalhadamente as orientações presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fazendo ligações com seus referenciais e com a educação ambiental, mas não fez críticas negativas a este documento como constatamos em outros trabalhos. Apresentou uma concepção de criança como “um sujeito social, sujeito com direitos, inserida no contexto histórico, com potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, capaz de participar ativamente do processo educativo com seus conhecimentos e experiências” (D29, p. 34).

No trabalho D32, a pesquisadora investigou as práticas em educação ambiental desenvolvidas pelas escolas de educação infantil públicas do município de São Carlos – SP. Criticou o modelo escolarizante das escolas de educação infantil a partir de autores como o Prof^o Dr. em História Social, Moysés Kuhlmann, a Dr^a em Psicologia Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto e as Prof^{as} Dras. em Educação, Sonia Kramer e Izabel Galvão. Concebe criança como sujeito que pensa e compreende o mundo de modo singular que “envolve o afeto, o prazer e o desprazer, fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira” (D32, p. 18). Utilizou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) para tratar da temática ambiental na educação infantil.

O trabalho D33, investigou as atividades em educação ambiental realizadas em uma escola particular de educação infantil, na cidade de São Paulo, onde é coordenadora de educação ambiental. Esta escola, de linha construtivista, tem sua referência pedagógica em Celestian Freinet (1896 – 1966). Em conformidade com a pedagogia da escola, a autora concebe a criança como sujeito de seu conhecimento, portanto as práticas pedagógicas devem possibilitar o aprender a aprender. “A pedagogia freinetiana busca atender à necessidade vital da criança: chegar ao seu pleno desabrochar como indivíduo autônomo, um ser social responsável e co-edificador de uma cultura” (D33, p. 77). Assim como na pesquisa D17, também salientou a

importância das atividades práticas para a aprendizagem das crianças pequenas: “A escola que trabalha com a perspectiva da Pedagogia Freinet deve assegurar uma formação dos alunos que valorize igualmente a inteligência verbo-conceitual e os trabalhos manuais” (D33, p. 77). Interessante destacar que a autora não trouxe nenhuma obra escrita por Freinet em seu trabalho, utilizando como bibliografia consultada o livro sobre Freinet, de Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio. Trouxe outros autores como o teórico da educação numa perspectiva crítica, Michel Whitman Apple e a pedagoga e pesquisadora na área da educação infantil, Maria Malta Campos. Assim como outros pesquisadores já citados, entende a criança como um ser em construção de seus valores, portanto, o trabalho em educação ambiental na educação infantil é importante porque “é mais fácil construir o olhar do que transformar o que já está cristalizado” (D33, p. 74).

No Quadro 3 apresentamos a relação dos principais autores utilizados pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados como referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil.

Quadro 3 – Relação dos principais autores utilizados pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados como referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil.

Código	Nome dos principais autores utilizados	
	Educação Infantil	Educação
D2	Rosali Rauta Siller Sandra Santos Cabral Baron Eduardo Tadeu Pereira Vânia Carvalho de Araújo	Leonardo Boff Humberto Maturana Carlos Rodrigues Brandão
D8		Rita Simone Silveira Furtado Maria Cecília Rafael de Góes Marcia Goldfeld Vigotski e Luria Félix Guattari Rita Simone Silveira Furtado
D9	Maria Carmem Silveira Barbosa Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman Maria da Graça Souza Horn Mayumi Souza Lima Maria Montessori Carolyn Nuttal	Tim Ingold James Jerome Gibson Humberto Maturana Gilles Deleuze Félix Guattari David Hutschinson Miguel Zabalza
T2	Solange Jobim e Souza Sonia Kramer Mayumi Souza Lima Thereza Montenegro	Espinoza Michel Foucault Gilles Deleuze Felix Guattari Marilena Chauí Sylvio Gallo Leandro Konder

Código	Nome dos principais autores utilizados	
	Educação Infantil	Educação
D17		Henri Wallon Jean Piaget Clara Regina Rappaport
D21	Lea Tiriba Claudia Leme Ferreira Davis Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Martin Heidegger Hiran Pinel Leonardo Boff
T3	Maria Machado Malta Campos Maria Lina Iglesia Forneiro Urie Bronfenbrenner Lídia Máximo Esteves Ana Beatriz Cerisara Silvia Helena Vieira Cruz Júlia Oliveira Formosinho Tizuko Morchida Kishimoto Mônica Appezato Pinazza Luciana Hubner	Lev Semenovitch Vigotski
D25	Hubert Hannoun	Celestian Freinet
D26	Cleonice Maria Tomazzetti Zilma de Moraes Ramos de Oliveira Angel Pérez Gómez	Paulo Freire Miguel Zabala Jürgen Habermas
D28	Helen Bee Eloisa Acires Candal Rocha	Claudino Piletti
D29	Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman Sonia Kramer Cleonice Maria Tomazzetti Hubert Hannoun Lev Semenovitch Vigotsk	Paulo Freire
D32	Moysés Kuhlmann Jr. Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto Sonia Kramer Izabel Galvão	Claudino Piletti
D33	Maria Malta Campos	Rosa Maria W. Ferreira Sampaio Michel Whitman Apple

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluindo a descrição dos referenciais teóricos adotados pelos pesquisadores, observamos que todos trouxeram referências do campo da Educação e/ou da Educação Infantil. Identificamos um aprofundamento maior nestes referenciais, para discutir questões sobre a Educação ou a Educação Infantil, nos trabalhos D9, T2, T3, D25, D26 e D29. Nos trabalhos D8 e D17 não encontramos autores específicos da área da Educação Infantil. Dada a especificidade da temática sobre a surdez, a pesquisadora do trabalho D8 apresentou e discutiu as ideias de autores referentes à Educação Especial, por outro lado, o pesquisador do trabalho D17 fez breves citações de algumas referências do campo da Educação. No D21 a pesquisadora focou sua fundamentação teórica na discussão das ideias do filósofo alemão Martin Heidegger e na

apresentação do método fenomenológico-existencial, as referências utilizadas sobre educação infantil foram pouco exploradas. Os pesquisadores dos trabalhos D2 e D32 não empreenderam um aprofundamento em suas referências da área da Educação Infantil e os trabalhos D28 e D33 fizeram breves citações de algumas referências do campo da Educação e/ou da Educação Infantil.

Segundo Daniel e Marin (2007), nas pesquisas em Educação Ambiental, não acontece um aprofundamento no referencial teórico do campo específico trabalhado, percebendo-se

[...] o predomínio de trabalhos com referenciais teóricos na área específica da educação ambiental, de gestão e problemas ambientais; de forma que há um aporte ainda tímido de conhecimentos aprofundados em outras áreas do saber. Em muitos casos, há citações breves de algumas referências em diferentes áreas (sociologia, filosofia, áreas específicas da educação), sem aprofundamento de suas categorias, profundidade que aparece em poucas exceções (DANIEL; MARIN, 2007, p. 12)

Os dados da presente pesquisa não divergem totalmente da afirmação feita pelas autoras. Apesar de encontrarmos referências do campo da Educação e/ou da Educação Infantil em todos os trabalhos analisados, somente em 6 (seis) trabalhos observamos um aprofundamento maior destes referenciais.

Ainda, segundo Daniel e Marin (2007), os pesquisadores não devem se ater ao estereótipo de uma educação ambiental preocupada somente com problemas ambientais e o ensino de Ciências. Levando em conta os fenômenos advindos da relação indivíduo-natureza-sociedade-economia-cultura, devem ter o seu foco de construção teórica no campo da Educação ou das Humanidades.

[...] o foco da construção teórica para embasar a pesquisa em EA deve ser no campo da educação ou das humanidades e não no conhecimento específico sobre os problemas compreendidos nas áreas como ecologia e gestão ambiental. Essa confusão no campo da pesquisa reflete um problema conceitual de maior dimensão, que embasa os erros nos programas de intervenção que consideram educação ambiental e ensino de Biologia, Ciências e Ecologia como sinônimos (DANIEL; MARIN, 2007, p. 14-15).

Dos trabalhos analisados na presente pesquisa, apenas no D17 observamos uma forte relação entre a educação ambiental, problemas ambientais e o ensino de Ciências. Nos demais trabalhos observamos uma visão ampliada de educação ambiental, para além do ensino de Biologia, Ciências e Ecologia; compreendendo educação ambiental articulada com os demais campos do conhecimento, principalmente da Educação.

A maior parte dos referenciais teóricos sobre infância/criança e educação infantil e também sobre Educação, utilizados pelos pesquisadores, vem do campo da Pedagogia, da Filosofia e da Psicologia.

Resultados semelhantes foram obtidos por Daniel e Marin (2007) ao constatarem, nos trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental no ambiente escolar, um grande aporte de áreas como Filosofia, Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, etc. Segundo as autoras, a adoção de abordagens vindas de outros campos, enriquecem e consolidam o campo de conhecimento da Educação Ambiental.

Podemos citar como exemplo: as abordagens fenomenológica e histórico-dialética, comuns nas pesquisas em educação; referenciais teóricos como a teoria da representação social, incorporada da Psicologia; os conhecimentos sobre percepção, cuja base está na Filosofia; influências do construtivismo social, da Sociologia; além de inúmeras influências das Ciências Humanas em geral no que diz respeito aos fundamentos e procedimentos metodológicos (DANIEL; MARIN, 2007, p. 14).

Quanto aos documentos oficiais sobre educação infantil referenciados pelos pesquisadores, destacamos que o trabalho D33 foi defendido em 1997, antes da publicação destes documentos, portanto, não foram citados pela autora. Os trabalhos D8, D17 e D21 também não se reportam a estes documentos apesar de defendidos após a publicação dos mesmos. Os demais trabalhos (D2, D9, T2, T3, D25, D26, D28, D29 e D32) fazem referência a estes e outros documentos oficiais sobre a educação infantil; tanto para discutir questões referentes à educação infantil quanto para entrelaçá-la com a educação ambiental, ou mesmo, ainda, para criticá-los.

Esclarecemos que buscamos identificar as referências aos documentos oficiais como os Referenciais (1998) e as Diretrizes (1999 e 2009) Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando serem documentos norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, em 1998, foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), para todo o território nacional e, mesmo sem ter um caráter mandatório, foram recebidos pelos profissionais da educação como currículo oficial para a educação infantil brasileira, orientando, até hoje, as práticas em muitas instituições de educação infantil. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por sua vez, têm seus princípios e concepções reafirmados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mas, quais os referenciais e as teorias pedagógicas que subsidiam as concepções de criança, de infância e de educação infantil nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI) e no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Este questionamento foi feito à Rita de Cássia de Freitas Coelho³⁸, durante o XXIII Simpósio Rio-Clarense de Educação, no dia 07 de julho de 2016, em palestra sobre “Concepção de infância: discutindo a Base Nacional Comum Curricular na educação rio-clarense”. A palestrante esclareceu que o comitê de assessores³⁹ e a comissão de especialistas⁴⁰ responsáveis pela redação do texto sobre a educação infantil no documento da Base, após várias discussões, optaram por não incluir as referências ou mesmo a teoria pedagógica em que se fundamentam. Ponderou que, dentre a pluralidade de ideias pedagógicas existentes, cada uma tem seu significado, sua importância e traz contribuições. E ainda argumentou que, por ser a Base um documento oficial, não seria coerente precisar ou prescrever um determinado autor ou teoria, pois, é necessário respeitar a autonomia das escolas para encaminharem a elaboração de suas propostas pedagógicas. Informou que, no entanto, os assessores e especialistas acima mencionados, poderão, por sua própria iniciativa, elaborar e divulgar outros materiais (livros, artigos) em que possam se posicionar teoricamente e esclarecer conceitos presentes no documento da Base como, por exemplo, o conceito de “campos de experiência” que, segundo Rita Coelho, está, ainda, em construção.

Um outro dado interessante a destacar é que, contrário aos demais, o trabalho D9, não se detém em uma discussão da questão ambiental ou mesmo em uma apresentação sumária da educação ambiental. O termo “educação ambiental” aparece uma única vez em todo corpo do texto.

Por fim, buscando identificar, nos trabalhos selecionados, a concepção de infância/criança explicitadas pelos pesquisadores, observamos a presença de expressões como: sujeito de direitos; sujeito social e histórico; ser de natureza e de cultura; criança capaz e completa; com peculiaridades próprias; ser em construção de seus valores; sujeito ativo no processo da construção de seu conhecimento. E a concepção de educação infantil se expressa em: ambiente formativo e educador; espaço educativo que conjugue o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade; espaço de desenvolvimento máximo da personalidade; espaço de aprender a aprender.

Estas expressões apontam para concepções de infância/criança e educação infantil que também são defendidas pela Teoria Histórico-Cultural.

³⁸ Coordenadora Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC).

³⁹ Compõem o comitê de assessores: Maria Carmen Silveira Barbosa, da UFRGS e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira USP.

⁴⁰ Compõem o comitê de especialistas: Silvia Helena Vieira Cruz, da UFC e Paulo Sérgio Fochi da Unisinos.

Como já discutimos anteriormente, a Teoria Histórico-Cultural entende a criança como ser que nasce com a capacidade de aprender. É um sujeito que tem direito ao pleno desenvolvimento de sua humanidade, o que implica respeito às suas peculiaridades, ou seja, às formas de aprender nas diferentes idades, sem perder de vista a importância do acesso à cultura em suas formas mais elaboradas (MELLO, 2015). No processo de aprendizagem mediado pelas relações sociais a criança forma e desenvolve suas funções psíquicas superiores (o pensamento, a fala, a memória voluntária, o controle da vontade, a linguagem escrita, o cálculo, os sentimentos, a moral, a ética, a imaginação, a função simbólica da consciência), ou seja, desenvolve sua inteligência e sua personalidade (Mello, 2002). A criança aprende e se desenvolve por meio das atividades que realiza, através do seu trabalho, portanto é sujeito ativo. A instituição de educação infantil, por sua vez, deve ser espaço de desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade, de apropriação da cultura elaborada e formação de sua humanidade.

Quanto ao termo “aprender a aprender”, vale destacar que se refere a proposta educacional defendida pelo escolanovismo e pelo construtivismo, mas, comumente muitos educadores a associam à psicologia de Vigotski. Sobre este assunto Duarte (2001) alerta para as interpretações inadequadas das ideias de Vigotski, e sua apropriação pelo neoliberalismo e o pós-modernismo. Para o autor a ênfase da proposta do “aprender a aprender” está no processo de busca individual do conhecimento, do que demanda do cotidiano; o que diverge da concepção de escola como espaço de apropriação, pelas crianças, dos conhecimentos elaborados e superação da forma cotidiana de enxergar a realidade, mediada pelas interações sociais. Portanto, o professor deve agir para (trans)formar os conhecimentos dos sujeitos e esses novos conhecimentos têm impactos sobre seus valores e sua participação.

As aproximações que fizemos dos termos usados pelos pesquisadores com as ideias da Teoria Histórico-Cultural não tem a intenção de alinhá-los a esta abordagem, mas somente de resgatar as concepções de criança/infância e educação infantil defendidas na presente pesquisa; até mesmo porque esta abordagem apresenta pontos em comum com outros referenciais pedagógicos como, por exemplo: a educação enquanto humanização e a criança como sujeito ativo de seu processo de conhecimento.

Tomamos, também, como referência as três tendências na educação infantil, identificadas por Kramer (1994): a romântica, a cognitiva e a crítica.

Na leitura dos trabalhos selecionados, não observamos a presença da tendência romântica nas concepções dos pesquisadores; o trabalho D17 revela uma concepção de educação de tendência cognitiva, com ênfase na aquisição de conhecimentos para mudança de

comportamento; nos demais, observamos a manifestação por parte dos pesquisadores de uma concepção de educação que mostra se aproximar mais à tendência crítica, com a presença de expressões como: educação crítica e emancipadora, transformação das relações e da realidade social e ambiental, transformação civilizatória, cidadania, participação, dialogicidade, problematização e colaboração. Como já mencionamos, a tendência crítica, surge da necessidade de considerar os aspectos históricos, sociais e culturais na educação da criança pequena, além dos cognitivos.

Mais uma vez ressaltamos a dificuldade em identificar as teorias pedagógicas que subsidiam as concepções apresentadas pelos pesquisadores, a não ser que as explicitem, pois, apesar de trazerem autores que utilizam termos e expressões semelhantes, não podemos afirmar que estes autores compartilham das mesmas concepções. Uma análise mais aprofundada demandaria mais estudo e tempo de pesquisa.

3.2.2 A presença das três dimensões

Para caracterizar as práticas pedagógicas com relação à presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política, foi utilizada a análise de conteúdo com definição das categorias *a priori* e buscamos, no *corpus* documental, excertos das dissertações que apontassem para a presença de tais dimensões, em conformidade com o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Utilizamos fonte em *itálico* para os excertos de transcrição da fala dos sujeitos ou de documentos pesquisados e fonte normal para os excertos de texto elaborado pelo próprio pesquisador.

Novamente esclarecemos, que não foi possível realizar uma análise das práticas pedagógicas em si, mas, sim, das elaborações dos autores das pesquisas sobre essas práticas. Dessa forma, é provável que algumas ações ou procedimentos do professor, que poderiam indicar a presença das dimensões que buscamos identificar, não tenham sido descritas pelo pesquisador, o que não significa que não tenham sido contempladas pelo professor em suas práticas pedagógicas. Nossa análise recaiu, portanto, sobre o que o pesquisador descreveu, analisou ou mesmo transcreveu das falas dos sujeitos ou dos documentos consultados.

Na Tabela 8 são apresentadas as categorias e a quantidade de pesquisas classificadas em cada uma.

Tabela 8 - Categorização das dissertações de acordo com as dimensões a serem contempladas nas propostas em educação ambiental.

Dimensões	Nº de pesquisas
Conhecimento	13
Valores éticos e estéticos	13
Participação política	11

Fonte: Dados da pesquisa

A dimensão do conhecimento

Apresentamos no Quadro 4 (Apêndice A) as unidades de registro correspondentes à categoria “Conhecimentos”, bem como o código da pesquisa de onde o excerto foi extraído.

A partir destes excertos e apoiados na fundamentação teórica apresentada na subseção 2.3.3, analisamos a presença da dimensão dos “Conhecimentos” nas práticas em educação ambiental descritas nos treze trabalhos. Foram identificadas unidades de registro para esta dimensão nos treze trabalhos selecionados. Para a apresentação no Quadro 4 optamos por não incluir todas as unidades de registro encontradas, mas somente as que fossem mais representativas da prática descrita.

No trabalho D2, a pesquisadora destacou o “cuidado” como essencial na relação com o outro e com o planeta, para a reversão da atual crise socioambiental. Buscou apresentar os sentidos e significados produzidos pelos professores de uma escola de educação infantil, praticantes da educação ambiental. Relatou que a educação ambiental está entrelaçada a todo fazer cotidiano da escola pesquisada e não era vista apenas como uma atividade extra ou pontual de uma ou outra professora. Dos comentários da pesquisadora sobre algumas práticas analisadas, inferimos que os conhecimentos trabalhados não ficaram restritos aos aspectos naturais do meio, incorporando questões relativas à relação do homem com a natureza e assuntos de curiosidade das crianças. Isso possibilita uma mudança e ampliação da visão de mundo das crianças para além da concepção utilitarista de natureza. Segundo a pesquisadora, os conhecimentos trabalhados possibilitaram “que as crianças compreendessem que os animais e as plantas não estão no planeta para nos servir e sim que fazem parte de uma teia complexa de vida” (D2, p. 102).

No trabalho D8, a pesquisadora buscou identificar os aspectos relativos ao cuidado consigo, com o outro e com o ambiente, nas práticas pedagógicas em uma escola infantil de

atendimento às crianças surdas. Na análise da pesquisadora, a professora prezou pelo cuidado nestas três dimensões, no entanto, em relação aos conhecimentos sobre o meio ambiente, suas ações discursivas eram de uma linha muito naturalista, ou seja, a temática ambiental foi abordada apenas em seu aspecto natural, restringindo-se a fauna, a flora e aos lugares e espaços da natureza, não incorporando questões relativas à relação do homem com a natureza e as problemáticas socioambientais.

No trabalho D9, a pesquisadora buscou identificar como as práticas pedagógicas das educadoras possibilitavam a formação ecológica das crianças na creche. Defende que o espaço escolar e os materiais devem ser organizados e apropriados pelas crianças de modo que possibilitem a interação destas com seus pares e com os elementos da natureza (o sol, a água, a terra, as plantas e animais). Argumenta que “o ambiente do pátio é um espaço a ser explorado e incorporado nas práticas educativas por contemplar os elementos constituintes da natureza, possibilitando múltiplas experiências cognitivas, corporais e afetivas” (D9, p. 47-48) e, portanto, possibilitando a apropriação de conhecimento. No entanto, os dados de sua pesquisa revelaram que “as creches estão territorializadas sob mapas mentais de adultos urbanos e distanciados da natureza” (D9, p. 105).

No trabalho D17, a produção de conhecimento sobre resíduos sólidos recicláveis e compostáveis, pelas crianças, constituiu objetivo específico do pesquisador. Em sua visão, esta produção de conhecimento favorece a sensibilização em relação a conservação do meio ambiente. Os conhecimentos trabalhados privilegiaram “aspectos relacionados com os processos de investigação científica e conhecimentos relacionados com as aplicações da ciência” (CARVALHO, L. M., 2006, p. 31). O projeto implementado na escola tinha um caráter técnico e pragmático, não problematizando a questão dos resíduos sólidos em nossa sociedade. Layrargues (2002) atenta para a forma reducionista com que esta temática tem sido abordada nas escolas, se resumindo a reciclagem e a coleta seletiva de lixo “em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo” (LAYRARGUES, 2002, p. 179).

No trabalho T2, a pesquisadora também objetivou analisar os espaços físicos das creches, no que se refere ao tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural, como terra, areia, água e vegetação. Observou que as atividades ao ar livre são reconhecidas como importantes pelas educadoras, mas, por não serem identificadas com uma função pedagógica, no cotidiano das creches investigadas, essas atividades têm sido secundarizadas. Observou, ainda, que “[...] os planejamentos estão interessados em que as crianças se apropriem de noções

e conceitos sobre as propriedades da matéria, que permitam ordená-la, seriá-la, ou simplesmente classificá-la [...]” (T2, p. 173), ou seja, há um enfoque mais descritivo e classificatório dos elementos, dos fenômenos e dos processos naturais. As experiências e os interesses das crianças não são valorizados. Outro dado interessante que a leitura deste trabalho trouxe foi em relação a restrição de atividades ao ar livre, em contato com elementos da natureza, por receio das educadoras quanto à reação dos pais, levando a uma excessiva preocupação com a limpeza, a segurança e a integridade física das crianças. Resultados semelhantes foram obtidos por Laird, McFarland-Piazza e Allen (2014) em estudo realizado na Austrália. Argumentam que os “paradigmas protecionistas” de muitas famílias da classe média australiana, bem como o receio das instituições de educação infantil com litígios que possam sofrer, têm limitado o incentivo as atividades ao ar livre, os passeios e as saídas a campo. Ressaltam que, restringir estas experiências das crianças, pode afetar negativamente os seus conhecimentos e habilidades psicológica, cultural, ambiental e social.

No trabalho D21, a pesquisadora descreveu as práticas pedagógicas em educação ambiental de uma professora em uma turma de educação infantil. Segundo sua análise, a professora trabalhava com vários temas relacionados ao meio ambiente e a relação dos seres humanos com as paisagens e objetos do mundo, incorporando as contribuições e curiosidades das crianças. Os objetivos descritos no projeto da professora “Programa Meio Ambiente”, indicavam a intenção de abordar as relações ser humano-sociedade-natureza: investigar o ambiente onde vivem para melhor compreendê-lo; compreender que todos e tudo fazem parte do Meio Ambiente; analisar criticamente as transformações direcionadas pelo ser humano ao ambiente; estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana; conhecer diferentes ecossistemas e a importância de cada um para nós e para o mundo; conhecer as consequências das poluições, causadas pelos homens sobre os diversos ecossistemas (D21, p. 270). No entanto, em nossa análise das práticas descritas pela pesquisadora, identificamos uma perspectiva naturalista, não problematizando ou criticando as formas de relação homem-natureza. O livro de história infantil utilizado “O mundinho”⁴¹ apresenta uma visão de homem como invasor e destruidor da natureza. O excerto “A professora explorou o objetivo de ter um ambiente preservado (floresta). [...] Isso foi reforçado quando a professora explorou lindas imagens mostrando ambientes preservados” (D21, p. 202), nos remete a imagem de meio ambiente belo e preservado livre da presença do ser humano.

⁴¹ BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O Mundinho**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1998.

No trabalho T3, a pesquisadora relatou que não constatou, nas instituições de educação infantil por ela investigadas, atividades realizadas ao ar livre e/ou atividades de Ciências. “Presenciamos atividades realizadas em sala, com exceção do passeio ao Parque ecológico. Presenciamos a professora ‘dando’ informações às crianças e esperando que dessem respostas adequadas às suas perguntas (T3, p. 208). Alerta que no documento “Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995)⁴², a natureza é posta como um elemento com o qual a criança tem o direito de ter contato” (T3, p. 210). Destacou que a relação do ser humano com a natureza não era explorada, que a escola perdia oportunidades de problematizar questões sobre a vida de outros povos (como no projeto sobre os índios, por exemplo) e que o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças não oportunizava o aprender a observar e respeitar os animais e plantas, a exploração e investigação do meio ambiente, a formulação de hipóteses e, ainda, não explorava a curiosidade e o interesse das crianças. Fundamentada nas ideias de Vigotski, entende que é preciso “trabalhar o conceito científico paralelo ao conceito cotidiano. O desafio para a professora deste nível de ensino é fazer com que os conceitos se relacionem, tecendo com as crianças a rede conceitual, em que cada conceito remete a outro no conceito científico” (T3, p. 193). Em suas considerações finais, a pesquisadora concluiu que as várias situações observadas nas escolas investigadas levaram a constatação de que o trabalho desenvolvido estava voltado para uma concepção de natureza que não corresponde à vertente socioambiental.

No trabalho D25, a pesquisadora-professora, que adota a pedagogia freinetiana, descreveu suas práticas pedagógicas junto a um grupo de crianças de 6 anos de idade. Observamos, em seu relato, a preocupação em possibilitar o contato e a exploração pelas crianças de diversos ambientes e os seres que o habitam. Para a pesquisadora o desenvolvimento cognitivo da criança “acontece de modo sensorial, em que os sentidos são seus instrumentos para conhecerem e reconhecerem o ambiente físico e social com os quais se relaciona em diferentes ambientes em que está inserida” (D25, p. 78). Faz parte de sua prática o incentivo a que a criança participe, pergunte, argumente e pesquise. Observamos que o conteúdo foi apresentado de modo a considerar as complexas interações e os constantes e dinâmicos processos de transformação do mundo natural, não tendo sido apresentados de forma isolada e fragmentada; os conhecimentos incorporaram questões relativas à relação do homem com a natureza não ficando restritos aos aspectos naturais do meio, mas não observamos que as

⁴² BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

problemáticas socioambientais tenham sido discutidas. Os conceitos científicos foram trabalhados de modo que se relacionassem à realidade e ao interesse das crianças.

No trabalho D26, a pesquisadora-professora desenvolveu seu trabalho em educação ambiental a partir da problematização da realidade cotidiana de seus alunos. Realizou, junto com outras educadoras da escola, visita para conhecer a comunidade de origem de seus alunos e dialogou com as famílias para entender os problemas socioambientais com que convivem. A partir deste levantamento, a pesquisadora-professora planejou, junto com outras educadoras da escola, atividades em torno de uma questão geradora central “Vamos brincar e aprender na família e na escola?” e questões geradoras auxiliares: Integrando criança e escola; Onde mora minha família?; O que encontramos quando passeamos na barragem?; Vamos colaborar com nossos colegas e professores; Gira-gira girassol?. A cada questão geradora auxiliar, lançava problematizações às crianças, tais como: Quando estamos em casa, nós fazemos as mesmas coisas que fazemos quando estamos na escola? O que é uma família? Com quem vocês brincaram no final de semana? Vocês podem brincar com amigos e vizinhos, ou só com os irmãos? Todas as pessoas têm uma casa para morar? E os animais também moram em casas? O que tem na minha casa? Por que minha casa é diferente das outras casas? O que vocês gostariam de mudar na casa ou rua onde moram? Nossas casas e nossa escola ficam longe ou perto do centro? Vocês gostam de morar na Montanha Russa? Na Montanha Russa tem mais casas ou edifícios? Por que? Quais as brincadeiras mais divertidas na escola e na vila? [sobre as fotos dos familiares] Quem são essas pessoas? Elas são importantes para vocês? Por que? O que está faltando nas nossas casas? Algumas crianças moram em casa de tijolos, outras de madeira, e outras não tem casa para morar. Vocês sabem por que isso acontece? No entanto, a pesquisadora-professora não relatou como conduziu estes questionamentos com as crianças, nem mesmo como oportunizou a apropriação de conhecimentos mais elaborados para que pudessem refletir de forma crítica sobre estas questões, superando a visão ingênua dos mesmos (como observamos no trabalho D29, que utiliza a mesma estratégia de problematização-dialógica).

No trabalho D28, um dos objetivos da pesquisadora foi o de identificar as características que estavam presentes nas atividades de educação ambiental desenvolvidas por quatro professoras de duas escolas de educação infantil no que se refere à temática e ao conteúdo. Sendo assim, a identificação da dimensão dos conhecimentos foi facilitada, considerando que a pesquisadora também se baseou na proposta de Carvalho, L. M. (2001). Segundo a pesquisadora, as professoras 1A e 2A desenvolveram trabalhos semelhantes com temas pré-definidos no início do ano, mas com abertura para acrescentar ou retirar conteúdos, conforme

o interesse das crianças. As professoras 3B e 4B definiram o tema e o trabalharam durante o ano todo. A autora analisou, ainda, que as professoras 1A e 2A trabalharam com conhecimentos do meio natural de acordo com a abordagem ecológico-evolutiva proposta por Carvalho, L. M. (2001). Com uma visão sistêmica de natureza, foram consideradas as interações entre os elementos naturais; os temas e conteúdos foram desenvolvidos de forma interligada e contínua. Destacou: “As professoras 1A, 2A e 3B trataram, além dos conhecimentos do meio natural, também a relação entre o homem, organizado em sociedade, com a natureza, incorporando, inclusive, o desenvolvimento de problemáticas socioambientais” (D28, p. 127). A professora 4B limitou-se ao trabalho com os conhecimentos do meio natural, adotando uma abordagem descritiva e classificatória dos elementos, trabalhando as características isoladas de espécies de aves.

No trabalho D29, a apropriação de conhecimento elaborado foi objetivo central do trabalho da pesquisadora-professora. Afirma que “sem saber não se tem autonomia e essa autonomia é um dos ‘ingredientes básicos’ que ajudará a abrir o caminho para a mudança social e ambiental” (D29, p. 31). Adaptando o material didático produzido pelo PROBIO⁴³ para as especificidades da educação infantil, desenvolveu com as crianças temáticas que faziam parte de sua realidade, mas que iam além de seu cotidiano. A temática trabalhada foi “Bioma dos campos sulinos”, dentro da qual empreenderam estudos, pesquisa e exploração sobre: unidades de conservação da natureza, espécies exóticas invasoras, fragmentação de ecossistema, biodiversidade brasileira e espécies da fauna ameaçada de extinção. Baseada numa pedagogia dialógica-problematizadora, a pesquisadora entende que ensinar é criar as possibilidades para produção ou a construção do conhecimento pela criança. Assim, os conteúdos eram problematizados, discutidos, pesquisados e era feita a proposição de ação positiva. As curiosidades e os interesses das crianças eram incorporados no planejamento e este era constantemente avaliado e sempre reformulado quando necessário. O conhecimento da comunidade era valorizado havendo uma frequente participação desta no projeto desenvolvido pela pesquisadora. As questões ambientais eram sempre abordadas na sua interface com as sociais, econômicas, culturais e políticas. Partindo do conhecimento e dos conceitos cotidianos da criança, a pesquisadora buscava, através do diálogo (mediado por recursos e atividades lúdicas, concretas e práticas), levar a criança a superar a sua visão ingênua da realidade para uma visão mais científica e crítica, além de ampliar seu vocabulário. A interação com as outras crianças, com a professora e com a comunidade eram sempre estimuladas e possibilitadas.

⁴³ Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (PROBIO).

No trabalho D32, a pesquisadora investigou as práticas pedagógicas em educação ambiental em escolas públicas de educação infantil do município de São Carlos –SP. Analisou que, nas práticas investigadas, os conteúdos eram apresentados de maneira fragmentada, com ênfase na caracterização e classificação. Os elementos naturais foram abordados numa perspectiva utilitarista e não levavam em consideração as interações ecológicas entre os organismos. As problemáticas socioambientais não foram abordadas. O planejamento foi feito pelo professor sem a participação da criança; seus conhecimentos e interesses foram pouco considerados. Os questionamentos não foram abordados de forma desafiadora onde os alunos fossem instigados à descoberta.

No trabalho D33, a pesquisadora descreveu várias práticas em educação ambiental desenvolvidas em uma escola particular de educação infantil que adota a pedagogia freinetiana. Destaca dois projetos principais: o de coleta seletiva e o de reorganização do espaço externo da escola. Partindo de uma concepção de criança como ser integral, o trabalho desenvolvido implicou não somente a sensibilização em relação as questões ambientais, mas também pontuou a importância dos conceitos, das informações e dos conhecimentos. Acrescentou, ainda, “sensibilização e conhecimentos, sem vivência dos valores pressupostos no projeto, também o esvaziavam de significado” (D33, p. 74). Segundo a pesquisadora, a implantação da coleta seletiva possibilitou trazer a temática ambiental para o interior da escola. Os professores e funcionários receberam formação sobre o assunto, a partir da qual foi organizado o trabalho com as crianças. Nesta formação, o conteúdo abordado envolvia: o ciclo de produção de material (extração, produção e consumo); a forma desigual de consumo; o destino do lixo (a política ambiental urbana e a gestão do lixo); a coleta seletiva. Observamos que os professores receberam formação sobre este tema, onde os aspectos sociais, econômicos e políticos foram discutidos. A proposta do projeto de reorganização do espaço externo da escola surgiu a partir de um interesse das crianças em propiciar um ambiente adequado (jardim e horta) para a presença de pequenos animais: aranhas, joaninhas, borboletas, lagartas, formigas, etc. A pesquisadora relatou onze experiências desenvolvidas pela escola a partir destes dois projetos e de temas de interesse das crianças que surgiram no decorrer do ano. Em todas, é possível identificar o conteúdo sendo trabalhado de forma interdisciplinar, numa abordagem ecológico-evolutiva, não restrito aos aspectos naturais do meio, incorporando questões relativas à relação do homem com a natureza e o desenvolvimento de problemáticas socioambientais, em algumas turmas. Estas experiências foram organizadas de modo a possibilitar que as crianças discutissem, propusessem, pesquisassem, tomassem decisões e executassem.

Análise dos dados da categoria “Conhecimentos”

Na leitura dos treze trabalhos observamos que as temáticas mais abordadas em educação ambiental com as crianças pequenas foram: água, fauna, flora, poluição e resíduos sólidos. Os assuntos foram, na maioria das vezes, definidos pela professora, mas alguns pesquisadores relataram que havia flexibilidade no planejamento para incluir outros de interesse das crianças. Segundo Mello (1999, 2002), uma atividade, compreendida como atividade significativa, envolve o conhecimento do objetivo da tarefa por parte da criança e esse objetivo deve responder a um motivo, necessidade ou interesse dela. “Só à medida que respondemos ao desejo de conhecimento das crianças promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento” (MELLO, 1999, p. 21).

Identificamos a preocupação por parte dos professores investigados em abordar temas de interesse ou mesmo temas da realidade cotidiana da criança, mas, não envolviam, necessariamente, a discussão das problemáticas socioambientais. Destacamos o trabalho D29 em que a discussão dos conflitos socioambientais, a reflexão crítica sobre os mesmos e a proposição de ações foram objetivos centrais da prática pedagógica da pesquisadora-professora.

Entendemos que na educação infantil, o conteúdo deve ser tratado de forma vinculada ao cotidiano da criança, o que não significa, abordar somente conteúdos próximos, acessíveis, concretos e simples. Temas do cotidiano da criança e problemas relacionados à sua realidade, são oportunidades para a construção de conhecimentos, não por sua proximidade, acessibilidade, concretude ou simplicidade, mas porque “o acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 172). Este assunto é discutido por Vigotski (2008) quando explica a relação entre conceitos espontâneos (cotidianos) e conceitos científicos. Deste modo, reafirmamos a importância de que os conteúdos se relacionem ao cotidiano da criança e que partam de seus interesses e necessidades. Reafirmamos, ainda, a importância de apropriação, pela criança, dos conceitos científicos, do conhecimento elaborado levando-a a ultrapassar a forma cotidiana de enxergar a realidade.

Quanto a importância da abordagem de temas que envolvem a discussão de problemáticas socioambientais, entendemos que os conhecimentos do meio natural, além de serem tratados através de uma “abordagem ecológico-evolutiva”, devem também abordar a relação dos seres humanos, organizados em sociedade, com a natureza, considerando, inclusive as diferentes modalidades de degradação ambiental. (CARVALHO, L. M., 2001). A criança, no seu cotidiano doméstico, tem acesso a uma variedade de informações sobre as questões

ambientais. À escola, cabe discutir estas questões na sua relação com a sociedade, interrogando visões fatalistas, reducionistas e a-históricas.

Concluimos que, apesar da dimensão dos “Conhecimentos” estar presente nos treze trabalhos selecionados, a forma como os conteúdos são abordados indicam concepções diferentes de educação ambiental e intencionalidades distintas (conscientes ou não). Estas concepções se traduzem em propostas educativas mais conservadoras ou mais críticas quanto a abordagem de conteúdos referentes a relação cultura-natureza e as problemáticas socioambientais.

Outro dado importante que se destacou, na leitura dos trabalhos, é referente a forma como estes conteúdos são trabalhados na educação infantil. A proposta de desenvolver a educação ambiental na escola por meio de projetos pedagógicos é relatada pela maioria dos pesquisadores, com exceção do D8 e D9, que não fizeram menção a esta forma de trabalho.

Por seu caráter interdisciplinar e a possibilidade de participação dos alunos e do envolvimento da comunidade local, a proposta de desenvolver a educação ambiental na escola por meio de projetos pedagógicos tem sido apontada por alguns autores. Guimarães (2004, p. 32) afirma que esta proposta de trabalho “pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico”. Caso contrário, alerta o autor, esses projetos levarão à reprodução de práticas voltadas às mudanças de caráter individual e comportamental, “muitas das vezes, descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, permanecendo assim preso a “armadilha paradigmática”⁴⁴ (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

Precisamos nos atentar, ainda, para os projetos que são elaborados por Secretarias e empresas, encaminhados para as escolas executarem. Os temas podem estar relacionados ao contexto em que os alunos vivem, mas os alunos, seus professores e a escola não participam de sua elaboração. Os projetos de trabalho elaborados sem a participação da comunidade escolar, constituem-se em meras técnicas de ensino, o que faz com que perca todo o seu potencial de

⁴⁴ [...] Armadilha essa, produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico, atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. Esse processo vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como Educação Ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores/as, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não serem conscientes, levam a não fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da Educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador. Ou seja, limitados por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas, entre elas a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia. (GUIMARÃES, 2004, p.30, nota de rodapé)

mudança e não seja entendido dentro de um contexto de transformação da educação (PALMIERI, 2011).

Nesta mesma perspectiva, Reigota (2009) alerta que a forma como alguns projetos de educação ambiental é trabalhada indica uma compreensão limitada desta proposta educativa. Segundo o autor o trabalho com projetos

a) conta com os alunos e as alunas nas decisões (cogestão pedagógica); b) promove a busca de alternativas e de solução dos problemas como um processo de aprendizagem; c) utiliza o conhecimento coletivo e individual; d) emprega a interdisciplinaridade; e) utiliza a comunidade como tema de aprendizagem (REIGOTA, 2009, p.71).

Nos trabalhos analisados identificamos: projeto proposto pelo pesquisador (D17); projetos desenvolvidos por empresas ou Secretarias (D2, T3); projetos elaborados pela escola ou pelo professor da turma (D2, T2, D21, D25, D26, D28, D32, T3); projetos que, mesmo propostos inicialmente pelo professor, sofreram alterações para incorporar assuntos de interesse das crianças (D2, D25, D28, D29, D33).

Neste ponto de nossa análise sobre a dimensão dos “Conhecimentos” nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, descritas e analisadas nos trabalhos selecionados, podemos afirmar que esta dimensão é possível de ser trabalhada na educação infantil, levando-se em conta as atividades típicas de cada faixa etária e atentando para que os conteúdos sejam significativos e desafiadores, ou seja, que não se limitem ao que a criança já sabe.

A leitura dos trabalhos nos revela que a instituição de educação infantil é lugar de apropriação de conhecimentos pelas crianças. No entanto, esta apropriação não se dá somente na ação direta professor-criança, mas também é possibilitada (ou não) pelo modo como se organiza o espaço, o tempo (rotina) e os materiais com os quais as crianças irão interagir. Esta organização deve favorecer oportunidades de interação, exploração e descobertas pelas crianças, ou seja, deve ser indutora, provocadora de interações da criança com o outro, com o meio e com os materiais e consequentemente, indutora de aprendizagem e de desenvolvimento. A criança se expressa por meio de múltiplas linguagens, apreende o mundo e aprende através de todos os seus sentidos e de sua atividade. A partir desta concepção de criança como ser integral e ativo, as propostas pedagógicas para a educação infantil devem contemplá-la em seus aspectos cognitivo, social, físico e afetivo.

Dimensão dos valores éticos e estéticos

Apresentamos no Quadro 5 (Apêndice B) as unidades de registro correspondentes à categoria “Valores éticos e estéticos”, bem como o código da pesquisa de onde o excerto foi extraído. Optamos por não incluir todas as unidades de registro encontradas, mas somente as que fossem mais representativas da prática descrita.

A partir destes excertos e apoiados na fundamentação teórica apresentada na subseção 2.3.3, analisamos a presença da dimensão dos “Valores éticos e estéticos” nas práticas em educação ambiental descritas nos treze trabalhos.

No trabalho D2, a pesquisadora relatou que observou, na escola investigada, o trabalho com valores como: cooperação, solidariedade, autonomia, corporeidade, sensibilidade, respeito às diferenças, compaixão, afetividade e cuidado. Percebeu que o trabalho com estes valores se mostrou no dia a dia da escola, nas relações que se estabeleceram entre as crianças, os adultos e o meio. No projeto “Sexta cultural” a escola oportunizou o trabalho com valores estéticos. Segundo a pesquisadora “a ênfase desse projeto está nos princípios estéticos de sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais” (D2, p. 90). A pesquisadora analisou que, o trabalho realizado pela escola com as famílias, também, favoreceu a construção de valores, como no projeto “Sábado feliz”, onde foram realizadas oficinas de confecção de brinquedos com materiais recicláveis. Neste dia as famílias tinham a oportunidade de interagir com as professoras; e as crianças tinham a oportunidade de brincar com suas famílias. “Além disso, promove uma reflexão sobre os hábitos de consumo na medida em que dá visibilidade à grande quantidade de resíduos sólidos que descartamos e evidencia que as crianças não precisam de brinquedos caros para se divertir” (D2, p. 88). As práticas descritas pela pesquisadora apontaram para uma ênfase na dimensão afetiva da educação em valores e possibilitaram a formação de valores ambientalmente desejáveis como a valorização de todas as formas de vida, de uma sociedade sustentável e da diversidade cultural.

No trabalho D8, a pesquisadora buscou identificar como se dá a constituição das identidades surdas em uma escola infantil de atendimento às crianças surdas sob a ótica das três ecologias (mental, social e ambiental). Nesta perspectiva, a forma de interação e os valores em relação ao outro e ao meio estão conectados ao cuidado com a formação da própria identidade, ou seja, a constituição de “uma identidade em que o próprio surdo se aceite como é, na busca e no estabelecimento de prazerosas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente” (D2, p. 142). Assim, no estudo realizado, a pesquisadora constatou que o processo de construção da identidade surda não ocorreu somente no âmbito da sala de aula, “[...] elas

aprendem com a professora surda, com seus pares e com toda a comunidade escolar a reconhecer-se e viver em harmonia com/no ambiente” (D8, resumo). Segundo a pesquisadora, a professora surda, compreendendo seu papel na constituição das identidades surdas, compartilhou sua experiência de vida com a qual as crianças se identificam e, ainda, propiciou a aprendizagem da sua própria língua (LIBRAS) e de atitudes básicas para o bom relacionamento com os ouvintes (familiares e outros). “Além disso, a professora preocupa-se em transmitir aos alunos a responsabilidade que eles têm de ensinar aos seus pais e familiares a LIBRAS, para que possam comunicar-se efetivamente também quando estão em outros espaços que não a escola” (D2, p. 143). No entanto, a pesquisadora identificou, na professora, uma visão reduzida de educação ambiental com um discurso muito naturalista, com orientações aos alunos sobre a disposição correta do lixo, a economia de água, etc, ou seja, mudança de hábitos. Não abordou os conflitos relativos a temática ambiental. A pesquisadora justificou este fato pela dificuldade de acesso às informações.

A percepção de uma educação ambiental que envolva mais do que as questões ambientais, não é facilmente compreendida e assimilada pelas pessoas que têm acesso amplo às informações. É possível imaginar tal dificuldade para os surdos, tendo em vista que nem todo tipo de informações é acessível a eles (p. 138).

Em nossa análise, o trabalho desenvolvido pela professora e pela escola para a constituição da identidade surda e “o foco da comunidade surda nas questões de visibilidade da sua língua, garantia de seus direitos e reconhecimento de sua cultura” (D8, p. 138) revelaram ações de valorização da diversidade cultural e de uma vida participativa, onde valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo favorecem a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada social e ambientalmente.

No trabalho D9, a pesquisadora identificou, nas creches que investigou, uma organização do espaço e do tempo da criança que a distancia da natureza. “As rotinas que marcam as creches trazem elementos educativos importantes e próprios da sociedade contemporânea, a marca da urbanidade” (D9, p. 96). A forma como as educadoras apresentavam o ambiente natural às crianças passava uma mensagem de que é sujo e perigoso. Em nome da segurança (fato também observado no T2), episódios em que as crianças demonstravam atitudes de cooperação não foram aproveitados e explorados. Por outro lado, constatou a preocupação com a organização estética do espaço físico da escola de modo a oferecer um ambiente de receptividade afetiva aos pais e as crianças.

O mosaico, a frutífera, o colorido do muro e o canteiro de ervas e flores denotam uma estética que pode ser incorporada pelas crianças de forma positiva [...] Sensibilizando-se com o mundo que a cerca; interagindo com seus elementos é que a criança estabelece seus conceitos de bom, belo e verdadeiro (D9, p. 101).

Assim como Bonotto (2003), para a pesquisadora, estética não é a filosofia do belo, mas está relacionada à afetividade. Estética significa sentimento, emoção e está ligada às sensações e às percepções. Cor, textura, aromas, organização, são elementos comunicativos que expressam algo.

O estímulo à percepção estética é uma forma de experimentação, de múltiplos movimentos e de sensações. Alicerçam a maneira da criança estar no mundo, viabilizando o contato com as emoções pessoais na vivência de relações sociais. São momentos de ensinar e momentos de aprender, e assim, socializando novidades, descobertas, utilidades e escolhas. A criança edifica seu espaço, sua identidade e sua concepção estética, dentro do ambiente escolar (D9, p. 100).

Concordamos com Bonotto (2003) que a apreciação estética possibilita uma percepção mais totalizante do objeto, levando a um novo olhar sobre a natureza, não em termos de racionalidade ou de sua utilidade, mas com valor intrínseco.

No trabalho D17, o pesquisador, a partir do emprego de atividades relacionadas à reciclagem de resíduos sólidos domiciliares (compostagem e horta comunitária), objetivou avaliar a produção de conhecimento e a sensibilização da comunidade de uma escola municipal de educação infantil (alunos, professores, pais e funcionários) para com a conservação do meio ambiente. Podemos observar que esta sensibilização é pretendida pelo autor a partir da aquisição de conhecimentos sobre os problemas ambientais, em particular a questão do destino dos resíduos sólidos domiciliares. Assim identificamos no projeto em educação ambiental proposto pelo pesquisador, estratégias de trabalho em valores, como: a oficinas de recicláveis onde as crianças poderiam construir diversos brinquedos (valores estéticos); a reunião de sensibilização com os pais sobre o projeto (dimensão cognitiva do trabalho com valores). No decorrer de todo o trabalho é possível observar esta forte concepção do autor de que podemos mudar valores (sensibilizar) em relação ao meio ambiente através da aquisição de conhecimento sobre ele, privilegiando a dimensão cognitiva do trabalho com valores. A mudança de hábitos e a ideia de que cada um deve fazer a sua parte para preservar o meio ambiente, caracteriza um trabalho numa perspectiva mais pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2014), onde não é discutida, com as crianças, a relação das causas dos problemas ambientais com os responsáveis pela solução.

No trabalho T2, a pesquisadora partiu da premissa de que as crianças constroem conhecimentos e valores a partir de suas experiências com o mundo, ou seja, as noções, os conceitos, os valores e os afetos se estruturam em processos de interação com outros seres humanos e com o meio ambiente. No entanto, nas escolas pesquisadas, as atividades ao ar livre e o contato com a natureza não eram reconhecidos como importantes pelas educadoras. “Chamamos a atenção para o fato de as áreas ao ar livre não receberem a mesma consideração que é dispensada aos espaços internos, configurando uma situação em que o distanciamento da natureza foi assumido como valor” (p. 138). Assim como no trabalho D9, elementos (terra, areia, grama, água) e fenômenos (vento, chuva) da natureza eram associados à doença e à sujeira, ou seja, “com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida, planificadas e pautadas nos ideais de previsibilidade” (T2, p. 205). Quanto a apreciação estética da natureza, a pesquisadora observou: “não é comum que as crianças sejam convidadas a atividades de contemplação da natureza, a vivências que sejam de contato, que não tenham como objetivo a reflexão, que valorizem as sensações, os estados de espírito” (p. 172). Neste trabalho, a dimensão da afetividade é enfatizada pela pesquisadora como importante, no entanto nas práticas descritas observou a ênfase na cognição. A pesquisadora inferiu que:

Apesar da paixão romântica pela natureza, o movimento é no sentido de distanciá-la, provocando um descompromisso com a sua conservação. Na visão antropocêntrica, a natureza está à disposição dos humanos, e estes têm sentimentos de superioridade em relação às outras espécies. Este sentimento é ensinado às crianças ocidentais desde a mais tenra infância e, certamente, é alimentado pela distância a que são mantidas do mundo natural (T2, p. 203).

No trabalho D21, a pesquisadora buscou interpretar a percepção da professora e das crianças em atividades de educação ambiental, tendo como pressuposto de que a valorização do cuidado e do afeto podem conduzir a experiências éticas, atitudes e modos de agir ambientalmente favoráveis à diversidade, a qualidade de vida e a cidadania. Entende que a educação ambiental com crianças pequenas deve visar torná-los cuidadores de si, do outro e do mundo. A busca em identificar estes valores (do cuidado e da afetividade), nas ações da professora e das crianças, perpassou todo seu trabalho. Em suas interpretações do que observou destacou o cuidado que a professora dedicava aos seus alunos e o destes com seus pares, descrevendo cenas que o exemplificam (como a do amarrar o tênis do colega). Por outro lado, observou o descuido se revelando em atitudes e comportamentos tanto das crianças, quanto dos adultos da escola. E refletiu:

Intelectualmente, estamos ensinando-aprendendo sobre a preservação e cuidados (besorge) com o meio ambiente. Mas, também percebemos ao nível das interexperiências sentidas-vividas, o quanto somos relapsos, negligentes, desrespeitosos conosco mesmo e com as demais pessoas que estão em nossa convivência cotidiana (D21, p. 216).

No planejamento da professora, transcrito pela pesquisadora, encontramos alguns objetivos referentes a dimensão dos valores éticos e estéticos: identificar e respeitar animais de diferentes ecossistemas; apreciação de músicas que relatam a situação do meio ambiente; confecção de bonecos feitos de sucata/lixo; pesquisa de artistas que possuem obras de arte sobre o meio ambiente; visualização dessas obras em livros; releitura de uma obra de arte; refletir, através de fotos, o que os homens estão fazendo para a construção e para a destruição da natureza. Estes objetivos indicam uma preocupação com a valorização de todas as formas de vida com consequente respeito à biodiversidade e com a valorização estética da natureza. Se utilizados numa perspectiva crítica, os recursos estéticos (música, livros, obras de arte, etc) auxiliam na sensibilização e reflexão sobre as questões ambientais.

No trabalho T3, a pesquisadora relatou que a professora de uma das escolas investigadas informou que suas práticas com a educação ambiental envolviam ações junto às crianças de cuidado com o lixo produzido na unidade e o respeito e cuidado com os colegas. As mudanças de atitudes em relação ao uso da água também foram apontadas pelas crianças como uma forma de cuidar do planeta, bem como o cuidado e o respeito com os animais. A pesquisadora transcreveu a fala de uma criança sobre a relação entre animais que comemos e animais de estimação, mas não relatou como este episódio foi conduzido pela professora da turma. Analisou que a relação do ser humano na natureza não está sendo questionada e que esta professora mostrou uma visão restrita da relação entre natureza e cultura. A pesquisadora relatou que, nas atividades de educação ambiental de uma outra professora, foram utilizadas músicas, histórias, filmes, obras de arte, a fim de contemplar a temática. A música foi a forma que a professora encontrou para que as crianças refletissem sobre as “coisas da natureza”. Entendemos que é uma atividade de sensibilização estética em relação a natureza. Na análise da pesquisadora esta professora, diferentemente da outra, “não separou o mundo natural e o mundo cultural, no entanto, não explicitou a relação dos seres humanos no mundo natural de que é parte e da natureza humanizada” (T3, p. 251). Destacamos a observação da pesquisadora quanto a “ideia da natureza como um espetáculo que, ao ser contemplado, preenche o nosso ser” exemplificado no relato de uma das professoras sobre “ter se comovido com o colorido das araras e com a beleza da onça, no Parque Ecológico” (T3, p. 266). Segundo a pesquisadora, este

tipo de experiência estética junto à natureza não pode se reduzir à um caráter contemplativo de perspectiva conservadora.

No trabalho D25, a pesquisadora-professora, descrevendo suas práticas pedagógicas, relatou que a construção dos “combinados” com as crianças era feita de forma coletiva e que “são observados por todos os adultos da escola, reforçando assim a sua importância para que todos sejam respeitados” (D25, p. 61). As atividades desenvolvidas favoreceram oportunidades de cooperação e de solidariedade entre as crianças, de exposição de ideias e de argumentação. A pesquisadora acredita que a aproximação das crianças com assuntos sobre o ambiente e suas questões na educação infantil “permitirão a construção de valores em relação ao ambiente, em relação a todos os seres e elementos integrantes desse ambiente e, enfim, em relação ao planeta” (D25, p. 114). A pesquisadora destacou a importância do brincar (orientado ou livre) na construção de valores e relatou que, na escola em que atua, o brincar no parque é uma atividade diária e as brincadeiras na “casinha de bonecas” acontecem semanalmente. E justifica:

Nas atividades de brincar orientada pelos adultos elas são incentivadas a participar de momentos coletivos e a respeitar regras; nas brincadeiras espontâneas elas exploram o ambiente, experimentam a escolha ao elegerem aquela desejada pelo grupo, como também elaboram as regras e procedimentos, enfim elas próprias organizam-se construindo por si conhecimentos sociais de cooperação. Em ambas o conhecimento e os conceitos, como os valores, são construídos na interação das crianças entre si e com os adultos (D25, p. 7).

Afirmou, ainda, que “esse nível de ensino é caracterizado pela estreita interação entre o professor e seus alunos [...]” (D25, p. 109), ou seja, como já observamos em outros trabalhos, a afetividade é uma característica das interações sociais na educação infantil. Tendo como objetivo analisar, através dos desenhos, as características do desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças, esta atividade produtiva (o desenho) foi utilizada como registro do pensamento e das elaborações das crianças sobre natureza e meio ambiente. Segundo a pesquisadora, os desenhos são “o registro da interpretação que elas elaboram sobre o ambiente, sobre as relações do homem com os elementos naturais, físicos e biológicos; e com os ambientes criados pelo homem” (D25, p. 78). Sobre a preservação dos bens naturais (da água, por exemplo), os desenhos revelaram uma visão utilitarista e não de valor em si, que para a pesquisadora é explicado pelo fato de que a criança nesta idade (6 anos), ainda

[...] não compreende a dimensão de preservar a água para toda a população do bairro, da cidade e muito menos da Terra, pois ainda está sob o egocentrismo que provoca esse tipo de interpretação dos fatos, a partir da experiência sensorial do mundo que a cerca, o que Hannoun (1977) denomina de mundo **vívido** (D25, p. 87, grifo da autora).

De modo geral, podemos afirmar a partir da leitura das práticas pedagógicas descritas pela pesquisadora, que elas contemplaram a valorização de todas as formas de vida com consequente respeito à biodiversidade; a valorização de todas as formas de conhecimento e não somente do conhecimento científico; a valorização de uma vida participativa, onde valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo são incentivados.

No trabalho D26, a pesquisadora-professora relatou problemas com a agressividade das crianças e dificuldade de se relacionarem com outras crianças que consideravam diferentes (crianças mais carentes e/ou moradoras de área invadida). Para resolver este problema, a professora estabeleceu regras de convivência com as crianças, que deveriam ser respeitadas por todos. Organizou atividades coletivas na escola envolvendo todas as turmas de todas as idades a fim de favorecer a interação com todos os seus conhecidos da comunidade, assim como já acontecia na rua quando não estavam na escola.

O trabalho D28, na análise das práticas em educação ambiental das quatro professoras, a pesquisadora identificou somente na prática da professora 1A uma preocupação em trabalhar com valores, principalmente no que se refere ao respeito com o outro, o ambiente e a si próprio. No entanto, a autora relatou que ficou evidente, nas estratégias e recursos que a professora utilizou, a predominância da dimensão da afetividade, “que é importante e essencial ao trabalho com valores, entretanto, as outras duas dimensões igualmente importantes, a cognição e a ação, não foram trabalhadas por esta professora” (D28, p. 54). Em outro trecho, analisando o trabalho da professora 3B, a autora relatou: “esta professora comenta que uma vez que as crianças realmente adquirirem estes comportamentos nesta idade da EI, elas poderão influenciar os adultos com os quais vivem, além de torná-los hábitos para a vida toda” (D28, p. 101). Sobre o trabalho da professora 4B, a autora identifica o trabalho com valores estéticos e comenta:

[...] identificamos que esta professora desenvolveu trabalho de EA aliado aos valores estéticos, através da observação e apreciação da natureza, no caso, as diferentes espécies de aves da região, bem como utilizou constantemente poemas, músicas, desenhos, esculturas, maquetes e pinturas. Podemos identificar um exemplo disto na descrição da atividade de pintura com molde do beija-flor, apresentada anteriormente, onde relatamos que para cada espécie de ave, esta professora desenvolvia um trabalho com valores estéticos, criando atividades com músicas, poemas, pinturas e observação da natureza (D28, p. 114).

No trabalho D29, a pesquisadora-professora desenvolveu práticas pedagógicas em educação ambiental voltadas ao objetivo central de instrumentalizar as crianças com conhecimentos mais elaborados e a construção de conceitos científicos de modo que pudessem refletir criticamente sobre os problemas socioambientais, construir valores positivos em relação

ao meio ambiente, propor soluções e agir, objetivando a sustentabilidade. Observamos uma ênfase nas dimensões da cognição e da ação na educação em valores. A dimensão da afetividade é secundarizada, dando nos a ideia de que deve ser superada para que se atinja a objetividade do conhecimento. Nos momentos em que as crianças tinham a oportunidade de estarem em contato com elementos naturais, foi enfatizada a observação e a exploração, mas não com fins de contemplação:

As primeiras considerações das crianças se referem a detalhes pequenos que mantém uma relação afetiva com elas [...] somente depois, com o auxílio do professor, através das problematizações, que a criança “toma certa ‘distancia’ a respeito do objeto” (HANNOUN, 1977, p.34) e consegue aprender com objetividade (D29, p. 197).

As atividades artísticas e lúdicas (desenho, dramatização, música, jogos e brincadeiras) estavam geralmente voltadas mais para o registro do pensamento e das elaborações da criança que para a expressão estética. Ainda assim, podemos afirmar que as práticas desenvolvidas pela pesquisadora-professora, contemplaram todos os valores ambientalmente desejáveis elencados por Bonotto (2008), pois possibilitaram a valorização: de todas as formas de vida com consequente respeito à biodiversidade, da diversidade cultural, de todas as formas de conhecimento e não somente do conhecimento científico, de uma sociedade sustentável baseada na equidade e qualidade de vida para todos, de uma vida participativa, onde valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada social e ambientalmente.

No trabalho D32, a pesquisadora descreveu que os professores das escolas investigadas objetivavam mudanças de comportamento por meio de conversas diárias reforçando e relembrando sobre os cuidados com o meio escolar e, assim, acreditavam que seriam capazes de gerar uma mudança de postura do indivíduo frente ao ambiente como um todo.

No trabalho D33, a pesquisadora relatou que, no desenvolvimento das atividades do projeto de reorganização do espaço externo da escola, a observação e o convívio com os animais permitiu o cuidado e o conhecimento maior sobre eles. “Percebo que conhecer sobre a vida dos animais ajuda as crianças a desenvolver um relacionamento mais afetivo e respeitoso com eles” (D33, p. 88). Na análise dos resultados, a autora conclui que o trabalho em educação ambiental na educação infantil reflete no comportamento e nos comentários das crianças em diferentes situações. Segundo relato de pais e professores, “é frequente, por exemplo, elas darem broncas nos adultos, por comportamentos ambientalmente inadequados e observarem, fora do contexto escolar, aspectos das questões ambientais trabalhadas em classe” (D33, p. 137). A autora

concluiu que “se houver continuidade desse processo educativo ao longo da escolarização dos alunos, mudanças realmente significativas podem ser conseguidas e consolidadas” (D33, p. 137). De modo geral, podemos afirmar a partir da leitura das práticas pedagógicas descritas pela pesquisadora, que estas contemplaram a apreciação estética da natureza, a valorização de todas as formas de vida com consequente respeito à biodiversidade; a valorização de todas as formas de conhecimento e não somente do conhecimento científico; a valorização de uma vida participativa, onde valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada social e ambientalmente; a valorização de uma sociedade sustentável baseada na equidade e qualidade de vida para todos.

Análise dos dados da categoria “Valores éticos e estéticos”

Do exposto, podemos afirmar que o trabalho com a dimensão dos “Valores éticos e estéticos” na educação infantil está presente nas práticas pedagógicas descritas e analisadas pelos treze pesquisadores, mesmo que estes valores não correspondam aos valores que os pesquisadores apontam como importantes na sua concepção de educação ambiental, como observamos nos trabalhos D9, T2, T3 e D32, portanto, nestes e noutros trabalhos, sempre que consideramos necessário, apresentamos a análise do pesquisador sobre as práticas que descrevia. Destacam-se nos trabalhos D17 e D32 a associação de valores com mudança de hábitos e de comportamento.

Alguns termos foram bastante recorrentes durante a leitura dos trabalhos, como “afetividade” e “cuidar”.

A afetividade é compreendida como inerente às interações das crianças com os outros e com o meio. No trabalho D2, a pesquisadora relatou que a expressão da afetividade (troca de afetos) “é vista e vivenciada sem preconceitos pelas crianças” (p. 37). Nesta mesma perspectiva, no trabalho D21, a pesquisadora também se referiu a afetividade como troca de afetos, mas ampliou esta ideia afirmando que “essa relação carinhosa próxima às crianças ajuda muito na condução do conhecimento (afetocognição); e isso envolve também contato físico, especialmente nessa faixa-etária” (D21, p. 186).

No trabalho D25, a pesquisadora se referiu ao desenvolvimento da criança como cognitivo-afetivo. Discutindo a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a pesquisadora do trabalho D21 trouxe uma citação das Prof^{as} Dras. em Psicologia, Claudia Leme Ferreira Davis e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Segundo estas autoras:

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade (DAVIS; OLIVEIRA, 1990, p. 83-84 apud D21, p. 166).

Como vimos anteriormente, no trabalho D9, a pesquisadora associou o termo afetividade à apreciação estética. Do mesmo modo, para Bonotto (2003), a afetividade, como uma das dimensões da educação em valores, está intrinsecamente relacionada às dimensões da cognição e da ação. Poderíamos dizer, então, que a afetividade na educação infantil potencializa a cognição e a ação na formação de valores éticos e estéticos.

O “cuidar” foi o outro termo que se destacou e que já trouxemos na análise do trabalho D21, sendo “considerado, atualmente, como natureza e especificidade da educação infantil” (T2, p. 71). Compreendemos que o cuidar e o educar na educação infantil são atividades que estão intimamente imbricadas. Nos trabalhos selecionados, a noção de cuidado é associada ao “cuidar de si”, “cuidar do outro”, cuidar do ambiente”. Esta ideia aparece nos trabalhos D2, D8, T2, D21, T3 e D28.

Para a pesquisadora do trabalho D2, o cuidado é indissociável da afetividade, ou seja, para cuidar do outro é preciso estabelecer laços de cumplicidade, de afetividade. Afirmar que o cuidado (entendido como muito além do cuidado físico) é essencial para a constituição humana, mas são garantidos somente nos documentos oficiais sobre a Educação Infantil e desaparecem “em documentos que tratam dos outros níveis de ensino, como se não precisássemos de cuidados especiais por toda a vida, assim como precisam de cuidados os outros seres que convivem conosco neste planeta” (D2, p. 49).

No trabalho D8, a pesquisadora entende que o cuidar do outro e do ambiente implica em cuidar de si, cuidar da formação de sua identidade, de sua personalidade. Segundo Mello (2002), a formação da identidade, o conhecimento de si “favorece a formação pela criança de uma imagem de si mesma o que possibilita o cuidado consigo mesma, o gostar e o respeitar a si mesma... condição para ela gostar dos outros e respeitá-los também” (MELLO, 2002, p. 31). Neste sentido, entendemos que a educação em valores, relaciona-se à formação da personalidade da criança, de sua identidade, de sua individualidade.

Portanto, o cuidado do educador com a formação da identidade, da personalidade da criança, pode favorecer (mas não garante) a formação de valores necessários às ações de cuidado com os outros e com o ambiente.

Para a pesquisadora do trabalho T2, ainda hoje, em muitas instituições de educação infantil, existe uma separação entre o educar e o cuidar. Discute o que parece estar na base da polêmica: “o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza” (T2, p. 71). Por esta razão, defende que as atividades ao ar livre não devem visar somente a observação crítica, o conhecimento dos fenômenos naturais, sua classificação e seu domínio, mas defende atividades de apreciação estética da natureza entendidas como oportunizadoras “de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias!” (T2, p. 207). Segundo a pesquisadora, as práticas pedagógicas de muitas instituições de educação infantil estão impregnadas do paradigma moderno da racionalidade, levando a privilegiar a atividade racional como única forma de apreensão de conhecimento. “Em consequência, fica secundarizado tudo que extrapola esta dimensão: as brincadeiras, as sensações corporais, o devaneio.... Mas isto não é só: a reprodução deste modo de funcionamento se faz com controle do corpo (T2, p. 183).

Segundo Bonotto (2003 e 2008) a apreciação estética é desinteressada e não visa o conhecimento lógico, mas nos leva a experimentar e observar o objeto na sua totalidade. Entendemos que a apreciação estética da natureza é fundamental na formação de valores estéticos.

O trabalho com valores estéticos não foi relatado nos trabalhos D8, D17, D25, D26, D29, D32.

Concluimos que, apesar da dimensão dos “Valores éticos e estéticos” estar presente nos treze trabalhos selecionados, a forma como são abordados indicam visões diferentes de educação em valores ambientalmente desejáveis e intencionalidades distintas (conscientes ou não), traduzindo-se em propostas educativas que poderão conduzir a manutenção ou a transformação da forma de relação ser humano-sociedade-natureza. Intencionalmente (ou não), toda prática educativa educa em valores, pois está carregada de valores do professor que a executa; e todo o ambiente da escola é um espaço de vivência de valores. Concordamos com a afirmação de que “se a educação tem a função de ensinar às novas gerações aquilo que a cultura quer preservar, ensina-se para as crianças o que, para os adultos, é valor” (T2, p. 63).

A educação em valores ambientalmente desejáveis não se refere somente a que valores desejamos construir, mas também a forma como esses valores são trabalhados. Marcolino (2013) aponta a brincadeira como um momento privilegiado para a formação de valores.

A brincadeira surge como atividade que possibilita à criança, por meio da interpretação de papéis, tomar consciência de conteúdos aprendidos com os adultos. A matéria com a qual a criança trabalha na brincadeira são justamente as relações humanas, o mundo do trabalho, a reprodução da vida social, seus valores e normas (MARCOLINO, 2013, p. 69).

Importante ressaltar que não pretendemos indicar a brincadeira como a única forma de trabalho com a educação em valores na educação infantil. No entanto, lembramos que as interações e as brincadeiras devem ser eixos norteadores das práticas pedagógicas neste segmento do ensino, e entendemos que a afetividade e o cuidado devem permear estas atividades.

A dimensão da participação política

Apresentamos no Quadro 6 (Apêndice C) as unidades de registro correspondentes à categoria “Participação política” bem como o código da pesquisa de onde o excerto foi extraído.

A partir destes excertos e apoiados na fundamentação teórica apresentada na subseção 2.3.3, analisamos a presença da dimensão “Participação política” nas práticas em educação ambiental descritas nos treze trabalhos. Deste modo, buscamos excertos que trouxessem ideias de: ações coletivas para a resolução de problemas sociais ou ambientais; ações individuais; desenvolvimento da autonomia; formação, exercício ou vivência da cidadania; criança como multiplicadora de conhecimentos e valores; responsabilidade; diálogo; e outros que, durante a leitura do trabalho, se mostraram representativos desta categoria.

Práticas pedagógicas que contemplam esta dimensão foram relatadas em 11 (onze) trabalhos, e estavam ausentes nas práticas investigadas nos trabalhos D9 e T2, conforme análise das próprias pesquisadoras. Para a apresentação das unidades de registro no Quadro 6 optamos por não incluir todas as unidades de registro encontradas, mas somente as que fossem mais representativas da prática descrita.

No trabalho D2, a pesquisadora relatou que o projeto de educação ambiental desenvolvido pela escola investigada conseguiu envolver as famílias, professoras e crianças para atuarem na resolução de problemas ambientais da escola e da comunidade, com ações de

mobilização e reivindicação de melhorias à administração municipal. Analisou que as práticas pedagógicas da professora possibilitaram que as crianças desenvolvessem a autonomia, a segurança, a curiosidade e a criticidade. Além de que, ao levar a criança a vivenciar e a experimentar, a professora tornou significativos os saberes produzidos por elas e esses saberes chegam às famílias por meio das crianças e nas relações que se tecem entre escola e família, ou seja, a criança é multiplicadora de saberes, valores e ações ambientalmente desejáveis.

No trabalho D8, a pesquisadora relatou a preocupação de toda a escola em articular suas ações de modo a contribuir para a formação da cidadania nas crianças. Relatou que a professora trabalhou para que seus alunos aprendessem e dominassem sua própria língua (LIBRAS), necessária a constituição da identidade surda e de uma vida com autonomia, e para que conhecessem seus direitos de modo que pudessem reivindicá-los. Incentivou, também, que as crianças surdas ensinassem sua língua aos seus pais e familiares ouvintes para que pudessem comunicar-se efetivamente, ou seja, para que pudessem dispor de um recurso necessário à vida social e à participação: a comunicação. Uma ação interessante descrita pela pesquisadora diz respeito a produção, pelos alunos, de um vídeo informativo alertando as famílias de outros surdos sobre os riscos do implante coclear, que segundo a pesquisadora é divulgado pela mídia como um milagre da tecnologia, sem apresentar os riscos, os cuidados, os aspectos que desfavorecem o implante e os interesses econômicos subjacentes. Entendemos que a escola pesquisada trabalhou no sentido de que os surdos fossem respeitados em suas diferenças e tivessem o direito de serem diferentes.

No trabalho D9, a pesquisadora identificou, nas creches investigadas, uma organização do espaço e do tempo da criança que não favorecia o desenvolvimento da autonomia. Segundo a pesquisadora o ambiente e a rotina das crianças eram planejados e organizados de modo a atender às necessidades dos adultos, e de modo que movimentos e ações das crianças pudessem ser controlados, vigiados e disciplinados. Seus interesses e desejos não eram considerados. Portanto, neste trabalho, não identificamos práticas pedagógicas que possibilitassem a participação e a construção da autonomia da criança.

No trabalho D17, o pesquisador descreveu as atividades desenvolvidas em um projeto de compostagem e horta comunitária. Este projeto enfatizou a solução dos problemas ambientais em ações individuais e mudanças comportamentais. Não nos posicionamos contrários a este tipo de atividade educativa na educação infantil, mas entendemos que não podem se transformar em atividade-fim, evadindo-se da dimensão política do problema.

Essa prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, ao invés de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da dimensão política (LAYRARGUES, 2002, p. 2).

Destacamos a reunião com os pais como envolvendo a dimensão da participação política. Esta reunião, objetivou expor a problemática do lixo, o que são resíduos recicláveis e resíduos compostáveis e como deveriam proceder e orientar seus filhos em relação a separação dos resíduos para a coleta seletiva. Assim como Alberto (2007, p. 138) “entendemos este espaço como necessário e importante, porque a escola se relaciona não só com as crianças, mas também com a comunidade”. Segundo esta autora, este tipo de atividade pode ser classificado como sendo de participação política pois atinge não somente as crianças, mas também os pais e a comunidade local, envolvendo discussões acerca da questão ambiental. A ressalva que fazemos é que este tipo de atividade, mesmo entendida como um envolvimento participativo coletivo dos pais proporcionado pela direção da escola, não envolve a participação direta das crianças. Observamos ainda, que o projeto, com etapas pré-definidas, foi proposto pelo pesquisador e não contou com a participação das crianças em sua elaboração. Assim como em outros trabalhos, também encontramos neste a ideia de a criança ser multiplicadora dos conhecimentos adquiridos na escola à sua família e comunidade. Diante do exposto, podemos afirmar que a prática pedagógica descrita neste trabalho contemplou a dimensão da participação política.

No trabalho T2, a pesquisadora relatou que as crianças das creches investigadas permaneciam, a maior parte do tempo, “aprisionadas” às salas, sujeitas à normas que impossibilitavam seu o acesso aos espaços abertos, em nome da segurança e da disciplina. O aprisionamento dos corpos e dos desejos, também cerceava a possibilidade da criança desenvolver a capacidade de fazer escolhas sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia, ou seja, não favoreciam a construção da autonomia e da capacidade de participação.

No trabalho D21, a pesquisadora relatou que o objetivo da professora para seu projeto de educação ambiental é o de que a criança “*se perceba como protagonista da sua própria história e como participante [...] da organização ou da desorganização de seu meio*” (D21, p. 183). Além disso, completa a professora “*faz-se necessário oportunizar a criança meios para refletir sobre a natureza e a sociedade, buscando e construindo conhecimento, num exercício constante de vivência da cidadania*” (D21, p. 183). No entanto, na descrição das atividades e nas análises feitas pela pesquisadora observamos que não fazem parte da rotina momentos em que a criança possa tomar decisões sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia. Por outro

lado, no planejamento da professora encontramos algumas atividades que poderíamos considerar como de participação política envolvendo a atuação das crianças como multiplicadoras de conhecimento: elaboração e exposição de um cartaz sobre o mal que o piolho causa as pessoas; observação e conscientização dos alunos que não mantêm a escola limpa; exposição das notícias e do material confeccionado pelos alunos para a comunidade escolar. Neste sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica descrita neste trabalho contemplou a dimensão da participação política.

No trabalho T3, a pesquisadora descreveu episódios em que as crianças são envolvidas em atividades de fiscalização e de reivindicação de serviços públicos voltados ao meio ambiente. No entanto, assim como no trabalho D21, não identificamos, nas atividades descritas e nas análises feitas pela pesquisadora, situações em que a criança pôde tomar decisões sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia, ou seja, não observamos práticas que favorecessem a participação e a construção da autonomia. Porém, assim como em outros trabalhos, encontramos neste a fala das próprias crianças sobre sua responsabilidade em orientar seus familiares sobre a preservação do meio ambiente. Neste sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica descrita neste trabalho contemplou a dimensão da participação política.

No trabalho D25, a pesquisadora professora tendo seu trabalho pedagógico ancorado na Pedagogia Freinet, descreveu várias práticas pedagógicas que revelaram estarem baseadas em princípios de liberdade, autonomia, participação, cooperação e responsabilidade. As crianças eram incentivadas a fazer escolhas e a tomar decisões sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia. A pesquisadora não mencionou nenhuma ação junto à família ou a comunidade referente às questões ambientais. A maneira como a professora interagiu com as crianças e como desenvolveu seu trabalho docente, nos leva a afirmar que a prática pedagógica descrita neste trabalho contemplou a dimensão da participação política.

No trabalho D26, a pesquisadora-professora desenvolveu sua pesquisa-ação em uma escola inserida em uma comunidade que convivia com vários problemas socioambientais. Propôs uma metodologia de trabalho baseada na problematização dialógica e no trabalho coletivo colaborativo. Relatou uma atividade de plantio de mudas nativas às margens do rio na Semana do Meio Ambiente, envolvendo a comunidade e as crianças e, ainda, destacou as atividades coletivas colaborativas envolvendo todas as turmas e educadoras da escola a fim de favorecer a interação. “Perceber-se no coletivo é algo básico para que alguém se constitua como cidadão ciente de seus direitos e também de seus deveres” (Oliveira, 2002, p. 212 apud D26, p. 105). No entanto, de modo geral, não identificamos nas práticas relatadas, muitas ações de participação política relacionadas aos problemas da comunidade.

No trabalho D28, a pesquisadora identificou práticas que foram classificadas como sendo de participação política. Da escola A, destacou “a reunião feita pela diretora e professoras com os pais das crianças, a fim de mostrar o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola, além da conscientização dos pais em relação à problemática dos resíduos sólidos e da água” (D28, p. 138). A autora classificou esta reunião como sendo uma evidência de participação política, pois envolveu os pais e a comunidade local em discussões acerca da questão ambiental, no entanto, ressaltamos que não envolveu a participação direta das crianças. Contrário do que relatou sobre a caminhada e a exposição aos pais, organizada pela escola B (ver Quadro 6, excerto da p. 139). A descrição que a pesquisadora trouxe de algumas práticas revelou que a professora oportunizou espaço de diálogo com as crianças. A ideia da criança como disseminadora do aprendizado construído na escola para as suas famílias, também, apareceu neste trabalho. Concordamos com a pesquisadora que as práticas pedagógicas descritas neste trabalho contemplaram a dimensão da participação política.

No trabalho D29, a pesquisadora destacou que a busca de soluções para os problemas socioambientais e as ações positivas foram objetivos de toda a sua prática pedagógica em educação ambiental. São vários os relatos de atividades envolvendo a participação política, sempre relacionadas à temática em que estavam trabalhando e propostas pelas próprias crianças. Desta forma observamos que a participação se deu em pequenas ações, mas que foram além das ações individuais. Extrapolando os muros da escola, as crianças atuaram junto aos familiares e a comunidade. Como exemplos de ações coletivas destacamos: plantar árvores nativas no bosque da escola; compartilhar com os demais alunos da escola e com seus familiares os novos conhecimentos adquiridos; confeccionar e fixar na feira do agricultor cartaz alertando para os prejuízos socioambientais da monocultura; encaminhar carta à coordenadora da feira com sugestões das crianças e de seus familiares sobre a diversidade de produtos que poderiam comercializar no local; elaboração de adesivos sobre a importância da preservação da fauna local e de seu habitat e distribuição aos alunos da escola; escrita coletiva de um livro sobre a história do leão-baio (animal ameaçado de extinção), que foi ilustrado, impresso e distribuído para todas as crianças da escola. Observamos que, a forma como a pesquisadora-professora conduziu seu trabalho pedagógico, possibilitou a construção da autonomia da criança, pois esta era constantemente incentivada a expor suas ideias, buscar informações e seus conhecimentos e opiniões eram respeitados.

No trabalho D32, a pesquisadora relatou que, na maioria das escolas investigadas, as crianças não vivenciavam a participação, apesar de constar no planejamento dos professores. Foram realizadas ações de “conscientização” da comunidade, mas as crianças não foram

envolvidas. Não eram convidadas a participar, fazer escolhas, tomar decisões sobre as atividades do dia a dia. Exceto uma professora que citou o debate como uma das atividades realizadas, como “uma forma de participação das crianças, onde suas experiências são pelo menos ouvidas. A professora sugere, ainda, uma ação (pontual) de responsabilidade para com a limpeza do parque” (D32, p. 95).

No trabalho D33, a pesquisadora destacou que a educação ambiental ao estimular a discussão de problemas locais para encontrar formas para resolvê-los, “favorece o envolvimento da escola com outras instituições e com a comunidade, criando as instâncias para uma relação direta entre educação e cidadania” (D33, p. 71). Realizou um trabalho envolvendo a formação dos funcionários da escola sobre assuntos como: jardinagem, lixo (minimização de resíduos e reciclagem), higiene, plantas aromáticas e medicinais. A pesquisadora compreende o espaço escolar como o “óikos” que deve ser explorado pelas crianças, “como ponto de partida para a compreensão de espaços e realidades gradativamente mais complexas e distantes, tais como o bairro, a cidade, o estado, o país e o planeta” (D33, p.75). Neste sentido, entendemos que a participação das crianças nas decisões sobre o uso deste espaço é importante para a construção de sua autonomia e na sua formação como cidadão. Então, quando as crianças discutiram, pesquisaram e executaram mudanças no espaço externo da escola, esta foi uma forma de participação. Segundo a autora:

A outra dimensão fundamental que emerge do trabalho no quintal [espaço externo] é a possibilidade de as crianças exercitarem sua capacidade de discussão e negociação coletiva, decidindo em conjunto os destinos dos canteiros e espaços comuns e aprendendo a levar em consideração o outro nas tomadas de decisão. Dessa forma, o quintal, como paisagem socialmente construída, é um passo importante para que no futuro elas negociem e decidam os espaços e destinos da cidade, em bases mais justas e sustentáveis” (D33, p. 140).

Quanto a participação dos pais, a pesquisadora identificou os momentos em que os mesmos se envolveram no projeto de coleta seletiva e participaram da discussão sobre a operação rodízio na cidade de São Paulo e ainda quando “pais, professores e alunos estiveram envolvidos em atividades programadas dentro da perspectiva da educação ambiental” (D33, p. 89). Neste trabalho, a pesquisadora também relatou momentos em que podemos identificar a criança como disseminadora de conhecimentos e valores à sua família.

Análise dos dados da categoria “Participação política”

Do exposto, podemos afirmar que o trabalho com a dimensão da “Participação política” na educação infantil está presente nas práticas pedagógicas descritas e analisadas pela maioria dos pesquisadores, com exceção dos trabalhos D9, T2. Nos trabalhos T3 e D32, como mais de uma escola e mais de uma professora foram investigadas, esta dimensão aparece em uma ou outra escola, ou mesmo nas práticas de uma ou de outra professora, então consideramos que ela está contemplada nestas pesquisas.

Entendemos que esta dimensão é a mais difícil de ser discutida quando diz respeito à educação infantil, pois é possível encontrar posicionamentos que, ainda, não reconhecem o direito da criança à participação.

Se considerarmos participação política somente como a capacidade do sujeito de participar em ações coletivas que visem mudanças profundas “na estrutura da sociedade, onde há conflitos entre decisões políticas, forças do mercado e mecanismos econômicos” (BREITING; MOGENSEN, 1999 apud D28, p. 121); na proposição ou elaboração de políticas públicas ou, ainda, a capacidade do sujeito de participar em ações de controle social da gestão das instituições públicas; então, realmente, teremos as crianças pequenas bem distantes desta dimensão.

Por esta razão precisamos ampliar esta noção de participação política. Os trabalhos que analisamos nesta pesquisa e os autores que trouxemos em nossa fundamentação teórica nos ajudam e nos mostram o caminho.

No trabalho D28, por exemplo, a pesquisadora, mesmo concordando que a participação política requer o envolvimento em ação coletiva (que levem a mudanças mais profundas), entende que é preciso considerar as especificidades da faixa etária da educação infantil. Portanto, a ação individual – e não individualista - (como separar resíduos sólidos, economizar água, manter o ambiente escolar limpo, plantar árvores, cuidar da horta, etc) é também importante e necessária nesta faixa etária em que os conceitos e valores estão se constituindo. A pesquisadora considera que “a ação coletiva não exclui a ação individual, na verdade, uma completa a outra e fazem parte de um todo mais amplo [...] ambas são necessárias para o desenvolvimento da EA” (D28, p. 121). Deste modo, a pesquisadora amplia (e não reduz como pode parecer) o conceito de participação política para o individual e o social. Reportando-se a Breiting e Mogensen (1999 apud D28, p. 121), entende que a educação ambiental deve considerar, além do nível estrutural a que nos referimos anteriormente, mais dois níveis: “o individual, onde há conflitos entre necessidades e desejos, expressos como dilemas pessoais;

[e] o social, onde há conflitos entre vários grupos ou indivíduos [...]”. A compreensão de que as práticas em educação ambiental abrangem o eu, o outro e o ambiente também emergem em outros trabalhos analisados, como já mencionamos.

Com este entendimento ampliado de participação política, identificamos nos trabalhos selecionados relato de práticas que exemplificam cada nível. Sem a pretensão de resgatar esses relatos, pois alguns já foram comentados no decorrer das análises de cada trabalho, podemos afirmar que a ação da criança no nível individual é identificada em práticas que visam não apenas a (trans)formação, nas crianças, de comportamentos e hábitos pessoais de cuidado com o ambiente natural ou construído (D25, D26, D32) mas também a construção da autonomia (D25, D29, D33), do gostar e do cuidar de si (D8, D21, D28) e a construção da identidade (D8); o nível social é identificado em práticas que visam a cooperação (D2, D25, D26, D29, D33), a solidariedade (D21), o cuidado, a afetividade em relação ao outro e ao meio cotidiano (D2, D21), o respeito e aceitação às diferenças (D8, D26) e o compartilhamento, com sua família, de conhecimentos, valores e ações (D2, D8, D17, D21, D28, D29, D33).

No trabalho D29, a pesquisadora entende que as ações individuais precisam ser associadas a ações coletivas; e as ações imediatas precisam ser associadas a ações sociais mais amplas. Entende, ainda, que a criança, estando ciente das problemáticas ambientais, bem como das ações positivas que outras pessoas estão implementando em busca da sustentabilidade, “pode refletir suas próprias ações, embora que, às vezes pequenas frente às grandes questões ambientais, mas, são maneiras de mostrar e valorizar que elas também podem fazer operações de mudança [...]” (D29, p. 403).

Todas as ações de participação política envolvendo crianças pequenas, precisam ser precedidas de um trabalho, por parte do professor, de instrumentalizar a criança com os conhecimentos necessários para que ela possa discutir, buscar informações, refletir e então propor ações, com autonomia de pensamento e de ação, sem ser induzida, manipulada ou adestrada. Assim como Rodrigues, N. (2001), entendemos que a participação na vida social compreende uma participação consciente, ou seja, o domínio do pensamento crítico, a capacidade de distinguir o conteúdo dos diversos discursos, para que a participação não se dê por manipulação ideológica ou por “adestramento ambiental” (BRÜGGER, 2004). E a participação consciente está relacionada à aquisição da capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade (RODRIGUES, N., 2001).

Segundo Mello⁴⁵, participação e autonomia são duas palavras que têm sido comumente usadas pelos professores de uma forma muito aquém do sentido que deveriam ter. A autonomia tem sido entendida como a capacidade da criança realizar ações que desresponsabilizam o professor de fazer (como vestir-se, tomar banho, comer sozinha). Mas, devemos entender autonomia como a capacidade da criança em tomar decisões e fazer escolhas sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia, ou seja, pensar, planejar e decidir junto com o professor e as outras crianças. Participação política e autonomia são construídas na relação com o outro, quando o professor favorece experiências em que a criança é ouvida e provocada a participar.

Compreendemos que participação e autonomia são aprendidas quando são vivenciadas no dia a dia da escola e quando a rotina da escola é organizada de modo que a criança seja protagonista. O protagonismo não é transmitido do adulto à criança, mas deve ser vivenciado. O protagonismo é uma produção social que deve começar na pequena infância e ser cultivado ao longo da vida (FOLQUE; MELLO, 2015). Portanto, a escola de educação infantil deve viabilizar a participação da criança no planejamento do tempo, do espaço, do conteúdo e das experiências, ou seja, na gestão do currículo escolar. Possibilitar o protagonismo da criança pressupõe o reconhecimento, por parte do adulto, de sua capacidade de contribuir nas decisões e, portanto, o direito de ser ouvida.

Diante do exposto, podemos afirmar que a participação política na educação infantil é possível e necessária. A criança, desde pequena, deve ser educada para a autonomia, liberdade e responsabilidade.

3.2.3 As especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil

Na discussão das especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, utilizamos a estratégia de definição “alternativa” das categorias, partindo de algumas categorias pensadas com apoio do aporte teórico apresentado nesta pesquisa e subcategorias construídas a partir da leitura das dissertações e teses.

Na subseção 2.1.3 discutimos o que são práticas pedagógicas e inferimos que são atividades docentes planejadas e intencionalizadas que partem de pressupostos teóricos sobre educação, sobre infância e criança, no caso da educação infantil, não se resumindo em procedimentos didáticos, mas se concretizando nestes.

⁴⁵ Observação feita pela Prof^a Dra. Suely Amaral Mello durante exame geral de qualificação da presente pesquisa.

Enquanto atividade docente, a prática pedagógica é passível de análise a partir das atividades desenvolvidas pelos professores, ou seja, a partir de seus objetivos e estratégias para a ação. Assim buscamos identificar nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, descritas e analisadas nos treze trabalhos selecionados, aspectos das práticas docentes que comumente a identificam, como: objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos didáticos e avaliação.

Estas foram, então, as categorias construídas *a priori* e as unidades de registro são os excertos dos trabalhos selecionados. No entanto, no decorrer da identificação das unidades de registro, observamos que os excertos para a categoria “Objetivos” já estavam classificados nas categorias analisadas na subseção 3.2.2 - “Conhecimentos” ou “Valores éticos e estéticos” ou “Participação política”-, pois estavam intrinsicamente relacionados a uma destas três dimensões (categorias). Por exemplo, objetivos, comumente encontrados nos trabalhos, referentes a proposta de que a criança perceba a relação meio ambiente e sociedade e/ou a de que a criança adquira conhecimentos, se conscientize, reflita, já estavam contemplados na categoria “Conhecimentos”; objetivos referentes a proposta de que a criança adquira valores morais e éticos ou mude hábitos, atitudes e comportamentos já estavam contemplados na categoria “Valores éticos e estéticos”; e por fim, objetivos referentes a proposta de que a criança seja agente multiplicador de conhecimentos e valores ou que participe de ações voltadas para as questões socioambientais já estavam contemplados na categoria “Participação política”.

O mesmo observamos com a categoria “Conteúdos”. Os conteúdos abordados nos trabalhos selecionados, geralmente referentes a questão dos resíduos sólidos, da água, fauna e flora; que abordassem temáticas de interesse e/ou do cotidiano da criança ou, ainda, que envolvessem a discussão de problemáticas socioambientais, também já haviam sido contemplados na categoria “Conhecimentos”, na subseção anterior.

Diante desta constatação, optamos por excluir estas duas categorias e focamos nossa análise nas categorias: “Procedimentos didáticos”, “Recursos didáticos” e “Avaliação”. Estas foram, então, as categorias definidas *a priori*.

No decorrer da leitura dos trabalhos completos, subcategorias foram construídas *a posteriori*, pois se fizeram necessárias para melhor organizar os excertos da categoria “Procedimentos didáticos”. As unidades de registro são os excertos destes trabalhos, que identificam a presença da categoria ou da subcategoria investigada.

A Tabela 9 representa a categoria “Procedimentos didáticos” e apresenta suas subcategorias e a quantidade de pesquisas classificadas em cada uma.

Tabela 9 – Subcategorias da categoria “Procedimentos didáticos” e a quantidade de pesquisas classificadas em cada uma.

Subcategorias	Nº de pesquisas
Aula expositiva	5
Atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos)	5
Atividades de observação e/ou exploratórias	10
Pesquisas e/ou experimentos científicos	10
Saída a campo	10
Roda de conversa	8
Contação de histórias	11
Atividades envolvendo a família e/ou comunidade local	9
Atividades plásticas (desenho, modelagem, pintura, recorte e colagem)	12
Atividades de expressão corporal (dança, dramatização)	11
Conviver e cuidar de plantas e animais	7
Brincar	12

Fonte: elaborado pela autora.

Nos Quadros 7 a 18 (Apêndice D) apresentamos as unidades de registro correspondentes a cada subcategoria da categoria “Procedimentos didáticos”, bem como o código da pesquisa de onde o excerto foi extraído.

Novamente esclarecemos, que não foi possível realizar uma análise das práticas pedagógicas em si, mas, sim, das elaborações dos autores das pesquisas sobre essas práticas. Dessa forma, é provável que algumas ações ou procedimentos do professor, que poderiam indicar a presença de algumas das subcategorias que buscamos identificar, não tenham sido descritas pelo pesquisador, o que não significa que não tenham sido contempladas pelo professor em suas práticas pedagógicas. Nossa análise recaiu, portanto, sobre o que o pesquisador descreveu, analisou ou mesmo transcreveu das falas dos sujeitos ou dos documentos consultados.

Na categoria “Procedimentos didáticos”, encontramos várias estratégias de trabalho utilizadas pelos professores que se constituíram nas subcategorias.

Cumpramos destacar que o trabalho por “Projeto” não foi incluído como procedimento didático, pois entendemos que não se trata de um procedimento, mas de uma metodologia de trabalho pedagógico que implica na utilização de diversos procedimentos didáticos, ou seja, a noção de “Projeto” é mais ampla que “Procedimentos didáticos”. Portanto, já identificamos e discutimos esta forma de trabalho na subseção anterior.

Os dados da Tabela 9, mostram que o procedimento didático de “Aula expositiva” foi descrito por 5 (cinco) pesquisadores. Na educação infantil, dependendo da forma como é conduzida pelo professor, esta estratégia de trabalho pode favorecer ou não o envolvimento, a

atenção e a participação da criança. Bastante utilizada em segmentos posteriores de ensino e comumente relacionada a pedagogia liberal em sua manifestação tradicional, a ênfase no uso deste procedimento pode revelar uma visão escolarizante da educação infantil que não leva em conta as características das crianças nesta faixa etária. No trabalho T2, a pesquisadora lembra que anteriormente aos anos 90 o padrão de organização das salas da educação infantil “era mais próximo do modelo escolar, com quadro negro, cadeira e mesa para a professora, varal de pastas ou caixas para os trabalhos, geralmente mimeografados, mesas baixas, com uma cadeira para cada criança” (T2, p. 119-120). Este cenário, pode ser ainda encontrado em muitas **pré-escolas**, que preocupadas em preparar as crianças para o ingresso na **escola** de ensino fundamental se apropriam de modelos de procedimentos didáticos e de organização dos espaços próprios deste segmento de ensino. A pesquisadora entende que o espaço da educação infantil é tão rico e aberto a experimentações que poderiam inspirar, também, concepções e práticas dos segmentos de ensino posteriores.

A identificação de “Atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos)” foram feitas em 5 (cinco) trabalhos (D2, D26, D28, D29 e D33). No entanto, nos trabalhos, D9, T2 e T3, as pesquisadoras ressaltaram a importância deste tipo de atividade e criticaram a ausência ou a pouca ênfase dada a ela nas escolas investigadas. De fato, a criança pequena percebe e apreende o mundo ao seu redor através do seu corpo e dos sentidos (do tato, do paladar, da visão, da audição, do olfato), pois, “para se desenvolver a criança precisa experimentar, ver, ouvir, se movimentar, pegar, (MELLO, 2002), porque tanto a percepção como a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos. Portanto, as experiências sensoriais, mediadas pelas relações sociais e pela linguagem, devem ser diversificadas e fazer parte da rotina da instituição de educação infantil.

Outros procedimentos didáticos identificados, que analisaremos conjuntamente, são: “Atividades de observação e/ou exploratórias” (10 trabalhos) e “Pesquisas e experimentos científicos” (10 trabalhos).

Os fenômenos naturais atraem a curiosidade da criança desde pequenas. Portanto, atividades de observação, de exploração, os experimentos científicos e as pesquisas são tão importantes na educação infantil. Além de responderem à curiosidade da criança, estas atividades possibilitam um trabalho que privilegie “aspectos relacionados com os processos de investigação científica e conhecimentos relacionados com as aplicações da ciência” (CARVALHO, L. M., 2006, p. 31).

Os pesquisadores dos trabalhos classificados nesta subcategoria, destacaram a importância de a criança realizar atividades práticas, concretas, onde possa tocar, manipular,

observar. No entanto, Hubner (2001) ressalta que as atividades exploratórias não podem ser reduzidas às atividades manipulativas ou práticas, pois não se referem à movimento somente, como também devem ir além da observação e da descrição dos fenômenos. Para que haja aprendizagem as atividades exploratórias demandam ações mais complexas que envolvem explorar, refletir e estabelecer relações. Com a mediação intencional da professora, “as atividades devem ser encaminhadas para a reflexão e a busca de explicação, pois é dessa forma que as crianças terão a chance de relacionar objetos e acontecimentos e expressar suas ideias” (HUBNER, 2001, p. 22). A função do professor, nestas atividades, é a de sistematizar os conhecimentos gerados de modo que a criança supere a forma cotidiana de enxergar a realidade e se aproprie dos conhecimentos elaborados. Sem dar a “resposta correta”, o professor deve incentivar a postura investigativa, deve problematizar as situações do cotidiano da criança, levando-a a pensar, explicar, interpretar. “Diante das soluções encontradas pelas crianças, deve argumentar com novas ideias e contra-exemplos” (Hubner, 2001, p. 23). Atividades de exploração, observação, experimentos e pesquisas desenvolvidas nesta perspectiva foram relatadas nos trabalhos D25, D29 e D33.

A “Saída a campo” foi um procedimento didático descrito por 10 (dez) pesquisadores e utilizado principalmente para possibilitar as atividades de observação, exploração e pesquisa mencionados anteriormente. Parte da ideia de produção do conhecimento baseado na realidade e no cotidiano do aluno (BITTAR, 2010).

As atividades de campo devem ser bem planejadas, orientadas e contextualizadas. Realizadas no entorno da escola ou em locais que fazem parte do cotidiano da criança, possibilitam que o professor sistematize as percepções que a criança já tem do lugar, levando-a a pensar, explicar, interpretar fenômenos ou aspectos do ambiente. As atividades de campo também podem ser realizadas com o objetivo de colocar a criança em contato com novas paisagens, lugares e pessoas. Este tipo de atividade possibilita construir interesses e instigar curiosidades (para iniciar o estudo de uma temática); pode ser usada para complementar ou finalizar um projeto e, ainda, para apreciação estética da natureza. Entendemos que apenas o contato com a natureza não é suficiente para garantir uma sensibilização em relação a problemática socioambiental, mas este contato é necessário. Por isso, segundo a pesquisadora do trabalho D29, é importante que estas atividades sejam bem planejadas e contextualizadas para que assumam uma perspectiva mais crítica, mais reflexiva, ou seja, com a mediação do professor, dialogando, problematizando e discutindo com as crianças sobre o que estão vendo, criará posições mais indagadoras sobre o assunto, superando formas ingênuas de encarar e perceber o meio.

A saída a campo é uma forma de envolver, de motivar e de criar interesses na criança tornando a aprendizagem mais significativa. No entanto, Bittar (2010) relata “que apesar dos possíveis benefícios proporcionados por esta prática, houve diminuição na frequência com que ela tem sido realizada, uma vez que as atividades de campo envolvem riscos à integridade física das pessoas envolvidas” (p. 51). A preocupação com a segurança e a integridade física das crianças, restringindo as atividades de campo, também foi identificada no trabalho T2, como visto anteriormente. Outro fator que dificulta a realização deste tipo de atividade, principalmente nas escolas públicas, é a falta de transporte gratuito para a realização das saídas a campo para lugares mais distantes da escola. Esta dificuldade foi relatada no trabalho D32.

A “Roda da conversa”, procedimento didático muito comum na educação infantil, foi relatado em 8 (oito) trabalhos. Na roda da conversa, sempre mediada pelo professor, a criança deve ter espaço para falar e trazer curiosidades e interesses; trabalhar o conhecimento social e científico; ouvir histórias; cantar; observar os colegas presentes e participar de atividades de chamada; decidir, fazer escolhas sobre as atividades que serão realizadas no dia e dar sugestões (organização da rotina). Para Lepre e Oliveira (2016), a roda da conversa deve ser um espaço de participação, socialização, expressão e afetividade; um momento para que as crianças possam compartilhar experiências, descobertas e sentimentos; elaborar regras de convivência em grupo, discutir os problemas da turma e propor soluções. É uma oportunidade de construção “do sentimento de pertencimento ao grupo, do incentivo ao autogoverno, do pensar sobre questões sócio morais específicas, do aprender que todas as vozes têm o direito de serem ouvidas, do respeito mútuo, da cooperação e da promoção da construção do conhecimento” (LEPRE; OLIVEIRA, 2016).

A “Contação de histórias” é uma ação, também, muito característica da educação infantil, desenvolvida, geralmente, na roda da conversa e foi relatada em 11 (onze) trabalhos. Podemos dizer que é um momento de deleite, de prazer, de identificação com os personagens, de construir valores, de conhecer outros mundos e de imaginar outras paisagens. Além de divertir e de emocionar, a história infantil, pode informar e instruir. Segundo Danna (2007), a literatura infantil pode ser utilizada pelo professor com quatro objetivos diferentes: entretenimento, pedagógico, criador e moral. A autora afirma que:

É através do ouvir histórias que as crianças conhecem outros objetos, nomes e vivências, conseguindo imaginar um mundo diferente do seu, mas sem se perder nele, ou seja, ao conhecer uma nova realidade a criança não se separa de seu mundo, ocorre uma integração entre ambos, permitindo uma reflexão que envolve avaliar semelhanças e diferenças entre o mundo proporcionado pela história e o seu próprio mundo (DANNA, 2007, p. 93).

Outro dado importante, que os trabalhos nos revelam, diz respeito a participação da família e da comunidade em “Atividades envolvendo a família e/ou a comunidade local” relatadas em 9 (nove) trabalhos.

A legislação estabelece que a educação da criança pequena deve se dar em espaços educativos coletivos e em complemento a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996), “o que favorece a ampliação do próprio conceito de educação e o questionamento das instituições de ensino como únicos espaços legítimos de aprendizagem, impulsionando-as à construção de novas relações com o entorno, com o mundo” (T2, p. 26). Nos trabalhos analisados, a participação da família se mostra em momentos de reuniões, palestras, festas, participação em atividades de campo, colaboração em tarefas que as crianças devem realizar em casa, visita à exposição de trabalhos das crianças. A participação da comunidade local é identificada em momentos de colaboração com alguma temática que esteja sendo discutida, como: apresentação dos índios na escola, visita à horta da vizinha, visita à olaria, conversa com o artesão de vidro e com o pescador, etc. Estas atividades são importantes para a integração escola-família-comunidade, mas entendemos que a contribuição da família e a da comunidade não podem ser eventuais. A participação deve ser mais ampla, envolvendo a família e a comunidade no cotidiano da escola, na sua gestão e na elaboração de seu projeto político pedagógico, como mencionado no trabalho D26, quando os pais foram convidados a discutir o currículo da escola. No trabalho D29 a pesquisadora descreve inúmeras situações em que a família e a comunidade são envolvidas e solicitadas a colaborar com o enriquecimento da temática que está sendo trabalhada com as crianças na escola, tendo suas sugestões e conhecimentos valorizados.

Para o procedimento didático “Atividades plásticas (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, montagem, etc)” identificamos 12 (doze) trabalhos que fizeram referência a estas formas produtivas de atividade (MUKHINA, 1996 apud MELLO, 2015). Produtivas, no sentido de que, diferentemente do faz-de-conta com papéis sociais, estas atividades resultam em um produto concreto, uma produção concreta da criança. Segundo Mukhina (1996, p. 167 apud MORAES, L. A. Y., 2005, p. 42)

A criança desenha, modela, constrói, recorta: todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

Mukhina (1996 apud MORAES, L. A. Y., 2005) afirma que estas atividades têm, inicialmente, um caráter lúdico, fazem parte de uma brincadeira. Considerando que a criatividade não é natural e sim aprendida, cabe ao professor, de forma lúdica, prazerosa e sem estereótipos, proporcionar informações, conhecimentos, manipulação e observação de objetos necessários a que a criança aperfeiçoe seu produto final nestas atividades plásticas. A atividade construtora, por sua vez, requer formas próprias de análise e de planejamento. Pela construção, a criança é capaz de perceber os vários aspectos de uma peça, seu peso, formato, tamanho, posição, etc., e desenvolve a capacidade de examinar os objetos (MUKHINA, 1996 apud MORAES, L. A. Y., 2005).

Nos trabalhos D25 e D29 o desenho é compreendido como forma de registro do pensamento da criança e, portanto, utilizado pela professora como recurso para avaliar sua aprendizagem. Nesta pesquisa, entendemos o desenho como forma de expressão da criança (de algo vivido, sentido, pensado, aprendido).

As “Atividades de expressão corporal (dança, dramatização, etc.)” foram descritas em 11 (onze) trabalhos como procedimento didático utilizado pelo professor. No trabalho D32, a pesquisadora informou que foram poucas as escolas que relataram ter utilizado a dramatização ou outras atividades de expressão corporal como estratégia para trabalhar educação ambiental, mas como investigou várias escolas, optamos em classificar esta pesquisa nesta subcategoria, considerando que este tipo de procedimento não estava totalmente ausente em seus dados. As atividades de expressão corporal estão intrinsecamente relacionadas às “Atividades sensoriais” pois se referem à corporeidade, às múltiplas linguagens da criança. Segundo Vigotski (2009), a atividade de dramatização está muito ligada aos jogos, “nos quais se encontra a raiz de toda a criação infantil” (p. 89) e “não devemos esquecer que a lei fundamental da arte criadora infantil deve ser a de que o seu valor não reside no resultado, no produto da obra criadora, mas no próprio processo” (p. 90). Deste modo, é fundamental que nas atividades de expressão corporal a criança participe de todo o seu processo de elaboração, podendo opinar e fazer escolhas, como pode ser observado no relato do trabalho D25. A criança aprende, também, através do corpo, portanto, as atividades envolvendo a corporeidade devem ser possibilitadas na educação infantil.

A atividade de “Conviver e cuidar de plantas e animais” foi relatada em 7 (sete) trabalhos. Cultivar e cuidar de pequenas hortas ou jardins são práticas que podem ser observadas em algumas instituições de educação infantil e fazem parte dos projetos de educação ambiental nestas escolas com o objetivo, inclusive, de trabalhar com o tema da alimentação saudável. O convívio e o cuidado com pequenos animais, no entanto, são raros. Isto se deve a

vários fatores: os reduzidos espaços externos de muitas instituições de educação infantil; a cultura da limpeza (animais são sujos ou produzem sujeira); a preocupação com a segurança e a saúde das crianças (animais machucam e transmitem doenças); o custo econômico (despesas com alimentação e saúde dos animais); a disponibilidade para cuidar dos animais quando a escola está fechada (finais de semana, feriados, férias).

Apesar das dificuldades, atividades que envolvem convívio e cuidado com plantas e animais são importantes na educação infantil, principalmente para as crianças que moram em grandes centros urbanos. É comum estudar as plantas e os animais por meio de fotografias ou de vídeos, com ênfase em sua utilidade para o ser humano e não pelo seu valor intrínseco. Quando são realizados passeios à zoológicos, fazendinhas ou similares o que se possibilita é o contato, mas não o convívio e o cuidado. Conviver e cuidar de plantas e animais favorece a formação de valores éticos e estéticos, pois envolvem as dimensões da cognição, afetividade e ação.

Por fim, o “Brincar” foi relatado em 12 (doze) trabalhos. Com exceção do trabalho D17 que não fez menção a este tipo de atividade, todos os outros relataram e pontuaram a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e que “o ato de brincar, tão estimulantes às crianças, tem sido um momento apropriado para oferecer possibilidades educativas ambientais” (D21, p. 62). Destacamos que os resultados do trabalho D32 apontaram “pouca ludicidade atribuída ao contexto da EA” (p. 59), mas não ausência, então esta pesquisa foi incluída nesta subcategoria.

Lembramos que a brincadeira na educação infantil é um direito da criança garantido nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sendo, inclusive, indicada como eixo norteador das práticas pedagógicas. Muitos estudos confirmam a importância do brincar na formação da inteligência e da personalidade da criança. Segundo Vigotski (1991), a brincadeira é uma atividade humana criadora, pois, imaginação, fantasia e realidade, interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, além da construção de relações sociais com outros sujeitos.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p.117).

Através dessa atividade lúdica a criança desenvolve “a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência” (MELLO, 2007, p. 97). Ao brincar a criança também está criando as bases de sua personalidade, pois está firmando valores (o que é certo e o que é errado) e sentimentos morais e éticos (MELLO, 2002).

A leitura das dissertações e teses e os autores que subsidiam a presente pesquisa nos permitem afirmar que o brincar e os projetos são formas indispensáveis de trabalho na educação infantil, pois envolvem a atividade e a motivação da criança. No entanto, segundo Mello⁴⁶, é importante lembrar que o brincar, no sentido vigotskiano, é o faz-de-conta e constitui-se uma forma de expressão da criança. Portanto, é a forma de expressar experiências vividas, de contar o que sabe e o que aprendeu e não uma atividade por meio da qual se aprende conhecimentos. Devemos ter cuidado ao afirmar que através do brincar pode se educar ambientalmente as crianças. É muito mais o ver, sair, passear, plantar, cuidar e atuar do que através de jogos educativos.

Na leitura dos treze trabalhos constatamos que, de modo geral, os professores fizeram uso de procedimentos didáticos diversos e de forma inter-relacionada, possibilitando experiências diversificadas. Segundo Faria e Angotti (2014), pesquisas e estudos de várias áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Filosofia, Neurologia e Neurociência) têm concordado sobre a importância de “uma boa qualidade das vivências e experiências vividas nos primeiros anos de vida do indivíduo” (FARIA; ANGOTTI, 2014, p. 221). Cabe então às instituições de educação infantil garantir experiências diversificadas e interação das crianças com a cultura, com seus pares, com os adultos e com o meio natural.

No quadro 19 apresentamos todas as subcategorias da categoria “Procedimentos didáticos” identificadas em cada trabalho analisado.

⁴⁶ Observação feita pela Profª Dra. Suely Amaral Mello durante banca de defesa desta dissertação.

Quadro 19 – Subcategorias da categoria “Procedimentos didáticos” identificadas em cada trabalho analisado.

	Aula expositiva	Atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos)	Atividades de observação e/ou exploratórias	Pesquisas e/ou experimentos científicos	Saída a campo	Roda de conversa	Contação de histórias	Atividades envolvendo a família e/ou comunidade local	Atividades plásticas (desenho, modelagem, pintura, recorte e colagem)	Atividades de expressão corporal (dança, dramatização)	Conviver e cuidar de plantas e animais	Brincar
D2		X		X	X		X	X	X	X	X	X
D8	X			X			X	X	X	X		X
D9			X				X		X			X
D17	X			X				X	X		X	
T2			X		X	X	X			X	X	X
D21	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
T3	X		X	X	X		X	X	X	X		X
D25			X	X	X	X	X	X	X	X		X
D26		X	X		X	X	X	X	X	X		X
D28		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
D29		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D32	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
D33		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora.

Concluindo, podemos afirmar que os diversos procedimentos didáticos que especificam as práticas pedagógicas na educação infantil permitem o trabalho em educação ambiental. As três dimensões (conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política) podem ser contempladas em diversos procedimentos e em cada procedimento é possível contemplar mais de uma dimensão. Vale lembrar que, assim como as três dimensões são indissociáveis, cada procedimento didático apresentado pode favorecer o trabalho de cada uma delas, seja direta ou indiretamente, por exemplo, procedimentos que favorecem diretamente a formação de valores

de cuidado e cooperação, colaboram indiretamente com a participação política. Importante destacar, ainda, que a forma como cada procedimento é conduzido pelo professor também pode favorecer ou não o trabalho com cada uma destas dimensões. A apropriação efetiva dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política se concretiza quando o proposto pelo professor se constitui para a criança em atividade ou vivência (na perspectiva vigotskiana), senão, vira mera tarefa escolar, em que a criança realiza, mas, não faz sentido para ela.

Para completar esta subseção, a Tabela 10 apresenta a quantidade de pesquisas em que foram identificadas unidades de registro para as categorias “Recursos didáticos” e “Avaliação”.

Tabela 10 – Quantidade de pesquisas classificadas nas categorias “Recursos didáticos” e “Avaliação”.

Categorias	Nº de pesquisas
Recursos didáticos	13
Avaliação	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Para as categorias “Recursos didáticos” e “Avaliação” apresentamos nos Quadros 20 e 21, respectivamente, as unidades de registro correspondente a cada uma delas, bem como o código da pesquisa de onde o excerto foi extraído.

Para a categoria “Recursos didáticos”, as unidades de registro do Quadro 20 (Apêndice E) mostram uma grande diversidade de recursos utilizados pelos professores nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil. Os pesquisadores relataram o uso de fotos, gravuras, filmes, vídeos, livros de história, texto informativo, poesia, fantoches, massa de modelar, jogos de construção, músicas, obras de arte, brinquedos, computador, etc. Sem negar a importância da qualidade do material didático a ser utilizado com crianças pequenas, cumpre ressaltar que sua eficiência deve ser analisada, principalmente, “pela capacidade do professor de analisar e escolher os materiais, além da metodologia de aplicação e conjugação com outros recursos didáticos” (D32, p. 64). Como exemplo, a pesquisadora do trabalho D32 analisa a utilização de vídeos e afirma que, muitas vezes, estes são escolhidos por demandarem menor trabalho do professor tanto no planejamento da aula como em sua condução.

[o vídeo] É, geralmente utilizado, como um recurso onde a informação é dada, já trabalhada, com relações e comparações estabelecidas, cabendo ao professor, apenas ao final da apresentação, discutir com os alunos; e isso se dá, normalmente, no sentido de verificar o que captaram ou não, para tirar as dúvidas dos alunos (D32, p. 64).

Portanto, na escolha dos recursos didáticos, é imprescindível se atentar para sua adequação às características das crianças a quem se destinam, bem como a responsabilidade, o compromisso e a competência técnica do professor na adoção de metodologia e procedimentos didáticos capazes de proporcionar experiências realmente significativas às crianças.

Para a categoria “Avaliação”, as unidades de registro do Quadro 21 (Apêndice F), revelam que os procedimentos de avaliação nas instituições de educação infantil investigadas, atendem ao proposto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ou seja, ela é processual e contínua, não tendo o objetivo de promoção. Buscam avaliar o trabalho pedagógico e as conquistas das crianças, portanto, “a avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 16).

Os instrumentos de avaliação mais citados nos trabalhos são: registros do professor (diário, caderno) sobre a observação sistemática e contínua do comportamento e do aproveitamento da criança, registros da criança (como o desenho), narrativas na roda da conversa e retorno dos pais sobre o que as crianças fazem e comentam em casa. Nos trabalhos D2, D9, T2, T3 e D32, os pesquisadores não descreveram formas de avaliação, o que não significa que não aconteceram.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral caracterizar e discutir as dissertações e teses de Educação Ambiental que descrevem e analisam práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil e seus objetivos específicos foram:

- Identificar e mapear as dissertações e teses brasileiras de Educação Ambiental que pesquisam o contexto escolar da educação infantil;
- Caracterizar os referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores;
- Identificar e analisar, nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil descritas nas pesquisas, a presença das dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política;
- Identificar e discutir as especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Para o mapeamento foram identificados 38 (trinta e oito) trabalhos de um total de 2765 (dois mil, setecentos e sessenta e cinco) existentes no Banco do EArte⁴⁷, do período de 1981 a 2012, o que representa apenas 1,37% desta produção; sendo 35 (trinta e cinco) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado, o que revela uma escassez de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo da educação ambiental na interface com a educação infantil.

Os resultados do mapeamento mostraram que a produção das pesquisas segue uma tendência de crescimento tímido, mas contínuo, apesar de oscilar entre anos de aumento de produção com anos de decréscimo ou mesmo apresentando nenhuma produção (1998 e 1999). O número de trabalhos produzidos é maior na região sudeste (21) seguida das regiões sul (11), centro oeste (3), nordeste (2) e norte (1). Destacamos o Estado de São Paulo que apresenta a produção de 11 (onze) trabalhos e o Estado do Rio Grande do Sul com 7 (sete) trabalhos produzidos. A dependência administrativa das Instituições de Ensino Superior que prevalece no contexto nacional é a federal (22), em seguida a estadual (6), a privada (6) e a municipal (4), o que reforça “a convicção da importância e responsabilidade das instituições públicas no desenvolvimento da pesquisa no Brasil” (FRACALANZA et al, 2005, p. 8).

As 38 (trinta e oito) dissertações e teses foram produzidas em 11 (onze) diferentes programas de pós-graduação com especial destaque para os programas de pós-graduação em Educação (21). As pesquisas, dada a especificidade do trabalho pedagógico na educação

⁴⁷ Até da data da última busca realizada em 17 de junho de 2016.

infantil, não abordam uma área específica do currículo, trazendo uma abordagem geral (30) das áreas curriculares.

Dados do mapeamento, como a diversidade de instituições e de orientadores, indicam que a pesquisa em Educação Ambiental no contexto da educação infantil tem sido “muito mais uma opção do aluno do que uma linha [ou um foco] de pesquisa do programa” (TOMAZELLO, 2005, p. 5), resultando em uma produção pouco significativa por universidade ou orientador. Isso é preocupante no sentido de poder não contribuir para o necessário aprofundamento teórico a respeito da articulação entre educação ambiental e educação infantil.

Para contemplar os demais objetivos específicos desta pesquisa foram selecionados 18 (dezoito) trabalhos que descrevem e analisam práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil. Cinco destes trabalhos não foram localizados, portanto, não houve a possibilidade de leitura completa dos mesmos. Deste modo, o *corpus* documental para contemplar os demais objetivos específicos contou com 13 (treze) trabalhos completos.

Na caracterização dos referenciais teóricos sobre infância e/ou educação infantil adotados pelos pesquisadores, constatamos que os dados da presente pesquisa não divergem totalmente do resultado da pesquisa realizada por Daniel e Marin (2007), segundo as quais, as pesquisas em Educação Ambiental, de modo geral, não apresentam um aprofundamento teórico em outras áreas do conhecimento. Na presente pesquisa, apesar de encontrarmos referências do campo da Educação e/ou da Educação Infantil em todos os trabalhos analisados, somente em 6 (seis) trabalhos observamos um aprofundamento maior destes referenciais.

As áreas do conhecimento que subsidiam estas pesquisas são a Pedagogia, a Psicologia e a Filosofia. O aporte nestas áreas também foi identificado na pesquisa realizada por Daniel e Marin (2007) entre os trabalhos acadêmicos em Educação Ambiental realizados em ambiente escolar.

Na identificação e análise da presença da dimensão de “Conhecimentos” nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil descritas nas pesquisas, constatamos que as temáticas mais abordadas em educação ambiental com as crianças pequenas foram: água, fauna, flora, poluição e resíduos sólidos. De modo geral, os pesquisadores relataram que os professores buscaram abordar temas de interesse da criança e temas relacionados ao seu cotidiano, bem como procuraram incorporar suas curiosidades às temáticas que estavam sendo tratadas, mas em poucos relatos encontramos a problematização das questões socioambientais.

Em alguns trabalhos (D9, T2, T3, D32) os pesquisadores identificaram, segundo suas análises, práticas: de caráter naturalista e concepção utilitarista da natureza; que não incorporavam questões relativas à relação do homem com a natureza e as problemáticas

socioambientais; com um enfoque mais descritivo e classificatório dos elementos, dos fenômenos e dos processos naturais; em que a escola perdeu oportunidades de problematizar questões sobre a vida de outros povos; que não oportunizaram às crianças o convívio com animais e plantas, as atividades ao ar livre, a exploração e investigação do meio ambiente, a formulação de hipóteses e, ainda, não explorava a curiosidade e o interesse das crianças.

Concluimos que, apesar da dimensão dos “Conhecimentos” estar presente nos treze trabalhos selecionados, a forma como os conteúdos foram abordados indicam concepções diferentes de educação ambiental e intencionalidades distintas (conscientes ou não). Estas concepções se traduzem em propostas educativas mais conservadoras ou mais críticas na abordagem do conteúdo. Portanto, concordando com Mello⁴⁸, entendemos que a contribuição da educação ambiental para a educação infantil está condicionada à apropriação, pelos professores, de uma teoria pedagógica que considere que o que estão fazendo na escola não é só ensinar conhecimento, que ao ensinar conhecimento estão formando o ser humano, ou seja, estão formando sua inteligência e sua personalidade. E, mesmo para proporcionar apropriação de conhecimento, os professores precisam considerar a lei genética geral do desenvolvimento humano, ou seja, como as crianças aprendem (toda função psicológica é vivida intrapsiquicamente antes de se tornar intersíquica, ou seja, antes de ser internalizado, tudo é vivido coletivamente).

Destacamos, ainda, que, por seu caráter interdisciplinar e a possibilidade de participação dos alunos e do envolvimento da comunidade local, a proposta de desenvolver a educação ambiental na escola por meio de projetos pedagógicos foi apontada pela maioria dos pesquisadores. Mas, identificamos, em algumas práticas relatadas, a ausência de participação das crianças nas decisões sobre o planejamento e a execução destes projetos, o que nos leva a questionar a compreensão desses professores sobre o trabalho por meio de projetos.

Na identificação e análise da presença da dimensão de “Valores éticos e estéticos” nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil descritas nas pesquisas, constatamos a intenção, por parte dos professores cujas práticas foram investigadas, de formar valores como: cooperação, solidariedade, autonomia, sensibilidade, respeito às diferenças, afetividade e cuidado.

A dimensão cognitiva da educação em valores (BONOTTO, 2012) está presente nas práticas relatadas. Parte do entendimento de que a aquisição de conhecimento pode levar a

⁴⁸ Observação feita pela Prof^a Dra. Suely Amaral Mello durante exame de qualificação da presente pesquisa.

sensibilização ou a conscientização e, portanto, leva à uma valorização que implicará em mudança de comportamento e de hábitos.

A dimensão da afetividade também aparece e é trabalhada em atividades de valorização estética da natureza e de interação com elementos naturais.

A experiência de apreciação estética da natureza, que valorize as sensações, é importante e necessária na educação infantil, segundo a pesquisadora do trabalho T2, mas, as práticas em educação ambiental não devem se reduzir a um caráter contemplativo, sem reflexão e problematização, segundo as pesquisadoras dos trabalhos T3 e D29. Entendemos que as experiências de apreciação estética da natureza envolvem a dimensão afetiva da educação em valores e não pode ser secundarizada em relação às dimensões cognitiva e ação, pois estas três dimensões são inter-relacionadas. Lembramos que, através de uma perspectiva de apreciação estética na educação em valores é possível “proporcionar não apenas oportunidades de reflexão sobre um dado objeto valorado [cognição], mas, também, a possibilidade de apreciá-lo esteticamente [afetividade], assim como, quando possível, trazê-lo para a prática [ação]” (BONOTTO, 2012, p. 45).

Alguns pesquisadores (D2, T2, D21 e D25) ressaltam a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O afeto seria a energia necessária para que a estrutura cognitiva opere, portanto, podemos afirmar que a afetividade na educação infantil potencializa a cognição e a ação na formação de valores éticos e estéticos. A Teoria Histórico-Cultural corrobora esta ideia afirmando que a inteligência se desenvolve em mútua relação com as emoções e que o desenvolvimento cognitivo tem por base a afetividade e a produção de necessidades e motivações.

A dimensão da afetividade também aparece associada ao cuidado. A valorização do cuidado e do afeto podem conduzir a experiências éticas, atitudes e modos de agir ambientalmente favoráveis à diversidade, a qualidade de vida e a cidadania (D21). O entendimento de cuidado é associado ao “cuidar de si”, “cuidar do outro”, “cuidar do ambiente”.

A identificação e análise da presença da dimensão da “Participação política” nas práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil descritas nas pesquisas foi a mais difícil de ser empreendida. Mas, com as contribuições dos trabalhos que analisamos e os autores que trouxemos em nossa fundamentação teórica, buscamos discutir esta dimensão na educação infantil. A pesquisadora do trabalho D28, com aporte do artigo de Breiting e Mogensen (1999 apud D28), amplia o conceito de participação para além da capacidade do sujeito de participar em ações coletivas que visem mudanças profundas na estrutura da sociedade (nível estrutural).

Desta forma, entende que, na educação infantil, a participação política se efetiva mais no nível individual e no social.

Neste entendimento, poderíamos dizer que a participação da criança no nível individual é identificada não apenas em comportamentos e hábitos pessoais de cuidado com o ambiente natural ou construído, mas também na construção da identidade e da autonomia intelectual, do gostar e do cuidar de si. No nível social a participação é identificada em ações de cooperação, solidariedade, cuidado com o outro e com a natureza, a afetividade, o respeito e aceitação das diferenças, bem como em ações de compartilhamento, com sua família, de conhecimentos, valores e ações - o que não impede ações mais amplas envolvendo, por exemplo, reivindicações ao poder público, mas, com a devida cautela para não se resumirem em práticas esvaziadas de significado e de compreensão para as crianças.

Apesar de termos clareza de que as ações nos níveis individual e social não são suficientes para o exercício pleno da capacidade de participação política, consideramos que elas são necessárias na educação infantil. A criança experimentando a responsabilidade de cuidado consigo, com o outro e com o ambiente em que vive, poderá, a partir desse aprendizado, pensar e agir em contextos mais amplos.

Ainda sobre a dimensão da participação política, é importante destacar as práticas relatadas no trabalho D29. Através da problematização da realidade socioambiental de sua região, a pesquisadora-professora procurou instrumentalizar as crianças com o conhecimento necessário para discutirem estes problemas de forma crítica e proporem ações coletivas. “Desta forma, as crianças foram sujeitos da ação, conscientes e ativos perante a situação” (D29, p. 405).

A participação pressupõe autonomia, liberdade e responsabilidade, qualidades que devem ser aprendidas e para isso podem e precisam ser vivenciadas no cotidiano da escola. A organização do espaço e da rotina escolar deve possibilitar o protagonismo da criança, o desenvolvimento de sua capacidade em tomar decisões e fazer escolhas sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia, ou seja, pensar, planejar e decidir junto com o professor e as outras crianças. “[...] nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subsequentemente pode ser chamada de uma postura cívica” (DUSAVITSKII, 2014, p. 79).

Diante do exposto, podemos afirmar que a participação na educação infantil é possível e necessária. A criança, desde pequena, deve ser educada para a autonomia, liberdade e responsabilidade e para tanto, segundo a lei genética geral do desenvolvimento humano, a criança precisa vivenciar isso coletivamente.

Partimos, então, para a discussão das especificidades das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, quanto aos procedimentos e recursos didáticos utilizados e as formas de avaliação.

Os procedimentos didáticos mais utilizados nas práticas descritas pelos pesquisadores se constituíram nas seguintes subcategorias: aula expositiva, atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos), atividades de observação e/ou exploratórias, pesquisas e/ou experimentos científicos, saída a campo, roda de conversa, contação de histórias, atividades envolvendo a família e/ou comunidade local, atividades plásticas (desenho, modelagem, pintura, recorte e colagem), atividades de expressão corporal (dança, dramatização), conviver e cuidar de plantas e animais, brincar.

A maioria destes procedimentos didáticos (aula expositiva; pesquisas; experimentos; atividades de observação, exploratórias, de campo; atividades plásticas e de expressão corporal; atividades envolvendo a família; conviver e cuidar de plantas e animais) também é utilizada em outros segmentos de ensino. O que os diferencia na educação infantil é a forma como são conduzidos e a frequência com que acontecem. Nos ensinos fundamental e médio, as atividades plásticas e de expressão corporal, por exemplo, são, geralmente, oportunizadas somente nas aulas de Arte e de Educação Física. Na educação infantil, elas são (ou deveriam ser) atividades permanentes.

As atividades sensoriais, a roda da conversa, a contação de histórias, o brincar, por sua vez, são peculiares da educação infantil e pouco utilizadas em segmentos posteriores de ensino. No trabalho D33, a pesquisadora observa: “Começamos a aprender tocando, cheirando, vendo e experimentando, intuindo e descobrindo, mas depois atrofiamos tudo isso e só valorizamos o racional e o lógico” (D33, p. 140). Concordando com esta autora, entendemos que práticas pedagógicas da educação infantil deveriam inspirar professores de outros segmentos. A roda da conversa é um exemplo disso. Se bem planejada e mediada pelo professor, a roda é um espaço e um momento rico em aprendizagem

Na roda da conversa é possível o trabalho com a dimensão dos conhecimentos (compartilhar experiências, informações, descobertas, curiosidades), a dimensão dos valores éticos e estéticos (compartilhar sentimentos, elaborar regras de convivência em grupo, discutir os problemas da turma e propor soluções, construir sentimento de pertencimento ao grupo, incentivo ao autogoverno) e a dimensão da participação política (decidir, fazer escolhas sobre as atividades que serão realizadas no dia e dar sugestões), assim como discutir problemas envolvendo outros espaços e grupos, para além da turma.

É na roda de conversa que também podem acontecer os momentos de contação de histórias, capazes de divertir, emocionar, informar, instruir...

Por sua vez, o brincar dispensa considerações. Há, atualmente, um discurso generalizado sobre a sua importância: nas políticas educacionais, nas propostas pedagógicas das escolas, na mídia e nas produções científicas.

Para dar suporte a todos estes procedimentos, constatamos o uso diversificado de recursos didáticos. Os pesquisadores relatam o uso de fotos, gravuras, filmes, livros de história, texto informativo, poesia, fantoches, massa de modelar, jogos de construção, músicas, obras de arte, brinquedos, etc.

A forma de avaliação é outro aspecto da prática pedagógica na educação infantil que a especifica. Nas instituições de educação infantil investigadas, a forma de avaliação atende ao proposto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ou seja, ela é processual e contínua, não tendo o objetivo de promoção.

Diante do exposto, podemos afirmar que os diversos procedimentos didáticos que especificam as práticas pedagógicas na educação infantil permitem o trabalho em educação ambiental. As três dimensões (conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política) podem ser contempladas em diversos procedimentos e em cada procedimento é possível contemplar mais de uma dimensão. Importante lembrar, no entanto, que a forma como cada procedimento é conduzido pelo professor também pode favorecer ou não o trabalho com cada uma destas dimensões. A apropriação efetiva dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política se concretiza quando o proposto pelo professor se constitui para a criança em atividade ou vivência (na perspectiva vigotskiana⁴⁹), senão, vira mera tarefa escolar, em que a criança realiza, mas, que não faz sentido para ela.

O estudo de Chawla (1998) já indicava que as experiências significativas de vida, voltadas ao desenvolvimento de uma preocupação pessoal para com o ambiente, precisam se concentrar na forma como o significado destas experiências é construído. “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010, p. 688), depende de sua vivência. Portanto, para entender quais experiências desenvolverão na criança uma preocupação pessoal com o meio ambiente é preciso entender como cada criança vivencia cada experiência.

⁴⁹ Vigotski (2010), discutindo a influência do meio (físico e social) no desenvolvimento infantil, traz a ideia de vivência como a forma que a criança toma consciência, concebe e se relaciona afetivamente com o meio, com um determinado objeto, acontecimento ou situação.

Podemos afirmar que estas são as contribuições que as pesquisas no campo da Educação Ambiental estão trazendo para o trabalho de educação ambiental na educação infantil, atendendo à nossa questão de pesquisa.

Além das contribuições já discutidas na análise dos dados e elencadas nas considerações acima, a leitura do referencial teórico adotado por esta pesquisa bem como a leitura das pesquisas analisadas nos levam a considerar que entre a educação ambiental e a educação infantil há pontos em comum que as aproximam: apresentam princípios norteadores semelhantes (éticos, políticos e estéticos), encontram na proposta educativa por projetos a sua forma privilegiada de trabalho e apresentam uma natureza interdisciplinar. “Talvez pudéssemos dizer que a educação ambiental poderia ser o cerne da educação infantil, porque articula as pessoas, o espaço, a forma de relação com o espaço natural com a cultura, essa natureza humanizada. E é nesta idade que se estão formando as atitudes e os valores”⁵⁰.

E, ainda: apesar de quatro pesquisadores analisarem negativamente a maioria das práticas em educação ambiental das escolas investigadas (D9, T2, T3 e D32), identificamos, por outro lado, pesquisas que descrevem experiências de práticas fundamentadas em uma perspectiva crítica e articuladas com o discurso crítico de seus proponentes, como os que encontramos nos trabalhos D25, D29 e D33.

Os demais pesquisadores, também, conseguiram identificar aspectos positivos que nos levam a crer que existia um empenho e uma intencionalidade dos professores, que tiveram suas práticas investigadas, em realizarem um trabalho em educação ambiental comprometido com a mudança do atual padrão de relação ser humano-sociedade-natureza. No entanto, observamos, em algumas destas pesquisas, aspectos negativos que não foram considerados pelo pesquisador. O fato é que, o trabalho que alguns destes professores definiam como sendo de educação ambiental, se concretizavam em práticas que se mostravam muito simples, refletindo “ingenuidade, oportunidade, confusão teórica e política” (REIGOTA, 2009, p. 29), não atendendo à perspectiva crítica da educação ambiental.

Esta constatação indica que falta a alguns destes professores, que tiveram suas práticas investigadas, uma teoria pedagógica que oriente essas práticas para uma perspectiva mais crítica, compatível com suas intenções e discurso; uma teoria articulada à prática que o ajude a pensar, a fazer escolhas e tomar decisões no dia-a-dia (MELLO, 2015). Talvez esta seja a maior contribuição das pesquisas em Educação Ambiental para as práticas pedagógicas na educação

⁵⁰ Observação feita pela Prof^a Dra. Suely Amaral Mello durante exame de qualificação da presente pesquisa.

infantil: revelam a necessidade de uma teoria pedagógica que se alinhe à Educação Ambiental Crítica.

Finalizando, ressaltamos que, dada a relevância deste assunto, é necessário que mais pesquisas sejam realizadas, não com o objetivo de somente criticar ou apontar falhas no trabalho em educação ambiental que vem sendo realizado no contexto escolar da educação infantil, mas, principalmente, com o objetivo de refletir e construir junto com o professor um conhecimento que dê suporte às suas práticas e, então, dar visibilidade a estas experiências, divulgando seus resultados e contribuindo para o enriquecimento e a orientação das práticas pedagógicas em educação ambiental de outros professores na educação infantil, bem como, para inspirar concepções e práticas de professores de outras etapas do ensino, principalmente, os dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, 2010.
- ALBERTO, P. G. **Educação ambiental e educação infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p.125-137, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em 14 jul. 2014.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES: V. A. (Org.). **Educação e valores**. 2. ed. São Paulo: Summuns, 2007, p. 17-64.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. M. **O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental é sendo-isso-ai-mesmo-cuidado: O (des)velarse “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES)**. 2006. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BISSOLI, M. F. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281 f.. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BITTAR, A. L. **Pesquisa em educação ambiental: a atividade de campo em teses e dissertações**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1-3, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário oficial da União** (Seção 1, p. 14), Brasília, DF, 09 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário oficial da União** (Seção 1, p. 18), Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Documento online para consulta pública. Revisado em 25 out. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. 200 p.

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental:** investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2510/251019505008.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2014.

BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e o trabalho com valores. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Org.). **Educação ambiental e o trabalho com valores:** reflexões, práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 35-55.

BORNHEIM, G. A temática ambiental na sociedade contemporânea. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 1-9, jan./jun.- jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1603/1364>>. Acesso em 14 jul. 2014.

CALDEIRA, A. M. S. e ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, GESTRADO/FaE/UFGM, 2010. CD-ROM. Disponível em <<http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf>>. Acesso em: 18/02/2015.

CAMPOS, D. B. Educação ambiental na educação infantil: conhecimentos, valores e participação política no eixo de trabalho “natureza e sociedade” do RCNEI. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, UFRRJ e UFRJ, 2015. p. 1 - 11.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática**, v. 9, n. 16, p. 46-56, 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola do 1º grau**. 1989. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. **Projeto**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 35-39, jul. 1999.

CARVALHO, L.M. A Educação ambiental e a formação de professores. In: BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**, Brasília: Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. Coordenadoria geral de educação ambiental (Coea), 2001. p. 55-63. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2014

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e resíduos**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2006, p. 19 – 41.

CARVALHO, L. M. O discurso ambientalista e a educação ambiental: implicações para o ensino de ciências da natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis, **Anais...**, 2007, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p1120.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C.; CARVALHO, L. M. Concepções de educação e de educação ambiental no I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, vol. 1, n.1 – pp. 141-173, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108277/ISSN2177-580X-2006-1-1-141-173.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 maio 2014.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19 - 50.

CHAWLA, L. Significant Life Experiences Revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. **Environmental Education Research**, v. 4, n. 4, p. 369-382, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1350462980040402>>. Acesso em: 04 jan, 2015.

CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, 2004, p. 161-171. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/02.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

COSTA, M. C. F. B. **A contribuição de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de educação ambiental das professoras de educação infantil**. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

DANNA, T. **Literatura e Imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de Educação Infantil**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Filosóficas e Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007.

DANIEL, M. H., MARIN, A. P. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em educação ambiental no ambiente escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 4, 2007, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2007. p. 1 - 16. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR62.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

DAVIS, J. Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. **Environmental Education Research**, London, v.15, n. 2, p. 227-241, 14 maio 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13504620802710607>>. Acesso em: 02 fev. 2015

DIAS, G. M. **A dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores apresentadas em teses e dissertações brasileiras**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvnte e a sociedade aberta. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p.77-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053/13890>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2014n30p17/27686>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FERNANDES, A. L. **Educação ambiental na educação infantil: sentidos produzidos no cotidiano**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

FLEIG, M. T. **Educandos e educadoras no diálogo**: uma investigação da educação ambiental na infância. 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

FOLQUE, M. A. C.; MELLO, S. A. Criar uma comunidade com crianças dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento pessoal e social na infância. In: ANJOS, C. I.; FERREIRA, F. I. (Org.) **Infância e Educação**: olhares sobre contextos cotidianos. 1. ed. Maceió: Edufal, 2015, p. 89-104.

FRACALANZA, H. et al. A Educação Ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. In: V ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. **Atas...** Bauru: ENPEC, 2005. p. 1-12. CD-ROM. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/cef/article/view/4458/3503>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed., Brasília, Liber Livro, 2008.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, nov. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GALEANO. **De pernas para o ar**: a escola do mundo às avessas. Rio de Janeiro, LP&M, 2013.

GONÇALVES, C.W.P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYARARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004, p.25-34.

HART, P.; NOLAN, K. A critical analysis of research in environmental education. **Studies in Science Education**, v. 34, n. 1, p. 1-69, 1999. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057269908560148>>. Acesso em: 18 out. 2014.

HENN, R. **Desafios ambientais na educação infantil**. 2008. 423 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, jul/dez, 2005, pp. 35-47. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12414/7344>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBNER, Luciana. A criança e os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade. **Avisa Lá – Revista para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo, v.2, n.6, p.21-25, abr.2001.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação à busca da produção de sentido. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**. Porto Alegre, n.36, p.105-127, jul./dez. 2004, Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista36/art08.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, **Anais... ANPED**, 2004, p. 1 – 12. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista pro-posições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/38-artigos-kramers.pdf>> Acesso em : 15 jul. 2014

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al (Org.) **Infância e educação infantil**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 269 - 280.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

LAIRD, S. G.; McFARLAND-PIAZZA, L.; ALLEN, S. Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: Links to adults' experiences childhood. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**. NAAEE, USA, , v. 2, n. 1, p. 58-75, inverno 2014.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.;

LAYARGUES, P.; CASTRO, R. (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

LEPRE, R. M.; OLIVEIRA, B. A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1187/640>>. Acesso em 13 jul. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53 – 80.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. 207 p. Tese (Doutorado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 65-71.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MEGID NETO, J. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30063/31950>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MELLO, S.A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mello.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MELLO, S. A. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos**. Texto elaborado para a disciplina de Metodologia da Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciência na Universidade Estadual Paulista, Unesp, Marília – 2002 (disponibilizado pela autora em formato word).

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

MORAES, L. A. Y. **O trabalho com projetos na educação infantil**. 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C., FREITAS, J. V. (Org.) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 85 - 114.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, nov. 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2010, p. 1-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Introdução. In: BRASIL, MEC/SEB. Novas Diretrizes para a Educação Infantil. TV escola/Salto para o futuro, ano XXIII, n. 9, jun. 2013, p. 4-9.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5 - 18.

PALMIERI, M. L. B. **Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras**: análise de dissertações e teses. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

PEREIRA, M. H. B. **Educação Ambiental**: as elaborações das crianças de seis anos. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 25 - 42.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>> Acesso em: 23 jan. 2016.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARANTES: V. A. (Org.). **Educação e valores**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007, p. 65-106.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/25054/13891>>. Acesso em; 18 abr. 2016.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C. (Coord.); SILVA FILHO, J. J.; STENZEL, G.R. **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: INEP/MEC, 2001 (Série Estado do Conhecimento, n. 2)

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 5, n. 7, p. 13-23, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/viewFile/799/9390>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

RODRIGUES, C. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas coma a prática educativa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, [S.l.], n. 26, p. 169 – 182, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001, p. 232-257.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 14 jul. 2014.

RUFFINO, S. F. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos-SP**. 2003. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTANA, L. C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED, 2005, Guaratinguetá, **Anais... PBL Tech 2005 - International Workshop on Project Based – Learning and New Technologies**, 2005. p. 1 - 14.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 34. p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SCHUCH, D. S. **O ambiente escolar na formação ecológica da criança**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030/29828>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

SILVA, J. M. R. **Compostagem de resíduos sólidos domiciliares e horta comunitária como instrumento de educação ambiental em escola municipal de educação infantil de Bauru (SP)**. 2001, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2001.

STRENZEL, G. R. A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000. p. 1-13.

TELES, F. P.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática pedagógica na educação infantil: breve panorama histórico. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 5., 2008, Teresina, **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2008. p. 1 – 14. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/8_Fabricia%20Pereira%20Teles.pdf>. Acesso em: 08 Jan. 2015.

TERRA, C. L. **O processo de construção das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação ambiental**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TOMAZELLO, M. G. C. Reflexões acerca das dissertações e teses brasileiras em educação ambiental do período 1987-2001. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. extra, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRA288reface.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

TOKITAKA, S. M. M. **Educação ambiental, escola e pré-escola: conceito e experiência**. 1997, 144 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

VIEIRA, R. A., MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a12v33n2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio D'Água, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 681-701. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>>. Acesso em: 04 abr. 2016

APÊNDICE A – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “CONHECIMENTOS”

Quadro 4 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Conhecimentos”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] com temas diferentes em cada turma: animais em extinção, o pré trabalhou muito com a questão da ecologia, da conscientização” (p. 87). “[...] conectados com o tema ‘Horta’. [...] outras enfocaram as frutas e a alimentação saudável [...] plantou e cuidou de um milharal e a outra identificou, pesquisou e experimentou as frutas existentes na escola (p. 90). “[...] possibilitou que as crianças compreendessem que os animais e as plantas não estão no planeta para nos servir e sim que fazem parte de uma teia complexa de vida e que os seres humanos é que passaram a enxergá-los dessa forma. [...] é para a criança uma possibilidade de mudar ou ampliar sua visão de mundo” (p. 102–103). “Além da vivência do ‘cuidado’, a professora enfocou as características das aves, como se alimentam, se reproduzem, dentre outras curiosidades apontadas pelas crianças” (p. 107).	D2
“As ações discursivas da professora relativas ao ambiente são uma linha muito naturalista [...]” (p. 138)	D8
“Os materiais disponíveis devem permitir o contato com o tato, cheiro, textura, em que a experimentação envolve sempre aspectos recorrentes, tocando o objeto, percebendo-o, identificando texturas e formas e, simultaneamente, desenvolvendo um conhecer tátil que a mão possibilita. O tato é um momento essencial nas atividades infantis; é o momento de apropriação do conhecimento pela criança” (p. 40).	D9
“O objetivo específico dessas atividades é a produção de conhecimento [...] para conservar o meio ambiente” (p. 18) “[...] as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela” (p. 24). “E esse significado é resultado da ligação entre o que aprende e a sua realidade cotidiana” (p. 24). “[...] realizou-se uma palestra sobre coleta seletiva para os alunos” (p. 52). “[...] compostagem e horta comunitária como instrumento de educação ambiental [...]” (p. 52). “O aspecto mais importante, tornou-se então, a aprendizagem das crianças em torno das soluções [...] amenizando o impacto causado pela má disposição dos resíduos sólidos urbanos” (p. 69).	D17
“[Sobre a horta] É o regar, a necessidade da água. Primeiro há uma conscientização para a criança do que a planta precisa para sobreviver” (p. 125). “Onde a gente passa tem uma pinguela e lá tem o rio, onde a gente trabalhou sobre a poluição e eles viram que tem garrafas e sacolas plásticas. Eu vi eles comentarem com os de quatro anos que não podia jogar, porque na sala eu tinha conversado com eles. Eles ensinando as crianças de quatro anos. [...] Começaram observar que nas árvores também tinham sementinhas e daí foi” (p. 168-169). “[...] os planejamentos estão interessados em que as crianças se apropriem de noções e conceitos sobre as propriedades da matéria, que permitam ordená-la, seriá-la, ou simplesmente classificá-la [...]” (p. 173). “Os passeios geralmente são planejados como culminância dos projetos, mas o que acontece de significativo, nestes mesmos passeios, não é elemento disparador de uma nova pesquisa, ainda	T2

Unidades de registro	Código da pesquisa
que seja pontual, ou, muito menos, se for do interesse de um pequeno grupo. Isto leva a crer que a metodologia de trabalho não está orientada pelo que, no cotidiano, mobiliza as crianças, mas pelo que as educadoras entendem ser importante elas aprenderem em cada momento, de acordo com o que é definido a priori” (p. 176). “A experiência vivida é desvalorizada, ou, em outras palavras, o que surge como interesse não se constitui como objeto de pesquisa pedagógica porque os adultos funcionam como donos do planejamento, das atividades, do tempo e dos materiais pedagógicos, definindo o que, quando, onde e como as crianças devem aprender. Assim, não é o movimento do grupo, resultante de seus interesses, de suas percepções sobre a realidade, que indica os caminhos a seguir; não é a observação das atividades espontâneas das crianças que aponta os temas de trabalho” (p. 177)	
“Nós escolhemos o tema ‘Água’ como projeto institucional de nosso CMEI” (p. 124). “[A pesquisadora observou] o trabalho com vários temas relacionados ao meio ambiente e a relação dos seres humanos com as paisagens e objetos do mundo” (p. 132). “A professora explorou o objetivo de ter um ambiente preservado (floresta). [...] Isso foi reforçado quando a professora explorou lindas imagens mostrando ambientes preservados” (p. 202). “[...] quando ouviu o relato do aluno Matheus, decidiu explorá-lo ao máximo e ao mesmo tempo fazendo ligações com o seu planejamento da aula” (p. 214).	D21
“A ausência de espaços e atividades desenvolvidas ao ar livre, áreas verdes, jardim, pomar, viveiros, nos espaços destinados à Educação Infantil, impede a descoberta e o aprendizado da diversidade da vida” (p. 187). “Nos nossos momentos pelas instituições de Educação Infantil, não constatamos atividades realizadas ao ar livre ou mesmo atividades de Ciências. Presenciamos a professora ‘dando’ informações às crianças e esperando que dessem respostas adequadas às suas perguntas. [...] Nesta atividade, as crianças não foram incentivadas a levantar hipóteses, nenhuma discussão, nenhuma outra forma que pudessem supor o que teria levado os dinossauros à extinção. Um assunto de enorme interesse das crianças não foi trabalhado de modo a fazer com que pensem, discutam, pesquisem. Ou seja, o estudo de Ciências no grupo participante desta investigação não foi constatado” (p. 208). “Outro tema que também chama a atenção nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil observadas nesta pesquisa diz respeito ao uso da água” (p. 213). “Nas práticas desenvolvidas pelas professoras, notamos também a falta de oportunidade para que as crianças brinquem com areia, barro, folhas, pedras e outros elementos da natureza” (p. 218). “Várias são as situações que nos levam a constatar que o trabalho desenvolvido junto às crianças não ensina frequentemente aprender a observar e respeitar os animais e plantas existentes no CEI, visitar sítios, praias, mangues, parques, jardins e zoológicos” (p. 219). “Nestas considerações, notamos que a ideia do uso da natureza pelo ser humano, entre o consumo sustentável e a ação insustentável, que vem causando o desaparecimento de milhares de espécies no Planeta, não está clara para essas crianças. A relação do ser humano na natureza não está sendo questionada [...]” (p. 224). “O encerramento do projeto sobre Os Índios com a apresentação dos Tapebas demonstrou uma concepção restrita das professoras sobre a problemática vivida pelos povos indígenas [...]” (p. 231). “Neste caso, a cultura indígena não foi apresentada como uma das inúmeras formas de relação dos seres humanos no mundo natural onde atuam, transformam e adaptam segundo suas necessidades” (p. 233).	T3
“Não elaboramos um plano de ensino anual, com assuntos, conteúdos e atividades previstas e elencadas em ordem cronológica, como ocorre em outros níveis de ensino; mas sim planejamos as atividades a serem propostas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, buscando no	D25

Unidades de registro	Código da pesquisa
interesse das crianças e no conhecimento prévio veiculados nos momentos de interação os assuntos a serem estudados e discutidos” (p. 75). “Ao recolher os indicadores de como as questões ambientais se colocam nas vivências das crianças, valorizo o seu conhecimento prévio e ao permitir que elas relacionem esse conhecimento, encontrado no senso-comum, com o conhecimento historicamente constituído, favoreço a sua reconstrução de maneira que seja significativo para elas, mas também que se encaminhem à aquisição do conhecimento formal estabelecido” (p. 76). “Quando a criança desenha, conversa com suas produções, também interage com seus colegas promovendo assim uma troca de conhecimentos, formulando perguntas e verificando a sua veracidade, esse momento é muito rico para o grupo” (p. 78). “Nas atividades subsequentes os espaços externos da escola, os jardins e o parque foram explorados pelas crianças em pequenos grupos ou equipes. Elas percorreram os jardins, o parque, principalmente as áreas próximas às árvores à procura dos seres vivos que pudessem ‘viver’ ali”(p. 92). “No final do mês de outubro havia grande quantidade de cigarras nas árvores em volta da escola, as crianças logo perceberam a presença delas e saíram em busca das cascas para observarem. Como demonstraram interesse fizemos algumas observações no parque da escola e buscamos informações na internet. Nas discussões as crianças revelaram que identificaram as cigarras como seres da natureza, pertencentes ao ambiente da escola” (p. 100). “Nessa perspectiva podemos considerar que as crianças que participaram do projeto explorando o ambiente, no nível do vivido, apresentaram como fruto das discussões e das interações com as outras crianças, revelaram que acessaram a realidade percebida (os efeitos do sol nas pessoas e em todos os elementos dos ambientes) chegando a concepção da importância de preservar o ambiente na esfera mundial (uma possível realidade concebida)” (p. 106 – 107). “Assim, acredito que quando for permitido às crianças trazerem as informações do seu contexto social, e a escola as aceitarem, nós estaremos dando oportunidade a elas para efetivamente realizarem a comparação entre sua produção com o conhecimento historicamente construído, resultando desse confronto o processo da construção significativa do conhecimento” (p. 110). “Quando acontece a participação efetiva do grupo de crianças, em que o conhecimento delas, advindo do senso comum de seu contexto social, é ouvido e valorizado, possibilitando que elas o confrontem com o conhecimento científico, estaremos favorecendo que elas construam seu conhecimento significativo sobre o mundo em que está inserida” (p. 115).	
“[...]não poderíamos deixar de problematizar essa situação, surgindo assim, ‘Onde mora minha família?’”(p. 104). “Para finalizar, desenvolvemos ‘Gira-gira girassol?’, buscando a compreensão dos movimentos, das transformações que ocorrem na natureza, nas nossas vidas, na nossa saída da escola infantil [...]” (p. 105). “Perceberam que haviam atividades desenvolvidas na escola, na comunidade e em locais mais distantes, possibilitando que as crianças construíssem conhecimentos, tendo como ponto de partida sua própria realidade, a fim de enriquecer os âmbitos das experiências no trabalho educativo” (p. 145). “Através da contextualização do conhecimento nas realidades dos educandos é possível trabalhar na perspectiva da educação ambiental de forma integrada”(p.155).	D26
[...] o esclarecimento sobre o ciclo da água pode tornar-se um elemento importante e necessário para a discussão acerca da problemática socioambiental” (p. 42). “[...] iniciou trabalhando com o rio Atibaia, pertencente ao cotidiano das crianças [...] a professora trabalhou com o conteúdo do ciclo da água e deu continuidade a esta discussão, abordando o tema das enchentes e o período da seca do rio, situações vivenciadas no cotidiano das crianças” (p. 42).	D28

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] percebemos que esta professora não determina todo o conteúdo a ser trabalhado durante o ano, justamente por esta necessidade de abranger o que a criança quer conhecer” (p. 50). “O que queremos ressaltar é que a professora não passa simplesmente conteúdos para as crianças, ela utiliza situações do cotidiano, privilegiando as observações e sensações das crianças, além de criar espaço para a construção do conhecimento através do diálogo e da discussão” (p. 51). “[...] sempre relacioná-los [os temas e conteúdos] com uma problemática socioambiental, como a poluição do rio” (p. 70). “Foi frequente a utilização do tema dos resíduos sólidos e da água. Os conteúdos relacionados aos resíduos sólidos, tais como: reciclagem, aproveitamento de descartáveis, compostagem e coleta seletiva foram comuns nos trabalhos de todas as professoras, exceto no da professora 4B [que tratou apenas de uma temática, ‘Aves da região’]” (p. 135).	
“Esses não ficam restritos a pequenas partes, mas fazem ‘abordagens do Meio Ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade’ (SAITO, 2006, p.2)” (p. 99). “Mas para dialogar, trocar ideias com as crianças é necessário começar com algo do seu cotidiano, do que ela saiba [...]” (p. 125). “Em relação ao conceito bioma [...] a colocamos de forma acessível para as crianças, que bioma é formado pelos diferentes tipos de árvores, flores, animais, paisagens, que existem em alguns lugares. Frente a isso, mesmo não sendo uma palavra corriqueira no vocabulário infantil, elas começaram a usá-la [...]” (p. 136). “Em relação ainda aos interesses das crianças, é preciso respeitá-los e não perder oportunidades para ampliar o conhecimento. Por isto da relevância da flexibilidade do planejamento [...]” (p. 178). “Através do diálogo sobre as fotos dos portfólios, colocadas em forma de desafio para as crianças interpretá-las, e por meio da problematização, ocorreu um aprendizado significativo em relação às espécies exóticas invasoras” (p. 213). “A observação de uma situação concreta nesta faixa etária é muito importante, pois, através desta a criança consegue captar e ver as relações existentes entre elas [...]” (p. 245). “A contextualização feita através da música, das brincadeiras, dos jogos e com as atividades desenvolvidas no laboratório de informática relacionando à rede conceitual dos aspectos envolvidos na expansão populacional das caturritas, as crianças entenderam perfeitamente como a caturrita se proliferou e se tornou uma praga” (p. 341). “Os portfólios do PROBIO ao serem utilizados proporcionam às crianças a participação com voz ativa [...] dialogam, dão ideias, manifestam-se, agem, refletem sobre o mesmo e sobre as situações-problemas representadas nas fotos, construindo o seu conhecimento” (p. 369).	D29
“As práticas citadas pelos professores referem-se principalmente às temáticas de resíduos sólidos, flora e recursos hídricos” (p. 47). “Em geral, na prática, os professores também trabalham desta forma: as atividades vão acontecendo, meio que aleatoriamente, sem permitir ao aluno, a participação na construção do processo. São levantadas as hipóteses, sobre questões de diversas naturezas ao mesmo tempo, e o aluno não participa na busca de procedimentos para testá-las. A eles, o conhecimento é dado, normalmente a partir de conversas, vídeos ou textos informativos; e o retorno às hipóteses não acontece” (p. 52). “Em geral as plantas são abordadas numa perspectiva utilitarista, seja no questionário, seja no planejamento, como importantes enquanto fonte de alimentos, para produção de remédios e pela produção de oxigênio, em geral em função do homem. Raramente encontramos na rede trabalhos que levem em consideração as interações ecológicas entre as plantas e outros organismos” (p. 54).	D32

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Em geral, as informações são apresentadas de maneira fragmentada e sem sentido; as experiências, com potencial de participação das crianças, são frequentemente realizadas de forma demonstrativa, pelo professor; suas hipóteses e explicações para os fenômenos são em geral desconsideradas nesta etapa, não proporcionando que parte dos objetivos sejam atingidos” (p. 57). “Em geral são abordagens com a perspectiva utilitarista (úteis e nocivos), além do enfoque em suas características: vertebrados e invertebrados e a classificação dos principais grupos: mamíferos, anfíbios, répteis e peixes” (p. 58). [...] fala-se muito da importância da água [...] e na prática realizam uma experiência sobre estados físicos da água (congelamento da água), germinação do feijão (com água e sem água) ou tratamento da água (filtro), como se isso bastasse para a criança compreender a complexidade do assunto e posicionar-se perante os problemas, mudando seus comportamentos” (p. 61). “[...] as hipóteses e os conhecimentos dos alunos são desconsiderados. O planejamento (em geral o “projeto”) já está pronto neste momento e não é alterado ao longo de seu desenvolvimento. Os questionamentos não são abordados de forma desafiadora onde os alunos sejam instigados à descoberta” (p. 61).	
“[...] discutir a forma desigual de consumo [...] os destinos do lixo [...] trabalhar a extração de matérias primas, o processo de produção e o consumo” (p.84). “No espaço [...] tem uma bananeira amiga [...] Desde maio deste ano, as crianças [...] namoram as bananas verdes, ansiosas por vê-las maduras [...] nesse período, fomos buscando as mais variadas formas de pesquisar: cantar, conversar, tocar, amassar, olhar, comer, imitar, registrar” (p. 101-102). “Esse termo novo foi o suficiente para desencadear perguntas sobre o assunto. [...] estávamos diante de um tema a ser estudado, já que houve tanto interesse por uma questão relevante que mereceria ser acompanhada pelas crianças” (p. 118). “Resolvemos acompanhar o rodízio, fazendo o nosso quadro em sala, com as placas dos carros das mães” (p. 118). “[...] esse grupo demonstrou um enorme interesse por animais, plantas e pedras” (p. 123).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

APÊNDICE B – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS”

Quadro 5 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Valores éticos e estéticos”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Sendo assim, a cooperação, como princípio da Educação Infantil e da Educação Ambiental, deve ser o princípio norteador dessas atividades. Foi o que observei no CMEI pesquisado, onde muitas atividades são coletivas e estimulam a cooperação” (p. 45). <i>“Fizemos uma avaliação no fim desse primeiro semestre e vimos que tivemos um retorno muito bom das turmas. As crianças mudaram o comportamento e as atitudes em relação ao que a gente trabalhou” (p. 87).</i> “Esse projeto destaca a importância do brincar, aproxima as famílias da escola e dá a oportunidade de as crianças brincarem com suas famílias, fato que, para muitas, não é frequente. Além disso, promove uma reflexão sobre os hábitos de consumo na medida em que dá visibilidade à grande quantidade de resíduos sólidos que descartamos e evidencia que as crianças não precisam de brinquedos caros para se divertir. Sem contar que uma bonequinha ou um cavalinho-de-pau confeccionado por um avô ou por uma mãe, é um brinquedo que, no campo das relações afetivas, não tem preço” (p. 88). “A ênfase desse projeto [sexta cultural] está nos princípios estéticos de sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais” (p. 90). “Apesar de contextos bem distintos, os dois momentos relatados tratam das relações humanas, especialmente as relações de “cuidado” de nós, adultos, com as crianças e de valores que devem perpassar a Educação Infantil e a Educação Ambiental. Valores como a compaixão, a solidariedade e a afetividade, que são essenciais para fortalecer os laços entre nós, humanos. Valores que requerem uma sensibilidade solidária para serem vividos em plenitude” (p. 100). “Aliás, as práticas cotidianas dessa professora estão marcadas não só com os princípios, mas, também, com os valores que permeiam a Educação Ambiental e a Educação Infantil, como: a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a corporeidade, a sensibilidade, a afetividade e o respeito às diferenças” (p. 131).	D2
“Esta preocupação da professora com o ensino da língua que é dos surdos, que lhes preenche, lhes fornece os significados necessários à sobrevivência harmônica, está de acordo com o princípio da ecologia mental, que reconhece a limitação e a fragilidade da condição humana. Ao estimular o aprendizado da própria língua, a diferença surda é respeitada, assim como o é a condição humana do ser surdo” (p. 97). “[...] promover o reconhecimento do surdo acerca de quem ele exatamente é bem como a respeito de suas potencialidades pode fazer toda a diferença nas atitudes e nos pensamentos que terá em relação a ele e ao próprio mundo” (p. 106). “Então, um dos focos principais da escola é auxiliar a criança a relacionar-se com o outro, primeiramente com a família, oferecendo apoio na colocação de limites, ensinando-a a como ensinar seu filho e, também, como no caso da professora surda, ensinando os limites para eles” (p. 111) “Esta visão de educação ambiental é muito reduzida [...]. A percepção de uma educação ambiental que envolva mais do que as questões ambientais não é facilmente compreendida e assimilada pelas pessoas que têm acesso amplo às informações. É possível imaginar tal dificuldade para os surdos, tendo em vista que nem todo tipo de informações é acessível a eles” (p. 138). “As ações discursivas da professora relativas ao ambiente são uma linha muito naturalista, como acontece em vários casos, inclusive com ouvintes” (p. 138).	D8

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Presenciei um momento quando uma menina quis subir na cerca e não conseguia, outro menino se aproximou e mostrou como fazer. [...] até a chegada do professor que retira a criança da cerca e chama a atenção dos dois [...] Qual o código expresso quando a professora retira a criança da cerca? Não subir? Não aprender? Não cooperar? Com este gesto a professora estará inibindo a experimentação e a expressão corporal e também a cooperação entre pares?” (p. 93). “As crianças são privadas do contato direto com a terra, plantas e areia, quando deveriam ser estimuladas a conhecer e reconhecer os elementos da natureza, constituintes do ambiente onde interagem. Os adultos conduzem, inconscientemente, o distanciamento da criança com seu ambiente. Nas observações, as crianças imitam os adultos, fazendo cara feia para a terra (as crianças maiores de 3-4 anos). Será difícil constituir um sujeito que tenha responsabilidade e respeito por algo que desde seu nascimento lhe é posto como ‘feio’ e ‘sujo’” (p. 94). “As rotinas que marcam as creches trazem elementos educativos importantes e próprios da sociedade contemporânea, a marca da urbanidade” (p. 96). “O mosaico, a frutífera, o colorido do muro e o canteiro de ervas e flores denotam uma estética que pode ser incorporada pelas crianças de forma positiva [...] Sensibilizando-se com o mundo que a cerca; interagindo com seus elementos é que a criança estabelece seus conceitos de bom, belo e verdadeiro” (D9, p. 101).	D9
“Necessitamos reeducar os sentidos, conduzindo-os a perceber de forma mais intensa e contemplativa as maravilhas existentes ao nosso redor – meio ambiente” (p. 20) “[...] desenvolver junto aos alunos e professores a sensibilização e, conseqüentemente, o hábito de separar os resíduos sólidos domésticos nas suas residências [...]” (p. 52) “Oficina de recicláveis, leitura de folders, desenhos, cartazes e vídeos sobre o projeto [...]” (p. 53). “[as crianças] confeccionaram o vai-e-vem e o bilboquê, que foram levados para casa” (p. 54). “[...] convocaram-se os pais dos alunos [...] para uma reunião de sensibilização” (p. 55).	D17
“Chamamos a atenção para o fato de as áreas ao ar livre não receberem a mesma consideração que é dispensada aos espaços internos, configurando uma situação em que o distanciamento da natureza foi assumido como valor” (p. 138). “Se, doente, não há quem cuide, o melhor é evitar a qualquer preço a enfermidade; se a natureza é quem ameaça o estado de saúde, o espaço interno representa segurança, e, ao contrário, o espaço externo, a insegurança. Aí, tudo pode acontecer: é o lugar do vento, da chuva, dos micróbios da terra e da areia, enfim dos elementos e fenômenos da natureza que provocam enfermidades” (p. 154). “As enfermidades não são a única coisa que as mães desejam evitar: o contato com elementos da natureza, como terra, água e areia aparece, geralmente, associado à sujeira” (p. 156). “[...] não é comum que as crianças sejam convidadas a atividades de contemplação da natureza, a vivências que sejam de contato, que não tenham como objetivo a reflexão, que valorizem as sensações, os estados de espírito” (p. 172) “Após um passeio com as crianças, encantadas com a beleza do dia e satisfeitas com as experiências de molhar os pés no riacho e comer goiaba do pé, ao nos reunirmos para trocar ideias, surgiu uma outra reflexão, em torno dos ensinamentos e das aprendizagens que o contato com a natureza pode propiciar [...]” (p. 172) “O olhar para a natureza, quando acontece, visa a observação e a análise de algo que pode ser dominado, que pode ser posto a serviço dos humanos” (p. 173). “No encontro com a equipe de um dos CEIs, perguntando sobre o que as crianças aprendem quando brincam ao ar livre, uma das educadoras aponta os espaços externos como mais apropriados à aprendizagem da solidariedade” (p. 186).	T2

Unidades de registro	Código da pesquisa
<i>“[...] este projeto surgiu da necessidade da criança conhecer-se melhor para estar mais sensível ao outro e à natureza [...]” (p. 124).</i> “[...] uma criança ajudando a amarrar o cadarço do tênis do colega [...] expressando com o colega um afeto, um valor e ao mesmo tempo cuidando de si ao procurar não perder as informações do vídeo que tanto lhe chamavam a atenção” (p. 172). “As crianças ficaram em silêncio, ouvindo e sentindo a música. Ajudei a professora, colocando a música e também chamando a atenção das crianças para a sua beleza” (179). “A professora pediu a mim para colocar a música novamente; depois pediu que eu conduzisse o diálogo com a turma. Interessei-me em saber dos sentimentos e pensamentos das crianças enquanto ouviram a música” (p. 180) “Pensei-senti que as expressões subjetivas, sentimentos e conflitos manifestados pelas crianças são conteúdos significativos em processos educativos. [...] a importância de inserir as questões afetivas em nossos objetivos junto aos educandos; num sentido de que as práticas psicopedagógicas precisam considerar o afeto como comovedor da cognição. Medo, ansiedade, saudade, ameaça, carinho, raiva, ódio, amor, etc. são afetos fortes e precisam ser considerados quando desejamos expressar as nossas preocupações e cuidados (Sorge) com nossos discentes em espaços escolares e não escolares, infantis ou não” (p. 202). “O tempo todo falamos de cuidados e descuidados presentes nessa interação com os outros, os objetos e as paisagens humanas e arquitetônicas. Por vezes, vejo a preocupação das crianças com essas temáticas, por outra vejo o descuido se mostrando em atitudes e comportamentos tanto das crianças, quanto dos adultos da escola” (p. 217).	D21
Sobre práticas de Educação Ambiental desenvolvidas no CEI Emília, a professora Margarida informou que costumam trabalhar com ações como: uso adequado da água do bebedouro, cuidado com o lixo produzido na unidade, respeito e cuidado com os colegas (p. 168-169). “As crianças também consideram que “não botando lixo na água” é uma forma de estarem protegendo o planeta e ‘[...] sempre que for tomar banho desligar o chuveiro, quando lavar os pratos desligar a torneira...’ também é como orientam aos pais e irmãos a defender o Planeta” (p. 215). “As crianças confirmaram que não podemos ‘pegar os animais por nossa conta e criá-los em jaulas’ [...]” (p. 223). “Caso o nosso planeta fique sem animais, ‘a gente vai ficar triste’. Um pouco confusa, Curruíla afirmou que, para comer os animais, como a galinha, por exemplo, nós podemos pegá-los, mas, ‘[...] para atirar não pode não. Porque se pegar no coração dele, ele morre’” (p. 224). “Curruíla considera que não podemos matar nem maltratar os animais, e que a gente maltrata ‘Se não dá comida, quando não toma banho e não fica cheiroso...’ E o animal precisa tomar banho, comer ‘Porque se ele não comer ele vai sofrer. [...] E as árvores também’”(p. 224). <i>“[...] buscamos levar a criança da educação infantil a valorizar e amar as árvores, bem como apreciar e descobrir a natureza que nos rodeia [...]” (p. 264).</i>	T3
“Os ‘combinados’, anteriormente citados que foram acordados entre os componentes da turma, são observados por todos os adultos da escola, reforçando assim a sua importância para que todos sejam respeitados” (p. 61). “Mas em alguns momentos as crianças se organizavam em duplas para realizarem essa montagem, demonstrando perceber que ao dividirem o espaço e a atividade, chegavam ao êxito com mais rapidez, com o auxílio do outro, experimentando a cooperação entre elas” (p. 68). “As crianças que já estavam habituadas à organização de sala ‘freinetiana’ reconheciam os ‘combinados da turma’, pois tinham vivenciado, no ano anterior momentos de incentivo à autonomia, e foram acolhedoras orientando os novos amigos, fazendo parceria com elas, dividindo os espaços de sala de aula e os ambientes de trabalho (p. 81).	D25

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[O desenho da criança] apresenta uma cena do contexto familiar, com elemento físico-químico-geológico relacionados com seres vivos e não vivos, trazendo a ideia de manutenção e preservação do ambiente que valoriza a participação de todos os indivíduos. [...] A criança traz uma cena real que revela a preocupação de manter o ambiente e seus elementos preservados com a sua ação cotidiana, de cuidadora do mundo” (p. 103 – 104). “[a criança] trava uma batalha de ideias com os colegas na roda e demonstra ter argumentos para reagir às colocações das outras crianças. Numa situação semelhante, o professor poderá qualificar o comportamento da criança como um ato de indisciplina, porém na ótica da escola participativa que valoriza a expressão livre, esse momento é muito importante” (p. 105).	
“[o projeto] ‘Vamos colaborar com nossos colegas e professora?’ foi necessário de ser desenvolvido devido as dificuldades que nós estávamos enfrentando “[...] nas interações com algumas crianças que demonstravam comportamentos muito agressivos com colegas e conosco” (p. 105). “[...] eu repito e explico o que ficou combinado, mas eles sempre tentam quebrar as regras, mesmo que nós já estejamos sentados no chão, na rodinha. Os próprios colegas também dizem que não é hora do brinquedo, mas da rodinha, então nos todos convidamo-los para sentar” (p. 118). “[...] as experiências e brincadeiras que as crianças desenvolvem e aprendem na escola, seja através de atividades dirigidas ou espontâneas entre crianças são fundamentais para seu desenvolvimento e a construção e consolidação dos limites nas relações humanas” (p. 132). “A integração entre elas foi muito boa; souberam respeitar, escutando ao colega, interessando-lhes a representação, fizeram perguntas” (p. 134).	D26
“[...] esta professora desenvolve as atividades de EA visando o crescimento das crianças no sentido de contribuir para a vida deles e de toda a humanidade” (p. 47). “[...] a conscientização quanto à necessidade de proteção do ambiente” (p. 73). “Identificamos como objetivos a mudança de mentalidade das crianças, ou seja, de comportamento, com o intuito de preservar o meio-ambiente através de ações individuais e comportamentais [...]” (p. 92) “[...] desenvolveu trabalho de EA aliado aos valores estéticos, desenvolvendo atividades de observação e apreciação da natureza” (p. 138).	D28
“Estas temáticas são relacionadas à educação em valores que procuram responder os problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas, levando em conta os saberes populares, bem como dando significados aos conteúdos científicos e culturais trabalhados pela escola” (p. 95). “As primeiras considerações das crianças se referem a detalhes pequenos que mantêm uma relação afetiva com elas, ou seja, quando mostramos as fotos dos portfólios, a expressão das crianças fica restrita ao bonito ou feio se a ‘grama está verde, consequentemente para eles está bonita’, somente depois, com o auxílio do professor, através das problematizações, que a criança ‘toma certa distância a respeito do objeto’ (HANNOUN, 1977, p.34) e consegue aprender com objetividade” (p. 197). “[...] nesta fase em que se encontram, os desafios que lhes são apresentados são caracterizados e separados por elas mesmas como sendo do bem ou do mal, bruxa-fada, mocinho-bandido” (p. 213). “Estas posições, que não compactuam com o senso comum ou com a consciência ingênua, mas, sim, voltam-se para as mudanças de atitudes frente ao Meio Ambiente e a própria indignação das crianças, quando sentem o compromisso social e ambiental de alertar o homem sobre os aspectos negativos [...]” (p. 399). “[...] o material do PROBIO permitiu, além da própria atuação dos alunos e dos professores, o engajamento da comunidade na contribuição de repensar os valores e modelos de	D29

Unidades de registro	Código da pesquisa
desenvolvimento que junto com a proteção da biodiversidade atendessem a questão da sustentabilidade comprometendo-se com a inclusão social” (p. 402). “Elas são encorajadas a pensar sobre o que viram nos portfólios compreendendo os conflitos existentes, bem como transcrevendo as ações para seu contexto, exercitando-as na prática e também representando por meio de registros como: desenhos, pinturas, recortes, brincadeiras, cartas, quebra-cabeças, painéis, maquetes, livros, pesquisas, atitudes, falas; que são as suas criações, produções como forma expressiva de releituras” (p. 409).	
“Os cuidados básicos com o meio [...] São comportamentos esperados pelo professor, e as atividades são conversas, falar ou lembrar tais comportamentos durante a rotina diária da escola etc” (p. 57). “Pelo relato podemos perceber que a professora atribui as conversas sobre o cuidado com o meio, somado aos cuidados com o meio escolar, como capazes de gerar uma mudança de postura do indivíduo frente ao ambiente como um todo. Ou seja, que ele transfira seus comportamentos da escola, para os demais ambientes e contextos” (p. 60-61).	D32
“[...] dar espaço para a sensibilidade, o afeto e para o ‘outro’. [...] desenvolvimento de uma ética ambiental [...] mudanças nos estilos de vida [...]” (p. 56). “A observação das aves por parte das crianças foi responsável por vários projetos de trabalho que incluíam a construção de casinhas para abrigá-las e de comedouros para alimentá-las, além da própria observação detalhada dos passarinhos e do trabalho sistematizado com os mesmos” (p. 86). “A criação de laços afetivos entre as crianças e os bichos é mais eficaz quando há estímulo dos professores no sentido de envolver a classe não só na observação mas também no convívio direto com eles” (p. 88).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

APÊNDICE C – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “PARTICIPAÇÃO POLÍTICA”

Quadro 6 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Participação política”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Interessante constatar que o projeto conseguiu envolver as famílias e extrapolar os muros da escola. As famílias, professoras e crianças atuaram juntas na resolução de problemas ambientais da escola e da comunidade. Um processo educativo integrando adultos e crianças no exercício da cidadania. Esse é um caminho desejável para os projetos de Educação Ambiental” (p. 84). “[...] cria um canal de comunicação entre escola e comunidade, reafirmando o jornal como importante instrumento de comunicação e informação. Além das notícias sobre a escola, alguns números trazem informações relacionadas com a questão ambiental” (p. 91). “Possibilita que as crianças desenvolvam a autonomia, a segurança, a curiosidade e a criticidade [...]” (p. 123). “Saberes que chegam às famílias por meio das crianças nas relações que se tecem entre escola e família” (p. 123). “O Projeto de Educação Ambiental mencionado envolveu as famílias e a comunidade para a resolução de um problema socioambiental local, por meio de atividades lúdicas com os bonecos de materiais descartáveis e ações de mobilização da comunidade nas caminhadas e ‘empoderamento’ para a reivindicação de melhorias à administração municipal” (p. 125). “O exercício da cidadania é um dos focos da professora em seu trabalho em que envolve as crianças e seus familiares, inclusive no que se refere aos hábitos de consumo, que precisam ser repensados em prol da saúde individual, coletiva e planetária [...]” (p. 125).	D2
“Os surdos produziram, então, diversos vídeos para alertar outros surdos e suas famílias para esta distorção, que consiste no privilégio do implante coclear ao invés do ensino da LIBRAS. (p. 126). “Este professor preocupou-se em não só ensinar a própria língua, mas em apontar um novo sentido para a vida deles, ensinou sobre as leis que os amparam, sobre as possibilidades de crescimento deles como surdos” (p. 136). “[...] a professora preocupa-se em transmitir aos alunos a responsabilidade que eles têm de ensinar aos seus pais e familiares a LIBRAS, para que possam comunicar-se efetivamente também quando estão em outros espaços que não a escola” (p. 143). “As ações são articuladas em toda a escola e convergem para o objetivo de contribuir na formação de cidadãos plenos” (p. 144).	D8
“Atividades práticas, com o envolvimento direto das crianças, podem auxiliar substancialmente na formação individual e consequentemente em suas residências” (p. 13). “Reunião e sensibilização com os pais sobre o projeto [...]” (p. 54). “[...] mostram de maneira objetiva a necessidade de participação individual na gestão eficiente e duradoura dos resíduos sólidos urbanos” (p. 94).	D17
<i>“Devemos oferecer a criança uma ponte para que ela se perceba como protagonista da sua própria história e como participante [...] da organização ou da desorganização de seu meio, compreendendo que o cuidado com a natureza começa em casa, com a higiene do seu corpo, cabelos, dentes, roupas e de sua casa. Além disso, faz-se necessário oportunizar a criança meios para refletir sobre a natureza e a sociedade, buscando e construindo conhecimento, num exercício constante de vivência da cidadania” (p. 183).</i>	D21

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] já realizaram passeata com as crianças, reivindicando uma atuação da Companhia de Água e Esgoto do Ceará - CAGECE, pelo mau cheiro causado pelo riacho Pajeú. Contam com a parceria do Centro de Dirigentes Logistas - CDL, que as apoiam em todas as atividades” (p. 167). “A criança considera que uma das coisas que pode fazer, ainda criança, com este intuito, é orientar seus membros familiares a não gastarem água em casa” (p. 214) As crianças também consideram que “não botando lixo na água” é uma forma de estarem protegendo o planeta e “[...] sempre que for tomar banho desligar o chuveiro, quando lavar os pratos desligar a torneira...” também é como orientam aos pais e irmãos a defender o Planeta (p. 215) “Zínia justificou para as crianças o motivo do passeio ao Parque Ecológico do Passaré e deixou explícita sua condição de co-responsável pelo mundo a sua volta. Passear, observar uma paisagem diferente da que encontramos na maior parte da cidade, bonita, onde diversos animais convivem num ambiente arborizado, não basta para esta professora. Seu papel como cidadã implica ‘fiscalizar’ a atuação do Poder Público em manter organizado, conservado e limpo um bem comum” (p. 219-220).	T3
“No início do ano letivo elaboramos a rotina diária e as crianças participaram da elaboração, com sugestões” (p. 63) “As crianças escolhiam em qual ambiente iriam trabalhar” (p. 66). “O que parece um simples detalhe era, na prática, uma aprendizagem para eles, podiam escolher novamente onde trabalhar, fazendo sem perceber a relação termo a termo ao verificar a existência de uma ‘vaga’. Portanto, tinham que esperar a sua vez e respeitar a vez do outro” (p. 67) “Na atividade de pintura as crianças experimentavam a autonomia ao trabalharem com tintas, realizando representações de diferentes temas, conhecendo e nomeando as cores, fazendo misturas e assim descobrindo novas tonalidades, utilizando diferentes materiais e diferentes tipos de papéis (sulfite, pardo, cartolinas e papel cartão)” (p. 67). “As atividades desenvolvidas com as crianças [...] têm como objetivo a exploração do ambiente físico e social, foram organizadas para favorecerem a autonomia” (p. 75). “No decorrer dos dias as crianças novas precisaram do apoio para se integrar à rotina, algumas ficavam paradas aguardando que eu, a professora, dissesse o que elas deveriam fazer, ou que desse os ‘trabalhinhos’, as atividades para pintar, recortar ou colar, que não existem na rotina da sala. Demoraram a perceber que elas mesmas escolheriam onde trabalhar, pegar uma folha e desenhar, ou trabalhar com os jogos, mesmo que não tivessem feito nenhum desenho. As crianças que já estavam habituadas à organização de sala ‘freinetiana’ reconheciam os ‘combinados da turma’, pois tinham vivenciado, no ano anterior momentos de incentivo à autonomia, e foram acolhedoras orientando os novos amigos, fazendo parceria com elas, dividindo os espaços de sala de aula e os ambientes de trabalho” (p. 80 – 81). “A participação das crianças foi efetiva, elas escolheram as músicas; elaboraram a coreografia para as danças; elaboraram (oralmente) os agradecimentos aos pais; e confeccionaram os desenhos dos painéis e os adereços para a cerimônia” (p. 101).	D25
“[...] realizamos o plantio comunitário nas margens da barragem do rio Vacacai —Mirim. Dentre os objetivos destacamos: integrar a comunidade nas atividades da Semana do Meio Ambiente de Santa Maria; incentivar o plantio de árvores nativas entre os moradores, principalmente pelas crianças e adolescentes que estudam nas escolas da comunidade. Essas atividades foram realizadas nesse local, porque a entidades promotoras tem conhecimento do Projeto de educação ambiental que e desenvolvimento com as coletivas as quais pertencem as crianças que frequentam a EMEIMR” (p. 90). “Perceber-se no coletivo e algo básico para que alguém se constitua como cidadão ciente de seus direitos e também de seus deveres” (p. 105). “Atividade recreativa na escola com a participação dos pais” (p. 129)	D26

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Essas atividades foram bem aceitas pelas crianças e foi muito importante pois tiveram a liberdade de escolha e também puderam participar de todas as atividades” (p. 133).	
“[...] promovendo espaços de diálogos e discussões a fim de construir o conhecimento juntamente com as crianças” (p. 52). “A participação política tornou-se evidente, observando-se [...] a importância da criança [...] enquanto disseminador do aprendizado construído na escola, para as suas famílias [...]” (p. 56). “O importante a ressaltar aqui é que todos tinham a sua oportunidade para falar” (p. 57). <i>“Trabalharei ouvindo muito as crianças e procurando suscitar questionamentos e situações problemas para que reflitam e busquem soluções” (p. 80).</i> “[...] um outro [objetivo] seria a influência que a criança pode exercer na família, justamente em relação a essa mudança de mentalidade” (p. 92). “[...] reunião feita pela diretora e professoras com os pais das crianças, a fim de mostrar o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola, além da conscientização dos pais em relação à problemática dos resíduos sólidos e da água” (p. 138) “[...] relatamos a caminhada feita com as crianças e seus respectivos pais em uma trilha conhecida na região, na qual foram fixadas placas de conscientização da população local. Além desta ocasião, também descrevemos a exposição aos pais e à comunidade, sempre realizada ao final do ano, sobre o trabalho desenvolvido com as crianças” (p. 139).	D28
“A aplicação do conhecimento se deu no final de cada tema trabalhado onde se instigou os alunos a pensarem e executarem ações positivas” (p. 116). “Toda esta aula envolveu diálogo sobre a problematização apresentada nos portfólios. As próprias crianças lembram de mostrar a foto das flores do butiá, onde a ação de plantar sementes de plantas nativas, no caso os butiás, não foi uma ação ativista, mas um ‘quefazer’ (FREIRE, 1987, p.40), pois esta ação não se dicotomizou da reflexão e o importante é que não foi uma ação imposta verticalmente, foi uma ação proposta por eles mesmos, pois surgiu no dia em que foi trabalhado o par dos portfólios dos biomas e perguntado o que poderíamos fazer para ajudar na conservação” (p. 183). “Através do fato delas serem responsáveis por contar o que estão aprendendo, exercitarão a sua forma de dialogar e conseqüentemente a sua própria cidadania ao envolverem seus familiares em tarefas de sua escola” (p. 224). “[sobre o material didático utilizado] Destacamos, sobretudo, sua perspectiva dialógico-problematizadora no tratamento da temática ambiental, produzindo ações positivas a partir do estudo de conflitos socioambientais, sinalizando para a participação ativa dos sujeitos – mesmo que crianças pequenas – e não a mera conscientização e o discurso (p. 306-307). “Como as crianças ainda estão centradas no seu ‘eu’, as ações ficam bastante em torno delas e muitas vezes precisam ser estimuladas para compartilhar, o que muitas vezes dificulta, mas não impede que associem ações individuais a ações coletivas, associando ação imediata à situação social mais ampla. Foi o que ocorreu com o desafio de recolher o lixo: elas pensaram somente no seu meio, no que estão fisicamente presentes. Por isso, o professor de Educação Infantil, respeitando a fase da criança, através do diálogo, precisa mostrar que é importante a preocupação com os outros seres, o que nos humaniza [...]” (p. 350). “Novamente o envolvimento das crianças expressa a realidade trazida para a ação, num propósito de, ao estudar o contexto próximo, relacioná-lo com ações mais amplas, que representem ações de coletividades ou comunidades maiores; mas que representam, sobretudo, a conquista de conhecimentos científicos embasando a ação comprometida com o bem comum, que não desconecta o homem da natureza, a vida humana do meio ambiente” (p. 357). “Essa ação, na qual compartilhamos ideias construídas na sala de aula do Jardim, é um modo de estendermos as experiências para outras crianças. Através dessa ação, nossas crianças (do Jardim) demonstraram estar por dentro do tema biodiversidade brasileira. Sua significância reside no fato de crianças comunicarem suas aprendizagens a outras crianças, aplicando termos e conceitos que	D29

Unidades de registro	Código da pesquisa
sejam representativos do conhecimento comunicado, e por meio do diálogo que eles estabeleceram com os colegas, demonstraram não ser somente um “ser-no-mundo”, mas com os outros, mantendo uma atividade crítica em vista da transformação do seu Meio Ambiente, em especial a biodiversidade dos animais dos Campos Sulinos” (p. 359). “O material ajuda a própria criança a se politizar. Um dos exemplos de ações tomadas foi quando estas, através da instrumentalização que ocorreu por meio do portfólio da fragmentação do ecossistema sobre a problemática da monocultura (trazida para a problemática regional com a questão da soja, trigo), elaboraram cartazes e afixaram na feira municipal (espaço constituído para o agricultor vender a diversidade de seus produtos), alertando sobre tal conflito. Desta forma, as crianças foram sujeitos da ação, conscientes e ativos perante a situação” (p. 405).	
“Outros objetivos não muito frequentes (2 citações), que dizem respeito à extensão da ação para a comunidade, também apareceram nos planejamentos”(p. 51). “Estas aparecem como forma de conscientização da população dos perigos da doença [dengue], ultrapassando assim os muros da escola” (p. 58). “Dentre as atividades realizadas, a professora cita os debates, uma forma de participação das crianças, onde suas experiências são pelo menos ouvidas. A professora sugere, ainda, uma ação (pontual) de responsabilidade para com a limpeza do parque” (p. 95).	D32
“ [a educação ambiental] favorece o envolvimento da escola com outras instituições e com a comunidade, criando as instâncias para uma relação direta entre educação e cidadania” (p. 71). “Adultos e crianças reunidos discutiam, falavam e eram ouvidos, levaram o resultado das reuniões para os demais alunos da escola e decidiam [...]” (p. 85). “Todos os dias, as crianças consultavam o quadro [com o final da placa para o rodízio de carros] para lembrarem quais os pais não poderiam usar o carro” (p. 119). “[...] pelo retorno que tenho dos pais [...] que relatam os comentários e comportamentos das crianças em diferentes situações [...]darem broncas nos adultos, por comportamentos ambientalmente inadequados [...] e observarem, fora do contexto escolar, aspectos das questões ambientais trabalhadas em classe” (p. 137). “[...] o quintal, como paisagem socialmente construída, é um passo importante para que no futuro elas negociem e decidam os espaços e destinos da cidade, em bases mais justas e sustentáveis” (p. 140).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

APÊNDICE D – QUADROS COM AS UNIDADES DE REGISTRO DAS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA “PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS”

Quadro 7 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Aula expositiva”

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] a professora faz uma atividade expositiva sobre os cuidados com o corpo e sobre a higiene” (p. 99).	D8
“[...] realizou-se uma palestra sobre coleta seletiva para os alunos” (p. 52). “A professora [...] explicou a importância da separação do lixo doméstico [...]” (p. 53) “Na sala de aula foi explicado para os alunos [...]” (p. 59)	D17
“[a docente] ocupa-se por trabalhar os ‘saberepráticas’ de meio ambiente [...] explicando, perguntando, ouvindo [...]” (p. 166).	D21
“Presenciamos atividades realizadas em sala [...] a professora “dando” informações às crianças e esperando que dessem respostas adequadas às suas perguntas” (p. 208).	T3
“Alguns professores citaram as palestras como um recurso utilizado” (p. 69).	D32

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 8 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos)”

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] uma série de outros recursos em que são explorados todos os sentidos das crianças” (p. 37)	D2
“Essa atividade teve por objetivos: possibilitar a exploração dos sentidos através de novas experiências [...]” (p. 89). <i>“A importância dos órgãos do sentido para nós é essencial, pois através das mãos podemos perceber o que os olhos não viam. O olfato, sentir o cheiro do mato, natureza e gostoso, prazeroso. Algumas crianças não perceberam pelo fato de ter participado (o medo, a insegurança, o desconhecido para elas). Mas outras perceberam que tinha plantas, computador, pneus e fizeram relações. Essa experiência é importante para a educação infantil, porque através de atividades, e brincadeiras, elas irão se desenvolver, estimular seus órgãos do sentido”</i> (p. 90). “Saco surpresa: objetos que devem ser reconhecidos pela criança através do tato” (p. 116). “A atividade de relaxamento foi muito apreciada pelas crianças, pois possibilitou que prestemos mais atenção na audição, e não apenas na visão” (p. 135).	D26
“[...] é interessante a utilização de diferentes recursos didáticos e procedimentos pedagógicos que façam uso de diferentes sentidos” (p. 145).	D28
“Estavam estimuladas em relação à própria questão de ver e tocar o pé de butiá e ficaram fascinadas em relação ao butiá bicado pelos pássaros” (p. 130). “[...] percebemos o quão fundamental para elas é poder ver sempre que possível o assunto que está se estudando, pois foi essencial apresentar as fotos, os portfólios em papel, para que estas pudessem manuseá-los, já que nesta fase a criança precisa e muito do ato de pegar, tocar, manusear (p. 167).	D29

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Perguntou se eles já sentiram o cheiro da pitanga [...] Então ela amassou uma folhinha e deu para eles sentirem o aroma. [...] As crianças comeram bergamotas tiradas das árvores (p. 235).	
“Saímos andando pelos caminhos para observar suas texturas” (p. 94).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 9 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades de observação e/ou exploratórias”

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Enquanto alguns engatinham nos colchões, outros se apoiam nos objetos para levantar, descobrindo e explorando o espaço” (p. 96).	D9
<i>“[...] pedíamos para as crianças olharem o céu à noite [...] E perguntávamos se eles tinham olhado para o céu à noite, observado [...] você percebe que o céu é azul, as nuvens são brancas” (p. 173).</i>	T2
“[...] plantação de grãos de feijão para observar o nascimento e crescimento de uma plantinha [...]” (p. 136).	D21
“[...] as crianças demonstram um grande interesse nos fenômenos da natureza” (p. 194) <i>“[...] passeamos aqui nas dependências da escola, a gente descobriu, quando passeou aqui que na natureza, nós temos seres com vida e seres que não têm vida” (p. 253).</i>	T3
“[elaboramos o projeto] com atividades exploratórias que favorecessem a observação de um ambiente em especial, o ambiente escolar[...]” (p. 81). “[...] as crianças puderam observar animais de nossa fauna e de outros continentes [...]” (p. 84). “Elas percorreram os jardins, o parque, principalmente as áreas próximas às árvores à procura dos seres vivos que pudessem ‘viver’ ali” (p. 92). “Como demonstraram interesse fizemos algumas observações no parque da escola [...]” (p. 100).	D25
“[durante caminhada nas margens da barragem] Observar outros elementos da natureza, como as nuvens e a sombra. Procurar pedrinhas e bichinhos no chão. Juntar gravetos para construir novos trabalhos na escola foi muito legal. As crianças e também os adultos precisam conhecer melhor para valorizar e preservar” (p. 133).	D26
“As crianças observavam as nuvens, inclusive se divertindo com as formas de objetos que estas adquiriam [...] pedia que as crianças descrevessem as nuvens e, dessa forma, tentassem descobrir se iria chover” (p. 51). “Envolveu as crianças nas atividades, abrangendo as observações delas do entorno da escola (como as diferenças no nível do rio; nas características das plantas; as sensações de calor, frio, presença/ausência de ventos; na observação do céu e das nuvens)” (p. 51). “[...] a professora sugeriu a elas que fossem até a pequena horta no parque da escola para observarem como estavam as sementes plantadas anteriormente” (p. 77).	D28
“Através desse processo de exploração e observação ‘as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, a percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais’” (p. 130-131).	D29

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Quanto mais contato as crianças têm com o que estão estudando melhor é, pois observam, exploram, vivenciam e contextualizam sobre aspectos relacionados diretamente aos temas, no caso sobre os pés de butiá e pinus vistos no Bioma dos Campos Sulinos” (p. 175). “Mesmo partindo dos portfólios do PROBIO, procuramos sempre ter ações que propiciasse o contato do aluno com o que estava sendo estudado, como o próprio capim <i>annoni</i> que foi sorteado até que todos o tivessem levado para mostrá-lo aos seus familiares, os búfalos, o butiá, a soja, as plantas nativas, a própria fragmentação foi mostrada através de passeios, pois o recurso da observação é necessário para a formação da criança para esta conhecer o meio e dominá-lo” (p. 398).	
“[...] as atividades mais citadas foram os passeios ou visitas para observação dos rios ou nascentes” (p. 55). “[...] algumas atividades citadas pelos professores [...] pesquisas e observação do meio” (p. 59).	D32
“[...] a observação do espaço a ser plantado. As crianças percebem a quantidade de luz que o local recebe [nas diversas horas do dia] e, a partir daí, discute-se a necessidade que as plantas têm em relação a esse fator [para decidir quais serão plantadas]” (p. 87).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 10 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Pesquisas e experimentos científicos”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] a outra identificou, pesquisou e experimentou as frutas existentes na escola” (p. 90).	D2
“Também os estimulava a fazer pesquisa com a família sobre o porquê de nascer surdos, conversar com os pais, avós, ver se tem outros surdos na família, etc.” (p. 102).	D8
“O material orgânico depositado no mini-pátio [de compostagem] foi revirado duas vezes por semana, com auxílio das crianças [...]” (p.57). “[...] os alunos se dirigiram ao quiosque e preencheram as bandejas com substrato, adicionaram duas sementes de alface em cada célula e depois, nivelaram o substrato com auxílio de uma folha de jornal” (p. 59).	D17
“[...] plantação de grãos de feijão para observar o nascimento e crescimento de uma plantinha [...]” (p. 136).	D21
“ <i>Todos os dias a gente vem conversando, fizeram pesquisa em casa [...]</i> ” (p. 253).	T3
“No trabalho de pesquisa reflexiva sobre materiais físicos ou mentais, as crianças buscavam o conhecimento com diferentes atividades exploratórias como: observação, manipulação, elaboração, emissão e verificação de perguntas e questionamentos, aplicação de leis e códigos, o que favorecia a compreensão das informações, das mais simples às mais complexas” (p. 35).	D25
“Um outro procedimento utilizado por esta professora foram as experiências” (p. 78).	D28
“Então combinamos em pesquisar sobre o butiá e sobre a soja. Indaguei sobre as perguntas que poderíamos fazer e para quem” (p. 174). “As crianças gostaram da ideia da pesquisa e envolveram-se em sua formulação” (p. 175) “A estratégia da pesquisa vai envolver também a família das crianças e tende a mostrar o que elas estão aprendendo, não ficando restrito aos ‘muros da escola’ [...]” (p. 175).	D29

Unidades de registro	Código da pesquisa
“A pesquisa realizada em casa também acabou sendo uma forma de demonstrar para as crianças que ninguém é ‘dono do saber’ (FREIRE, 1989, p.58), tanto os professores como os pais, precisam buscar pesquisar sobre este” (p. 177). “Fomos até a biblioteca tirar a dúvida se a cobra picava, mordida e em que lugar ela guardava seu veneno” (178). “[...] perguntou como podem fazer para descobrir quantos dias estas sementes levam para nascer [...] falou que pela realização de uma experiência” (p. 182). “Acabamos pesquisando na <i>Internet</i> mais sobre as questões desta Unidade de Conservação da Natureza [...]” (p. 191) [...] cientes que não é qualquer ação que é boa, que se deve pesquisar para ver a viabilidade da mesma, no caso o que plantar” (p. 204). “Mas isto marcou o fato de que também temos que procurar, pesquisar para não fazermos coisas erradas, que não se pode agir sem pesquisar” (p. 205).	
“As experiências também são muito frequentes entre as atividades desenvolvidas com o tema [água]” (p. 56). [...] experiências sobre congelamento, degelo e evaporação, flutuação dos corpos e observação do desenvolvimento de plantas em terra seca, em água e em terra com água” (p. 57).	D32
“Muitas classes fizeram mini composteiras em vidros vazios para observar quais os materiais que se decompunham e quais permaneciam após um período de dois meses de observação” (p. 85). “[...] nesse período, fomos buscando as mais variadas formas de pesquisar: cantar, conversar, tocar, amassar, olhar, comer, imitar, registrar” (p. 102). “[...] resolvemos fazer uma experiência para verificar se era verdade ou não que saía poluição dos carros” (p. 119).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 11 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Saída a campo”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] acompanhar as turmas [...] na visita ao Planetário de Vitória [...]” (p.98).	D2
“(...) no fundo (do CEI) tem uma casa onde mora um casal que cria galinha, planta, tem uma horta. Ao lado, atravessando a rua, tem um sítio com um portão grande e a pessoa que cuida desse sítio oportuniza às crianças de poder frequentar aquele espaço. E ainda, na região, nós temos uma olaria, onde as crianças também têm o contato com argila, de saber como é que faz os vasos [...]” (p. 169). “Os passeios geralmente são planejados como culminância dos projetos [...]” (p. 176).	T2
“[...] visita ao manguezal do Bairro Maria Ortiz, onde as crianças observaram a quantidade de lixo que é jogado no mesmo [...]” (p. 124). “[...] aula-passeio em uma fazenda [...]” (p. 136).	D21
“[...] justificou a visita ao Parque Ecológico do Passaré como um “momento em campo” (p. 219).	T3
“[...] fizemos uma aula-passeio ainda no mês de março ao zoológico da cidade de Americana” (p. 84).	D25

Unidades de registro	Código da pesquisa
“A caminhada em si para elas já é uma alegria, ainda mais sendo na barragem, que para a maioria e o seu ponto turístico, e onde eles passeiam. A caminhada a barragem e a realidade delas, faz parte da vida delas (...) se sentem o máximo dizendo que ‘aqui eu venho com a minha família’” (p. 133).	D26
“[...] passeio realizado pela diretora e professoras da escola B, com as crianças e seus respectivos pais em uma trilha conhecida na região [...]” (p. 28). “Esta saída foi organizada para levar as crianças de sua sala até um ponto das margens do rio, localizado na região” (p. 38). “Ela realizou três saídas a campo na região da escola, que é bem próxima do rio” (p. 45). “Esta saída se constituiu da ida das crianças a uma horta, presente no quintal da casa de uma moradora antiga da região, próxima à escola” (p. 77) [...] foi organizada uma saída ao aterro sanitário, e uma outra caminhada com as crianças pela região para passeio e observação da mesma trilha” (p. 98)	D28
“Fomos até [...] uma escola de idiomas existente nas proximidades, para ver os pés de butiá com cacho e as árvores de pinus” (p. 171). “Visita à casa de D. Maitê para ver mudas nativas. Chegamos lá e D. Maitê quis primeiro mostrar o mato que conserva no fundo de sua casa. Na trilha, a Evelyn e a Ana recolheram sementes” (p. 230). “Visita ao sítio [...] Começamos a visita pelos galinheiros e o chiqueiro [...] Para chegar até o poteiro onde estavam os búfalos, passamos por um açude. Carla entrou no poteiro para pegar o búfalo para trazer mais próximo à cerca para assim as crianças poderem ver melhor” (p. 261-262). “Passeio para ver/conhecer a Feira Municipal de Horizontina, com o objetivo de as crianças poderem ver como é, e onde podem ser vendidas as coisas produzidas no interior sem serem terceirizadas” (p. 295). [...] fomos para o Criadouro São Braz, que existe desde 1995, legalizado pelo IBAMA, onde na recepção ocorreu uma conversa sobre os cuidados que se deve ter. Falou dos animais mutilados, que os caçadores tentam abatê-los e eles acabam perdendo alguma parte do corpo” (p. 389).	D29
“[...] os professores participantes do projeto elaboraram e desenvolveram atividades com os alunos na escola e redondezas” (p. 43). “As atividades de campo, passeios, ou aulas-passeio, são frequentemente citadas em trabalhos de EA; trata-se de uma atividade comum nos projetos de EA” (p. 67).	D32
“Um passeio à Holambra completou o trabalho” (p. 131). “Completamos o trabalho com um passeio ao Parque do Morumbi” (p. 134).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 12 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Roda da conversa”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“ <i>Só que é uma área verde, tem um caminho que vai até o rio, tem bambu, onde muitas vezes a gente faz a nossa roda de conversa e leituras de histórias, brincadeiras</i> ” (p. 132).	T2
“Em roda, as crianças se sentam no chão formando um círculo de aproximação corporal” (p. 155).	D21

Unidades de registro	Código da pesquisa
“A ‘instauração e invenção de um círculo’, tão comum na Educação Infantil, faz retornar sempre as narrativas e as aprendizagens coletivas entre aluno(a)s e professoras. O círculo parece estabelecer o fundamento experiencial do encontro humano mediado pelas narrativas de todos ali ao entorno” (p. 156).	
“Na Roda da Conversa as crianças conversavam, contavam novidades, também era o momento de retomarmos os projetos, e combinar as atividades do dia.[...] A Roda da Conversa pode acontecer sempre que necessário, para resolvermos as questões que apareciam ou também para socializarmos alguma descoberta” (p. 64).	D25
“Na rodinha, sentados no chão, pedi para D. jogar o dado e buscar um brinquedo com aquela cor” (p. 108). “(Rodinha) Novidades e atividades realizadas no final de semana” (p. 114).	D26
“No geral, as professoras [...] utilizaram a roda da conversa como procedimento pedagógico” (p. 56). “Ela iniciou este dia com a roda da conversa” (p. 91).	D28
“[...] decidimos primeiro ensinar, na roda, com objetos para simular uma unidade de conservação e depois contar uma história” (p. 197). “Nesta hora da roda, foi tudo muito positivo, pois as crianças estavam mais perto e assim mantivemos um diálogo, melhor do que no laboratório de informática, sabendo que, ‘o diálogo é, portanto, o indispensável caminho’” (p. 202). “Na hora da roda, cheguei e pedi para eles adivinharem o que eu estava escondendo dentro do casaco” (p. 270). “Com os cartazes no meio da roda, as crianças foram falando sobre eles” (p. 291). “Na roda, a Evelyn trouxe um gavião para mostrar” (p. 338).	D29
“As rodas de conversas são atividades corriqueiras na Educação Infantil. Em geral nestes momentos os professores questionam os alunos sobre os assuntos a serem abordados, no sentido de conhecer o que sabem sobre eles. No entanto, estes momentos são também utilizados para a transmissão de informações do professor para os alunos; são situações em que os professores explicam conceitos ou fenômenos” (p. 69).	D32
“Na sala, em roda, conversamos e relembramos o que havíamos feito até então” (p. 94). “Fizemos o registro de todos os aspectos negativos da poluição após conversarmos na roda” (p. 119). “Falavam na roda sobre seus bichos de estimação [...]; traziam pedras e conchas [...] livros ou revistas sobre animais, vegetação e minerais” (p. 123).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 13 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Contação de histórias”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] eu contava uma história sobre o animal e o ecossistema em que vivem [...]” (p. 103)	D2
“[...] uma atividade entre pais e filhos aqui na escola, com brincadeiras, contação de histórias, jogos, pintura [...]” (p. 183).	D8
“A contação de estórias faz parte da rotina da creche [...]” (p. 99).	D9

Unidades de registro	Código da pesquisa
<i>“[...] onde muitas vezes a gente faz [...] leituras de histórias [...]” (132).</i>	T2
“Tentei me abrir às possibilidades de relacionamentos com as crianças através da arte de contar histórias [...]” (p. 193). “[...] coordenou um outro momento de contar história [...]” (p. 193).	D21
“Várias histórias infantis foram lidas e contadas ao longo deste projeto [...]” (p. 252).	T3
“Momentos estabelecidos para: contar e ouvir histórias” (p. 121). “Leitura de histórias em que os personagens são animais” (p. 123).	D25
“Contar a história: ‘A Casa do Coelho’”(p. 111). “Leitura da História: Menina Gata” (p. 114).	D26
“[...] ela iniciou contando uma história para as crianças sobre reciclagem” (p. 101).	D28
“[...] algo a ser mais explorado, as histórias que envolvam os conflitos e soluções Ambientais [...] o professor pode utilizar a história com um cunho educativo ambiental, mas também dá valor a histórias orais que recontam fatos/causos ocorridos no contexto próximo das crianças, e ainda oportuniza às crianças identificarem os limites de suas ações – no caso conhecendo o pé de butiá em relação a outros elementos do contexto” (p. 178). “Fizemos uma pequena historinha para dramatizar, encenar com os homenzinhos de brinquedo, sobre a plantação de espécies nativas no lugar de espécies exóticas [...]” (p. 197). “Decidimos criar uma história sobre o capim <i>annoni</i> para contar para as crianças o que tínhamos descoberto sobre ele [...]” (p. 218). “Através da história, trabalhamos de forma lúdica a rede conceitual que envolve a expansão populacional da caturrita, a qual vai ser ainda mais trabalhada, pois isso caracteriza o trabalho com a Educação Infantil” (p. 328).	D29
“Os livros infantis [...] utilizados neste nível de ensino, pelo professor, para a contação de história [...]” (p. 65).	D32

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 14 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades envolvendo a família e/ou a comunidade local”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Nesse projeto, as crianças devem construir brinquedos a partir de materiais reaproveitáveis, como tarefa de casa, para que tenha a ajuda da família e, depois de brincar em casa, leva para a escola para partilhar a vivência e o brinquedo com os colegas” (p. 43). “[...] o projeto conseguiu envolver as famílias e extrapolar os muros da escola” (p. 84).	D2
“A escola preocupa-se com os pais no sentido de ajuda-los a enfrentar esta nova realidade que é ter um filho surdo, situando-os na maneira de como pensar e agir” (p. 92). “Os pais principiam a observar e são convidados a brincar junto” (p. 101). “Esta aproximação com a própria família também é realizada na escola, para que não ocorram estes afastamentos em função da falta de entendimento” (p. 110). “A escola proporciona, então, esta aproximação com surdos adultos, apresentando-os às crianças como pessoas com as quais podem identificar-se” (p. 114).	D8

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] toda vez que tem um evento, como teve o chá do dia das mães, os pais são convidados a vir [...]” (p. 114)	
“[...] convocaram-se os pais dos alunos [...] para uma reunião de sensibilização” (p. 55). “As crianças dos dois períodos trouxeram de casa em duas sacolas plásticas os resíduos ‘compostáveis’ e ‘recicláveis’ [...]” (p. 56). “[...] as crianças puderam colher uma pequena quantidade de couve e levar para casa” (p. 69).	D17
“O grupo indígena foi convidado para a apresentação por intermédio da mãe de uma das crianças do CEI, cujo pai é índio. Pais e familiares também estiveram presentes no dia agendado” (p. 228).	T3
“[...] as crianças iam à biblioteca da escola em pequenos grupos, para escolherem um ou dois livros para lerem em casa com suas famílias” (p. 74). “As datas comemorativas são consideradas como expressão do cotidiano e do contexto social da comunidade escolar -a escola, as crianças e suas famílias- e são integradas ao planejamento. Contamos com a participação das famílias das crianças sempre presentes nessas comemorações” (p. 75-76).	D25
“Atividade recreativa na escola com a participação dos pais” (p. 129). “Assim, esse Pré-Encontro que foi desenvolvido a partir das vivências das famílias oportunizou uma maior integração entre família e escola, pois ao expressarem suas opiniões, os familiares foram descobrindo o que seria currículo e qual a função efetiva da escola de educação infantil” (p. 145).	D26
“Nesta última saída, realizada às pontes do rio, ela aproveitou o entorno e as ocasiões que apareciam, como o fato de um homem estar pescando. Ela aproveitou a situação e foi até ele com as crianças para perguntar quais eram as características dos peixes do rio (como o sabor e o tamanho). Ele respondeu que os peixes eram muito pequenos com pouca carne e com um “gosto estranho”. Enquanto estavam passando pela outra ponte, a professora avistou uma senhora na sacada de sua casa, localizada às margens do rio. Ela decidiu ir até a casa e pedir para que a tal senhora contasse um pouco da história do rio. A senhora, muito solícita, respondeu à professora e às crianças, comentando que antes não havia enchentes e que peixes grandes, como o pintado, eram encontrados no rio. No entanto, continuou dizendo que hoje sofria, como muitos, com as enchentes, com a sujeira e com o fato dos peixes serem poucos e pequenos. Percebemos, através desta observação, que a história desta comunidade é vista como importante pela professora para o desenvolvimento de suas atividades de EA nesta área” (p. 45). “Na escola A, relatamos a reunião feita pela diretora e professoras com os pais das crianças, a fim de mostrar o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola, além da conscientização dos pais em relação à problemática dos resíduos sólidos e da água” (p. 138). “Na escola B, relatamos a caminhada feita com as crianças e seus respectivos pais em uma trilha conhecida na região, na qual foram fixadas placas de conscientização da população local” (p. 139).	D28
“[...] trazer para a escola uma pessoa da comunidade que conhece a realidade que estamos abordando, podendo, assim, vir à escola trocar conhecimento conosco” (p. 147). “Entramos em contato com uma senhora professora aposentada cujos pais eram agricultores, que morou no interior, para que ela fosse ao colégio conversar com as crianças sobre a plantação de soja e sobre o butiá. Falamos para ela que estávamos estudando sobre os Campos Sulinos e sobre as árvores nativas. Dona Nadir aceitou e falou que gostaria de levar as mudas de butiá e sementes para as crianças olharem e plantar com eles” (p. 180) “Através do fato delas serem responsáveis por contar o que estão aprendendo, exercitarão a sua forma de dialogar e conseqüentemente a sua própria cidadania ao envolverem seus familiares em tarefas de sua escola” (p. 224).	D29

Unidades de registro	Código da pesquisa
“[...] D.Maitê falou para as crianças que iria ensiná-las a plantar para depois elas irem para casa e ensinarem seus pais a plantar” (p. 231). “Marcamos uma conversa com um agricultor (avô de um dos meninos do maternal) sobre a questão da chuva poder causar sulcos, voçoroca, sobre a arenização, plantio direto, curva de nível, terraceamento, pois ficamos sabendo que este tinha comprado uma terra com vários problemas (p. 245). “As atividades não se restringem a produção de trabalhos desconectados da experiência individual e coletiva, e também, além de estarmos trabalhando com a criança estamos interagindo com a sua família e a comunidade” (p. 307). “A conversa com a Vó Nadir foi válida, pois se compararam vários fatores de antigamente e de hoje, como os meios de transporte, como era o mato, a quantidade de animais que existiam, e hoje estão desaparecendo” (p. 381).	
“Convidamos [...] artesãos do vidro, que reciclaram vidros de lâmpadas, soprando-os e produzindo novos objetos para que as crianças pudessem observá-los” (p. 85).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 15 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades plásticas (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, etc)”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Também há um espaço destinado ao desenho das crianças” (p. 91). “Elas fizeram dobraduras (origami) do galo, da galinha e dos pintinhos e outras atividades relacionadas com o tema” (p. 107).	D2
“Um dia brincando de massinha de modelar, ele prontamente modelou um aparelho auditivo e colocou na orelha” (p. 105).	D8
“[...] eles estão sentados à mesa para desenhar [...]” (p. 151).	D9
“[as crianças] confeccionaram o vai-e-vem e o bilboquê, que foram levados para casa” (p. 54).	D17
“Trabalhar com ‘massinhas de modelar’ é uma proposta cheia de sentidos para a Educação Ambiental, pois recorda a argila, nossa origem” (p. 142). “[...] deixá-la à vontade para produzir o desenho de algo da natureza [...]” (p. 153). “[...] produzir materiais que representassem o fundo do mar: fazer móveis para pendurar na sala; pintando com lápis de cor e caneta hidrocor [...]” (p. 177). “[...] onde se pediam recortes e colagens sobre coisas da natureza” (p. 193).	D21
“As crianças usaram um cocar confeccionado com papel-ofício pelas professoras e pintados pelas crianças” (p. 228). “[...] as crianças desenharem sobre as ‘coisas da natureza’” (p. 251).	T3
“Em cada ambiente era realizada uma atividade específica: desenho; recorte/colagem; escrita; jogos de construção; jogos de mesa; massa de modelar; e biblioteca de sala” (p. 66). “[...] as crianças desenharam como interpretavam a Natureza” (p. 83). “Na sala quando discutíamos o que vimos lá fora da sala, propus a elaboração de uma maquete, representando assim a escola em três dimensões” (p. 90).	D25

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Após a atividade as equipes representaram com desenhos a presença de seres vivos diversos. Para registrar as descobertas as crianças realizaram desenhos dos ‘moradores’ da escola, formigas, mosquitos e borboletas” (p. 92).	
“A pintura e outra atividade muito apreciada. Muitas crianças ainda não constroem um desenho mais organizado, simplesmente pintam toda a folha” (p. 108). Construção com diferentes tipos de materiais: massa de modelar, caixinhas, palitos de picolé, galhos secos” (p. 125). “[...] todas as crianças fizeram um fantoche” (p. 134).	D26
“[...] confeccionou, juntamente com as crianças, um brinquedo que simulava a passagem de um mergulhador com uma lanterna que iluminava o seu caminho dentro de um rio” (p. 69). “[...] as crianças efetuaram colagens de elementos da natureza juntamente com imagens de seres humanos, com o objetivo de mostrar que o homem também faz parte da natureza” (p. 40). “As produções artísticas [trabalhos manuais usando sementes] também aconteceram durante o trabalho com EA” (p. 79).	D28
“Elas são encorajadas a pensar sobre o que viram nos portfólios compreendendo os conflitos existentes, bem como transcrevendo as ações para seu contexto, exercitando-as na prática e também representando por meio de registros como: desenhos, pinturas, recortes, brincadeiras, cartas, quebra-cabeças, painéis, maquetes, livros, pesquisas, atitudes, falas; que são as suas criações, produções como forma expressiva de releituras. Essas formas de manifestações se tratam de um aprimoramento da criticidade das crianças e não de memorização” (p. 409).	D29
“O desenho e a pintura [...] foram citados por apenas 11 professores. [...] isso se deve ao fato de já se ter assumido que estas são atividades básicas na Educação Infantil, não sendo desta forma, relatadas no questionário” (p. 69-70).	D32
“Estes materiais [recicláveis] foram trabalhados em Artes Plásticas, por meio de atividades especiais no Atelier” (p. 85). “[...] construíram a maquete [do jardim sensorial], uma representação em volume bem fiel à planta que tinham” (p. 96). “[...] Para finalizar a maquete, pintaram algumas sucatas para melhor identificação com o objeto real” (p. 97) “Com as sementes, as crianças construíram seus próprio chocinhos e fizeram uma banda, trabalhando a percepção auditiva e rítmica” (p. 109).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 16 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Atividades de expressão corporal (dança, dramatização)”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“As expressões corporais são parte integrante do processo educativo, tanto nas atividades de sala como nas atividades de pátio. As professoras utilizam músicas, danças, dramatizações [...]” (p. 37). “A sexta cultural [...] trabalham com a questão social, com a questão ecológica, a questão das relações, conforme for à história. Trazem a história para a vida prática, para a nossa vida e daí montam a peça de teatro junto com as crianças” (p.90)	D2
“Também fazem teatro de vários hábitos de higiene, como tomar banho, escovar os dentes, lavar o rosto, etc. e se mostram bem interessados” (p. 99).	D8

Unidades de registro	Código da pesquisa
<i>“Eu brinco de roda, eles adoram, dançam” (p. 163).</i>	T2
“[...] procurando diversificar o máximo possível às possibilidades de intervenções junto aos discentes: [...] dramatização de histórias [...], etc” (p. 136). “Montagem de coreografias” (p. 271).	D21
“[...] listaram diversas outras atividades que também podem contribuir nas suas iniciativas de trabalhar com Educação Ambiental na Educação Infantil, como: [...] dramatização [...]” (p. 256).	T3
“A participação das crianças foi efetiva, elas escolheram as músicas; elaboraram a coreografia para as danças; elaboraram (oralmente) os agradecimentos aos pais; e confeccionaram os desenhos dos painéis e os adereços para a cerimônia” (p. 101).	D25
“A atividade coletiva foi muito interessante, pois as crianças gostaram muito da ideia de poder colocar fantasias e fazer apresentações” (p. 121). “[...] fizeram um fantoche e representaram com o mesmo seu pai. Apresentaram na casinha do teatro como e o seu pai” (p. 134). “Houve uma boa integração entre as crianças, dançando em- duplas, sem discriminação” (p. 134).	D26
“[...] uma dramatização criada pela professora e encenada pelas crianças de sua sala” (p. 66). “[...] relatou o fato das crianças brincarem de imitar as diferentes aves abordadas, durante a hora do parque” (p. 116).	D28
“Na dramatização, todos queriam ser os personagens, principalmente os meninos queriam ser o caçador” (p. 314).	D29
“Recursos como dramatizações, jogos e brincadeiras [...] apesar de fazerem parte das orientações metodológicas para a Educação Infantil, foram pouco citados pelos professores” (p. 70).	D32
“[...] fizemos na classe uma simulação da situação do trânsito, com sucatas, representando os carros delimitados em um espaço pequeno” (p. 118). “No faz-de-conta, passearam com a máquina pronta, a fim de sugar a poluição” (p. 120).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 17 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Conviver e cuidar de plantas e animais”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Algumas turmas cultivaram uma horta [...]” (p. 90).	D2
“[...] as crianças cuidaram dos pintinhos, [...] num cantinho da sala. Depois, cada uma levou um pintinho para passar o dia em sua casa e trazia no dia seguinte o relato de como tinha sido a visita” (p. 107).	
“[...] foi construída uma mini estufa [...] visando a formação de mudas de hortaliças pelos alunos” (p. 51).	D17
“Participar de todo esse processo [...] da horta comunitária foi enriquecedor para as crianças [...]” (p. 94).	

Unidades de registro	Código da pesquisa
<i>[...] as crianças, aprenderam a plantar as árvores, à cuidar. [...] fizemos um projeto de horta, onde todos têm a sua participação, cada turminha semeia e cultiva”</i> (p. 124).	T2
“Há também na instituição um pequeno jardim, onde as crianças podem observar e cuidar de suas plantinhas [...]” (p. 161).	D21
“No final de nosso plantio [...] estavam colocando estacas para proteger a planta, o que demonstrou que as crianças além de plantar estão preocupadas em cuidar para que desenvolvam; não basta apenas “jogar a semente na terra”, precisamos ter comportamentos, valores, consciência, responsabilidade de cultivá-la para que ela consiga crescer” (p. 208).	D29
“Dentre as práticas relacionadas ao tema Flora [...], destacam-se o plantio de árvores ou de mudas, o plantio e cultivo de plantas medicinais e hortaliças, seja em hortas ou outros meios, como em embalagens descartáveis, por exemplo caixinhas de leite longa vida, e a jardinagem” (p. 52).	D32
“A observação das aves por parte das crianças foi responsável por vários projetos de trabalho que incluíam a construção de casinhas para abrigá-las e de comedouros para alimentá-las [...] O convívio com os animais da escola tem oferecido inúmeras oportunidades de trabalho. Os animais têm sido importantes na adaptação das crianças pequenas e alimentá-los faz parte de sua rotina diária [...] Percebo que conhecer sobre a vida dos animais ajuda as crianças a desenvolver um relacionamento mais afetivo e respeitoso com eles. O papel dos professores é essencial nesse processo” (p. 88). “[...] plantamos algumas verduras na horta, girassóis e azaleias em canteiros e sementes de flores em sementeiras. A relação das crianças com as flores e o plantio foi intensa e envolvente” (p. 124).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

Quadro 18 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à subcategoria “Brincar”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Durante minha convivência no CMEI, tive a oportunidade de observar vários desses momentos, em que as crianças brincavam descontraidamente, com intervenção da professora apenas nas situações em que não conseguiam resolver sozinhas os conflitos gerados durante a brincadeira” (p. 41)	D2
<i>“Mas muito é com o brincar, o brincar no interesse das crianças, nas coisas que acontecem na vida deles[...]”</i> (p. 119).	D8
“As crianças maiores lideram grupos e conduzem brincadeiras onde os menores imitam” (p. 95).	D9
<i>“A criança se desenvolve tanto na coordenação motora, no cognitivo, afetivo, tudo. A criança sabe interagir com outras crianças brincando livres, e quando elas estão presas, elas são muito individualistas. E soltas, elas sabem compartilhar e brincar com outras crianças”</i> (p. 186).	T2
“O ato de brincar, tão estimulantes às crianças, tem sido um momento apropriado para oferecer possibilidades educativas ambientais, onde não se associa o “saberprática” Educação Ambiental a uma formalidade maçante, fria, distante e desprovida de sentido” (p. 62)	D21
“[...] enquanto as crianças brincavam no parque após o lanche, nos sentamos à sombra de uma árvore frondosa [...]” (p. 63).	T3
“Nas atividades extraclasse (brincadeiras no parque, brincadeiras de roda, jogos coletivos e individuais) as crianças constroem brincando, o conhecimento físico e social” (p. 6).	D25

Unidades de registro	Código da pesquisa
“Percebi que a maioria gosta muito de jogar e quando eu deixo que escolham jogos para jogar em pequenos grupos, sempre escolhem aqueles que eles já conhecem as regras” (p. 108). “Brincadeiras dirigidas com dado colorido” (p. 108). “Atividades dirigidas no pátio com corda” (p. 110). “No refeitório fizemos brincadeiras variadas como dança das cadeiras, brincadeiras de roda, passa-passara (p. 133).	D26
“[...] as crianças se encaminhavam para os “cantinhos” – locais separados dentro da sala de aula onde cada pequeno grupo de criança se ocupava de alguma atividade, como diversos jogos, brincadeiras e desenhos” (p. 60). “[...] relatou o fato das crianças brincarem de imitar as diferentes aves abordadas, durante a hora do parque” (p. 116).	D28
“[...] as crianças começaram a aprender o nome dos Biomas brincando, sendo que o jogo e o brinquedo ajudam no processo educacional, são partes integrantes da atividade educativa para adquirir o conhecimento [...] (p. 135). “Através do jogo das ‘adivinhações’ [...] trabalhamos principalmente com o procedimento de ‘formulação de perguntas’” (p. 136). “Por meio do jogo trabalhamos a contagem [...]” (p. 229). “Adoraram a brincadeira das compras dos produtos. Junto com esta ação das compras, estávamos trabalhando a questão da própria economia” (p. 285). “Em seguida, as crianças brincaram de roda e, através do canto “A carrocinha pegou 3 cachorros de uma vez”, criou-se uma adaptação: “O gavião pegou três caturritas de uma vez, o gavião pegou três caturritas de uma vez. Tra-la-lá que bicho é esse, tra-la-lá que bicho mau, tralá que bicho é esse, tralalá que bicho mau” (p. 335). “[...] as crianças começaram a interpretar a questão do gavião e das caturritas e formaram sua própria brincadeira, onde quem era gavião espantava tentando pegar a caturrita que estava no milho” (p. 338). “Os alunos, depois de perceberem e analisarem a situação, expressam, comunicam suas ideias e sentimentos, inventam, interpretam e contam histórias relacionadas com os assuntos ambientais, bem como representam, através de suas produções artísticas, as situações referenciadas nos portfólios, criam jogos movimentados, brincadeiras, envolvendo coordenação e equilíbrio” (p. 409).	D29
“[...] sem deixar de lado o aspecto lúdico (brincadeiras, fábulas), muito importante na Educação Infantil” (p. 55). “Os resultados apontam a pouca ludicidade atribuída ao contexto da EA” (p. 59)	D32
“[...] rasgamos as folhas e espalhamos no chão para brincar” (p. 103). “No faz-de-conta, passearam com a máquina pronta, a fim de sugar a poluição” (p. 120). “[o pátio da escola] Plantá-lo, enchê-lo de vida e de espaços para brincadeiras e convivência é tarefa que poderia ser assumida por educadores, alunos, funcionários [...]” (p. 139).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

APÊNDICE E – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “RECURSOS DIDÁTICOS”

Quadro 20 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Recursos didáticos”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
<i>“Nós trabalhamos com as turmas músicas que falavam sobre o meio ambiente, sobre a questão da preservação [...] Nós selecionamos telas de vários pintores famosos que retratavam o meio ambiente, natureza morta, algumas com frutas” (p. 87).</i> <i>“Tudo feito com material descartável, com coisas que se joga fora: é copo descartável, é garrafa pet, é o resto de linha, de lã, uma tampinha, então a gente junta isso tudo e faz coisas interessantes” (p. 88).</i>	D2
<i>Então eu utilizo gravuras, fotos, diversos materiais para isso (p. 111)</i>	D8
<i>“Utilizamos mais o pátio semi-aberto, pátio com piso, estantes com livros e brinquedos, com um tapete no chão e mesas e cadeiras para os pequenos” (p. 94).</i> “[...] ela me mostrou o seu trabalho envolvendo atividades de Educação Ambiental, os DVD’s, as produções em desenho e escrita das crianças e tudo o mais” (p. 134).	D9
“[...] há almofadas nas salas de atividade” (p. 120). “Os pátios dos CEIs, oferecem brinquedos em quantidade [...]” (p. 121)	T2
“[...] mostrava uma foto do nosso Planeta totalmente desorganizado, com lixo por todos os lados” (p. 52). “[...] foi projetado o filme ‘Tá Limpo’” (p. 54).	D17
“Ela cuidou procurando diversificar o máximo possível às possibilidades de intervenções junto aos discentes: aula dialogada na rodinha; vídeo educativo sobre temática ambiental; cineminha (recurso didático usado para contar história infantil, feito de madeira ou caixa de papelão, onde mostram gravuras e textos que são contados pela discente – Foto 5); histórias com enfoque nos cuidados e preservação; massa de modelar (Foto 6); desenhos; murais informativos com notícias sobre o meio ambiente; observações de imagens com paisagens naturais, plantação de grãos de feijão para observar o nascimento e crescimento de uma plantinha, os registros das questões das crianças e o diálogo sobre essas questões; dramatização de histórias; aula-passeio em uma fazenda; maquete, filme ‘Tainá 2: A aventura continua’, etc” (p. 136).	D21
“[...] desenvolveram atividade sobre as plantas com as crianças com base em figuras de revistas ou pintura de algo que represente a natureza quando contam com árvores e arbustos, nas unidades [...]” (p. 217 – 218). “Além das músicas, histórias e filmes, atividades de artes foram selecionadas a fim de contemplar o tema” (p. 251). “[...] listaram diversas outras atividades que também podem contribuir nas suas iniciativas de trabalhar com Educação Ambiental na Educação Infantil, como: além da conversa informal, fantoches, dramatização, filmes, histórias, leitura de textos informativos, coletânea de músicas e poesias” (p. 256)	T3
“A letra da música (Anexo 5) aborda a preservação do ambiente terrestre, com alusões aos pássaros, às flores e também às pessoas” (p. 101). “[...] assistir o vídeo ‘Natureza sabe tudo’, um filme didático, que tem duas partes: ‘Lixo e desperdício’ e ‘Som e entulho’” (p. 171).	D25
Apresenta um quadro verde, quatro mesas circulares, mesa da professora, um armário, onde ficam materiais didáticos: cola, tesoura, argila, folhas, lápis, e livros de histórias, um espelho	D26

Unidades de registro	Código da pesquisa
grande, uma caixa com fantasias, uma estante de madeira, onde são guardados jogos coletivos e individuais e: quebra-cabeça, domino, letras de diversos tamanhos, blocos lógicos... Os brinquedos (bonecas, carrinhos, ...) e materiais que as crianças podem manusear estão na altura do seu alcance (p. 106-107).	
“Mostrando fotos do rio Tietê, de como era no passado e de como está no presente” (p. 37). “[...] as crianças realizaram uma releitura da obra de um pintor impressionista [...]” (p. 40). “[...] levou para as crianças a cópia de uma obra de arte, “Sonhos de infância”, que retrata uma paisagem onde há um rio limpo” (p. 91). “[...] relatou a utilização do livro ‘O mundinho’” (p. 68). “Esta professora utilizou muitos livros de literatura infantil com diversas temáticas” (p. 76). “[...] ela colocou a música chamada “Não jogue lixo no chão”. As crianças acompanharam cantando, aparentando gostar muito da canção” (p. 36).	D28
“[...] utilizava-se do recurso de um fantoche e de histórias” (p. 116). “[...] através do recurso da Internet [...]” (p. 131). “[...] o computador usado como recurso [...]” (p. 46) “Expomos: Matriz dos portfólios [...]; As fotos durante todo o desenvolvimento do trabalho; O livro; Os cartazes; Os fantoches utilizados para a apresentação; Em um computador os jogos feitos no computador; O mapa dos biomas” (p. 392).	D29
“Dentre os recursos materiais os mais frequentes são os “recursos audiovisuais”. Encontram-se nesta categoria, tanto os recursos interpretados principalmente por meio da audição, como as músicas, quanto pela visão como as fotos, incluindo aqueles que utilizam ambos os sentidos, como os vídeos e a TV” (p. 63). “Na categoria recursos escritos (quadro 12), encontram-se desde livros e gibis, materiais destinados ao público infantil, até jornais e revistas, mais direcionados ao público adulto” (p. 64).	D32
“[...] a professora lia para a classe o livro Linéia e o Jardim de Monet” (p. 129).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

APÊNDICE F – QUADRO COM AS UNIDADES DE REGISTRO DA CATEGORIA “AVALIAÇÃO”

Quadro 21 – Unidades de registro e pesquisas correspondentes à categoria “Avaliação”.

Unidades de registro	Código da pesquisa
<i>“É interessante porque depois que eles aprendem aqui, eles mostram os sinais em casa, para os pais, nas coisas do cotidiano que vão fazendo, ou seja, eles fazem em casa um elo com o que aprenderam na escola, da comunicação que aprenderam aqui. Às vezes os pais vêm até a escola e me relatam surpresos a evolução que eles estão tendo na Língua de Sinais e eles querem saber como isso aconteceu tão rápido! [...] Então, isso tudo se deve ao aprendizado que eles têm aqui na escola e a constituição da identidade surda deles” (p. 111).</i>	D8
“[...] efetuou-se a colheita, a qual proporcionou aos alunos uma avaliação de suas próprias atividades, puderam legitimar seus esforços e dedicação, não pela quantidade, mas pela qualidade e pelo nível de aprendizagem que o grupo pode compartilhar durante este semestre” (p. 63). “[...] essas questões foram elaboradas, selecionadas, aplicadas pelas professoras, após o desenvolvimento das atividades teórico-práticas, para diagnosticar se os conteúdos foram assimilados pelos alunos [...]” (p. 64). “As crianças relataram os resultados de suas experiências a partir da separação do lixo em suas casas, descrevendo a importância dessa atividade que alterou os seus hábitos e dos familiares [...]” (p. 70).	D17
<i>“A avaliação ocorrerá durante todo o processo, através dos materiais confeccionados pelos alunos, pelas falas, pelos registros dos alunos e da professora feitos através de observações planejadas pela professora, percebendo manifestações importantes dos alunos acerca do que elas sabem fazer, do que pensam a respeito dos fenômenos que observam, do que ainda é difícil entender, assim como conhecer mais os interesses que possuem. Será avaliado o interesse e a participação dos mesmos, assim como através da auto avaliação dos educandos” (p. 272)</i>	D21
“Nos desenhos apresentados temos a expressão do conhecimento das crianças, constituindo uma avaliação pontual que revela o que aprenderam ao longo do projeto de ensino. [...] Trata-se de uma avaliação processual, que se realiza durante todo o processo de ensino aprendizagem, não se limitando a verificar o produto final, mas sim no desenvolvimento do projeto (p. 104) “Nos momentos finais da aula fazemos a roda da conversa de avaliação [...]” (p. 105)	D25
“No momento final, fizemos [as educadoras] uma avaliação coletiva, que foi se encadeando e também se repetindo, sobre o que havíamos construído, no sentido de apontar o que poderíamos continuar e o que deveria ser modificado” (p. 147).	D26
<i>“Os registros serão feitos cotidianamente em um caderno [...] serão anotadas as atividades desenvolvidas, as falas das crianças, as observações dos educadores, as propostas de encaminhamentos [...] Bimestralmente serão feitos relatórios onde contaremos sobre o que a sala produziu, as reflexões teóricas que fizemos em relação ao trabalho desenvolvido e os encaminhamentos para os próximos meses [...] Também serão feitos registros por meio de fotos tiradas cotidianamente pelas monitoras, que construirão um livro de registro contando o desenrolar do projeto na sala, com a ilustração das fotos tiradas” (p. 100).</i> “[...] preocupa-se com a avaliação, enquanto um processo de reflexão, e não como é feita comumente nos moldes do Ensino Fundamental e Médio, como atribuição de notas aos alunos” (p. 80). “No dia seguinte, na escola, a professora pediu às crianças que desenhasssem algo relacionado ao passeio realizado ao aterro em seus cadernos” (p. 84). “O trecho deixa entrever que esta professora avalia constantemente a sua prática através da observação cotidiana das crianças” (p. 81).	D28

Unidades de registro	Código da pesquisa
[...] mantivemos reuniões pós-aulas a cada dia que tínhamos a prática do projeto em pauta, sempre depois que todas as crianças iam embora, para assim avaliarmos nosso projeto e termos uma continuidade do mesmo” (p. 110). “A exposição foi realmente ‘um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o curso deste projeto’ (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.257), tendo como saldo positivo a sua avaliação, pois podemos sentir uma mudança na aprendizagem das crianças em relação ao assunto [...]” (p. 395). “A conotação alcançada pelos registros produzidos nas aulas [...] focou a evolução das ideias e questões levantadas pelas crianças, as quais fizeram conexões entre os temas, entre as ideias, palavras e ações” (p. 396).	D29
“O projeto deve ser [...] avaliado, criticado, melhorado [...]” (p. 73). “A presença dessa fauna urbana estimula a curiosidade e pesquisa das crianças [...] são temas que aparecem com frequência [...] é um dado para ser usado como critério de avaliação do projeto. Outro dado é a ausência de pássaros nas gaiolas e o grande número de espécies que frequentam o quintal” (p. 85). “Essa 1ª etapa ficou registrada em desenhos de todas as crianças” (p. 92). “[...] pelo retorno que tenho dos pais [...] que relatam os comentários e comportamentos das crianças em diferentes situações [...] e observarem, fora do contexto escolar, aspectos das questões ambientais trabalhadas em classe” (p. 137).	D33

Fonte: Dissertações e teses relacionadas no Quadro 2.

ANEXO A – DADOS INSTITUCIONAIS E RESUMO DAS DISSERTAÇÕES E TESES UTILIZADAS NO MAPEAMENTO (IMPORTADOS DO BANCO EARTE)

Código: 8633

Título: Educação ambiental: a horta escolar como ferramenta de sensibilização ambiental

Autor: André Murara Silva

Orientador: Lucia Ceccatto De Lima

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2011

IES: Uniplac

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade: Lages

UF: SC

Dependência Administrativa: privada

Resumo:

Esta pesquisa foi realizada na educação infantil no CEIM. Leonina Rodrigues da Costa em Lages, SC. Objetivamos analisar a horta escolar como ferramenta para a Educação ambiental no ensino fundamental e na Educação Infantil. Como objetivos específicos tivemos: 1) implantar uma horta escolar, 2) utilizar a horta como ferramenta de sensibilização ambiental dos estudantes do Pré I e Pré II e realizar atividades didático pedagógicas para contribuir com o processo de sensibilização. Foi realizado uma revisão de literatura que trata do afastamento entre ser humano e natureza, buscando elementos filosóficos da obra de Grün (1996), Capra (2006), Maturana e Varela (2002), Loureiro (2006), além de outras referências que destacaram a ligação entre ser humano e natureza e também uma breve revisão a respeito da importância da horta escolar e das políticas legais e educacionais da Educação Ambiental. Metodologicamente realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, Thiollent (1996) em três turmas de educação infantil. Foram aplicados dois instrumentos de pesquisa: desenho das crianças antes da visita a horta escolar e depois da mesma para analisar o potencial pedagógico da horta escolar como ferramenta de sensibilização ambiental. Os estudantes participaram de quatro atividades pedagógicas: caracterização do solo, germinação das plantas, teia alimentar e elementos bióticos e abióticos. Realizaram visitas orientadas a horta escolar para plantio e adubação de mudas. Outro aspecto metodológico foi observação direta do cotidiano, realizada pelo autor desde o primeiro encontro com a direção, do funcionamento da escola, dos aspectos pedagógicos e do comportamento das crianças no CEIM. Os resultados obtidos permitiram realizar as análises qualitativas sobre o potencial de sensibilização ambiental na horta escolar. Os instrumentos de pesquisa resultaram na categorização dos seguintes elementos do ecossistema (horta): fatores bióticos, abióticos e antrópicos, este último não foi um objetivo inicial dos desenhos, mas sim um resultado obtido na intervenção da pesquisa. Esta pesquisa permitiu considerar que a horta escolar pode ser adaptada para a educação infantil e que a mesma é potencialmente uma ferramenta de sensibilização ambiental, possibilitando o contato direto com os elementos bióticos e abióticos ligados ao meio ambiente da horta, a intervenção do ser humano com a natureza não humana.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Horta escolar.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Recursos Didáticos

Área Curricular: Geral

Código: 1925

Título: Educação Ambiental na educação infantil: sentidos produzidos no cotidiano

Autor: Andressa Lemos Fernandes

Orientador: Martha Tristão

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2007

IES: Ufes

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: CE

Cidade: Vitória

UF: ES

Dependência Administrativa: federal

Resumo

A pesquisa “Educação Ambiental na educação infantil: sentidos produzidos no cotidiano” foi realizada em um centro de educação infantil do município de Vitória – ES, no período de setembro de 2005 a julho de 2006. O objetivo central desta investigação foi o de compreender que sentidos vêm sendo atribuídos à educação ambiental ao se entrelaçar às redes de saberes fazeres tecidas no cotidiano de um centro de educação infantil. As orientações teórico-metodológicas deste trabalho estão fundamentadas na pesquisa com o cotidiano, na teoria da complexidade e nos pressupostos da Educação Ambiental e da educação infantil. Os acontecimentos que emergiram no cotidiano foram registrados no diário de campo e por meio de fotografias. As narrativas das professoras, protagonistas deste estudo, captadas nas conversas gravadas, foram privilegiadas na análise da realidade vivenciada. A pesquisa apontou que há carência de políticas públicas em âmbito federal e municipal que contemplem a educação ambiental na educação infantil. Mas que, na escola pesquisada, a educação ambiental é um processo contínuo, sendo desenvolvida em projetos e ações cotidianas por professoras engajadas e comprometidas com o “cuidado” com as crianças e com a vida. Considerou ser importante dar uma maior “potência de ação” a essas professoras, investindo em processos de formação continuada para um aprofundamento e internalização dos conhecimentos (emancipatórios) pertinentes ao campo da educação ambiental.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Cotidiano. Narrativas.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA

Área Curricular: Geral

Código: 7971

Título: A Educação Ambiental nos espaços formais de ensino: brinquedoteca virtual como ferramenta para capacitação de professores da educação infantil de Campos dos Goytacazes

Autor: Angela Barros Fonseca Berto

Orientador: Sandra Lúcia de Souza Pinto Cribb

Grau de Titulação: mestrado profissional

Ano da Defesa: 2008

IES: Unipli

Programa de Pós-Graduação: Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente

Unidade / Setor

Cidade:

UF: RJ

Dependência Administrativa: municipal

Resumo

Este estudo apresenta a importância do uso de materiais reaproveitáveis para a confecção de brinquedos pedagógicos e posterior construção de uma brinquedoteca virtual a ser utilizada como recurso pedagógico e tecnológico pelos professores da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes/RJ. A questão central investigada é saber se é possível aliar a construção de brinquedos feitos a partir de sucata à formação continuada de professores em Educação Ambiental. A organização metodológica do presente trabalho envolve uma pesquisa participante, através da entrevista com o grupo focal composto de 11 professores, enriquecida com atividades concretas que comprovam a hipótese estabelecida na pesquisa. Verificou-se que, embora haja projetos desenvolvidos em Educação Ambiental voltados para a formação de professores, eles ainda não enfocam o reaproveitamento de materiais para a construção de brinquedos. Além disso, a existência de uma brinquedoteca virtual surge como alternativa para os professores municipais já que a carência de brinquedos pedagógicos nas escolas é apontada, pela maioria dos professores, como um entrave metodológico para as aulas. A pesquisa contribui para um melhor entendimento das questões ambientais que envolvem o processo de reciclagem e reaproveitamento de materiais. Trata, também, da importância do brincar a partir das ideias de Vygotsky e Kishimoto e faz referência ao uso das novas tecnologias, em especial a internet, como ferramenta utilizada para a formação continuada de professores.

Palavras Chave: Capacitação. Educação ambiental. Brinquedoteca virtual.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Recursos Didáticos, Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Área Curricular: Geral

Código: 8664**Título:** Ecobrinquedoteca na educação infantil: uma proposta de ação pedagógica em Educação Ambiental**Autor:** Aurelice Da Silva Vasconcelos**Orientador:** Claudia Marcia Lyra Pato**Grau de Titulação:** mestrado**Ano da defesa:** 2011**IES:** UNB**Programa de Pós-Graduação:** Educação**Unidade / Setor:****Cidade:** Brasília**UF:** DF**Dependência Administrativa:** federal**Resumo:**

O presente trabalho compartilha experiências sobre o processo e os resultados da constituição de uma ecobrinquedoteca de forma vivencial na educação infantil, a partir de uma ecoformação dos docentes. A ecobrinquedoteca pode ser entendida como um espaço lúdico de ensino e aprendizagem, onde o fazer pedagógico se dá por meio de atitudes e comportamentos ecológicos em prol da melhoria do meio ambiente, baseado nos princípios da ecopedagogia. A proposta pretendeu dar oportunidade aos educadores e servidores de uma escola pública de educação infantil, localizada no Distrito Federal, de vivenciar atividades que possibilitassem o reaproveitamento dos resíduos sólidos que são descartados no ambiente escolar. Nessa proposta os materiais foram reutilizados para criar materiais pedagógicos, jogos, brinquedos e brincadeiras, de forma a abordar a questão da sustentabilidade no seu significado abrangente, inserindo noções de educação ambiental no contexto escolar. A metodologia utilizada para criação da ecobrinquedoteca foi construída a partir de oficinas vivenciais, que buscaram sensibilizar os educadores do Jardim de Infância sobre a importância, os desafios e a necessidade desse espaço lúdico para abordagem dos temas ambientais e como contribuição para a ecoformação. A etnopesquisa foi utilizada como análise interpretativa das vivências, das discussões coletivas e das produções de relatos pessoais. Como resultado da pesquisa, observou-se que os educadores foram transformando o cotidiano escolar e o seu dia a dia, incorporando práticas voltadas para aprendizagens vivenciais e significativas, reduzindo o consumismo e produzindo materiais pedagógicos e brinquedos, utilizando o reaproveitamento de materiais descartados, principalmente no ambiente escolar, de forma mais lúdica e criativa.

Palavras Chave: Ecobrinquedoteca. Formação do sujeito ecológico.**Classificações:****Contexto Educacional:** Escolar**Modalidade:** Regular - Educação Infantil**Tema de Estudo:** Recursos Didáticos, Trabalho e Formação de Professores/Agentes**Área Curricular:** Geral

Código: 8672**Título:** Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do Caic/Furg: contribuições para a educação ambiental**Autor:** Belissa Saadi Vieira**Orientador:** Vanessa Hernandez Caporlingua**Grau de Titulação:** mestrado**Ano da defesa:** 2012**IES:** Furg**Programa de Pós-Graduação:** Educação Ambiental**Unidade / Setor:****Cidade:** Rio Grande**UF:** RS**Dependência Administrativa:** federal**Resumo:**

Por compreender a Educação Infantil como lugar de culturas, saberes, diálogos, compartilhamentos, descobertas, pesquisa, histórias, memórias, vida, cidadania, entre várias outras questões diretamente relacionadas com a Educação Ambiental, esta dissertação procura contribuir com os debates sócio-ecológico-ambientais. Trata-se de

uma investigação etnográfica com crianças realizada nos espaços de recreação da Educação Infantil do Caic/Furg. O foco da pesquisa é a compreensão das manifestações culturais e ambientais das crianças nos recreios. Os objetivos são analisar pelas brincadeiras, gestos, falas e atitudes, evidências da presença destas manifestações entre as crianças e compreender suas relações, sentimentos e significados nos espaços de recreação, caracterizados como ambientes e territórios. O referencial teórico que subsidia a pesquisa contou com o entrelaçamento das discussões da Educação Ambiental, Geografia da infância e Sociologia da Infância. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram registros audiovisuais, observações, diários de campo, e entrevistas com pequenos grupos de crianças. No tratamento dos dados gerados pela pesquisa de campo, recortei os seguintes eixos da análise: As amizades, os amores, o cuidado: os episódios de conflitos e disputas entre as crianças: a mídia e as novas tecnologias presentes nas manifestações culturais e ambientais. Foi possível perceber que as manifestações culturais das crianças são construídas pelas relações e influências do meio ambiente, pelas culturas adultas e pelas culturas de pares. Buscou-se uma articulação entre infância e Educação Ambiental, para além da preservação e da conscientização, com ênfase nas questões que dizem respeito às culturas, às relações sociais e descobertas das crianças, percebidas como atores sociais enquanto vivem e participam das transformações globais. Os conflitos e disputas apareceram nas brincadeiras, nas conversas e principalmente nas relações de amizade e amor. Com efeito, as crianças estabelecem suas regras de convivência e respeito e compartilham valores e pontos de vista quando se organizam ou se desorganizam. Enquanto protagonistas de suas culturas, elas também estabelecem acordos e fortalecem seus laços afetivos. Quanto a mídia e as novas tecnologias, conserva-se que há uma inserção das culturas tecnológicas e televisivas nas culturas infantis, mas nas suas brincadeiras, as crianças ressignificam personagens de filmes, desenhos e novelas e transformam valores e saberes veiculados pela mídia. A ocupação de três espaços nos momentos de recreio revelou os quantos às crianças exploram e transformam estes ambientes e territórios, ultrapassando os limites que lhes são destinados pelos adultos.

Palavras Chave: Crianças. Educação ambiental. Infâncias

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA

Código: 2186

Título: Educação Física, Educação Ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível

Autor: Cae Rodrigues

Orientador: Denise de Freitas

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2007

IES: Ufscar

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: CECH

Cidade: São Carlos

UF: SP

Dependência Administrativa: federal

Resumo

A busca por sinergias entre a Educação Física e a Educação Ambiental na educação infantil decorre de dois pontos principais: a crise ambiental contemporânea e a importância da cultura corporal, do movimento e do lúdico no desenvolvimento infantil. A crise ambiental contemporânea é sustentada por uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, fundamentada por uma compreensão fragmentada de mundo, que, pela construção de uma lógica de dominação estabelecida por uma relação de diferença hierarquizada, privilegia o ser humano sobre a natureza. A Educação Ambiental alicerçada nessa visão de mundo, que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, desconsiderando a riqueza da relação, é denominada de Educação Ambiental conservadora. Porém, a busca permanente dos seres humanos no mundo, sendo-uns-com-os-outros, pelo “ser mais”, compreende uma outra educação, uma visão que contrapõe na base os pilares da educação conservadora, uma educação problematizadora, uma educação libertadora, uma forma de intervenção ao mundo. Considerar uma Educação Ambiental que compreende os princípios de uma educação democrática, pressupõe trabalhar com conteúdos que sejam significativos para o aluno, defender a relevância das vivências, das atitudes e dos valores, marcas da pedagogia freireana. No caso da educação infantil, foco deste estudo, a aprendizagem significativa apoia-se em alguns elementos que são essencialmente importantes nesse universo: o lúdico, o movimento e o

desenvolvimento da cultura corporal. Todos esses elementos estão presentes nos conteúdos e objetivos pedagógicos da Educação Física. Pode-se definir assim, como objetivo deste estudo, de cunho teórico, demarcar o papel da Educação Física na educação infantil, visando à promoção da educação ambiental na infância. Para a realização desta pesquisa de natureza qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, que sustente a investigação acerca das sinergias entre a Educação Física, a educação infantil e a Educação Ambiental, e as potencialidades dessas relações no trabalho com as questões ambientais na infância.

Palavras Chave: Educação física. Educação ambiental. Educação de crianças.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Educação Física

Código: 8681

Título: Parceria e responsabilidade socioambiental: um estudo do centro de Educação Integral Mamãe Margarida - CEIMMA (Ananindeua-Pará)

Autor: Carmem Lucia Leal De Andrade

Orientador: Ana Maria De Albuquerque Vasconcellos

Grau de Titulação: mestrado

Ano da defesa: 2011

IES: Unama

Programa de Pós-Graduação: Administração

Unidade / Setor:

Cidade: Manaus

UF: AM

Dependência Administrativa: privada

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo analisar as ações de parcerias entre o Centro de Educação Integral Mamãe Margarida - CEIMMA e a comunidade do entorno, a fim de entender como estas articulações vem sendo estabelecidas e/ou mantidas para o alcance da sustentabilidade socioambiental. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa de campo com observação participante com a finalidade de compreender as falas, os costumes, as crenças das pessoas da comunidade. Em seguida entrevistou-se gestores, coordenadores e colaboradores, líderes comunitários, pais, parceiros de organizações públicas e privadas visando apreender os significados das ações de responsabilidade socioambiental para a comunidade e seu entorno. Visando fundamentar as observações e percepções, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as teorias de Parcerias Tri-Setoriais, Responsabilidade Socioambiental, bem como, o Ideário e o Projeto Político Pedagógico da ADS - CEIMMA. Buscou-se a compreensão das articulações para o fortalecimento das parcerias, a fim de entender os benefícios da utilização desses conceitos para a organização e a sociedade em que está inserida. A questão central que norteia esta pesquisa, buscou compreender até que ponto a construção de parcerias entre a ADS, CEIMMA, as organizações privadas e públicas, a sociedade civil em contribuído para o desenvolvimento efetivo das comunidades do entorno, de forma a possibilitar a implementação de ações de gestão socioambiental? Após a discussão sobre a problematização e a delimitação do objetivo da pesquisa, partiu-se da hipótese de que o sucesso do estabelecimento das parcerias depende do tipo de interesses dos parceiros envolvidos e, do nível de confiança na construção de uma forte cidadania, no acesso desigual aos direitos, sobretudo, os sociais. Finalizando, são apresentadas as considerações finais onde são apontadas as propostas para o fortalecimento das relações de parcerias, bem como, sugestões para estudos futuros.

Palavras Chave: Parceria. Responsabilidade social. Educação

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar, Não Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA
Organização não Governamental

Código: 8727

Título: O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias

Autor: Cristiane Lima Terra

Orientador: Elisabeth Brandão Schmidt

Grau de Titulação: mestrado

Ano da defesa: 2011

IES: Furg

Programa de Pós-Graduação: Educação Ambiental

Unidade / Setor:

Cidade: Rio Grande

UF: RS

Dependência Administrativa: federal

Resumo:

A preocupação central deste estudo está em compreender como o processo de constituição da identidade surda é estimulado na escola e como esta prática está articulada às Três Ecologias proposta por Félix Guattari. A pesquisa ocorreu em uma escola especial para crianças surdas, em uma turma de alunos da educação infantil, onde a professora também é surda. Os dados foram produzidos por meio de observação da prática da professora e das relações que nos ocorrem nos diversos ambientes por onde as crianças circulam na escola. Também foram realizadas entrevistas com a professora surda, a ex-professora ouvinte da turma, a fonoaudióloga e os pais. Articularam-se estas práticas discursivas e não discursivas com as Três Ecologias. Esta pesquisa utilizou-se das aproximações teóricas dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, sob o viés da Educação Ambiental para discutir sobre a aquisição de uma identidade surda como a base para que o indivíduo surdo consiga situar-se e desenvolver-se neste mundo que, para eles, é ainda mais conturbado. Utilizaram-se os três registros guattarianos, que propõem uma articulação entre a ecologia mental, social e ambiental, para que conseguíssemos uma saída da crise de nossa época. Constatou-se que o processo de construção da identidade surda depende da convergência de inúmeros fatores que concorrem em toda a escola e não apenas no âmbito da sala de aula ou nas relações com o professor surdo. Nas práticas observadas no contexto escolar, foram percebidas evidências que vem ao encontro das dimensões ecológicas de Guattari que engendram o processo de desenvolvimento integral das crianças surdas. Nesta escola especial, elas aprendem com a professora surda, com seus pares e com toda a comunidade escolar a reconhecer-se e viver em harmonia com/no ambiente.

Palavras Chave: Constituição da identidade surda. Escola especial

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem

Área Curricular: Geral

Código: 2719

Título: O ambiente escolar na formação ecológica das crianças

Autor: Dalva Sofia Schuch

Orientador: Valéria Silva Ferreira

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2009

IES: Univali

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade: Itajaí

UF: SC

Dependência Administrativa: privada

Resumo

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de observar a organização, uso e apropriação do ambiente escolar nas creches de 0-3 anos, ressaltando a importância do ambiente, como educador, na formação ecológica das crianças. A metodologia da pesquisa foi realizada a partir de observações na escola com uma descrição densa, em um diário

de campo. Na descrição do ambiente escolar procurou-se caracterizar o ambiente interno (institucional) e externo (pátio escolar); verificar como os professores utilizam e organizam o ambiente escolar e como ritualizam suas práticas pedagógicas; verificar como as crianças apropriam-se do ambiente, buscando identificar os códigos sublimares da agenda oculta. A pesquisa foi realizada em duas creches da rede municipal de Navegantes, com os professores, funcionárias e crianças. A reflexão, a partir das observações a campo, sobre o comprometimento, coerência entre discurso e prática, assim como a leitura de códigos, expressos em atitudes, comportamentos e organização; sob a perspectiva profissional dos educadores das creches nos levaram à fundamentação teórica embasada nos estudos do antropólogo Ingold (2006), Gibson (1974), Maturana (2001, 2002), que apontam os códigos expressos e seus significados culturais, as affordances e concepção autopoética da vida e das relações do ambiente natural para uma formação ecológica das crianças. Assim, nosso estudo aponta os aspectos ecológicos relacionados a essa história cultural que nem sempre são valorizados nas creches e nas instituições infantis e abre a discussão de outra imagem do pensamento, ressaltando a relevância da incorporação da formação ecológica no currículo e na formação de professores da educação infantil de 0 a 3 anos.

Palavras Chave: Ambiente escolar. Educação infantil. Formação ecológica.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Organização da Instituição Escolar

Área Curricular: Geral

Código: 8754

Título: A criança e o ambiente na infância: um estudo da noção ambiental na escola infantil

Autor: Danilo Bastos Jardim

Orientador: Beatriz Alencar Daraujo Couto

Grau de titulação: mestrado

Ano da defesa: 2012

IES: UFMG

Programa de Pós-Graduação: Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável

Unidade / Setor:

Cidade: Belo Horizonte

UF: MG

Dependência Administrativa: federal

Resumo:

Esta pesquisa buscou identificar, através de um estudo interdisciplinar entre a Psicologia e a Arquitetura, alguns dos principais fatores que influenciam a conduta pró-ambiental das crianças pertencentes à faixa educacional pré-escolar (quatro a seis anos) na preservação do meio ambiente dentro da escola infantil. Por este motivo, realizou-se um estudo caso em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, escola pública de âmbito municipal, na cidade de Belo Horizonte, o qual visou a analisar as relações das crianças com o ambiente escolar, tanto no sentido da intervenção da criança sobre o meio quanto das qualidades locais/espaciais do ambiente e suas influências sobre o comportamento das crianças. Como técnicas de pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, mapas comportamentais e grupos de discussão. Foi realizada uma análise de documentos à luz da discussão sobre os valores ambientais aplicados à infância, assim como os valores expressos no projeto arquitetônico das UMEIs, representado pela dissertação de mestrado defendida por um dos autores do projeto. Concluímos, através deste estudo, que as crianças da faixa pré-escolar não são capazes de apresentar uma visão crítica sobre a questão ambiental, mas são capazes de aprender conteúdos a respeito e de imitar a conduta dos adultos. Também concluímos que o ambiente construído de forma desafiadora pode provocar a curiosidade da criança, aumentando seus interesses sobre as questões do meio ambiente.

Palavras Chave: Educação infantil. Interdisciplinaridade

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA

Área Curricular: Geral

Código: 2958

Título: A Educação Ambiental na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: caminhos e perspectivas

Autor: Domingos Ferreira de Medeiros

Orientador: Sandra de Fátima Oliveira

Grau de Titulação: mestrado

Ano da defesa: 2004

IES: UFG

Programa de Pós-Graduação: Geografia

Unidade / Setor:

Cidade: Goiânia

UF: GO

Dependência Administrativa: federal

Resumo

As transformações ocorridas no mundo de forma acelerada, a partir do século XX, além de revolucionarem o processo tecnológico, proporcionaram mudanças extraordinárias na realidade e no cotidiano das pessoas. Essas mudanças provocaram problemas sociais e ecológicos que ameaçam o destino da humanidade e do próprio planeta. À medida que a trajetória da modernidade identificou-se com a trajetória do capitalismo, houve um acirramento maior nas relações sociais e naturais. O crescimento acelerado da população, o aumento do consumo, os processos de degradação ambiental chegaram a limites extremos, afetando a segurança e sobrevivência do planeta. Essa problemática exige mudanças estruturais e de comportamentos (individual e coletivo), exige discussão e construção de formas de pensar e agir em relação ao meio ambiente. Cabe à educação ambiental essa importante tarefa de trabalhar na construção de um paradigma educacional que permita alterar, de forma incisiva a realidade atual, apontando novos caminhos e delineando novos conceitos e padrões de vida. O trabalho com os professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia pretendeu, a partir de um diagnóstico, refletir e indicar caminhos que possibilite não só a conscientização desses professores na área de Educação Ambiental, mas, dentro de um processo ainda em busca de se firmar enquanto paradigma emergente, ser capaz de promover uma nova concepção de vida, de cidadania e de novas perspectivas para o presente e futuro.

Palavras Chave: Educação ambiental. Ensino municipal.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil **Tema de Estudo:** Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Área Curricular: Geral

Código: 3253

Título: Educação Ambiental: da contextualização à aplicabilidade na pré-escola

Autor: Eloiza Cristiane Torres

Orientador: Messias Modesto dos Passos

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2000

IES: Unesp

Programa de Pós-Graduação: Geografia

Unidade / Setor:

Cidade: Presidente Prudente

UF: SP

Dependência Administrativa: estadual

Resumo

Através da experiência com as atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Ambiental da Unesp e Centro de Ciências e na pesquisa de monografia em Geografia, "Atividades em Educação Ambiental na Cidade da Criança em Presidente Prudente-SP", pode-se perceber a carência das escolas no que diz respeito ao acesso a materiais didáticos em Educação Ambiental. Isto gera uma visão equivocada das práticas, pois os professores acabam optando por modelos prontos e estabelecidos, tendo por base uma realidade distanciada daquela em que seus alunos estão inseridos. O ensino e aprendizagem em Educação Ambiental devem ocorrer através de uma prática pautada no local, interagindo, a partir desta, com outros espaços. Visando transmitir esta perspectiva de trabalho para professores de pré-escola e refletir sobre sua contextualização, é que esta pesquisa constitui-se, tendo como ponto de partida para as atividades a produção de material didático para a "Cidade da Criança" em Presidente Prudente-SP, sendo que a metodologia aplicada para tal produção foi explorada com professores da pré-escola da rede

pública de ensino. Estes professores, a partir da participação em curso de capacitação desenvolveram um plano de atividades em Educação Ambiental pesquisando suas experiências e vivência nas escolas, tendo os trabalhos acompanhados e orientados para uma prática multi e interdisciplinar, como resultados desta pesquisa espera-se ter contribuir para a reflexão conceitual e produção de materiais didáticos nos trabalhos de Educação Ambiental na pré-escola.

Palavras Chave: Educação ambiental. Conscientização. Pré-escola.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Recursos Didáticos

Área Curricular: Comunicação e Jornalismo

Código: 8842

Título: Sustentabilidade e Educação Ambiental: processos culturais em comunidade

Autor: Fernanda Freitas Rezende Rodrigues

Orientador: Martha Tristão Ferreira

Grau de Titulação: mestrado

Ano da defesa: 2012

IES: Ufes

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade: Vitória

UF: ES

Dependência Administrativa: federal

Resumo:

O percurso da pesquisa visa a acompanhar os processos de uma comunidade intitulada Paneleiras de Goiabeiras e os movimentos das professoras junto a crianças de dois centros municipais de educação infantil de Vitória. Busca perceber como os saberes-fazer dessa comunidade, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade. As orientações teórico-metodológicas deste trabalho estão fundamentadas no uso da cartografia nos estudos de Gilles Deleuze, Felix Guattari e Virginia Kastrup, além da produção de narrativas e nos pressupostos da Educação Ambiental, como o uso de imagens que expressam situações, ideias e sentimentos das situações envolvidas na pesquisa e nas questões socioambientais, podendo ampliar o leque de possibilidades e interpretações acerca desse conhecimento. Os saberes, aliados aos movimentos e intensidades do plano da pesquisa, modificam a ideia de uma escola sustentável potencializando escolas com práticas de sustentabilidade. Essa comunidade conhecida por conta do ofício de fazer painéis pretos apresenta ligação íntima com a cultura capixaba e com a natureza, pois a argila é retirada de um antigo leito de rio, no vale do Mulembá, e do manguezal da região de Goiabeiras, onde o casqueiro extrai o tanino da casca do mangue vermelho. Este estudo alia as fases de feitura da panela (extração, modelagem, alisamento, queima e açoite) a algumas das pistas da cartografia. Tais fases são atravessadas por todas as outras e, mesmo se constituindo numa ordem específica, demonstra que uma etapa pressupõe a outra, atrelada às redes da comunidade. Os movimentos cartografados dão conta de enunciar práticas de sustentabilidade que podem potencializar as redes de uma comunidade, criando novas aberturas que atravessam as escolas.

Palavras chave: Sustentabilidade. Escola sustentável.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar, Não Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem

Área Curricular: Geral

Código: 8918

Título: Musicalização infantil: formação docente para educação ambiental

Autor: Herica Cambraia Gomes

Orientador: Cristina Novikoff

Grau de titulação: mestrado

Ano da defesa: 2011

IES: Unifoa

Programa de Pós-Graduação: Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente

Unidade / Setor:

Cidade: Volta Redonda

UF: RJ

Dependência Administrativa: privada

Resumo:

Discute-se a compreensão do impacto da musicalização, como novo recurso didático-pedagógico-tecnológico no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil (0 a 5 anos) com vistas a promoção do sujeito ecológico, atuando no processo da Educação Ambiental. A formação do conceito de musicalização possui ancoragem teórica em Gordon (2000), Willems (1968) e Gardner (1995). Toma-se o entendimento de Educação Ambiental de Lucy Sauvé (1997) e Carvalho (2008), e de formação de professores Gatti (2005, 2009) e Martins (2007). A metodologia qualitativa se apoia nas dimensões Novikoff (2010) com denso estudo do conhecimento. A contribuição se concretiza no curso de formação continuada: EnCANTAR Brincando: Um novo jeito de ensinar, uma nova maneira de aprender! Cujo objetivo de caráter plural visa o desenvolvimento das inteligências musical e naturalística, tanto para os alunos, quanto para o docente em questão. A proposta do curso se junta ao pressuposto de que valores, atitudes, comportamentos e habilidades vivenciadas e adquiridas na infância, podem ter impacto duradouro na vida adulta, assim, a educação deverá ocupar objetivamente um lugar importante nos movimentos planetários para o desenvolvimento sustentável e um caminho consciente, crítico e prudente na formação do sujeito ecológico.

Palavras Chave: Musicalização infantil. Formação docente. Educação ambiental.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Área Curricular: Outra área

Código: 4034

Título: Práticas educativas ambientais no distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em busca da sustentabilidade local

Autor: Íris Rodrigues Maldonade

Orientador: Kil Jin Park

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2006

IES: Unicamp

Programa de Pós-Graduação: Engenharia Agrícola

Unidade / Setor: FEA

Cidade:

UF: SP

Dependência Administrativa: estadual

Resumo

A presente pesquisa focaliza as práticas educativas ambientais realizadas no período de 2001 a 2004, em Joaquim Egídio, distrito da cidade de Campinas-SP. A partir da experiência do trabalho pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, desse distrito, Cemei Alexandre Sartori Faria, as pessoas foram selecionadas devido ao envolvimento com o projeto pedagógico da escola. Utiliza-se da pesquisa etnográfica, com enfoque nos aspectos qualitativos, com uso de técnicas de observação participante, de entrevista e de análise de documentos. As entrevistas tiveram ênfase no relato oral dos entrevistados por permitir que o entrevistado use de seu conhecimento e de sua história de vida, selecionando os elementos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente, possibilitando a análise dos dados com o confronto da experiência do Cemei, sob as categorias: imaginário rural e urbano, parcerias entre poder público e privado, relação escola-comunidade e conceito de Educação Ambiental. Conclui-se que a sustentabilidade local é possível quando os membros da comunidade se inserem na vida cotidiana do distrito, participando dos seus eventos e buscando na própria comunidade articulações para enfrentar os problemas locais. Através da identificação com o local, as pessoas constroem o sentido de pertencimento que é fundamental para o desenvolvimento sustentável do local. A

pesquisa finaliza com alguns apontamentos extraídos da análise dos dados, que podem ser pertinentes enquanto indicadores para possíveis políticas públicas implementadas na região.

Palavras Chave: Práticas educativas. Educação ambiental. Sustentabilidade.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral

Código: 4225

Título: Educação Infantil e subjetividade ética: um estudo sobre a constituição da subjetividade ética na Educação Infantil, com especial ênfase na problemática socioambiental

Autor: Jara Fontoura da Silveira

Orientador: Ricardo Timm de Souza; Eva Lizety Ribes

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 1997

IES: Furg

Programa de Pós-Graduação: Educação Ambiental

Unidade / Setor:

Cidade: Rio Grande

UF: RS

Dependência Administrativa: federal

Resumo

O presente trabalho visa a precisar a noção de sujeito ético; um ser capaz de agir responsabilmente na realidade, transformando-a e construindo-a, favorecendo, dessa forma, o equilíbrio entre os humanos e desse com a natureza. Igualmente sugere condições para eclosão desse sujeito no âmbito da pré-escola. Utilizou-se, nesta tese, uma metodologia de cunho bibliográfico-imperativo, a fim de serem fundamentados, filosoficamente, conceitos como: ética, círculos ideológicos, ideologia, sociedade, educação, história, democracia, os quais dão sustentação a todo corpo do trabalho. No último capítulo há uma análise de dez experiências realizadas em diferentes escolas na comunidade do Rio Grande, a qual busca detectar os momentos cruciais da ligação entre teoria e práxis, sugerindo-os ao educador, como propícios à exploração da vivência da eticidade em sala de aula. Tenta-se ainda provar que qualquer que seja o problema ou situação a serem experienciados, a solução sempre dependerá de uma decisão humana e nela está depositada toda a nossa esperança. Tal decisão, entretanto, só poderá tornar-se possível, através da construção de sujeitos éticos desde a base educacional infantil. Sustenta a nossa esperança, a certeza de que o ser humano não nasceu para ser destruído, mas potência e solução.

Palavras Chave: Educação ambiental. Ética socioambiental.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral

Código: 4433

Título: Compostagem e horta comunitária como instrumentos de Educação Ambiental em Escola Municipal Infantil de Bauru (SP)

Autor: José Marcos Ribeiro da Silva

Orientador: Aloísio Costa Sampaio

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2001

IES: Unesp

Programa de Pós-Graduação: Educação para a Ciência

Unidade / Setor: FC

Cidade: Bauru

UF: SP

Dependência Administrativa: estadual**Resumo**

Para fazer frente aos problemas ambientais atuais é indispensável uma educação que não só sensibilize, mas também modifique as atitudes das pessoas e propicie novos conhecimentos, proporcionando-lhes uma nova postura, a partir da reflexão e ação de cada ser humano. Pelo exposto, observa-se a importância da conscientização e participação da comunidade em geral visando uma solução mais eficaz no tratamento dos resíduos sólidos urbanos. Nesse sentido, atividades práticas, com envolvimento direto das crianças, podem auxiliar substancialmente na formação ambiental individual e consequentemente em suas residências. Para tanto, construiu-se um mini pátio de compostagem a céu aberto nas dimensões de 5 x 5 m, dividido em quatro partes e com sistema de coleta de líquidos percolados, "chorume", uma mini estufa nas dimensões de 3 x 4 m, visando a formação de mudas de hortaliças pelos alunos, e seis canteiros de 1 x 6 m para posterior transplante e cultivo de mudas. A partir dessa infraestrutura implantada na Escola Municipal Infantil (Emei) "Carlos Correa Vianna", as crianças participaram de uma palestra sobre os problemas gerados pela disposição inadequada dos resíduos sólidos urbanos, os aspectos de coleta seletiva e o reaproveitamento dos materiais recicláveis numa oficina de reciclagem. Explicaram-se todas as etapas do projeto; coleta diferenciada (com ajuda dos pais, as crianças fizeram a separação do lixo doméstico em duas categorias: orgânicos e inorgânicos), encaminhando-os, respectivamente, para o mini pátio e para o Posto de Entrega Voluntária (PEV), ambos instalados na própria escola. Os materiais de origem orgânica, restos de alimentos, sofreram o processo de compostagem durante aproximadamente trinta dias, promovendo-se aerações semanais através da movimentação das pilhas de composto. Durante o período de chuvas, as pilhas de composto foram cobertas com filme plástico transparente, evitando-se, assim, o encharcamento excessivo do material orgânico. Este composto, após o processo de "cura", serviu de adubo orgânico nos canteiros que receberam, posteriormente, as mudas formadas na estufa. Os alunos que participaram das atividades teórico-práticas, estavam distribuídos em três turmas de 30 alunos, sendo o pré "a" "a", "b" e "c", na faixa etária entre 6 a 7 anos. O ponto mais importante foi a sensibilização dos participantes, pois os instrumentos teórico-práticos empregados foram eficientes no processo de educação ambiental das crianças, que aprenderam a separar os resíduos orgânicos e os inorgânicos, sabendo que ambos podem ser reaproveitados.

Palavras Chave: Educação ambiental. Resíduos sólidos urbanos. Compostagem.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem

Área Curricular: Geral

Código: 599

Título: A ciranda das crianças em um espaço público - a Praça Dr. Chaves, Montes Claros

Autor: Jussara Maria de Carvalho Guimarães

Orientador: Marlene Teresinha de Muno Colesanti

Grau de Titulação: doutorado

Ano da Defesa: 2007

IES: UFU

Programa de Pós-Graduação: Geografia

Unidade / Setor: IG

Cidade: Uberlândia

UF: MG

Dependência Administrativa: federal

Resumo

O tema desta pesquisa diz respeito à percepção das crianças de cinco anos de idade em relação a um espaço público – a Praça Doutor Chaves, localizada na cidade de Montes Claros/MG, considerada o núcleo histórico e origem da cidade. Destacamos como objetivo central do trabalho investigar que percepções têm as crianças de cinco anos de idade sobre o meio ambiente, delimitando um espaço específico – a praça – e aprofundar os estudos referentes à Educação Ambiental na educação infantil. Como objetivos específicos, elencamos: observar as atividades perceptivas das crianças de cinco anos de idade em um espaço público; caracterizar as percepções ambientais de crianças de classes sociais distintas sobre um mesmo espaço e constatar se as percepções das crianças de uma mesma idade são diferenciadas por pertencerem a redes de ensino e classes sociais distintas. Para a consecução desses objetivos foi necessária a utilização de uma metodologia específica, pois desenvolver pesquisas com crianças não é tarefa fácil e precisamos entender o que elas falam a partir das suas construções próprias e do seu

mundo de fantasias. Além disso, entendê-las com visão de quem não é mais criança constitui um desafio. A investigação baseou-se em uma abordagem fenomenológica cujos aspectos qualitativos não experimentais foram contemplados. Os instrumentos de coleta de dados foram uma entrevista estruturada composta de seis questões abertas e a análise de desenho aliada à oralidade. Foram sujeitos da pesquisa 88 crianças pertencentes a 4 centros municipais de educação infantil (CEMEIs) localizados em regiões periféricas de Montes Claros/MG e 83 crianças de 2 instituições de educação infantil da rede particular de ensino localizadas em regiões centrais da referida cidade. A escolha de crianças nessa faixa etária justifica-se por possuírem manifestações bastante representativas em relação às suas capacidades, dons e desejos e por apresentarem uma maneira muito peculiar de perceber e explicar os fatos e enfrentar situações exigidas por essa fase do desenvolvimento. Com 5 anos, a criança já possui marcas da sua individualidade, as suas relações com o meio são muito personalizadas, tende a ser realista, concreta, já utiliza a fala e o desenho para esclarecer a percepção que tem do mundo que a cerca. A tese está estruturada em cinco capítulos, sendo: Capítulo I: “Uma escuta histórica da criança e da infância. Era uma vez...”; Capítulo II: “A percepção decodificada pela leitura ambiental”; Capítulo III: “Do rabisco ao traço – do traço à forma – o desenho infantil”; Capítulo IV: “Da ágora à praça”; Capítulo V: “A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público”. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças de cinco anos possuem percepções diferenciadas por pertencerem a classes sociais e redes de ensino diferenciadas. As pertencentes a um nível social mais baixo (Grupo 1) não conheciam a Praça Dr. Chaves, mas brincam em praças próximas às suas residências com certa frequência, acompanhadas ou não dos pais. As crianças pertencentes à classe social alta (Grupo 2) conhecem a Praça Dr. Chaves, brincam nessa praça esporadicamente em companhia de seus pais, mas não brincam em outras praças ou não há praças próximas às suas residências. As crianças do Grupo 1 percebem a praça como um local para brincar e cheia de novidades, as do Grupo 2, como um local para passear e, por já conhecerem esse local, não demonstraram muita curiosidade. Em ambos os grupos, a praça representa um local para o lazer cuja função está intimamente entrelaçada com as condições sociais da sua utilização. Para tal estudo, articulamos o nosso pensamento em várias áreas do conhecimento, como a Geografia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia.

Palavras Chave: Criança. Educação ambiental. Praça. Espaço público. Percepção

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA

Código: 4628

Título: Cotidiano da creche Sabiá: ecologizando a educação infantil

Autor: Katia Regina Pereira

Orientador: Marcos Antônio dos Santos Reigota

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2005

IES: Uniso

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade: Sorocaba

UF: SP

Dependência Administrativa: municipal

Resumo

O objetivo desta pesquisa é apresentar e analisar o trabalho educativo desenvolvido pela creche “Ettore Marangoni”, uma escola pública infantil, localizada na Vila Sabiá, Sorocaba/SP, dentro do enfoque ecológico e sociointeracionista. Dentro de uma abordagem qualitativa, procuro rever a trajetória do processo educacional, por meio de narrativa e fragmentos do cotidiano de experiências educativas vividas pelas crianças, suas famílias, educadores e comunidade ao redor. As ações tentam demonstrar como experiências da implantação de uma proposta pedagógica com abordagens ecológicas podem contribuir e promover uma educação eficaz e, quem sabe, um futuro com uma melhor qualidade de vida.

Palavras Chave: Educação infantil. Cotidiano. Educação ambiental.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral**Código:** 625**Título:** Crianças, natureza e educação infantil**Autor:** Lea Velocina Vargas Tiriba**Orientador:** Leandro Augusto Marques Coelho Konder**Grau de Titulação:** doutorado**Ano da Defesa:** 2005**IES:** PUC**Programa de Pós-Graduação:** Educação**Unidade / Setor:****Cidade:** Rio de Janeiro**UF:** RJ**Dependência Administrativa:** municipal**Resumo**

Este estudo tem como pressuposto a ideia de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de educação infantil. Entendendo que os seres humanos são, simultaneamente, seres de cultura e de natureza e que o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderna, a pesquisa buscou elementos para a compreensão das conexões entre essa visão dicotômica e o modo de funcionamento de instituições educacionais. O referencial para conectar os planos micro e macro políticos foi encontrado nos campos da Ecologia, do feminismo e da micropolítica. A pesquisa de campo desenvolveu-se em parceria com uma instância de formação da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, Santa Catarina, e envolveu profissionais dos centros de educação infantil (CEIs), que atendem a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em horário integral. Através de uma investigação qualitativa que incluiu observação participante, resposta a questionários e entrevistas, foram analisados os espaços físicos de 70% dos CEIs de Blumenau, no que se refere ao tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural, como terra, areia, água e vegetação. A pesquisa incluiu, ainda, entrevistas com as profissionais que atuam com as crianças, buscando elementos para a compreensão do conjunto de referências conceituais que definem um cotidiano distanciado da natureza. Os dados obtidos revelam concepções e práticas educacionais coerentes com uma visão de mundo que separa ser humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção. Nessa medida, contribuem para a reprodução de um modo de funcionamento social que é gerador de desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal.

Palavras Chave: Educação e ecologias. Relação seres humanos-natureza. Educação**Classificações****Contexto Educacional:** Escolar**Modalidade:** Regular - Educação Infantil**Tema de Estudo:** Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA, Organização da Instituição Escolar**Área Curricular:** Geral**Código:** 8563**Título:** Educação Ambiental para a primeira infância: análise de uma prática**Autor:** Luciana Márcia Baptista Teixeira**Orientador:** Valéria Lerch Lunardi**Grau de Titulação:** mestrado**Ano da Defesa:** 2003**IES:** Furg**Programa de Pós-Graduação:** Educação Ambiental**Unidade / Setor:****Cidade:** Rio Grande**UF:** RS**Dependência Administrativa:** federal**Resumo**

Frente à dificuldade de docentes de incorporar a Educação Ambiental (EA) na sua ação pedagógica, a presente dissertação tem como objetivo analisar, teoricamente, uma prática de Educação Ambiental para a primeira infância, considerando o preconizado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Optamos por relatar e analisar a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Ambiental para a primeira infância, desenvolvida com uma turma de maternal, em uma pré-escola municipal na cidade do Rio Grande (RS). O relato dessa proposta educativa constitui-se no instrumento de estudo que tem por função oferecer dados para a análise teórica. As ações, conquistas e intersecções estão explicitadas nos sete projetos: “Construindo um mundo melhor através do resgate dos valores humanos e contos infantis”; “Saídas de Campo”; “Microcosmos”; “Culinária”; “Sementeira: horta e jardinagem”; “Reciclagem”; “Minha História” e algumas de suas respectivas atividades, descritas como uma prática surgida no contexto escolar, a partir de situações e interesses do cotidiano dos educandos. Consideramos que a proposta de EA para a primeira infância contempla as três questões teóricas que sempre estiveram presentes nas ações desenvolvidas nos diferentes projetos: defesa do ambiente, valores humanos e desenvolvimento integral da criança, atendendo o preconizado pelo RCNEI no que se refere à criança cidadã com direito de expressão e linguagem nas diferentes áreas de conhecimentos: movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, dentre outros. É possível afirmar que esta proposta pode ser desenvolvida em outros contextos socioeconômicos e níveis escolares, pois revela um caminho para a prática da EA. Esta, no entanto, não se constitui em um modelo pronto, pretendendo provocar reflexões, estendendo e trazendo os recursos já disponíveis para a realidade dos alunos pré-escolares, que estimulem a construção de uma proposta para a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com a manutenção e desenvolvimento de sua comunidade, bem como do planeta, educando-os integralmente desde a primeira infância.

Palavras Chave:

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral

Código: 4971

Título: Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico

Autor: Luciana Martiniano Ferreira

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2008

IES: UFV

Programa de Pós-Graduação: Economia Doméstica

Unidade / Setor:

Cidade:

UF: MG

Dependência Administrativa: federal

Resumo

Atualmente, há uma grande preocupação com as práticas de consumo e cresce também o interesse em relação aos temas ambientais. Vários órgãos, instituições e pesquisadores desenvolvem trabalhos com enfoque nos problemas ambientais mundiais. Um dos recursos naturais alvo de preocupação dos ambientalistas e dos governantes é a água. Elemento fundamental para a vida humana, a água é utilizada em abundância por toda a humanidade. É um recurso natural de valor econômico, estratégico e social, além de ser essencial para a existência e bem-estar do homem e para a manutenção dos ecossistemas do planeta. A pesquisa teve como objetivo construir um instrumento para identificar a concepção de crianças sobre a água, enquanto recurso natural, utilizando o método clínico piagetiano. As questões que nortearam o trabalho foram: que tipo de instrumento permite identificar a construção do conhecimento social sobre recursos naturais de forma a possibilitar trabalhar a Educação para o consumo e a Educação Ambiental com crianças da educação infantil? Qual a concepção de crianças de 4 a 6 anos de idade sobre a água enquanto recurso ambiental? Como referencial teórico, utilizou-se a teoria piagetiana enfocando o processo de construção do conhecimento, o desenvolvimento e aprendizagem e o conhecimento social. Destacou-se também a educação para o consumo, a Educação Ambiental e o método clínico Piagetiano. Foram realizadas entrevistas clínicas no Laboratório de Desenvolvimento Humano (IDH) da UFV, com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos de idade. Na coleta dos dados, destacaram-se a concepção dessas crianças sobre a origem, o uso/utilização, o destino e o consumo da água enquanto um recurso natural, utilizando categorias de análise estabelecidas de acordo com estudos de Piaget. De acordo com os resultados, foram encontrados três níveis de compreensão sobre o tema

estudado, e na construção dessas representações as crianças não se limitaram somente em reproduzir as informações que recebem do ambiente que as cerca, mas as reelaboraram, dentro da sua compreensão particular do mundo social. Um instrumento para identificar a concepção das crianças sobre a água enquanto recurso natural foi construído no decorrer da pesquisa, constituindo-se de um roteiro de entrevista e material concreto, composto de fichas de figuras que levam às crianças situações e situações-problema sobre a questão da água. O trabalho contribuiu para revelar a importância de conhecer o que as crianças pensam sobre a água para que as instituições de educação infantil e outros níveis escolares desenvolvam trabalhos significativos a esse respeito, considerando-se as diferentes possibilidades de compreensão de cada criança, dependendo da sua idade e das suas construções intelectuais.

Palavras Chave: Meio ambiente e crianças. Recursos naturais. Percepção em crianças.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA

Área Curricular: Geral

Código: 5154

Título: O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental sendo isso aí mesmo cuidado: o (des)velarse “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de educação infantil do sistema municipal de ensino de Vitória (ES)

Autor: Madalena Maria Barbosa

Orientador: Hiran Pinel

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2006

IES: Ufes

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: CE

Cidade: Vitória

UF: ES

Dependência Administrativa: federal

Resumo

Esta pesquisa foi viabilizada inspirando-se no método fenomenológico existencial. Procura descrever e ou interpretar (hermenêutica e existencialmente), compreendendo de modo sensível, as subjetividades de discentes-docente-pesquisadora nos seus envolvimento em atividades/programas de educação ambiental em uma sala de aula infantil. Objetiva (des)velar, de modo compreensivo, essas subjetividades presentes nas interexperiências (Laing, 1974) advindas das relações concretas entre discentes-docente-pesquisadora, entendidos nos modos de ser sendo no mundo cuidado e ser sendo lá provável (Barbosa, pinel, 2005). Fundamenta-se nas ideias do filósofo alemão Martin Heidegger (2005) e de seus seguidores contemporâneos, especialmente os psicólogos existenciais? Em uma tentativa de reinterpretação de algumas de suas terminologias através dos modos como a pesquisadora às compreendeu nos contextos de análises e interpretação do fenômeno pesquisado, destacando, entre outros, ser, cuidado e angústia. A metodologia centra-se nos processos descritivos e foi realizada em um centro municipal de educação infantil da secretaria de educação da prefeitura municipal de Vitória/ES, em uma sala de aula que atende crianças de 5 anos de idade. Utilizaram-se como instrumentos de pesquisa as descrições (através de observações livres, linguagens orais e gestuais) em diário de campo e itinerância; os documentos contemporâneos (planos de aula, cadernos de atividades, relatórios, avaliações, plano de ação da instituição, projeto político-pedagógico, desenhos, fotografias etc.); obras de arte (cinema, pintura, poesia, músicas populares e suas letras, obras realizadas pelos próprios componentes da pesquisa etc.); e as entrevistas. Apresenta as descrições existenciais e ou interpretações dos sujeitos ou participantes da pesquisa, em uma compreensão indissociada “sujeito-objeto”, que busca por sentidos e significados de tudo aquilo que foi capturado na pesquisa. Reconhece a incompletude da pesquisa, contudo lança-se no Projeto de vir expressando cuidado (SORGE) com os parceiros nas áreas educacionais, psicopedagógicas, ambientais, infantis, etc., mergulhados que estão, na angústia como Leitmotiv de crescimento e aprendizagens significativas. Reflete sobre possibilidades de valorização do afeto na condução ou (co)move(dor) do conhecer, como provocadoras de experiências existenciais éticas (marcadas pela angústia), bem como de atitudes e modos de agir ambientalmente favorável à diversidade (e à adversidade), a qualidade de vida e a cidadania do “seraí” de cuidado. Reconhece a necessidade de provocar práticas pedagógicas e psicopedagógicas que estimulem os modos de ser sendo no mundo cuidado, através de um movimento de escuta empática, refinada e sensível junto a discentes docente. Produz uma pequena e poética síntese do que foi apreendido, ao mesmo

tempo, deixa em aberto às aprendizagens como uma atitude que marca o sentido de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo. Sugere, finalmente, um esboço de uma “psicopedagogia da angústia pelo viés da escuta” aqui, voltados para o ensino e aprendizagens dos conteúdos de educação ambiental, em programas de educação infantil.

Palavras Chave: Educação ambiental. Fenomenologia. Existencialismo. Heidegger.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Área Curricular: Geral

Código: 9106

Título: Educação infantil e natureza: tecendo relações rumo a educação ambiental - enfrentamentos, dificuldades e possibilidades

Autor: Mara Rubia Paes de Farias dos Santos

Orientador: Maria De Lourdes Pinto De Almeida

Grau de Titulação: mestrado

Ano da defesa: 2011

IES: Uniplac

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: CE

Cidade: Lages

UF: SC

Dependência Administrativa: privada

Resumo:

Esta pesquisa se constitui em um estudo sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental desenvolvidas no contexto da educação infantil. A mesma foi realizada no Centro de Educação Infantil Municipal Leonina Rodrigues da Costa e tem por objetivo analisar a compreensão dos profissionais desta área, sobre a concepção de Educação Ambiental e quais suas práticas a partir da Agenda 21 do Ceim. Para a reflexão sobre essa compreensão dos professores, a respeito da EA e as práticas vivenciadas, foi realizada a coleta de dados, utilizando-se da técnica de observação, análise documental e como instrumento a entrevista, por meio de questionários. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo que se configura como estudo de caso. Pergunta-se, até que ponto as profissionais da educação infantil desenvolvem práticas articuladas à Educação Ambiental transformadora? Elas apresentam uma visão reducionista, embora sejam sensíveis a dimensão ambiental. Oferecem atividades articuladas à EA, com progressos iniciantes de uma educação trans-formadora por meio da Agenda 21, no entanto o caminho está apenas começando. Percebemos que sem a educação não há mudanças, e esta sozinha nada faz, a trans-formação é um dever de todos. Provocamos uma reflexão a respeito das questões ambientais e a partir disso, novas perspectivas surgiram nas práticas educativas.

Palavras Chave: Educação infantil. Educação ambiental. Agenda 21.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA

Área Curricular: Geral

Código: 5283

Título: Professora, o que é Educação Ambiental? Representações de meio ambiente de educadoras infantis da rede municipal de Juiz de Fora

Autor: Márcia Fernandes Pinheiro Hara

Orientador: Vicente Paulo dos Santos Pinto

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2007

IES: UFJF

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade:
UF: MG
Dependência Administrativa: federal

Resumo

O presente trabalho trata do estudo da Educação Ambiental, através de uma pesquisa realizada com as professoras de Educação Infantil em escolas vinculadas à rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. A ênfase da pesquisa desenvolvida recai sobre as representações de meio ambiente das professoras entrevistadas e o impacto destas na Educação Ambiental para as crianças. Pretende-se, ainda, delinear um panorama preliminar das questões ambientais e da Educação Ambiental, compreendendo desde suas origens e rumos históricos, até o modismo atualmente atribuído ao tema. Considerada, portanto, a relevância crescente atribuída à Educação Ambiental, em decorrência da crise global do meio ambiente ora em curso, procurou-se, discernir perfis e modelos de representação social percebidos e discorrer-se sobre o efetivo desenvolvimento, pelas professoras de Educação Infantil, de projetos relacionados à Educação Ambiental.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Representações.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA

Área Curricular: Geral

Código: 808

Título: A contribuição de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil

Autor: Maria Celina Furtado Bezerra e Costa

Orientador: Kelma Socorro Lopes de Matos

Grau de Titulação: doutorado

Ano da Defesa: 2008

IES: UFC

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor

Cidade:

UF: CE

Dependência Administrativa: federal

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar as contribuições de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil. Conhecer essas contribuições é de fundamental importância no momento atual, em que a Educação Ambiental se impõe no cenário nacional como uma possibilidade de ação com vistas à crise ambiental decorrente da crise da civilização moderna. Minha trajetória findou na realização de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, documental e bibliográfica. Ao utilizar Lobato, faço resgate que envolve o homem e sua obra, o que chamo de trama Monteiro Lobato. Faço uma análise descritiva, uma vez que trago essa trama para o cotidiano com vistas à Educação Ambiental. A pesquisa de campo foi realizada em cinco centros de Educação Infantil. Doze professoras que participaram da mesma escreveram cada qual um texto em que relacionaram trechos dos contos de Lobato à Educação Ambiental. A partir desses relatos, houve grupos de discussão com reflexão, exposição de ideias e discussão coletiva. Entrevistei seis crianças e duas professoras. Analisei documentos como: Professor da Pré-Escola, “Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças”, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Ciências Naturais e Sociais na Educação Infantil, da Série “Ensinando e Aprendendo”. Utilizei matérias de jornais locais e de revistas, quando relacionadas às condições socioambientais da cidade de Fortaleza. A pesquisa bibliográfica contou também com a leitura da obra de Lobato, na busca de encontrar o sujeito ecológico. Esta pesquisa permite afirmar que os ideais e a sensibilidade ecológica da trama de Lobato se revelam em seus contos e leva a constatar que as professoras estão abertas às temáticas de Educação Ambiental, reconhecem tanto a necessidade de realização de um trabalho de Educação Ambiental na Educação Infantil quanto a necessidade de formação em Educação Ambiental, demonstraram interesse pelos contos de Lobato e reconhecem a relação da trama de Lobato com a Educação Ambiental. Monteiro Lobato é, portanto, um sujeito ecológico com grandes contribuições para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Monteiro Lobato

Classificações**Contexto Educacional:** Escolar**Modalidade:** Regular - Educação Infantil**Tema de Estudo:** Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA, Trabalho e Formação de Professores/Agentes**Área Curricular:** Língua Portuguesa**Código:** 5675**Título:** Representações de meio ambiente por crianças da educação infantil**Autor:** Maria do Socorro Sousa de Freitas**Orientador:** Maria de Fátima Vilhena da Silva**Grau de Titulação:** mestrado**Ano da Defesa:** 2009**IES:** UFPA**Programa de Pós-Graduação:** Educação em Ciências e Matemáticas**Unidade / Setor:** IENCI**Cidade:** Belém**UF:** PA**Dependência Administrativa:** federal**Resumo**

Este estudo teve por objetivo investigar as representações de crianças da educação infantil (EI) sobre o meio ambiente, em interface com a Educação Ambiental, como forma de entender as relações que a criança tem de si com o meio ambiente, tendo como foco principal as idéias e imagens que as crianças fazem do meio ambiente. A pesquisa postula uma abordagem qualitativa com ênfase metodológica da teoria da representação social de Serge Moscovici, 1978; Jodelet, 2001 et al) associado ao trabalho de percepção ambiental, balizadas em Del-Rio(1996); Tuan (1980,1983). Para o processo de intervenção foram utilizadas estratégias de percepções, efetivadas através um passeio exploratório e interpretativo do espaço sala de aula, e do jogo das evocações, cujas ilustrações foram inspiradas nas tipologias de ambiente segundo Sauvé et al. (2000) e Sato (2004), evocadas sob a palavra indutora meio ambiente. Todas as atividades foram balizadas pelas expressões orais e pictóricas das crianças, dados esses, analisados a partir do conteúdo gráfico e discursivos contidos nas construções sociais de meio ambiente, numa interpretação infantil. Os sujeitos da pesquisa foram 20 crianças de 6 anos de idade, alunos da Educação Infantil de uma escola pública, situada no bairro Montese, na cidade de Belém (PA). Nas análises dos dados tornou-se evidente o valor topofílico em relação aos ambientes, em especial, os do convívio escolar e familiar das crianças, expressos pela afetividade, elemento fundamental de formação da identidade pessoal e de inter-relações com o meio ambiente. De acordo com as evocações os resultados mostraram que as crianças concebem o meio ambiente como problema na 1ª evocação, como biosfera na 2ª evocação e por último como natureza. Na estrutura representacional o ambiente como problema mostrou ser o núcleo central das representações sociais, que confirmados pelos desenhos e falas infantis, indicam o poder de veiculação da mídia em torno de suas concepções, estes ancorados na necessidade de preservar (intervenção) o meio ambiente, para garantir a vida no planeta.

Palavras Chave: Educação infantil. Meio ambiente. Representação social. Afetividade.**Classificações****Contexto Educacional:** Escolar**Modalidade:** Regular - Educação Infantil**Tema de Estudo:** Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA**Área Curricular:** Geral**Código:** 9157**Título:** Educação Ambiental: as elaborações das crianças de seis anos**Autor:** Maria Helena de Barros Pereira**Orientador:** Mariley Simoes Floria Gouveia**Grau de Titulação:** mestrado**Ano da defesa:** 2011**IES:** Unicamp**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Unidade / Setor:**Cidade:** Campinas**UF:** SP**Dependência Administrativa:** estadual**Resumo:**

A pesquisa apresenta como as crianças de seis anos elaboram as concepções de diferentes ambientes e a interpretação própria desse nível de desenvolvimento intelectual infantil. As atividades exploratórias aconteceram com uma turma de crianças da EMEI Rachel Balista Amatte, na cidade de Paulínia, em dois momentos; no primeiro semestre de 2008 e no segundo semestre do mesmo ano. A prática pedagógica foi fundamentada na Pedagogia Freinet. A documentação se constitui das produções gráficas (desenhos), das discussões e dos relatos das crianças nos momentos de interação. Os dados foram analisados sob a luz do estudo de H. Hannoun, uma proposta de aplicação da teoria do desenvolvimento infantil na escola (nas séries iniciais). Ao longo da proposta foi possível verificar os avanços no desenvolvimento intelectual das crianças.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Pedagogia Freinet.

Classificações:**Contexto Educacional:** Escolar**Modalidade:** Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA
Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem

Área Curricular: Geral**Código:** 5829**Título:** Educandos e educadoras no diálogo: uma investigação da Educação Ambiental na infância**Autor:** Maria Talita Fleig**Orientador:** Claiton Jose Grabauska**Grau de Titulação:** mestrado**Ano da Defesa:** 2003**IES:** UFSM**Programa de Pós-Graduação:** Educação**Unidade / Setor:****Cidade:****UF:** RS**Dependência Administrativa:** federal**Resumo**

Com o propósito de investigar as possibilidades da colaboração e do diálogo na problematização da Educação Ambiental na infância e potencializar mudanças na organização das atividades pedagógicas, este trabalho apresenta os encontros e as práticas educativas desenvolvidas pelas educadoras e pela autora, com as crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Montanha Russa, Santa Maria/RS. Nesse sentido, buscamos aproximar as conquistas e as características dos educandos ao contexto escolar, referenciando as realidades e as vivências do contexto comunitário no espaço educativo. A abordagem metodológica que norteia e orienta a investigação configura-se na concepção de investigação-ação educacional.

Palavras Chave: Práticas educativas. Educação infantil. Educação ambiental.

Classificações**Contexto Educacional:** Escolar**Modalidade:** Regular - Educação Infantil**Área Curricular:** Geral**Código:** 6405**Título:** Educação Ambiental e educação infantil: relacionando ideias através da análise do brincar**Autor:** Patrícia Regina de Freitas Guimarães**Orientador:** Eva Lizety Ribes

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2003

IES: Furg

Programa de Pós-Graduação: Educação Ambiental

Unidade / Setor:

Cidade: Rio Grande

UF: RS

Dependência Administrativa: federal

Resumo

A presente pesquisa caracteriza-se com um estudo de caso, recebendo uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma investigação no contexto da educação infantil procurando mostrar as possibilidades do desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental nessa etapa da educação básica, vendo o brincar na escola como uma "porta aberta" para a inserção de questões ambientais no cotidiano das crianças. Nessa perspectiva a escola adquire mais significado na vida dos sujeitos envolvidos, uma vez que, o ambiente escolar passa a lidar com questões ligadas às vivências de cada criança. Sendo assim, a escola também, constitui-se como um espaço de construção do conhecimento. O estudo realizou-se na pré-escola municipal da Querência, localizada no bairro Balneário Cassino. Especificamente, a investigação aconteceu na turma do pré II, que contava com um universo de quinze crianças de seis anos de idade. Após observações do cotidiano, aplicação de instrumentos de pesquisa (entrevista semi-estruturada e questionário) e análise dos dados ficou evidente a possibilidade da inserção de questões ambientais na educação infantil através do brincar. Isso porque, as crianças, durante as brincadeiras de faz-de-conta, representam papéis trazendo à tona todo contexto vivido por elas dentro e fora da escola.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Balneário cassino. Querência.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem

Área Curricular: Pedagogia

Código: 6427

Título: Educação Ambiental e educação infantil em uma área de processo ambiental: concepções e práticas

Autor: Paula Gadioli Alberto

Orientador: Luiz Carlos Santana

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2007

IES: Unesp

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: IB

Cidade: Rio Claro

UF: SP

Dependência Administrativa: estadual

Resumo

Atualmente a questão ambiental revela-se como grande preocupação de diferentes instituições, como empresas, Organizações Não-Governamentais (Ongs) e escolas. No entanto, existem poucos dados e pesquisas sobre como tem sido desenvolvido o trabalho com Educação Ambiental na Educação Infantil, apesar de muitos professores afirmarem realizar atividades consideradas por eles como sendo de EA. Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIS) não apresentam os princípios, metas e objetivos da EA, a temática ambiental dificilmente está presente na formação dos professores da EI, além dos cursos de formação continuada serem destinados principalmente aos professores de outros níveis da educação. Além desta pesquisa investigar a EA na EI, também mostra-se pertinente pelo fato de tal investigação ocorrer na Área de Proteção Ambiental (APA) de Campinas – SP, de importância significativa para a região. Diante desses fatores, esta pesquisa tem como objetivos: identificar as concepções de EA dos professores de educação infantil da APA de Campinas no processo de desenvolvimento de atividades consideradas como de EA; identificar as concepções de APA desses professores e que significados atribuem ao desenvolvimento de atividades consideradas como sendo de EA dentro desta área; identificar as características que estão presentes nas atividades de EA desenvolvidas por esses professores no que se refere aos objetivos, à temática, aos conteúdos, aos procedimentos pedagógicos, aos recursos didáticos, e à avaliação; caracterizar os aspectos que os professores destacam dentro da relação entre a EA e a EI, identificar se há aspectos positivos e dificuldades

dentro desta relação, e caso haja, caracterizá-los. A análise foi realizada a partir dos dados coletados nas entrevistas, nas observações e nos documentos. Constatamos que as professoras de EI da APA de Campinas, em relação à concepção de EA, enfatizam a ação individual e comportamental. Também identificamos a presença da dicotomia homem-natureza, no sentido de considerar a natureza enquanto utilidade para o homem. Além disto, também percebemos que houve o tratamento de problemáticas socioambientais, principalmente relacionadas aos resíduos sólidos e às enchentes. Quanto à APA, constatamos ser uma região privilegiada para o desenvolvimento de atividades de EA na EI, devido as suas características diferenciadas e das especificidades da faixa etária na EI. Além disto, também realizou-se a análise de elementos da prática educativa relacionada à EA: objetivos, temas, conteúdos, recursos didáticos, procedimentos pedagógicos e avaliação. Por fim, aspectos pertinentes à relação EA-EI foram também discutidos. A partir desta pesquisa, entendemos que a EA não deve ser encarada de uma mesma forma em todos os níveis do ensino, devendo considerar as características diferenciadas de cada faixa etária, como na EI.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Área de proteção ambiental.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA, Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Área Curricular: Pedagogia

Código: 7034

Título: Desafios ambientais na educação infantil

Autor: Rosemeri Henn

Orientador: Fábio da Purificação de Bastos

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2008

IES: UFSM

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade:

UF: RS

Dependência Administrativa: federal

Resumo

Trabalhar a Educação Ambiental na educação infantil, torna-se relevante, quando esse trabalho é diferenciado em relação ao que se presencia nos currículos e nas práticas educativas das instituições, o qual se restringe a ser esporádico, superficial e equivocado, subjugando o sujeito “criança” como um ser que não irá entender conceitos mais elaborados e, com isso, negando o próprio diálogo em torno de informações que possibilitam a sua reflexão. No currículo, apenas, são enfocadas datas comemorativas, que em relação ao meio ambiente restringem-se ao seu dia, sem profundidade para construção do conhecimento sobre a diversidade das realidades ambientais. Frente a isso, enfrentou-se o desafio de trabalhar questões ambientais na educação infantil, através da investigação-ação, utilizando materiais didáticos produzido pelo Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (Probio), a fim de contribuir para a conscientização dos alunos, familiares e comunidade, em relação à conservação e utilização sustentável da biodiversidade brasileira.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Referenciais curriculares.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral

Código: 9347

Título: O processo de apropriação do espaço escolar: um estudo de caso em uma pré-escola de balneário Camboriú, Santa Catarina - um estudo de caso.

Autor: Rudnei Joaquim Martins

Orientador: Teresinha Maria Goncalves
Grau de Titulação: mestrado
Ano da defesa: 2012
IES: Unesc
Programa de Pós-Graduação: Ciências Ambientais
Unidade / Setor:
Cidade: Campina Grande
UF: PB
Dependência Administrativa: estadual

Resumo:

A Psicologia Ambiental busca entender a relação do ser humano com o espaço em que vive através dos mecanismos psicológicos que determinam a subjetividade: o cognitivo, o interativo, o afetivo, o simbólico e o estético. Para configurar a apropriação do espaço podemos observar cinco elementos que confirmam esta apropriação. Entre estes elementos temos a identificação, o sentimento de pertença, a personificação, a cultivação e o sentimento de defesa. Quando se trata da apropriação do espaço escolar, além dos elementos mencionados podem-se observar efeitos psicológicos e pedagógicos, importantíssimos neste tipo de espaço. Para este estudo, tem-se como objetivos identificar e analisar os espaços individuais e grupais apropriados ou não pelos alunos na pré-escola. O local escolhido foi o Núcleo de Educação Infantil (NEI) “Meu Primeiro Passo” em Balneário Camboriú, Santa Catarina, que possui uma área bastante restrita. Buscou-se entender os modos com que os alunos se apropriam dos espaços, identificando e analisando os sinais de personificação e cultivação do espaço pelos alunos, bem como a percepção dos alunos, de uma professora e de uma monitora em relação às espacialidades do núcleo. O método escolhido para esta pesquisa foi o estudo de caso, onde o coletivo da pesquisa se deu por todos os alunos do NEI, uma professora e uma auxiliar, totalizando 110 sujeitos. A pesquisa de campo ocorreu por dados coletados por meio de observações sistemáticas, desenhos, colagens realizados, inventário fotográfico e entrevistas semiestruturadas. Para confirmar a apropriação, foi solicitado às crianças que desenhassem o espaço que mais gostam. Como resultado, o parquinho foi o espaço que ficou em primeiro lugar como preferido, aparecendo em cinquenta e dois desenhos, correspondendo a 48% do universo pesquisado. Em segundo na preferência das crianças ficou a quadra esportiva, com trinta e quatro desenhos, correspondendo a 31,48%. Já a sala de aula foi o espaço que surgiu como o terceiro lugar na preferência, com 12,96% dos desenhos. O refeitório foi citado como o espaço preferido em apenas cinco desenhos, ou seja, 4,62%. A área coberta foi citada em apenas dois desenhos, representando 1,85% dos desenhos, e o corredor, que também é o hall do núcleo, foi citado em um único desenho, representando 0,92%. As colagens das figuras dos espaços confirmam a análise dos desenhos realizados pelas crianças, demonstrando a preferência por esses espaços. Todos os desenhos confirmam a apropriação dos espaços do NEI, contudo esta apropriação é singular e diferente para cada criança. Os desenhos também foram analisados seguindo os conceitos da Psicologia e da Psicologia ambiental. Como conclusão, observou-se que a criança facilmente se apropria do espaço onde está, em maior ou menor intensidade, dependendo da liberdade que tem no espaço; os espaços preferidos foram o parquinho, a quadra e a sala de aula.

Palavras Chave: Apropriação do espaço. Psicologia ambiental. Pré-escola.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA
 Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA

Área Curricular: Geral

Código: 7111

Título: Revendo conceitos de corpo e ambiente: um caminho para reflexão sobre a prática docente

Autor: Samira Lima da Costa

Orientador: Nivaldo Nale

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2001

IES: Ufscar

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: CECH

Cidade: São Carlos

UF: SP

Dependência Administrativa: federal**Resumo**

Acreditamos que atividades de consciência corporal possam atuar como facilitadoras na compreensão e na implantação de um programa de educação ambiental. Por este motivo, oferecemos um curso para professores de educação infantil da rede pública, no qual o corpo e o meio ambiente foram tratados de forma integrativa e comparativa, traçando analogias entre ambos e buscando uma visão integradora dos mesmos. Apesar de atualmente haver um grande investimento intelectual em propostas de educação ambiental, sabemos que poucas são tomadas como objetos de estudo e menos ainda trabalham com a questão do corpo relacionada ao meio ambiente. A longo prazo, o objetivo é pesquisar se e em que direções vivências que favoreçam um maior grau de autoconhecimento através da consciência corporal podem ajudar no processo de compreensão da interdependência entre as várias formas de vida. O presente projeto tem objetivos mais modestos, como descrever e analisar as reações às vivências, além de verificar a presença de indicadores de mudanças conceituais e, eventualmente, práticas por parte do grupo, em relação ao corpo e ao meio ambiente. Os dados tiveram quatro fontes diferentes: os encontros do curso, as reuniões e planejamento mensal da escola, visitas a um parque que se localiza nas proximidades da escola e a entrevista feita antes do início dos encontros e repetida logo após o último encontro. Como apenas metade das professoras pode participar do curso, os dados do grupo que não pode participar foram utilizados de forma comparativa. Isso nos permitiu constatar mudanças conceituais importantes entre aquelas que participaram, além de algumas mudanças na prática com seus alunos.

Palavras Chave: Professores. Formação. Consciência corporal. Teoria de gaia.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Área Curricular: Geral

Código: 7134

Título: A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos - SP

Autor: Sandra Fagionato Ruffino

Orientador: Denise de Freitas

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2003

IES: Ufscar

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor: CECH

Cidade: São Carlos

UF: SP

Dependência Administrativa: federal

Resumo

Vivemos imersos em uma crise ambiental decorrente do modelo de desenvolvimento adotado, sendo a educação ambiental (EA) um importante processo para reverter e restabelecer a sustentabilidade do meio. As políticas públicas brasileiras, a partir de 1981, garantem o direito à Educação Ambiental a todos os cidadãos, destacando a responsabilidade da escola neste processo, em todos os níveis de ensino. Dentre os diversos níveis de ensino, a educação infantil é o que apresenta maior escassez em materiais, cursos e trabalhos publicados na área. Nesse contexto, esta pesquisa objetivou conhecer a realidade das escolas municipais de educação infantil de São Carlos no que se refere à EA, identificando quem são, o que pensam e o que fazem os professores sobre Educação Ambiental, quais são os recursos e as temáticas mais frequentemente adotadas, bem como as dificuldades e os elementos facilitadores para a inserção da EA no cotidiano escolar. O principal instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário, devido à possibilidade de atingir um grande número de professores. Foram utilizadas, também, observações do dia-a-dia das escolas e os planejamentos dos professores. A partir da análise do material, identificou-se que a maioria dos professores pesquisados possui uma concepção tradicional de Educação Ambiental, associada ao Ensino de Ciências, com ênfase na detecção dos problemas ambientais e, às vezes, propostas de ações de resolução dos mesmos. As temáticas de trabalho mais frequentes, assim como as práticas dizem respeito aos resíduos sólidos e à flora. A maioria dos professores trabalha a temática a partir de projetos, porém utilizam-se ainda das situações do dia-a-dia. As datas comemorativas também são ocasiões em que trabalham com a temática, ora de forma pontual, ora inserido num planejamento mensal ou bimestral, elaborado

em função da ocasião. As dificuldades para a inserção da EA na escola mais apontadas pelos professores são falta de infraestrutura e de formação.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Área Curricular: Geral

Código: 7409

Título: Educação Ambiental, escola e pré-escola: conceito e experiência

Autor: Sonia Marina Muhringer Tokitaka

Orientador: Ladislau Dowbor

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 1997

IES: PUC

Programa de Pós-Graduação: Educação (Supervisão e Currículo)

Unidade / Setor:

Cidade: São Paulo

UF: SP

Dependência Administrativa: particular

Resumo

O presente trabalho, partindo do pressuposto que a crise ambiental é parte da crise mais geral e ampla pelo qual passa nossa civilização, faz - em sua primeira parte - uma reflexão em torno da situação da biosfera e das principais questões envolvidas com a capacidade de suporte do planeta. Analisando de forma crítica os modelos atuais, discute a necessidade de uma nova formação de desenvolvimento, objetivando uma sociedade sustentável. Nesse contexto, define e discute as bases da Educação Ambiental, reconhecendo sua importância, os desafios que ela tem colocado às escolas e aos professores em todos os níveis de ensino e a carência de projetos nessa área. Frente ao colocado acima, na segunda parte deste trabalho, descrevo um projeto de Educação Ambiental realizado na Escola Viva, articulado em resposta às reflexões feitas em torno das seguintes questões: como trabalhar a Educação Ambiental na pré-escola? Como organizar o trabalho de forma que a etapa já iniciada na pré-escola articule-se com as etapas posteriores a serem desenvolvidas nos anos seguintes da escolarização da criança? Como organizar o trabalho de forma a torná-lo aplicável na escola pública e adequado a função de um coordenador de Educação Ambiental?

Palavras Chave: Educação ambiental. Pré-escola.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral

Código: 7460

Título: Cadê a Educação Ambiental que estava aqui? O gato comeu? Um estudo de práticas e tendências conceituais no trabalho de profissionais de Educação Infantil na cidade de São Paulo

Autor: Sylvia Paula de Almeida Torres Vilhena

Orientador: Izabel Cristina Petraglia

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 2008

IES: Uninove

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor:

Cidade: São Paulo

UF: SP

Dependência Administrativa: municipal

Resumo

A apresentação desta dissertação visa demonstrar os resultados e reflexões aferidas a partir de investigação de campo, junto às instituições de educação infantil paulistanas, no intuito de detectar se e como tem sido desenvolvida a Educação Ambiental, único conteúdo curricular obrigatório, nesta etapa do ensino. A partir do estabelecido legalmente, fruto de acordos internacionais, a Educação Ambiental é entendida como estratégia, tanto para a preservação do planeta, como uma via para uma vida mais responsável, solidária e equânime. O trabalho registra uma evolução histórica da Educação Ambiental e da Educação Infantil institucionalizada, e expõe situações que envolvem os conceitos de consenso e conflito, bem como algumas características de Ecologia, Educação Ambiental, creche, jardim de infância, pré-escola, educador recreacionista, professor de educação infantil. Baseado na epistemologia da complexidade e fazendo uso da dialógica, do princípio hologramático e recursivo, destacando o pensamento de Edgar Morin, e ainda se valendo da epistemologia genética de Jean Piaget, aborda-se de maneira crítica algumas possíveis explicações da construção do conhecimento das crianças, dos fundamentos de reprodução do viver *demens* e *ludens* contemporâneos. Incorpora a Educação Ambiental, praticada desde a mais tenra idade, como uma proposta facilitadora da melhoria das condições de vida, como uma possibilidade de formação de sujeitos conscientes da eco ação, da aceitação de si mesmos e dos outros, da complexidade da realidade e da complexidade de si mesmos.

Palavras Chave: Educação ambiental. Educação infantil. Epistemologia da complexidade. Formação do sujeito.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Área Curricular: Geral

Código: 7905

Título: A natureza e a Literatura Infantil: um estudo de Educação Ambiental para a pré-escola através da Literatura Infantil

Autor: Yvone Inez Ricci Boaventura

Orientador: Edinaldo de Castro e Silva

Grau de Titulação: mestrado

Ano da Defesa: 1995

IES: UFMT

Programa de Pós-Graduação: Educação

Unidade / Setor

Cidade:

UF: MT

Dependência Administrativa: federal

Resumo

O homem, na atualidade, sinaliza uma vontade: estabelecer com o planeta terra uma relação que garanta uma qualidade de vida. Para a fomentação de mentalidade que embase um relacionamento mais equilibrado, homem-mundo natural, incluindo-se a apropriação com consciência dos recursos naturais, a Educação Ambiental mostrou-se um dos caminhos mais propícios. Porém, para que esta se dê de forma consistente deve privilegiar o processo ensino-aprendizagem a partir de seu início, ou seja, na Educação Infantil. A criança pré-escolar, por sua vez, atravessa um momento crucial de vida e aprendizagem com característica interesses, lúdicas, atraentes, inteligíveis à criança e que fala contextualizadamente da natureza por enxergar nessa parceria amplas possibilidades de predispor o pré-escolar a construção fértil e inteligente do saber ambiental. Neste estudo, privilegia-se a abordagem construtivista e interdisciplinar, numa perspectiva aguçadora do sentido ético e da sensibilidade estética da criança.

Palavras Chave: Ensino-aprendizagem. Educação ambiental. Educação.

Classificações

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular - Educação Infantil