

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE UMA
PRÁTICA DOCENTE**



ARARAQUARA – SP
2014

ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE UMA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

ARARAQUARA – SP
2014

Manzini, Roseli Cristina da Rocha

Educação ambiental na educação da criança : análise de uma
prática docente / Roseli Cristina da Rocha Manzini – 2014

133 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências
e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Edilson Moreira de Oliveira

1. Educação ambiental. 2. Educação da criança. 3. Educação.
4. Metodologia. 5. Ensino. I. Título.

ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: ANÁLISE DE UMA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Data da Aprovação: 27/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Presidente e Orientador: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP)
Campus de Araraquara - SP

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida

Membro Titular: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) Campus de Araraquara – SP

Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

Membro Titular: Universidade Federal do Paraná - PR

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

Aos 27 dias do mês de agosto do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Anf. D, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. EDILSON MOREIRA DE OLIVEIRA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Prof. Dr. JOSE LUIS VIEIRA DE ALMEIDA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Prof. Dr. ERNESTO JACOB KEIM do(a) Universidade Federal do Paraná, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ROSELI CRISTINA DA ROCHA MANZINI, intitulada "Educação Ambiental na Educação Infantil: Uma possibilidade da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica na prática docente". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. EDILSON MOREIRA DE OLIVEIRA

Prof. Dr. JOSE LUIS VIEIRA DE ALMEIDA

Prof. Dr. ERNESTO JACOB KEIM

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu infinito amor e pelo dom da vida. Por estar constantemente ao meu lado. Por me proporcionar várias oportunidades. Por me iluminar em todos os momentos, concedendo-me luz, sabedoria, discernimento, força, coragem e paz diante de todas as situações.

À minha mãe Wanda e ao meu pai Santo, que na simplicidade, sempre quiseram o melhor para mim, me ensinaram a respeitar as pessoas, a me indignar com as injustiças e a me solidarizar com os mais fracos. Obrigada por me possibilitar ter a melhor educação do mundo “do berço” que nada e ninguém jamais poderá me tirar.

Ao meu esposo Ismael, pelo carinho, apoio, companheirismo, solidariedade, amizade, cuidado e amor que sempre me dedicou durante todos esses anos de convivência, ajudando a tornarem reais os meus sonhos.

Ao meu primo, Lucas (meu amor), com seu sorriso meigo de criança e coração puro me fizeram acreditar que a educação é o melhor presente que podemos deixar para nossos filhos.

À minha neta Izadora, criança alegre e cheia de vida, que a educação possa trazer excelentes frutos na sua vida.

Às amigas Lígia, Neusa, Selene e Cláudia pelo constante incentivo, carinho e amizade.

Aos meus primos, Edmar, Adriana, Eliandra, Matheus e Paulo, nos momentos em que estivemos reunidos em festas e encontros, “filosofando” sobre a vida por horas e horas, foi muito bom e divertido.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por ter me proporcionado oportunidade de investir no meu mestrado. Adoro essa universidade!

A todos os meus chefes e amigos de trabalho que sempre me apoiaram e me incentivaram a continuar os meus estudos.

À professora Maria Iolanda Monteiro pelas primeiras sugestões na elaboração do projeto.

À Faculdade de Ciências e Letras FCLAr/UNESP de Araraquara-SP, universidade acolhedora, pela oportunidade de completar mais esta importante etapa de minha vida.

Ao meu orientador professor Edilson Moreira de Oliveira, pelo acolhimento, pela confiança e pela liberdade que me proporcionou durante a pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, pelas aulas que contribuíram para aumentar meus conhecimentos, auxiliando-me no desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas amigas da UNESP: Rayana, Juliana, Nathália Amorim, Natália Pavezi, Talita e Manuela que contribuíram para a realização deste trabalho com indicação bibliográfica, com palavras de apoio e pela presteza em me auxiliar nos momentos de dúvidas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/FCLAr pela cordialidade e auxílio prestados sempre que lhes solicitei.

À servidora técnica-administrativa da seção de Pós-Graduação, Supervisora Lidiane Mattos Mauricio Garcia, pela competência, atenção e simpatia.

Aos funcionários da biblioteca, pela disposição em me auxiliar quando solicitado.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) 2012 e 2013 pela oportunidade de complementar a minha formação acadêmica.

Ao professor Luiz Marcelo de Carvalho, pelas preciosas sugestões que me forneceu como parecerista do meu projeto.

À professora Maria Elisa Brefere Arnoni e ao professor José Luis Vieira de Almeida pelo apoio oferecido no exame de qualificação.

Aos professores Ernesto Jacob Keim e José Luis Vieira de Almeida pelas ricas contribuições no momento da banca de defesa.

À Secretaria Municipal de Educação, ao CEMEI, à diretora e às professoras por contribuírem para que esta pesquisa pudesse acontecer; o meu - “muito obrigada!”.

Às crianças do CEMEI pelo imenso carinho, amizade e amor com que me receberam.

Aos estagiários, Caroline, Daves, Flaviane, Giulia, Leila, Mayara, Raul e Tainá que conviveram comigo nesta etapa da minha vida acadêmica.

À minha grande amiga Camila B. Milano pela colaboração na revisão realizada na presente pesquisa, desenvolvendo um trabalho com extremo cuidado, competência e carinho.

À Teresa L. Bessi Lopes e Débora Ninin pelas sugestões e cuidadosa revisão bibliográfica.

Às minhas primas Lívia, Luísa e Maria Eduarda, pelo sorriso carinhoso de criança, que me fizeram ter a esperança em um mundo melhor.

Por tudo, a todos vocês, agradeço de coração!!

Obrigada Senhor Jesus por me permitir cumprir mais esta etapa da minha jornada.

Improviso de Amor-Perfeito

*“Longe, longe... Deus te guarde
Sobre o seu lado direito,
Como eu te guardava do outro,
Noite e dia, Amor-Perfeito”.*

(Cecília Meireles)

Monte Castelo – Legião Urbana (1989)

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face

É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

APRESENTAÇÃO

Na minha trajetória acadêmica desde a educação chamada pré-primária, passando pelo primário, ginásio e colegial sempre foram lembrados com carinho e saudade dos professores e também das amizades que fiz. A minha primeira professora do “prezinho”, como era chamado, depois de longos anos, nos reencontramos há aproximadamente 6 anos e até hoje mantemos contato.

Também encontro amigas “daquela época” e quando nos falamos recordamos o tempo bom que passamos juntas. A minha prima, uma companheira e tanto, quantas risadas! Estudávamos juntas na casa da nossa avó, fazíamos trabalhos juntas, participávamos de gincana, jogos inter-classes e sabe de que aula a gente mais gostava? É claro, Educação Física!

Como era bom irmos à educação física para jogar vôlei, a gente não tinha pressa de ir embora para casa, não. Ficávamos mais de 3 horas na escola, jogando vôlei. Só faltava quando tinha prova de história, a professora “entupia” a gente de matéria e tudo era escrito no caderno, não usava livro. Tinha que estudar muitas e muitas páginas.

A escola em que estudei desde a primeira até a oitava série era uma excelente escola estadual. O nível de professores era elevado, a direção sabia se comunicar com os alunos e também ouvi-los, as merendeiras eram cuidadosas com as crianças, enfim, a escola era considerada “padrão” para aquela época. Realmente, esta foi a melhor fase de ensino, antes do ingresso na universidade.

Em 1994 iniciei a minha graduação na Universidade Federal de São Carlos e também prestei concurso para Assistente em Administração vindo a trabalhar e estudar no mesmo local.

Durante a graduação tive oportunidades de realizar vários estágios, inclusive na Educação Infantil os quais me proporcionaram momentos de muita alegria e paixão pelas crianças, e mais ainda comecei a perceber que uma boa base educacional formal teria que ser iniciado logo nos primeiros anos de contato das crianças com o saber institucionalizado.

Em 2007, participei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPE – “Educação Ambiental: ambientalizando e politizando a atividade sócio-educativa”.

Esta ACIEPE tem por objetivo central promover a inserção da dimensão ambiental na formação profissional de estudantes da UFSCar e da comunidade em geral interessada na temática socioambiental.

O público alvo é composto por estudantes de graduação de vários cursos, dentre eles: Licenciatura em Pedagogia, Letras, Biologia, Matemática, Física, Química, Educação Física, Música; demais pessoas da comunidade interessadas, tanto da UFSCar quanto de pessoas externas, como por exemplo, profissionais da educação escolar de redes municipais e estaduais.

Nesta ACIEPE tive oportunidade de conhecer profissionais da educação que trabalhavam em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), que faziam parte do quadro de servidores da Prefeitura Municipal de São Carlos, tanto professoras quanto diretoras.

Além de trabalhar numa secretaria de gestão ambiental na UFSCar, a ACIEPE me ajudou a refletir mais ainda sobre as questões ambientais.

Nesta ACIEPE tivemos contato com diversos autores que versam sobre a temática ambiental, após as leituras e diversas discussões, desenvolvemos uma pesquisa de campo, esta realizada em grupo.

No momento da formação de grupos para a realização da elaboração do projeto de educação ambiental, surgiram temas como: horta, água, 3 Rs (reduzir a geração de resíduos e do desperdício, reutilizar produtos e materiais e reciclar quando forem esgotados os esforços de redução e reutilização de materiais). O grupo optou pela organização de um projeto envolvendo os 3Rs da reciclagem, para ser desenvolvido em um CEMEI, com a participação das professoras, da equipe técnica, das crianças e dos pais.

O término da ACIEPE culminaria com a entrega do relatório final. O projeto foi relevante pelo fato de que construímos juntos, um conceito sobre Educação Ambiental que enfocasse, principalmente, a redução, a reutilização e a reciclagem dos materiais.

A participação como aluna regular no Curso de Especialização em Educação Infantil – “Pesquisa e Gestão do Cotidiano Escolar” da UFSCar, ainda nesse mesmo ano de 2007, foi outro fator de relevância o qual me permitiu ainda, que eu continuasse a reflexão e o aprofundamento de temas na área da Educação Ambiental.

Ao término da especialização foi apresentada uma monografia como requisito para conclusão do curso a qual teve por título: “Abordagem dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP)”.

Com o objetivo de seguir a minha trajetória acadêmica rumo ao mestrado, no ano de 2009 cursei duas disciplinas, na qualidade de aluna especial na UFSCar, uma no primeiro e outra no segundo semestre.

No segundo semestre de 2010, cursei também na qualidade de aluna especial uma disciplina na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Araraquara, tendo a oportunidade de conhecer professores e alunas, uma delas tornando-se minha amiga de viagem.

Em 2011 prestei o processo seletivo nesta mesma universidade e fui aprovada para frequentar o Mestrado em Educação Escolar com início no primeiro semestre de 2012.

Quando da elaboração do projeto inicial um dos requisitos para inscrever-me no mestrado, continuei com a minha pretensão em investigar temas relacionados à Educação Ambiental e consequentemente a sua atuação no campo da Educação Infantil.

A disciplina oferecida no primeiro semestre de 2012 “Educação Ambiental e Ensino: dos limites da racionalidade instrumental, ao embate pós-modernidade (um campo de disputa)”, ministrada pelo meu então orientador, Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira, fez com que eu tivesse o meu primeiro contato com novos conceitos como dialética, ontologia, epistemologia (o que seria isso??) essa foi a pergunta que fiz a mim mesma. Com a disciplina fui aprendendo e depois dela, sempre esses conceitos, e novos que começaram a surgir, foram de novo um desafio para mim.

Também filósofos que eu nem sabia que existiam, fizeram parte da minha nova trajetória acadêmica, como Parmênides e Heráclito só para falar de dois e outros já conhecidos como Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, também foram incorporados em meu novo conhecimento, a disciplina me mostrou o quanto é importante ter conhecimentos de filosofia.

Uma das disciplinas cursadas no segundo semestre de 2012, obrigatória de outra linha de pesquisa que escolhi foi “Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade” ministrada pelo Prof. Dr. Newton Duarte.

Por se tratar de estudar as principais teorias pedagógicas e suas relações com a sociedade capitalista, foi sem dúvida o que me levou a decidir sobre qual rumo eu daria na minha pesquisa de mestrado.

Pensei por longo tempo como eu poderia aplicar na minha pesquisa a teoria pedagógica por mim escolhida, ou seja, a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, com a qual me identifiquei.

Por ela ser recente e por eu ter tido o meu primeiro contato nessa disciplina, com certeza ficaria difícil o seu entendimento, pois tendo por base filosófica o Materialismo Histórico Dialético preconizado por Marx e sua base psicológica a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky seria mais uma vez um grande desafio a enfrentar, mesmo porque somente algumas aulas desta teoria não seriam o suficiente para empreender um estudo profundo, pois sei muito bem que para isso demandam-se muitos anos de estudo. O importante é saber que comecei a dar os primeiros passos.

Outra disciplina também cursada no segundo semestre de 2012 e ministrada pela Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni que me inscrevi foi, “Educação Escolar, práxis educativa e mediação dialético-pedagógica: uma abordagem ontológica”, também influenciou na minha decisão no momento de realizar a minha pesquisa de campo.

Nesta disciplina também aconteceu o mesmo das duas disciplinas cursadas anteriormente, foram introduzidos novos conceitos como Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.) proposta pela professora, mediação, práxis educativa, entre outros, foram conceitos apresentados que fizeram com que eu começasse a refletir sobre a aula, o papel do professor e do aluno.

Ela dizia que a “aula expressa a concepção do professor, a verdadeira concepção do professor está na ação, naquilo que ele faz. O professor ensina os saberes historicamente construídos”.

E também: “é preciso estudar o conceito na perspectiva da totalidade, cabe ao professor dominar o conceito, o que ensinar e como ensinar”.

Lembro perfeitamente do primeiro dia de aula, em que ela disse: “O professor é responsável pelo ensino e o aluno pela aprendizagem”.

É nesse caminho que pretendo seguir. Para que a transformação da sociedade aconteça, é necessário oferecer aos alunos a oportunidade deles adquirirem conteúdos científicos nos seus diversos níveis de ensino, de crescerem e

se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos de fato com a transformação da sociedade, isto é possível pela educação e tendo por base a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

E mais uma vez não devemos esquecer: O professor é responsável pelo ensino e o aluno pela aprendizagem. Essa é a grande diferença de um professor comprometido com a verdadeira educação e a transformação social.

Após a apresentação, partiremos para a introdução desse trabalho, indicando os caminhos que serão percorridos para se chegar ao seu objetivo: analisar as práticas docentes das professoras em relação à Educação Ambiental.

MANZINI, R. C. R. **Educação Ambiental na Educação da Criança**: análise de uma prática docente. 27 de agosto de 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas e foi realizada com o objetivo central de investigar as práticas docentes de professoras direcionadas à Educação Ambiental. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2013 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado em um município no interior do Estado de São Paulo. As docentes atuam na fase 6, última fase da Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, antes do ingresso ao Ensino Fundamental. Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa e a opção metodológica adotada para realizar a coleta de dados foi o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de informações mais adequados para obter as respostas aos questionamentos dentro dessa abordagem de pesquisa, foram a análise documental, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Na observação participante, um dos instrumentos de coleta de dados utilizados, os passos do método pedagógico propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica, serviram de guia no momento da interpretação e análise dos dados. Como resultados da pesquisa, concluímos que há dificuldades em realizar os fundamentos teóricos no trabalho pedagógico em sala de aula, principalmente com relação aos encaminhamentos metodológicos.

Palavras-chave: Ensino. Educação Ambiental. Educação da Criança. Metodologia. Educação.

MANZINI, R. C. R. **Environmental Education in the Child's Education**: analysis of a teaching practice August, 27th 2014. 133 p. Dissertation (Master's Degree in School Education) – Education Department, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2014.

ABSTRACT

This master's degree research is part of School Education Graduate Program, line of research in teacher training, teaching work and pedagogical practices, and it has the goal to investigate the pedagogical practices of teachers of Kindergarten directed to environmental education. The research was made in the second semester of 2013 in a Municipal Center of Childhood Education (CEMEI), located in a city of States of São Paulo. The teachers work in the phase six, the last stage of Kindergarten education, with children between 5 and 6 years old, before going to Elementary School. This research can be inserted in the qualitative approach and the methodological choice to do the data collection was the case study. The information collection instruments suited to give the answers to the questions of this research approach were the documentary analysis, the observation participant and the semi-structured interview. In the observation participant, one of the techniques used for data collection, the steps of pedagogical method proposed by History-Critical Pedagogy, served as a guide in the moment of interpretation and analyzing of data. As research results, we concluded that there are difficulties in performing the fundamentals of this pedagogy in the pedagogical works in the classroom, mainly in relationship with the methodological referrals.

Keywords: Teaching. Environmental Education. Child's Education. Methodology. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Roda de Conversa “São Carlos contra as queimadas”	56
Figura 02 - Hipóteses sobre: “Para que serve o fogo” Professora (B).....	58
Figura 03 - Resposta de uma mãe de aluna sobre a pesquisa - Professora (B).....	61
Figura 04 - Resposta de uma mãe de aluna sobre a pesquisa - Professora (B)	62
Figura 05 - Apresentação do filme “O Roubo do Fogo” Autora Bia Bedran Professora (B)	63
Figura 06 - Atividade “Complete as frases” - Professora (B)	65
Figura 07 - Desenho e pintura: “Nosso Meio Ambiente” Professora (B)	66
Figura 08 - Desenho “Cuidado com o fogo” - Professora (A).....	68
Figura 09 - Desenho “Cuidado com o fogo” - Professora (A).....	68
Figura 10 - História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B).....	69
Figura 11 - História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B).....	70
Figura 12 - História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)	70
Figura 13 - História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)	70
Figura 14 - História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)	71
Figura 15 - Capa do livro confeccionado pelas crianças sobre a história “O Menino Fogo e o Menino Vento” Professora (B)	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPE	ATIVIDADE CURRICULAR DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
EA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPE	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DDT	DICLORO-DIFENIL-TRICLOROETANO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PHC	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	24
2.1 Uma breve retrospectiva da história da educação da criança	24
2.2 A educação das crianças brasileiras	26
2.3 A legislação brasileira e a educação da criança	28
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	32
3.1 Eventos considerados importantes da Educação Ambiental	32
3.2 O que dizem os documentos oficiais brasileiros e alguns autores sobre a Educação Ambiental	35
3.3 A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no Banco de Teses da CAPES	39
3.4 Considerações sobre a interação entre Educação da Criança e Educação Ambiental: <i>qual o caminho percorrido até 2012?</i>	41
4 A PESQUISA	44
4.1 O CEMEI	44
4.1.1 Localização da pesquisa	44
4.1.2 As crianças do CEMEI	45
4.1.3 Os sujeitos da pesquisa	45
4.2 Procedimentos Metodológicos	45
4.2.1 A Análise Documental (primeiro instrumento)	51
4.2.2 A Observação Participante (segundo instrumento)	53
4.2.3 A Entrevista (terceiro instrumento)	72

4.3 Possibilidades de utilização do método da Pedagogia Histórico-Crítica na prática docente	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98
Apêndice A - Roteiro para anotações sobre a unidade escolar	99
Apêndice B - Roteiro da entrevista - Educação Infantil	101
Apêndice C - Respostas da entrevista	105
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
ANEXO	126
Anexo 1 - Resumo do Projeto Político Pedagógico do CEMEI	127

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte do princípio das minhas experiências com a Educação Ambiental direcionadas à Educação Infantil, as quais tive quando da participação, tanto na ACIEPE quanto no Curso de Especialização em Educação Infantil – “Pesquisa e Gestão do Cotidiano Escolar” ambos realizados pela UFSCar e já mencionados na apresentação desse trabalho.

Os meus trabalhos finais da ACIEPE – apresentação de relatório e do curso de especialização – monografia, foram encaminhados no sentido somar esforços voltados às preocupações decorrentes da Educação Ambiental direcionadas às crianças.

Para continuar a investigação nesta linha de pesquisa, foi preciso selecionar um CEMEI para realizar a pesquisa de campo. Foi quando me lembrei de algumas características expostas no ano de 2007 pela antiga diretora de um CEMEI desta cidade, durante as aulas da ACIEPE.

Naquela época, a diretora dizia que no CEMEI onde trabalhava havia crianças de diferentes classes sociais, mesmo estando localizado na área central da cidade. Pois bem, foi a partir dessa lembrança que selecionei o CEMEI para a minha pesquisa, queria conhecer aquele universo apresentado pela diretora.

Para isso, como etapa preliminar da pesquisa, entrei em contato com o CEMEI e este me aconselhou a ir conversar na Secretaria Municipal de Educação com a finalidade de obter informações sobre os trâmites legais.

Em junho de 2012, foi encaminhado um ofício na época à secretária de educação, a fim de apresentar a minha proposta de pesquisa, fui informada de que o início da pesquisa seria após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação e do Comitê de Ética.

Quanto à secretaria já estava autorizado, mas com a eleição para prefeito em 2012, nova equipe foi formada, precisando dessa forma, encaminhar novo ofício para o novo secretário de educação.

Em fevereiro de 2013, entregamos à secretaria o ofício, o qual foi respondido no mês de março autorizando a referida pesquisa. O Comitê de Ética aprovou a pesquisa no segundo semestre do mesmo ano, sob o número CAAE 16755313.2.0000.5400 (Apêndice D). Após esses acertos necessários, iniciamos a nossa pesquisa no CEMEI.

Neste momento, apresentarei a estrutura dessa dissertação.

O tópico **Educação da Criança** tem por finalidade exibir uma breve trajetória histórica da educação da criança, conhecer a origem das primeiras instituições de atendimento à criança na Europa e nos Estados Unidos e conseqüentemente a sua influência no cenário brasileiro. Para em seguida, apresentarmos a legislação brasileira na educação da criança.

No tópico **Educação Ambiental** apresentaremos eventos como, Conferências e Encontros de Educação Ambiental, esses realizados com o objetivo de mostrar a importância da educação ambiental ao mundo.

No segundo item deste tópico abordaremos a relação existente entre a Educação Ambiental e a Educação Infantil, esta relação será apresentada por meio de documentos oficiais e alguns autores ligados à Educação Ambiental (EA).

O próximo item objetiva-se expor uma modesta pesquisa realizada em duas bases de dados. A primeira realizada no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a segunda base consultada foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No último item apresentaremos as considerações sobre a interação entre Educação da Criança e Educação Ambiental.

O último tópico, **A Pesquisa**, trata-se do detalhamento metodológico da dissertação, trazendo informações sobre a caracterização do campo da pesquisa realizada na cidade de São Carlos; sobre os objetivos e a questão de pesquisa; as crianças do CEMEI e os sujeitos envolvidos na pesquisa. O mesmo tópico descreve ainda os três instrumentos utilizados na coleta de informações.

O primeiro instrumento diz respeito à análise documental, este foi utilizado no momento de analisar o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, com a finalidade dentre outras, de obter informações quanto à teoria pedagógica proposta para o CEMEI.

O segundo instrumento de coleta de informações utilizado foi a observação participante, com ela foi possível observar as práticas das professoras dentro da sala de aula.

O último instrumento utilizado foi a aplicação de entrevista semi-estruturada com as duas professoras participantes da pesquisa, estas tiveram por objetivo captar as diferentes concepções de temas relacionados a esta pesquisa.

Finalizando esse tópico, uma questão relevante se faz presente, há possibilidades, mesmo que incipiente, da utilização do método da Pedagogia Histórico-Crítica estar presente na prática docente das professoras?

No decorrer deste tópico tentaremos mostrar que indicativos existem, porém há algumas dificuldades em realizar os fundamentos teóricos no trabalho pedagógico, com relação aos encaminhamentos metodológicos, pois esse método ainda não fazem parte inteiramente do universo pedagógico das professoras.

Por último nas considerações finais, destacaremos a relevância dos dados obtidos e elaboraremos sugestões sobre a importância da aplicação de teorias na prática docente, pois estas possibilitam um novo olhar e uma nova postura dos profissionais perante a educação da criança.

2 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O objetivo desse capítulo é apresentar uma breve trajetória histórica da educação da criança no Brasil, antes, porém vamos conhecer a origem das primeiras instituições de atendimento à criança na Europa e nos Estados Unidos e consequentemente a sua influência no cenário brasileiro. Em seguida, apresentaremos a legislação brasileira na educação da criança.

Para esta pesquisa, optou-se por utilizar a terminação educação da criança, pois, verifica-se que a criança, em todo o seu desenvolvimento, tem a capacidade de revelar para os educadores como o processo educativo ocorre nela, uma vez que, essa educação acontece quando a criança encontra maneiras de solucionar seus questionamentos internos, superando os obstáculos existentes no seu cotidiano, educando assim, quem com ela compartilha tais momentos (BARBOSA, 2011).

No entanto, em diversos momentos apresentaremos a expressão educação infantil, pois a legislação brasileira traz essa terminologia para trabalhar este assunto.

2.1 Uma breve retrospectiva da história da educação da criança.

Durante séculos a educação da criança esteve sob a responsabilidade da família, aprendendo com ela normas e regras da sua cultura. Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo houve uma reorganização da sociedade, passando do modo de produção doméstico para o sistema fabril, substituindo dessa maneira as ferramentas pelas máquinas.

Nesse novo sistema de produção, as mulheres foram trabalhar nas fábricas, com isso alterou-se a maneira das famílias cuidarem e educarem os seus filhos. As mulheres que não foram trabalhar nas fábricas, cuidavam dos filhos daquelas que estavam inseridas dentro da indústria, nesse aspecto observamos a alteração da estrutura da sociedade da época.

Em virtude do aumento da participação do trabalho dos pais nas fábricas, as crianças eram atendidas por mulheres da comunidade. As atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias (PASCHOAL; MACHADO 2009).

Paschoal e Machado (2009) nos apresentam o seu entendimento sobre os objetivos das instituições da Europa e dos Estados Unidos, na qual, essas primeiras instituições objetivavam cuidar e proteger as crianças, cujas mães necessitavam trabalhar. Assim, a então instituição de cuidados à criança, associadas à transformação da família, passou de extensa para nuclear.

De acordo com Didonet (2001), a origem da instituição supracitada, na sociedade ocidental, foi baseada no chamado trinômio: mulher-trabalho-criança, por isso, as creches, escolas, maternais e jardins de infância eram inicialmente assistencialistas, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças.

Para Kuhlmann (1998, p.74), “As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do XVIII, como as *escolas de tricotar* de Oberlin”, que se preocupavam com as questões de cuidados para com as crianças, mas já apresentavam um caráter educacional.

A sua afirmação é defendida quando ele indica que essas escolas objetivavam possibilitar às crianças adquirir hábitos de obediência, identificar as letras do alfabeto, ler a bíblia, tricotar, assimilar noções de moral e religião.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p.81) outra instituição também foi criada com fim pedagógico:

A escola de Robert Owen, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, também é um exemplo de que essas instituições foram pensadas na perspectiva pedagógica, já que sua escola recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições que abordavam a natureza, exercícios de dança e de canto coral. Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor.

A denominação jardim-de-infância criado em meados de 1840 em Blankenburgo (Alemanha), por Froebel, também tinha a preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos, enquanto as creches e as escolas maternais possuíam caráter assistencialista e não educavam para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN, 1998).

A partir da segunda metade do século XIX, creche e jardim de infância passaram a fazer parte das instituições destinadas à primeira infância, e estas serviram de modelo em diversos países.

2.2 A educação das crianças brasileiras

Comentaremos brevemente sobre o histórico da implantação da educação das crianças brasileiras, iniciando com uma explanação de Kuhlmann (1998, p.84), que nos apresenta quais foram os primeiros jardins-de-infância no Brasil:

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877.

Kuhlmann (1998) comenta ainda que em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, lançou-se um jornal chamado *A Mãe de Família*, destinado às mães burguesas, este jornal fez a primeira menção à creche no Brasil.

No ano de 1883 ocorreu a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, que teve por característica a questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Nota-se que não se fala de jardim de infância para a classe pobre, estes eram direcionados para os ricos, enquanto que para as crianças pobres as referências educacionais utilizadas eram asilos e creches.

Em 18 de maio de 1896, iniciara-se o funcionamento da Escola-Modelo Caetano de Campos, instituição de Educação Infantil que previa uma organização curricular para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, respectivamente. Segundo Kuhlmann (1998, p.126):

No Caetano de Campos, a rotina das três turmas assemelhava-se, existindo uma certa continuidade das atividades. Nos dois últimos períodos, ampliava-se o tempo dedicado às atividades cognitivas com a proporcional diminuição do tempo de repouso e de recreios. No segundo período, havia a introdução de atividades de linguagem, de reprodução na lousa, desenho com paizinhos e jogos organizados. No terceiro período, eram propostos exercícios de formação de palavras com letras impressas e exercícios de cálculo com cubinhos.

As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram implantadas durante as duas décadas iniciais do século XX. Naquela época primeiro se fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins-de infância. Kuhlmann (1998, p.82) apresenta a primeira creche no Brasil:

No ano de 1899, ocorreram dois fatos que permitem considerá-lo como marco inicial do período analisado. Em primeiro lugar, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, de grande influência, que posteriormente abriu filiais por todo o país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.

Paschoal e Machado (2009) nos relatam que a criação da creche no Brasil tinha por finalidade ser exclusivamente assistencialista, diferenciando-as dos modelos criados nos países europeus e norte-americanos, os quais possuíam o caráter pedagógico. Nesta época, o interesse no desenvolvimento infantil ainda estava longe de ser uma preocupação da sociedade brasileira.

Kuhlmann (1998) nos apresenta um relato sobre as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil:

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (KUHLMANN, 1998, p. 88).

Observamos que cada instituição elencava suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância no Brasil.

Kramer (1995) nos mostra as diferenças de atendimento às crianças brasileiras entre instituições públicas e particulares, no seu entendimento; enquanto as instituições públicas recebiam as crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, trabalhavam em meio turno, dando destaque à socialização e à preparação para o ensino regular. Observa-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a situações de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram acolhidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Verificamos assim que a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, culminou em um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

2.3 A legislação brasileira e a educação da criança.

Neste item vamos ter a oportunidade de conhecer a trajetória histórica da educação infantil no Brasil e sua legislação.

Com essa finalidade nos apoiaremos principalmente no texto de Paschoal e Machado (2009), por entendermos que as autoras utilizam a metodologia da pesquisa bibliográfica para desenvolverem o seu trabalho com muita propriedade, desse modo, servindo de subsídio para as nossas reflexões.

A seguir apresentaremos os pontos mais pertinentes do tema aos objetivos do trabalho.

Até meados da década de setenta, verificamos que pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta de ensino na educação da criança.

De acordo com Zuquieri (2007, p.48):

Até meados da década de 70, as políticas públicas educacionais foram fundamentadas em abordagens baseadas na privação cultural que propunham, grosso modo, compensar possíveis carências culturais, linguísticas, afetivas [...].

Essas carências, típicas de uma sociedade capitalista, baseavam as propostas de mudanças educacionais, porém, continuavam privando o acesso ao conhecimento clássico à maioria da população, com a justificativa de que tal população não tinha pré-condições para adquirirem conhecimento.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 85), diferentemente dos anos setenta, na década de oitenta a criança passou a ter garantido seu direito à educação na legislação.

A Constituição Federal de 1988 incluiu a creche e a pré-escola no sistema educativo, observamos essa inserção no artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). [...]. A partir da Constituição a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”.

Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições.

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança em todo o país, e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.

Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), que têm como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino, aos sistemas municipais e estaduais de

educação e as “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1999), que também contribuiu para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais.

Foi aprovada, no ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001, “Plano Nacional de Educação”, que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência seria até o ano de 2010 (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Esse documento estabeleceu originalmente, para a educação infantil, vinte e seis metas para serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência.

Em consonância com a legislação vigente e o processo histórico que acompanhou a trajetória das instituições de atendimento à infância, seja a creche ou a pré-escola, o Ministério da Educação, tomando por base seus documentos de 1994 e 1995, definiu o ano de 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino, recomendando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 26).

Em 2009, o Ministério da Educação aprovou o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que teve por objetivo, auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, família e comunidade a participarem de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador (BRASIL, 2009).

Sobre os profissionais que trabalham com essa faixa etária, é importante ressaltar que, em função das novas exigências previstas na Lei, faz-se necessário uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço. Em se tratando da criança, a realidade tem apontado que ambas as formações são variáveis importantes para melhor qualidade desse tipo de atendimento.

Paschoal e Machado (2009) apontaram que, se muitos foram os avanços previstos na legislação, inversamente, muitos retrocessos acompanham a trajetória histórica dessas instituições, já que, do ponto de vista prático, o trabalho realizado no interior de muitas delas se restringe mais aos cuidados físicos relacionados à higienização e à alimentação do que propriamente um trabalho voltado aos aspectos educativos. A alta rotatividade no emprego, a falta de opção em relação a outros serviços, a baixa assiduidade e as características individuais de personalidade de cada profissional também interferem nesse processo.

A falta de uma metodologia adequada para o desenvolvimento de cada atividade, a excessiva escolarização ou a alfabetização precoce e a inexistência de um currículo que integre os cuidados à educação da criança, a pouca autonomia sobre a própria ação e a baixa remuneração também são questões que impedem um trabalho de melhor qualidade.

Não é tarefa fácil discutir sobre questões que tratam do trabalho pedagógico em instituições de educação infantil, uma vez que o cotidiano aponta para as muitas dificuldades do professor na organização desse trabalho, especialmente no que tange à rotina das crianças.

Em geral, a própria literatura, quando aborda esta questão, centra-se mais no recorte de um ou outro aspecto que envolve o cotidiano da instituição, mas não fornece aos professores uma visão mais globalizante dos elementos que constituem o seu trabalho diário.

No entanto, apesar de toda a problemática que ainda permeia uma grande maioria de instituições de atendimento à criança e apesar de terem tido no seu início uma função mais voltada para as questões assistenciais, apresentando, ainda hoje, muitos desses problemas, avançaram ao longo das décadas, apresentando diferentes funções no seu interior, até se consolidar como um espaço de educação para a criança, e esta nos remete à educação de maior importância.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Iniciando este tópico, com o objetivo de mostrar a importância da temática da Educação Ambiental, serão apresentados alguns dos principais eventos ocorridos no mundo.

Em seguida, iremos mostrar por meio de documentos oficiais e alguns autores ligados à Educação Ambiental (EA) a relação existente entre a educação ambiental e a educação da criança.

O seguinte item consistirá em expor uma modesta pesquisa realizada em duas bases de dados. A primeira no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tendo por intenção revelar a quantidade de teses que tratam da educação ambiental contendo no seu interior o envolvimento destas com a educação infantil.

A segunda base consultada foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nesta a pesquisa teve por objetivo revelar a quantidade encontrada de dissertações de mestrado e teses de doutorado tendo por assuntos a educação ambiental e educação infantil.

O último item apresenta as considerações sobre a interação entre educação da criança e educação ambiental.

3.1 Eventos considerados importantes da Educação Ambiental

Apresentaremos em linhas gerais um pouco da história da Educação Ambiental, não temos a pretensão de fazer uma cronografia, e sim, fazer com que nos atentemos para a realização de alguns eventos considerados importantes sobre a educação ambiental. Para realizar esse objetivo nos serviremos de autores que versam sobre o assunto.

Como sabemos a Revolução Industrial, trouxe novas tecnologias ao mundo, beneficiando as fábricas e os empresários, com ela também vieram muitas desvantagens ao meio ambiente, pois a relação homem-ambiente foi modificada; um alerta é apresentado por Patrick Geddes, considerado o “pai da Educação Ambiental”, que demonstrava sua preocupação com os efeitos desta revolução (DIAS, 2000), onde o homem impulsionado pelo avanço tecnológico produziria alterações no meio ambiente natural.

A escassez de vários recursos naturais provenientes do solo, das águas e da flora, foram os prejuízos deixados pela busca de desenvolvimento econômico em um ritmo extremamente acelerado.

Em 1962, a bióloga e escritora americana Rachel Carson lançou o livro *Primavera Silenciosa*, que se tornou um clássico na história do movimento ambientalista, mostrando os efeitos nocivos do DDT (Dicloro-Difenil-Tricloroetano), inseticida conhecido no combate a pragas muito barato e altamente eficiente a curto prazo, mas a longo prazo tem efeitos prejudiciais à saúde humana.

Em 1968 foi formado o Clube de Roma, onde cientistas, educadores, economistas e políticos se reuniram com o intuito de discutir e analisar os limites do crescimento econômico, considerando a crescente exploração dos recursos naturais.

Dias (2000), mostra que em 1972, o Clube de Roma publicou o relatório intitulado “The limits of Growth” (Os Limites do Crescimento). Este relatório mostrava que esse contínuo crescimento do consumo mundial levaria a humanidade a um possível colapso.

Ainda em 1972, ocorreu na Suécia/Estocolmo a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente Humano. Vale ainda salientar que a Conferência de Estocolmo, ao reconhecer a importância da EA, trouxe para o público em geral, a recomendação de treinamento de professores, visando também o desenvolvimento de novos recursos instrucionais e métodos.

Tozoni-Reis (2002) comenta, sobre a conferência, que a educação dos indivíduos para o uso mais equitativo dos recursos naturais é apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais.

Expondo ainda sobre a Conferência de Estocolmo, Rocha (2010, p. 1) nos adverte:

A partir da Declaração de Estocolmo, documento construído na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – Estocolmo, 1972 – a EA passou a ser considerada como campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacional. Dois marcos para o desenvolvimento de uma política mundial para proteção do ambiente foram trazidos pela Conferência de Estocolmo: o primeiro, a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com sede em Nairóbi, Quênia, e o outro marco foi a recomendação de que se criasse o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), conhecida como “Recomendação 96”, a

qual sugere que “se promova a educação ambiental como uma base de estratégias para atacar a crise do meio ambiente”.

Em 1975, foi realizado o Encontro de Belgrado e neste encontro foi formulada a Carta de Belgrado indicando a necessidade de uma nova ética global, capaz de acabar com a fome, a pobreza, o analfabetismo, a poluição e também criticando o desenvolvimento de uma nação à custa de outra.

Na cidade de Tbilisi na Geórgia em 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, considerada um dos mais importantes eventos internacionais em favor da Educação Ambiental.

Dias (2000), quando se refere à Conferência de Tbilisi, em seus dizeres nos mostra como essa conferência foi importante para o mundo:

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Tbilisi, como ficou conhecida) cujo produto mais importante foi a Declaração sobre a Educação Ambiental, documento técnico que apresentava as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da EA e elegia o treinamento de pessoal, o desenvolvimento de materiais educativos, a pesquisa de novos métodos, o processamento de dados e a disseminação de informações como o mais urgente dentro das estratégias de desenvolvimento. A Conferência de Tbilisi foi um marco histórico de destaque na evolução da EA.

Visando o contínuo amadurecimento da temática ambiental, também ligada ao processo educativo, em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, na qual foi revisado o documento de Tbilisi para a educação ambiental, reformulando e ampliando princípios e recomendações. Dentre os documentos gerados, o mais importante foi a *Agenda 21*, na qual se encontram três eixos de organização da educação ambiental em nível internacional: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento, com intuito de reorientar o ensino formal e informal (TOZONI-REIS, 2002).

A temática de educação ambiental, sob o olhar de Tozoni-Reis (2002, p. 85) é apresentada por meio de alguns documentos, nos quais:

A educação ambiental está voltada para o desenvolvimento sustentável, trazido para discussão internacional a partir de 1987 com a publicação do relatório *Nosso Futuro Comum* (CMMAD, 1991).

Além disso, durante a Rio-92, aconteceu o Fórum Internacional das ONGs que pactuaram o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (Fórum Internacional das ONGs, 1995). Esse documento merece destaque por se tratar de posições não governamentais, isto é, posições da sociedade civil organizada em entidades ambientalistas. Se desde 1972 começaram a surgir estudos e propostas mais sistematizados de educação ambiental em todo o mundo; também no Brasil, a educação ambiental vem se desenvolvendo. [...]. O desenvolvimento de propostas de educação ambiental remete à reflexão sobre a problemática ambiental e sua relação com a educação. [...]. A crise do ambiente, que é uma supercrise mundial, exige uma nova abordagem para a educação, colocando a educação ambiental como dimensão da educação. [...]. No campo da educação ambiental mais especificamente, a relação entre sociedade e ambiente também é discutida.

Concluindo esse item, julgamos que o texto mencionado nos apresenta de forma esclarecedora a dimensão ambiental da educação, onde a autora elucida as suas ideias sucintamente e bem organizadas, contribuindo para o nosso entendimento sobre o tema proposto, reforçando que a educação ambiental é também educação, nas suas várias dimensões.

3.2 O que dizem os documentos oficiais brasileiros e alguns autores sobre a Educação Ambiental

No capítulo VI da Constituição de 1988 que trata sobre o meio ambiente, vemos em seu artigo 225, que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. E no parágrafo 1º, para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Deste modo, ressaltamos que no âmbito da educação da criança – educação básica que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos (BRASIL, 1996) – a mesma está contemplada com o ensino de educação ambiental, assegurado pela Constituição de 1988.

Com relação à educação ambiental, a Lei 9.795 de 1999, em seu artigo 1º nos aponta que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. O artigo 10 nos revela que: a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999, p. 1).

Ainda pensando em educação ambiental, observamos que de acordo com Reigota (2001), é consenso que a educação ambiental não possui limite de idade para os seus conhecedores, caracterizando-se pelo caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas quanto ao conceito e metodologia, sendo adequada às faixas etárias a que se destina.

E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012, p. 3. art 8º), mencionam que:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Estas diretrizes corroboram com a Lei 9.795/99 e com o autor Reigota citados, no sentido de indicar a necessidade de que haja uma prática da educação ambiental em todas as fases, etapas e níveis de ensino. Portanto, é apresentado a nós um documento significativo e atual para ser considerado no âmbito da educação ambiental.

Em relação à formação de professores e à educação ambiental, Carvalho (2001), em seu artigo intitulado “*A Educação Ambiental e a formação de professores*”, nos mostra a sua preocupação com algumas questões relacionadas à temática ambiental e o processo educativo.

Deixa claro que ao processo educativo cabem limites e possibilidades para se enfrentar as questões ambientais. Ele nos mostra os aspectos que considera básicos para as práticas educacionais relacionadas com a temática ambiental.

Apresenta as três dimensões que julga imprescindíveis a serem consideradas para que ocorra o desenvolvimento de atividades de educação ambiental e para o processo de formação de educadores nessa área.

Com o intuito de levar os leitores a terem um breve contato com as referidas dimensões destacaremos sucintamente as três propostas pelo autor.

Quanto aos aspectos relacionados à dimensão dos conhecimentos, várias são as abordagens apresentadas para se compreender a natureza (abordagem descritiva, ecológica, evolutiva), no entanto, não podemos pensar somente em aspectos naturais do meio ambiente, o autor nos alerta que é preciso levar em consideração principalmente a relação existente entre o homem, organizado em sociedade com a natureza. Aos educadores o autor deixa uma ressalva:

O importante a ser percebido pelos educadores é que não existem fórmulas prontas e mágicas para o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas à temática ambiental. 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, 2001, p. 58).

Quanto à dimensão relacionada com valores (éticos e estéticos), o autor nos mostra que desde muitos anos atrás, já havia uma preocupação ética, e esta tinha por objetivo controlar o homem em relação ao meio natural. Pensar a dimensão estética é pensar na arte e como tal, pensar na beleza da natureza apresentada a nós, despertando nossa sensibilidade.

Para Carvalho (2001, p. 59):

É importante que os educadores que pretendam trabalhar com a temática ambiental não estejam atentos apenas para oferecer aos seus alunos atividades que envolvam experiências relacionadas com a dimensão estética da natureza e da própria ciência, mas também tenham oportunidades, nos seus cursos de formação, de viver essas experiências em relação a esses aspectos.

Quanto à terceira e última dimensão, esta diz respeito à participação política dos indivíduos. Nos dizeres de Carvalho (2001, p. 59):

São vários os autores que consideram o envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções para os diversos problemas ambientais com os quais deparamos como um dos objetivos fundamentais para os trabalhos educativos relacionados com essa questão. Esse nível de envolvimento é visto,

assim, como uma grande oportunidade para o desenvolvimento de atitudes relativas à participação política e ao processo de construção da cidadania.

Vimos assim o quanto é importante o envolvimento do professor frente às questões ambientais e educativas. Vimos principalmente que as práticas educacionais relacionadas com a temática ambiental para darem resultados positivos, envolvem a consciência dos professores de se fazer um processo educativo voltado para as três dimensões apresentadas, *conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política*.

Finalizando esse item, é interessante observarmos que há várias tendências de educação ambiental, todas são diretamente relacionadas às teorias educacionais, portanto, é de acordo com a tendência selecionada pelo professor que será encaminhado o processo de ensino, atingindo desse modo o aprendizado pelas crianças, somente a título de exemplo, citaremos a tendência que julgamos que mais se aproxima desta pesquisa, falaremos sobre a Educação Ambiental Crítica. Para tanto nos apoiaremos na autora Tozoni-Reis (2007, p.13), ela nos diz que Paulo Freire e Dermeval Saviani contribuíram na formulação de uma pedagogia crítica para a Educação Ambiental, segundo o seu entendimento:

Esses dois autores, com suas diferentes interpretações sobre o papel do processo educativo, tem grande contribuição na formulação de uma pedagogia crítica para a educação ambiental, uma pedagogia voltada para a construção, histórica e política, de uma prática social ecológica e democrática. A educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória tem como ponto de partida a ideia de que a prática social é construída e construtora de humanidade, isto é, é construída pelas relações sociais de produção da vida social, contribuindo na construção dessas mesmas relações. A formação humana plena na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos, exige um processo educativo que garanta condições concretas para uma prática social ambiental transformada e transformadora.

Entendemos que é somente pela educação crítica que a formação humana direcionada à transformação social pode acontecer. A pedagogia crítica da educação ambiental tem por função, dentre outras, formar os indivíduos ambientalmente responsáveis, para isso é necessário que os mesmos pensem e repensem as suas atitudes em relação ao meio em que estão inseridos, portanto, um sentimento de pertencimento se faz necessário. Lembremos que, o que

acontece com a qualidade de vida do nosso planeta não pode ser considerado normal, mas sim um fator histórico.

3.3 A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no Banco de Teses da CAPES

Após a apresentação de alguns eventos e documentos de educação ambiental, tem-se a preocupação na realização deste item, refletir sobre uma questão considerada pertinente a esta pesquisa: como está representada atualmente a produção acadêmica brasileira em educação ambiental?

Sabemos que para realizar uma pesquisa científica, devemos partir primeiramente de uma revisão bibliográfica, pois é nessa revisão, por meio de dissertações, teses e artigos publicados, que poderemos verificar os trabalhos já desenvolvidos sobre o tema proposto por nós, os pesquisadores.

Diante disso, uma sintética revisão bibliográfica foi realizada durante a disciplina Produção da Pesquisa realizada no segundo semestre de 2012 a qual teve importância impar na orientação dos procedimentos da pesquisa, naquela época foi possível consultar, além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao IBICT, também o Banco de Teses e Dissertações da Capes, a seguir apresentaremos os resultados encontrados.

Não temos a pretensão de realizar um levantamento bibliográfico, com características de “Estado da Arte”, pois não cabe esse trabalho; nessa pesquisa, apresentaremos a princípio duas fontes consultadas com o intuito de auxiliar na verificação de temas propostos para esta pesquisa, *educação ambiental* e *educação infantil*.

A primeira fonte a ser consultada é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A segunda fonte é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o nosso interesse são pelas *teses* escritas em *português* e os *anos de defesa* foram escolhidos entre *1970 até junho de 2012*.

Um fator de suma importância será levado em consideração quando da apresentação dos dados, ou seja, o foco principal desta pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é procurar conhecer as teses que tratam da educação ambiental contendo no seu interior o envolvimento com a educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica.

A referida pesquisa teve por dados o descritor de assunto “educação ambiental”. O que nos interessa é a pesquisa na área da educação e da educação ambiental, portanto a pesquisa será encaminhada no sentido de analisar a quantidade de teses que estão diretamente ligadas aos programas de pós-graduação em educação e educação ambiental.

A escolha por este banco de dados deu-se pelo fato do IBICT ser hoje uma referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento. Exemplo desse compromisso é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), lançada em 2002, que utiliza as mais modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras.

A escolha pelo início da década de 70 deu-se pelo fato de que a Conferência de Tbilisi foi realizada em 1977, sendo considerado um dos mais importantes eventos internacionais em favor da educação ambiental.

Foram encontrados na BDTD 55 documentos relacionados ao descritor de assunto “educação ambiental”, em seguida, serão apresentados os dados obtidos.

Dos 55 documentos, somente 22 fazem referência a alguns dos itens propostos inicialmente nesta pesquisa, como observaremos a seguir.

Em relação aos programas de pós-graduação, foram encontrados 13 programas de Pós-Graduação em Educação e 9 programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Das 22 teses *nenhuma* faz relação com a *educação infantil*. Em relação ao ano de defesa temos a seguinte classificação: 01 tese em 2001; 1 em 2005; 2 em 2006; 1 em 2007; 2 em 2008; 4 em 2009; 10 em 2010, 1 em 2011 e até junho de 2012 não foi encontrado nenhum documento.

Observamos que a maior quantidade de teses defendidas ocorreu no ano de 2010, somando um total de 10 teses, um número significativo comparado aos anos anteriores, isso mostra a preocupação crescente com a temática ambiental, porém ainda não se tem observado a preocupação com essa temática envolvendo a *educação infantil*.

A segunda fonte consultada é a Capes, as informações são fornecidas diretamente a ela pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. O ano de 1987 marcou o início desse serviço oferecido pela Capes.

Foram pesquisados os assuntos: “educação ambiental”, e em seguida “educação ambiental e educação infantil”. A pesquisa foi realizada a partir do ano de 1987 até 2011, em cada dissertação e tese pesquisada foram lidos os resumos obtendo os seguintes resultados:

Com o assunto “educação ambiental”, foram encontradas 3.017 dissertações de mestrado. E a primeira dissertação foi escrita em 1988.

Quanto às teses de doutorado, ainda com o assunto “educação ambiental”, foram encontradas um total de 463 teses.

A primeira tese de doutorado com o assunto “educação ambiental” foi escrita em 1989 por Luiz Marcelo de Carvalho, no entanto esta tese aparece no banco de teses da Capes no ano seguinte, em 1990.

Com relação ao assunto “educação ambiental e educação infantil” foram encontradas 84 dissertações de mestrado, sendo a primeira escrita em 1995.

Das 84 dissertações, somente 45 possuem relação direta com educação ambiental e educação infantil.

Foram encontradas 19 teses de doutorado com o assunto “educação ambiental e educação infantil”, sendo a primeira escrita em 2001. Das 19 teses, somente 5 possuem relação direta com educação ambiental e educação infantil.

3.4 Considerações sobre a interação entre Educação da Criança e Educação Ambiental: *qual o caminho percorrido até 2012?*

Lembramos que no transcorrer da elaboração desta pesquisa, mencionamos algumas leis, documentos, conferências, encontros que marcaram a história da educação Ambiental.

A Conferência de Tbilisi datada de 1977 já contava com o papel da educação para auxiliar no processo de compreensão de problemas ambientais, apresentou finalidades, objetivos e princípios básicos da educação ambiental, sinalizou que a educação ambiental é destinada ao público em geral, atingindo todos os grupos de idade e todos os níveis da educação formal.

Enfatizou que as universidades precisam dar mais importância às pesquisas sobre educação ambiental, destacou a necessidade de uma formação em EA a todos os docentes em exercício. Mostrou que na Constituição de 1988 já havia uma preocupação em promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Também foi apresentado na LDB 9.394/96 que a finalidade primeira da educação infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade.

A Lei 9.795/99 nos mostra que a educação ambiental será desenvolvida de forma contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Diante do exposto, observamos que o Brasil está desprovido de pesquisas envolvendo a educação ambiental na educação infantil, faz-se urgente a produção acadêmica relacionando os temas ora apresentados. A pesquisa revela grande necessidade de estudos sobre esses dois importantes assuntos.

Sabemos que na Lei nº 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil aparece pela primeira vez definida como a primeira etapa da educação básica determinando um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança e também sabemos que competem à pré-escola as funções de cuidar e educar.

A Recomendação de nº 13 da Conferência de Tbilisi vem para definir o papel das universidades na inclusão da dimensão ambiental na sociedade e também solicita que se dê maior importância às pesquisas sobre Educação Ambiental.

Desde a Conferência de Tbilisi e suas recomendações em 1977 até a publicação da LDB em 1996 passaram-se 19 anos e, de 1996 até a presente pesquisa, a produção acadêmica está deixando lacunas em relação a dissertações e teses que contemplem a educação ambiental na educação infantil.

Diante dessa pequena representação chegamos à conclusão de que embora a educação ambiental seja uma grande preocupação nas instituições de ensino, ainda existem poucos dados e pesquisas sobre como tem sido desenvolvido o trabalho de professores com a educação ambiental na educação infantil.

Esperamos que essa baixa produção acadêmica seja superada a contento nas universidades e que um número maior de docentes e pesquisadores venham a se interessar pelo tema.

As pesquisas contribuem para acrescentar conhecimentos, mostrar o processo histórico e tecnológico, falar sobre valores, ética, cidadania, respeito, sensibilização ecológica, preservação ambiental entre outros; todos esses assuntos deverão fazer parte desde já da vida das crianças.

O desenvolvimento integral das crianças é a questão fundamental da educação, juntamente com a possibilidade de se formar cidadãos críticos que tenham por objetivo transformar a realidade social.

4 A PESQUISA

Para realização do presente trabalho, constitui-se como problema de pesquisa a seguinte questão: A metodologia que as professoras utilizam em suas atividades de educação ambiental com as crianças articulam conscientemente a prática com a teoria pedagógica?

Como hipótese, temos a concepção de que a prática pedagógica é orientada por uma determinada teoria, que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica.

Em decorrência dessa hipótese foi definido como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de duas professoras de educação infantil em relação à educação ambiental. A pesquisa apresenta ainda como objetivos específicos:

Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI);

Observar quais os procedimentos metodológicos mais utilizados pelas professoras para que ocorra a aprendizagem das crianças direcionadas à educação ambiental;

Aplicar a entrevista com a finalidade de obter informações relacionadas às temáticas da pesquisa.

4.1 O CEMEI

4.1.1 Localização da pesquisa

A investigação foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em um município no interior do Estado de São Paulo, no segundo semestre de 2013.

O CEMEI selecionado para desenvolver a pesquisa tem 40 anos de existência, foi inaugurado no dia 04 de novembro de 1973. Está localizado em área central da cidade. Em seus arredores podemos constatar que há vários prédios, residências, comércios, Igreja, clube, supermercados, universidade, dentre outros.

4.1.2 As crianças do CEMEI

As crianças atendidas por esta unidade residem em bairros como Cidade Jardim, Romeu Tortorelli, Santa Felícia, Santa Paula, Cidade Aracy, Botafogo, Jardim Paulistano dentre outros. Constata-se desse modo, que as crianças que lá frequentam são de diferentes níveis socioeconômicos, gerando a diversidade dentro do CEMEI.

O atendimento é heterogêneo, havendo um equilíbrio entre filhos de operários, funcionários públicos, comerciantes e universitários. Esta foi a característica pela opção em desenvolver a pesquisa neste CEMEI.

4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

No CEMEI há 02 professoras que trabalham com crianças de 05 e 06 anos, última fase da educação infantil; uma no período da manhã e outra no período da tarde. Portanto, essas duas professoras que trabalham com a faixa etária escolhida foram os sujeitos da pesquisa.

Justifico, assim, a decisão pela escolha de duas professoras, a pesquisa permitiu analisar as práticas pedagógicas de ambas, porém sem intenção de fazer comparações.

4.2 Procedimentos Metodológicos

Após várias leituras provenientes da revisão de literatura que tratam da pesquisa qualitativa, dentre eles: Lüdke e André (1986; 2012), Bogdan e Biklen (1994), Santos Filho e Gamboa (2000), Marconi e Lakatos (2011) e Oliveira (2005), concluímos que esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa e a opção metodológica adotada para realizar a coleta de dados foi o estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994) em seu livro *“Investigação Qualitativa em Educação”*, definem algumas características da investigação qualitativa. Para os autores, a investigação qualitativa possui cinco características.

Com o objetivo de justificar que esta pesquisa condiz com a abordagem qualitativa, a seguir, passo a estabelecer a relação entre este estudo e a cada uma

destas características levando em consideração os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 47).

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.

A pesquisadora teve o contato direto com o ambiente escolar, pois se preocupou em observar o contexto investigado. Tendo por objetivo geral da pesquisa, “analisar as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil em relação à educação ambiental”, procuramos presenciar o maior número de situações em que esta se manifestava isto exigiu um contato direto e constante por três meses.

2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

A pesquisadora teve o cuidado de registrar as práticas pedagógicas das professoras durante as aulas, também transcreveu a entrevista, fotografou desenhos feitos pelas crianças e fez anotações relevantes contidas do Projeto Político Pedagógico do CEMEI.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

A pesquisadora ao descrever as práticas pedagógicas das professoras, está interessada em verificar como essas práticas se manifestam nas interações do dia a dia da sala de aula. Dessa forma, o processo é detalhadamente descrito até alcançar os resultados finais.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A pesquisadora recolheu os dados durante a pesquisa de campo, para tanto utilizou os instrumentos de análise documental (Projeto Político Pedagógico) do CEMEI, a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

Com os dados em mãos, foi possível analisar quais foram as questões mais específicas para serem investigadas, ocorrendo assim, o processo de afunilamento.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*
Os Investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A pesquisadora observou que o diálogo ocorria constantemente entre ela e as professoras, facilitando o convívio durante os meses em que foi realizada a pesquisa. Dessa maneira, foi possível ter conhecimento da visão das professoras de como elas encaram as questões que estavam sendo focalizadas no estudo, nos momentos da observação participante e principalmente na entrevista semi-estruturada.

Foi possível também considerar os diferentes pontos de vista das professoras sobre determinados assuntos tanto de natureza pessoal quanto profissional. A pesquisadora teve o cuidado de ao revelar a perspectiva das professoras, não constrangê-las em nenhum momento.

Até o momento, expusemos sobre as características da abordagem qualitativa, agora, com o objetivo de justificar a escolha pelo estudo de caso, discorreremos sobre essa opção metodológica que foi adotada para realizar a coleta de dados.

Lüdke e André (2012, p. 13) relatam que o estudo de caso “[...] vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Faz parte do estudo de caso a observação detalhada de um contexto, indivíduos; no nosso caso, das práticas pedagógicas das professoras, sujeitos desta pesquisa, inseridas dentro da escola.

Apresentaremos a seguir, uma análise fundamental do pensamento das autoras Lüdke e André sobre o estudo de caso:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola

pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. [...]. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 17).

Com a afirmação das autoras, temos as condições necessárias para justificar a nossa escolha pelo estudo de caso.

A escolha pelo estudo de caso vai ao encontro do que as autoras Lüdke e André (2012) comentam, ou seja, é o estudo de *um* caso - aqui representado por duas professoras que trabalham com crianças na faixa etária de 05 e 06 anos, é bem definido quanto ao seu objetivo; analisar as práticas pedagógicas das professoras em relação à temática ambiental e está constituído numa unidade dentro de um sistema mais amplo, qual seja, o trabalho na sala de aula, dentro do CEMEI, é neste panorama que a pesquisa foi realizada.

Poderemos ainda destacar algumas características do estudo de caso presentes nesta pesquisa, justificando a escolha do mesmo. Para tanto, nos reportaremos às ideias das autoras Lüdke e André (2012, p.18). As autoras comentam que “os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”. Durante a pesquisa de campo, foi levado em consideração o contexto escolar, pois por meio dele manifestam-se as situações específicas.

“Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.19). Foi indispensável observar uma variedade de dimensões presentes numa determinada situação. Por exemplo, ao estudar as práticas pedagógicas das professoras, foi necessário observar os conteúdos e de que forma esses conteúdos da educação ambiental foram transmitidos às crianças, a dinâmica da sala de aula, isto é, como as crianças se comportavam perante a aprendizagem e como esses elementos interagem para configurar as práticas docentes.

“Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” ” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.19). Ao desenvolver essa pesquisa, foram usados como fontes de informações o Projeto Político Pedagógico do CEMEI, as entrevistas e as observações em sala de aula, os quais foram coletados em diferentes momentos.

“Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” ” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.20). Quando as professoras responderam às perguntas da entrevista, houve opiniões divergentes e estas foram apresentadas na realização deste trabalho. O importante a destacar é que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo, portanto uma única que seja a mais verdadeira.

Quanto à obtenção de dados, entendemos que os instrumentos de coleta de informações mais adequados dentro dessa abordagem de pesquisa são: a análise documental (Projeto Político Pedagógico do CEMEI), a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A seguir descreveremos mais detalhadamente esses instrumentos de coleta.

O primeiro instrumento de coleta de dados que foi utilizado diz respeito à análise documental, que para Lüdke e André (1986, p.38), é uma técnica que pode vir a complementar as “informações obtidas por outras técnicas”. No caso da pesquisa, o documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil.

Ainda em se tratando da análise documental, as mesmas autoras Lüdke e André (1986, p.39) salientam um ponto importante: “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” Uma das vantagens em se usar documentos numa pesquisa qualitativa é a oportunidade de obter informações sobre o contexto estudado.

O segundo instrumento é a observação participante, a seguir algumas características, segundo Lüdke e André (1986, p.29):

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

No nosso caso, foram observadas e acompanhadas as práticas pedagógicas das professoras dentro da sala de aula, pois, previamente, a pesquisa foi apresentada e aceita pela direção do CEMEI e pelas professoras envolvidas no estudo.

Vale lembrar também que a observação só é válida quando planejada antecipadamente. Lüdke e André (1986, p.25) deixam bem claro como funciona esse planejamento:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc.

A observação participante foi realizada no segundo semestre de 2013, durante três meses, com duração de aproximadamente duas horas no período da manhã e duas horas no período da tarde.

O terceiro e último instrumento de coleta de dados que foi utilizado se refere à entrevista semi-estruturada, ela é considerada uma das principais, utilizadas nas ciências sociais.

Para Lüdke e André (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Cabe salientar que a entrevista foi realizada no último dia da pesquisa.

Sabemos que a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não é necessário aplicá-la rigidamente, permitindo assim, que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, esse instrumento de coleta de dados contribuiu no sentido de fornecer informações relacionadas às temáticas da pesquisa.

Após a explicação dos instrumentos de coleta que foram utilizados nesta pesquisa, recorro à Minayo (1994, p.18) no sentido de mostrar qual é o entendimento da autora sobre o início de uma investigação na pesquisa social:

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos

anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa em campo nos possibilitou compreender o problema central da investigação, ou seja, as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil em relação à educação ambiental.

Apresentaremos no próximo item uma exposição de pontos pertinentes sobre o resumo do Projeto Político Pedagógico do CEMEI (anexo 1), referente ao ano de 2008, com posterior discussão sobre o primeiro instrumento utilizado na pesquisa.

4.2.1 A Análise Documental (primeiro instrumento)

Marconi e Lakatos (2011, p. 48-49) nos indicam o seu entendimento sobre pesquisa documental, para as autoras:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

A análise deste documento foi utilizada nesta pesquisa como já foi dito anteriormente, com o objetivo de tentar obter informações quanto à teoria pedagógica proposta para o CEMEI. Porém, no transcorrer desta análise documental, além de mostrar a qual teoria pedagógica o CEMEI se fundamenta, se houver explicitado, vamos revelar também alguns aspectos julgados relevantes para a pesquisa com a finalidade de obtermos uma visão geral do referido Projeto Político Pedagógico.

Como podemos observar, o Projeto Político Pedagógico faz referência às diretrizes nacionais, demonstrando assim que o mesmo é elaborado dentro de normas legais brasileiras.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) vem ao encontro das diretrizes nacionais da educação, da qual o município prima por uma gestão participativa e democrática na construção e conquista de um padrão de qualidade educacional, nessa perspectiva, o mesmo vai além de um simples agrupamento de Planos de Ensino e de atividade diversas, não podendo ser construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, como cumprimento às funções burocráticas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p.3).

A participação de diretores, pais, docentes e funcionários são garantidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como se pode constatar:

Ele deverá ser discutido, contando para isso com a participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola (direção, pais, docentes, funcionários), na busca de um rumo, uma direção e definições de metas, objetivos e ações pedagógicas e políticas. Segundo Saviani (1983, p. 93), “Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo e consciente de seus direitos e deveres. Político no sentido de compromissado com a formação do cidadão para atuar socialmente na sociedade em que está inserido”. Portanto político e pedagógico tem assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o PPP como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação e de sua intencionalidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p.3).

O Projeto Político Pedagógico (2008, p.3) traz uma citação que demonstra a importância do trabalho coletivo dentro do CEMEI, para juntos construírem uma escola de qualidade:

O Projeto educativo deve contemplar o comprometimento de seus autores e atores que atuaram na conquista, resgate, debate, diálogo, reflexão coletiva da organização do trabalho pedagógico, que inclui o fazer profissional, sua ação – reflexão – ação, na dinâmica interna e externa da sala de aula, primando pela construção de uma escola em que todos sejam protagonistas de uma educação de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico (2008, p.3), também nos revela que o CEMEI tem por finalidade cumprir o que a Constituição de 1988, em seus artigos 205, 206 e 208 mencionam no Capítulo III, referente à Educação, Cultura e Desporto, na seção I – da Educação.

Educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na construção dos conhecimentos formais e informais, com vista ao que nos garante a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” e ministrado, segundo o art. 206 incisos I ao VIII, com base nos princípios: igualdade, acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e padrão de qualidade.

No Projeto Político Pedagógico (2008, p.3) há indicação de que ele foi construído embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), citando a relação entre o ambiente escolar e a aprendizagem da criança.

Completando com o artigo 208 inciso IV, a educação infantil, 1ª etapa da educação básica mediante a garantia em creche (0 a 3 anos) e pré-escola, até 5 anos de idade, determinada pelo inciso IV da Emenda Constitucional n.53/2008. Com base na lei maior e na LDBEN (9394/96), o ambiente escolar deve ser proporcionalmente adequado para que possa oferecer um desenvolvimento favorável a aprendizagem da criança.

O Projeto Político Pedagógico (2008, p. 19) prevê a inserção de atividades de educação ambiental para aprimoramento da aprendizagem das crianças

A unidade deverá oferecer às crianças condições para o aprendizado que ocorrerá nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas como Educação Ambiental, Étnica, Inclusão e Educação Física.

Finalizando a descrição de alguns pontos pertinentes, o Projeto Político Pedagógico (2008, p.14) apresenta a proposta de contínua reformulação deste documento, para melhorias na qualidade do ensino:

Nesta proposta pedagógica, a reformulação se faz necessária, pois a preocupação com o desenvolvimento da criança é de modo a articular as diferentes áreas do conhecimento. O trabalho, focado na contextualização, com ênfase nas competências resultam em atividades/projetos que devem ser considerados um ganho para o ensino/aprendizagem, pautado nos princípios éticos, políticos, estéticos, da identidade, do desenvolvimento integral e vida cidadã.

Podemos verificar que o Projeto Político Pedagógico foi organizado tendo a preocupação de estar atento às leis que retratam a educação brasileira e também mantendo o compromisso de se trabalhar coletivamente.

4.2.2 A Observação Participante (segundo instrumento)

Neste item apresentaremos a observação participante realizada na pesquisa. Este instrumento foi sem dúvida o que mais nos aproximou do nosso objetivo principal, que é observar de que maneira é desenvolvida pelas professoras,

a prática pedagógica direcionada à educação ambiental, verificando desse modo o aprendizado das crianças.

Essa etapa consiste em uma análise do fenômeno, ou seja, é a observação dos elementos ou partes que integram o objeto analisado, elaborando-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o mesmo (TRIVIÑOS, 1987). Durante a pesquisa, por meio da participação e observação das aulas, foi possível reunir informações sobre o objeto pesquisado, ou seja, a prática pedagógica das professoras.

Conforme Cruz Neto (1994, p. 59)

A técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.

Ressalto novamente que este instrumento foi muito importante por permitir captar uma variedade de situações e sensações, em tempo real, que não seriam possíveis somente por meio de entrevistas.

Para que a observação pudesse incidir na concretização do objetivo inicial do trabalho, houve a necessidade de elencar um tema que seria discutido dentro do ensino de educação ambiental previsto pela escola.

Embora os conhecimentos prévios dos alunos sejam levados em conta, à escola cabe o papel fundamental de ir além do que os alunos desejam ou já sabem, a ela cumpri transmitir conteúdos importantes a serem atingidos, pois:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, p. 55).

Confirmando a ideia do autor sobre a importância dos conteúdos significativos na aprendizagem, o assunto escolhido para a intervenção em relação à temática ambiental foi a “queimada urbana”, tópico de relevância social, que envolve diretamente as crianças, as famílias, o CEMEI e a comunidade, propiciando aos

alunos uma formação para a cidadania, desenvolvendo atitudes éticas para consigo mesmo e com o ambiente.

Essa escolha se justifica pelo fato da Secretaria de Educação ter solicitado a todos os CEMEIs que abordassem o assunto com as crianças, devido à existência de um projeto intitulado “São Carlos contra as queimadas”, que discute a questão, pois nos meses de junho a setembro nesta região é comum haver queimadas urbanas ocasionadas pela estiagem ou pelo descuido da população. Ao abordar o assunto, os resultados das atividades realizadas com as crianças, seriam entregues à Secretaria de Educação.

Coube às professoras apresentar às crianças conhecimentos significativos sobre o tema de acordo com o seu desenvolvimento, interesses e necessidades, sempre se preocupando com as informações que as crianças já possuem.

Com o objetivo de não identificar as professoras, indicaremos “professora A” e “professora B”. Não temos neste trabalho a preocupação de fazer comparações entre elas, portanto em algumas ocasiões aparecerá somente uma e em outras as duas serão mencionadas.

Apresentei-me no primeiro dia no CEMEI no período da tarde, a professora (B) me apresentou para as crianças como sendo uma aluna da UNESP que ia ficar com eles por algum tempo realizando uma pesquisa de Mestrado.

Fui muito bem recebida tanto pela diretora, quanto pelas professoras e também pelas crianças. Nesta sala do período da tarde, há 25 alunos.

Todos os dias a professora tem dois ajudantes na sala auxiliando-a nas tarefas de distribuir os cadernos de desenho, os lápis de cor, enfim todo o material que as crianças vão utilizar naquele dia.

A roda de conversa foi o primeiro recurso metodológico utilizado pela professora. Esse recurso prioriza o diálogo em torno de um tema. Durante a sua realização, os participantes podem apresentar suas ideias, argumentos e posições, acerca do assunto, sabendo dialogar e ouvir o posicionamento do outro.

A professora iniciou a roda de conversa com assuntos da sexta-feira anterior, onde a professora apresentava imagens de figuras geométricas (trabalhando noções de matemática) e a mesma instigava as crianças a falarem onde podemos encontrar o “quadrado, o círculo, o retângulo e o triângulo”.

Várias foram as respostas das crianças, algumas responderam que o círculo poderia ser encontrado no semáforo, na bola, no sol, outras disseram que o

retângulo também poderia ser encontrado no semáforo. Em seguida, as crianças fizeram desenhos e pinturas sobre as figuras geométricas.

Após o término dessa atividade, iniciou-se a roda de conversa sobre o tema ambiental, “queimada urbana”. É importante ressaltar que no momento da roda de conversa a professora explica a rotina do dia às crianças e também as atividades que serão realizadas.

A professora, na roda de conversa, começou a atividade apresentando às crianças o projeto “São Carlos contra as queimadas”. Ela disse às crianças que o projeto tem por objetivo conscientizar as pessoas para a necessidade de respeitar a natureza, mostrar o quanto agredimos o nosso meio ambiente ateando fogo nas matas, em terrenos baldios ou no quintal.

Figura 01 - Roda de Conversa “São Carlos contra as queimadas”



Fonte: Elaborada pela autora

Observamos que a roda de conversa é um recurso metodológico utilizado pela professora em sua prática pedagógica com o objetivo de questionar as crianças sobre as informações relacionadas ao conteúdo, possibilitando dessa maneira conhecer o que elas sabem sobre o assunto e também observar o que as crianças ainda gostariam de saber, isto é possível diagnosticar pela fala das crianças. A professora anota tudo sobre o assunto em seu caderno.

A transcrição do diálogo foi realizada de forma integral, ou seja, da maneira exata como foi retratada pelas crianças.

A roda de conversa continuou com o questionamento da professora: “Eu quero ouvir de vocês, um de cada vez. O que vocês acham que é o fogo e para que ele serve?”

“Serve para fazer churrasco...”

“Para esquentar comida...”

“Para aquecer...”

“Serve para ser usado nas indústrias...”

“O fogo serve para ser colocado na chaminé para aquecer as pessoas...”

A professora explicou que em algumas casas tem lareira e no tempo do frio ela é acesa para aquecer as pessoas e que também a fogueira que é acesa nas festas juninas também serve para aquecer.

Outra criança disse:

“Tem pessoas que colocam fogo no mato, no terreno, perto de casa, daí as pessoas passam por lá e podem se queimar”.

A professora perguntou: quer dizer que colocam fogo pra fazer uma trilha e com isso as pessoas podem passar por esse caminho? É isso ou não?

“É, as pessoas passam sim.”

Você acha legal colocar fogo no mato?

“Eu não acho legal, porque tem cheiro forte de fumaça e eu não consigo dormir.”

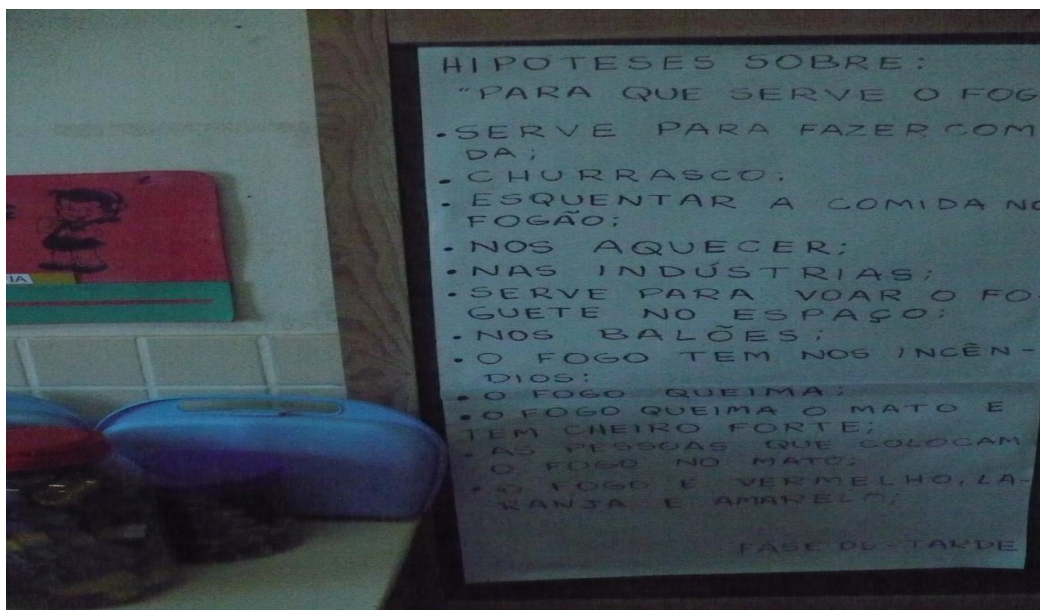
A professora perguntou: Será que o fogo “pega” sozinho?

“Não, as pessoas colocam o fogo no mato.”

A professora então disse às crianças que no dia seguinte elas iriam estudar mais sobre essa questão.

A linguagem verbal foi o recurso metodológico utilizado pela professora com o objetivo de conhecer o que as crianças sabem sobre o assunto, esse momento é caracterizado pela professora como sendo de levantamento de hipóteses.

Figura 02 - Hipóteses sobre: “Para que serve o fogo” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

No dia seguinte, a professora trouxe o cartaz do levantamento das hipóteses “para que serve o fogo” citadas pelas crianças, este serviu para que a professora fosse juntamente com as crianças discutindo coletivamente as questões postas por elas. Na roda de conversa, a professora retomou sobre tudo o que tinham falado no dia anterior e continuou a comentar sobre o fogo, dizendo que o fogo tem o lado bom e o lado ruim.

Então a professora questionou a turma: E sabe como eles faziam o fogo? Elas responderam coletivamente que não.

A professora seguiu o diálogo explicando que o homem das cavernas, há muitos anos atrás, aprendeu a utilizar o fogo. Por meio da iluminação proveniente da chama do fogo, ele podia afastar os animais, iluminar sua “casa” e tornar as noites frias mais confortáveis garantindo a sua sobrevivência. O fogo também protegia as pessoas do frio. Todos esses são aspectos positivos do fogo. Ela explicou também que os homens pegavam as pedras e batiam umas nas outras, e ao surgir as faíscas, colocavam na palha e assim iniciava-se o fogo; outro modo de acender o fogo era por meio da fricção de gravetos, pois a partir do atrito, surgia a faísca que produzia o fogo. Nesse momento a professora perguntou: vocês querem perguntar alguma coisa?

“O que é graveto?”, perguntou uma criança. A professora respondeu: é um pedaço pequeno de madeira.

Uma criança disse:

“o fogo é bom porque serve para fazer a comida...”

E outra disse ainda,

“serve para esquentar a comida também...”

Concordando com a colocação, a professora complementou dizendo que, antigamente, muitos e muitos anos atrás, quando o homem conheceu o fogo, cozinham, em fogueiras, a carne para comerem.

A professora disse às crianças que tem épocas do ano, como junho, julho meses em que chove pouco, é fácil iniciar focos de fogo nos terrenos baldios, nas matas e nos quintais, caracterizando o lado ruim do fogo, ou seja, a formação das queimadas urbanas.

Às vezes as pessoas jogam fósforo ou cigarro aceso em locais impróprios que, somado ao tempo seco, possibilitam o início das queimadas urbanas nesses lugares. Nessa época então, intensifica-se a ida das crianças aos hospitais com sintomas de alergia, respiração difícil e nariz sangrando devido aos problemas respiratórios advindos dessas queimadas.

As crianças disseram que:

“algumas pessoas jogam fósforo aceso, cigarro aceso nos terrenos baldios causando as queimadas...”

“A minha mãe me levou ontem no hospital por que eu estava espirrando e com o nariz entupido...”

“A minha também me levou...”, disse outra criança.

A professora comentou que em algumas indústrias utiliza-se o fogo para aquecer recipientes, misturar substâncias, produzir vapor, limpar ferramentas e equipamentos (esterilização).

Uma criança falou:

“professora o foguete também tem fogo, eu vi na televisão...”

A professora falou que o foguete é uma máquina e que quando ele é lançado para o espaço, atrás dele sai um gás que parece um fogo.

Outra criança também comentou que:

“Eu já vi um balão aqui na cidade e ele também tinha fogo...”

A professora perguntou: e você sabe para que serve o fogo que é colocado no balão? Não, a criança respondeu. Então a professora disse que o fogo serve para fazer o balão subir.

Olhando para o cartaz sobre as hipóteses “para que serve o fogo”, as crianças juntamente com a professora iam lendo tudo o que estava escrito nele, no final a professora explicou que o fogo tem várias cores, ele também pode ficar na cor azul, além de vermelho, laranja e amarelo como elas disseram.

Vocês sabem por que o fogo tem várias cores? As crianças responderam que não. Então a professora disse que a cor do fogo depende da temperatura em que ele está queimando, na base da chama, que é mais curta, tem muito calor, o fogo é azul e a parte alta da chama tem menos calor, então a cor do fogo é vermelha, tendo como exemplo a chama de uma vela.

Observamos dessa maneira que a professora estabeleceu um diálogo com as crianças procurando sistematizar o conteúdo científico contrapondo com os conhecimentos do cotidiano expressos anteriormente pelas crianças, lembrando que esse conteúdo foi trabalhado de maneira a adequar-se ao entendimento para a faixa etária das crianças.

O recurso metodológico verbal utilizado pela professora fez com que as crianças se interessassem pela diversidade das questões contidas nas hipóteses.

As crianças participaram ativamente da roda de conversa sempre curiosas e interagindo com a professora e entre elas também, esta interação possibilitou a oportunidade das crianças chegarem à construção de um novo conhecimento.

A professora serviu de mediadora entre as crianças e o novo conhecimento, pois procurou explicar os conteúdos trabalhando as dimensões conceitual (o fogo protege contra o frio, o fogo é usado para cozinhar os alimentos), científica (os homens pegavam as pedras e batiam umas nas outras, e ao surgir as faíscas, colocavam na palha e assim iniciava-se o fogo), histórica (descobrimiento da utilização do fogo), estética (as cores do fogo), social (a importância do fogo para a sociedade, o homem passou a utilizar a força do fogo para o seu proveito, por meio da iluminação, ele podia afastar os animais, iluminar sua “casa” e tornar as noites frias mais confortáveis garantindo a sua sobrevivência), econômica (uso do fogo nas indústrias) e de saúde (com as queimadas, as crianças se sentem mal, as mães levam-nas para o hospital com sintomas de alergia, respiração difícil e nariz sangrando).

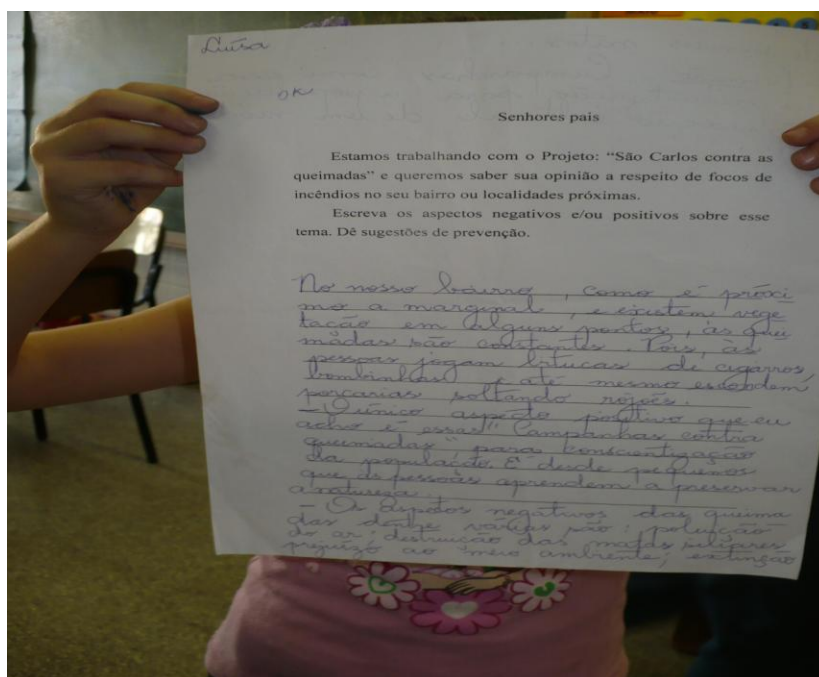
Essa mediação só foi possível pelo fato da professora estar compromissada em dominar os conhecimentos teóricos; científicos, para poder, dessa maneira colocá-los em prática. É importante ressaltar que em todo trabalho com as crianças,

o uso da linguagem adequada à faixa etária é imprescindível, pois só assim as crianças terão a possibilidade de construir o novo conhecimento. Acreditamos que em todos os momentos houve por parte da professora essa preocupação, principalmente quando ela trabalhou as dimensões supracitadas.

Terminando essa atividade, a professora disse às crianças que elas iriam levar para as suas casas uma pesquisa sobre o projeto “São Carlos contra as queimadas” para os seus pais responderem.

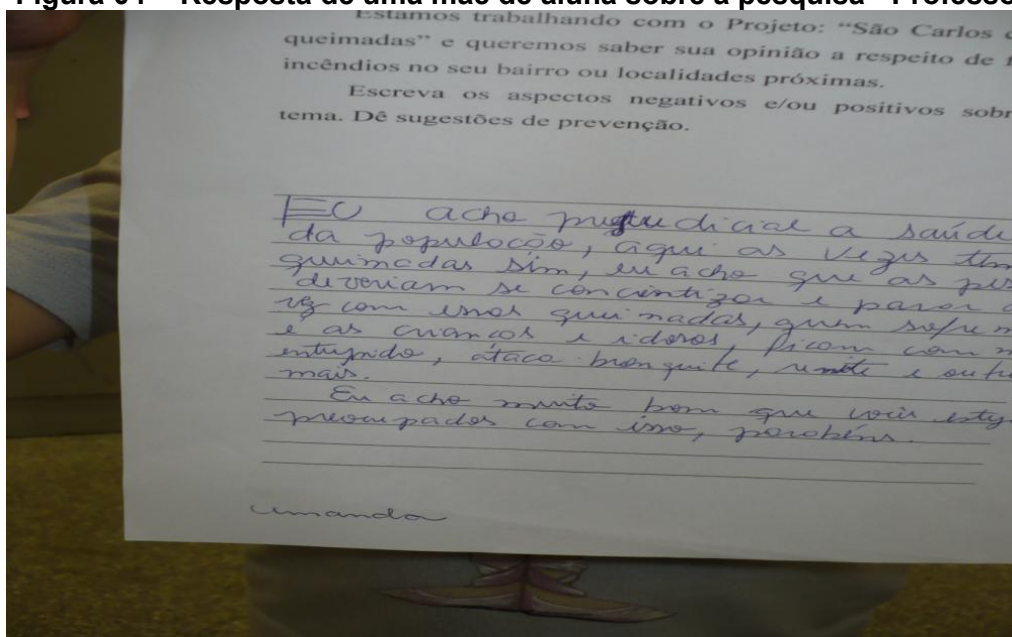
A professora utilizou a pesquisa como recurso metodológico. Todos os responsáveis pelas crianças retornaram a pesquisa. A pesquisa foi uma forma de envolver e conhecer a opinião dos pais ou responsáveis pelas crianças sobre o assunto. Abaixo podemos observar duas respostas entregues à professora.

Figura 03 - Resposta de uma mãe de aluna sobre a pesquisa - Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 04 - Resposta de uma mãe de aluna sobre a pesquisa - Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

A roda de conversa acontece sempre fora da sala de aula, a sala tem uma porta de vidro e é por essa porta que a professora sai com as crianças, elas sentam-se no chão defronte à professora e aí começam a conversar. Este local é bem arejado e agradável, onde podemos estar em contato com a natureza (grama, árvores) e também dá para avistar a rua.

Vale destacar que as atividades que a professora oferece às crianças, “não são lineares, isto é, não exige uma sequência, as crianças são diferentes dos adultos e elas cansam facilmente com um só tipo de atividade, portanto é preciso ter muita criatividade, variar sempre de atividade, precisa se esforçar para a aula não cair na rotina, fazer com elas se sintam motivadas pela atividade proposta” (Fala da Professora B).

Depois de uma semana, a professora retomou o projeto, antes, porém de iniciar, ela juntamente com as crianças na roda de conversa lembrou o que tinham visto até aquele momento, em seguida, ainda na roda de conversa, ela iniciou a atividade contando uma história intitulada “O menino fogo e o menino vento” do autor Antônio Ramalho. A contação de história foi um recurso metodológico utilizado pela professora.

As crianças ficaram atentas na história e algumas interrompiam a explicação da professora com perguntas, por exemplo: o que é “devastação”, o que é “vulcão”.

A professora respondeu que devastação é a mesma coisa de destruição e vulcão é uma montanha que foi empurrada para fora da terra, daí sai aquele fogo que a gente vê na televisão. As crianças falaram, quase que todas juntas:

“Eu já vi um vulcão, eu também já vi na televisão...”

Terminada a leitura, juntos decidiram o que eles poderiam fazer como atividade final do projeto. Algumas respostas dadas pelas crianças foram: um teatro, um desenho, assistir um filme, um livro. O grupo decidiu que iriam fazer um “livro grande”. E foi o que aconteceu.

Em seguida, as crianças foram brincar no parque, não havendo mais nenhuma atividade do projeto naquele dia. A história foi contada novamente em outra ocasião.

No dia seguinte a professora passou o filme “O Roubo do Fogo” da autora Bia Bedran. O filme conta a história dos índios que “roubam” o fogo dos urubus. O filme é considerado outro recurso metodológico utilizado pela professora.

Figura 05 - Apresentação do filme “O Roubo do Fogo” Autora Bia Bedran Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

As crianças ficaram muito felizes em assistir esse filme e quiseram rever várias vezes. Isso foi possível porque o filme tinha aproximadamente uns 4 minutos de duração e todas as classes do período da tarde foram nesse dia assistir ao filme.

No final da apresentação, a professora falou: vocês poderiam contar o filme para nós?

Observamos pelos relatos das crianças o quanto elas possuem a capacidade incrível de memorização, de atenção e a riqueza de detalhes com que a história foi contada.

A professora nesse momento pôde fazer uma “avaliação informal” do que elas apreenderam com o filme, pois sem dúvida, um novo conhecimento foi adquirido por elas.

Uma menina começou a contar a história. Ela disse que antigamente lá na mata ninguém era dono de nada, nem da planta e nem da água, mas os urubus eram donos do fogo.

Outra disse que, os índios falaram que os urubus escondiam o fogo debaixo das asas. O índio “Baíra”, falou para o papagaio que ia “roubar” o fogo dos urubus para fazer comida.

Uma terceira criança falou que o índio “Baíra”, colocou as penas do papagaio no seu corpo para ir do outro lado do rio “roubar” o fogo dos urubus. Ele se fingiu de morto, daí os urubus queriam comer aquele bicho.

A professora perguntou: era um bicho? Não, responderam as crianças, era o índio “Baíra”. A criança continuou a contar a história, quando os urubus acenderam o fogo, o índio pegou o fogo e um galho, acendeu e saiu correndo para perto do rio.

Outra criança continuou a história, mas os urubus foram atrás do índio e ele pegou uma rede e prendeu os urubus. Os outros índios estavam esperando o fogo chegar.

Daí o papagaio pensou: como fazer o fogo chegar aqui desse lado do rio? O índio pediu para o camarão ajudar a levar o fogo, mas não conseguiu.

Outra criança disse que o passarinho também não conseguiu, quem conseguiu levar foi o sapo.

A outra criança disse que o sapo quase não conseguiu. Por que, perguntou a professora. Porque ele estava cansado. E o que aconteceu então?

Todas as crianças disseram, os índios tiraram o sapo da água e “pegaram” o fogo. E o que aconteceu com o índio “Baíra” que estava lá do outro lado do rio?

O pajé fez uma fumaça mágica, aí o índio ficou poderoso e voltou para a sua tribo. E os urubus, o que aconteceu com eles? Perguntou a professora.

Todos falaram: eles ficaram com medo e fugiram. E o que mais aconteceu? perguntou a professora.

Uma criança disse que eles abraçaram o índio quando ele chegou, fizeram churrasco, cantaram e dançaram a noite inteira. A professora perguntou: e o papagaio, o que ele falou para o índio “Baíra”? Todas responderam: pediram para ele devolver as penas dele. Com esse recurso metodológico verbal a professora encerrou a atividade do filme.

Na semana seguinte outra atividade foi realizada pelas crianças, a professora leu com as crianças um texto: “O nosso meio ambiente”.

Em seguida utilizou o recurso metodológico de completar as frases. As crianças iam sugerindo as palavras e a professora escrevia na lousa e elas copiavam na folha A4.

Figura 06 - Atividade “Complete as frases” - Professora (B)

NOSSO MEIO AMBIENTE
JOSÉ PAULO PAES

SE ESTA RUA FOSSE MINHA,
EU MANDAVA LADRILHAR
NÃO PARA AUTOMÓVEL PASSAR
MAS PARA CRIANÇAS BRINCAR

SE ESTA MATA FOSSE MINHA
EU NÃO DEIXAVA DERRUBAR
SE CORTAREM TODAS AS ARVORES
ONDE OS PASSAROS VÃO MORAR

SE ESTE RIO FOSSE MEU,
EU NÃO DEIXAVA POLUIR
JOGUEM O LIXO NO LUGAR CERTO
QUE OS PEIXES MORAM AQUI

SE ESTE MUNDO FOSSE MEU,
EU FARIA MUITAS MUDANÇAS
E ELE SRIA UM PARAISO, CRIANÇAS
DE BICHOS, PLANTAS E

NOME: MARIANE

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 07– Desenho e pintura: “Nosso Meio Ambiente” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

O desenho e a pintura são recursos metodológicos que fazem parte das atividades básicas na educação infantil.

Desenhando as crianças expressam o que sentem e pensam sobre si mesmas e sobre o mundo, passam a entender melhor as suas emoções. O desenho contribui para o desenvolvimento infantil, pois ajuda na organização do pensamento.

Manzini et al., (2014, p. 202) relatam que [...] “o desenho estimula a criatividade e promove o desenvolvimento cognitivo, além de ser uma forma de a criança expressar seu entendimento acerca do tema trabalhado”.

É por meio dos desenhos que as crianças manifestam o que aprenderam em relação ao conteúdo ensinado pela professora, é o momento de mostrar o novo conhecimento adquirido. Por esse recurso metodológico a professora avalia o desempenho das crianças.

Para Vygotsky (1991, p. 127), o “desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. Notamos que quando a criança desenha ela está contando uma história, portanto, ela desenha à maneira da sua fala. O

desenho é mediado pela linguagem falada, confirmamos essa ideia no momento em que questionamos: o que você desenhou aqui? Nesse momento ela explica o que desenhou dando significado ao desenho.

Marsiglia (2011, p. 69) nos relata também que ao trabalharmos com crianças “[...] é preciso considerar que os instrumentos metodológicos sejam amplos, permitindo o uso do desenho [...]”, estando este processo assegurado durante esta pesquisa.

Antes de continuar a discorrer sobre a pesquisa com a turma do período da tarde, é importante ressaltar que no período da manhã, a professora (A) disse que o Projeto “São Carlos contra as queimadas”, seria realizado pela professora do período da tarde.

Ela explicou que, à tarde existe uma “Classe de Projeto”, destinada às crianças da fase 6 do período da manhã que ficam o dia todo no CEMEI. A turma dela é composta por 25 crianças, dessas somente duas não ficam no CEMEI o dia todo, o restante iria participar do projeto com a professora do período da tarde. É importante destacar que o horário da “Classe de Projeto” é o mesmo da professora (B) do período da tarde, na qual eu realizei esta pesquisa.

Enquanto eu estive no CEMEI, no período da manhã, somente um dia pude observar uma atividade relacionada ao projeto. Abaixo, descrevo a atividade.

A professora (A) falou para as crianças que elas iriam participar na “Classe de Projeto”, de uma atividade que a Secretaria de Educação solicitou que fosse dado a todas as crianças dos CEMEIs. A atividade fazia parte de um projeto intitulado “São Carlos contra as queimadas”.

Mas agora, nós vamos falar um pouquinho sobre o fogo. Ela disse para as crianças que o fogo era muito perigoso, que elas não podiam mexer com fósforo e nem no fogão das suas casas, disse também que nos meses de junho a agosto chove pouco e sem chuva pode acontecer muitas queimadas nos terrenos baldios.

As crianças falaram:

“o fogo coloca na fogueira na época de festa junina...”

E a professora respondeu: sim, os adultos colocam o fogo, mas mesmo para eles também é perigoso, é preciso tomar muito cuidado. E sugeriu uma atividade, como recurso metodológico: vamos fazer um desenho sobre o fogo? E elas responderam que sim. Em seguida fizeram os desenhos. Eles estão demonstrados nas figuras 8 e 9.

Figura 08 – Desenho “Cuidado com o fogo” - Professora (A)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 09 – Desenho “Cuidado com o fogo” - Professora (A)



Fonte: Elaborada pela autora

Devido ser esta a única atividade sobre o projeto, não foi possível realizar sua avaliação, deixando para a “Classe de Projeto” tal ação.

Lembramos que como foi citado, o desenho contribui para o desenvolvimento infantil, pois ajuda na organização do pensamento, portanto a atividade solicitada foi válida, pois cabe à professora estimular as crianças oferecendo oportunidades de realizar atividades lúdicas nas quais a realidade é representada por elas.

Depois de quatro semanas a professora (B) retomou novamente na roda de conversa a história do “O menino fogo e o menino vento”, lembrando as crianças sobre o conteúdo da história.

Em seguida, ela trouxe uma cartolina e os desenhos que compunham a história, conforme a história ia sendo contada, as figuras eram coladas; este recurso metodológico de colagem foi utilizado até o término da história. No final este seria o que as crianças chamaram de “O livro grande”.

Ressalto que as crianças participavam atentamente e estavam felizes com a atividade, interagindo entre elas e com a professora, demonstrando conhecimento sobre o conteúdo da história, auxiliando dessa forma a professora na sua prática pedagógica.

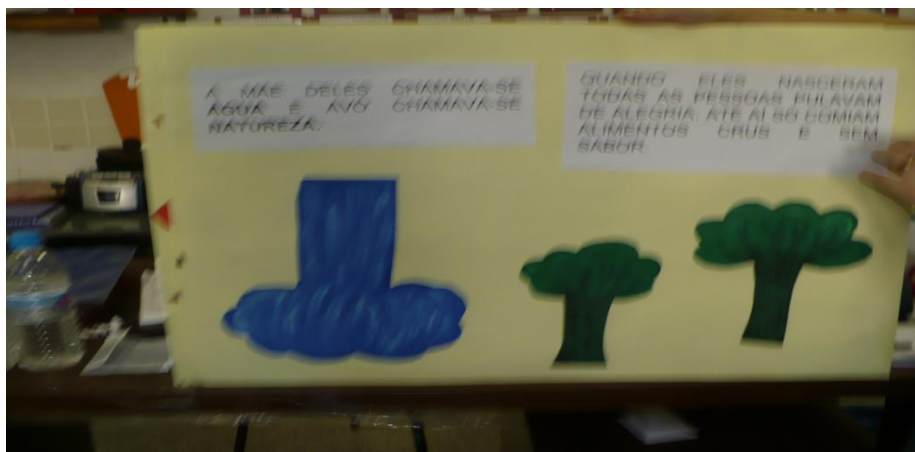
Por meio das figuras de números 10 a 15, podemos tomar conhecimento da história do “O menino fogo e o menino vento”.

Figura 10 - História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 11 – História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 12 – História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)



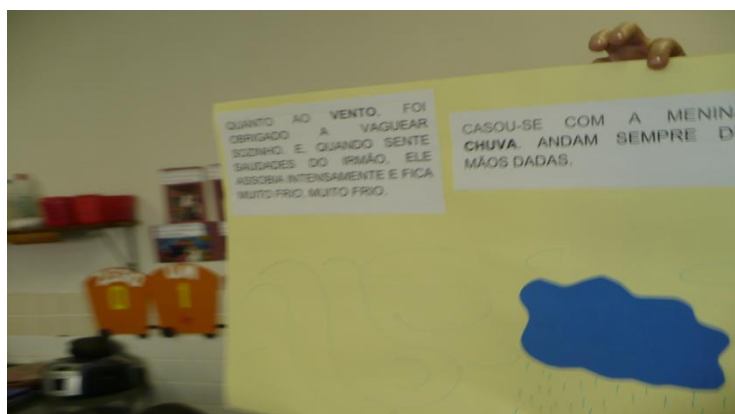
Fonte: Elaborada pela autora

Figura 13 – História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 14 – História “O menino fogo e o menino vento” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 15 – Capa do livro confeccionado pelas crianças sobre a história “O Menino Fogo e o Menino Vento” Professora (B)



Fonte: Elaborada pela autora

Com a figura (15), termina a história “O menino fogo e o menino vento”. A cartolina, em seu tamanho original, foi utilizada pelas crianças na confecção da capa do livro, para isso contaram com o apoio da professora. Elas desenharam a história e colaram. O famoso “livro grande” que as crianças carinhosamente chamaram-no, estava pronto e o Projeto “São Carlos contra as queimadas”, estava encerrado, nas semanas seguintes o livro foi entregue à Secretaria Municipal de Educação.

Finalizando, cabe salientar que a utilização da roda de conversa foi extremamente importante, pois além de ampliar o vocabulário das crianças, representou um espaço de partilha e de confronto de ideias, de tomada de decisões coletivas e também permitiu às crianças possuírem um maior conhecimento de si e do mundo.

As diversas atividades realizadas pela professora: a roda de conversa, o uso da linguagem verbal com as crianças possibilitando conhecer o que elas sabiam sobre o assunto em questão, a pesquisa entregue aos responsáveis pelas crianças com o objetivo de conhecer suas opiniões sobre o assunto do projeto, a contação de história “O menino fogo e o menino vento”, a apresentação do filme “O Roubo do Fogo”, a atividade de completar as frases, o desenho e a pintura, e a colagem foram os recursos metodológicos que contemplaram o projeto, pois eles, sem dúvida colaboraram na efetiva construção do novo conhecimento.

Após as observações realizadas sobre a prática pedagógica da professora (B), há uma pergunta a fazer: Há possibilidades, mesmo que incipiente, do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica estar presente em sua prática docente? Esta resposta será discutida no item 4.3 deste trabalho.

O próximo item diz respeito às entrevistas realizadas com as duas professoras. As respostas completas poderão ser encontradas no apêndice C deste trabalho. Por ora comentaremos sucintamente algumas respostas.

4.2.3 A Entrevista (terceiro instrumento)

O terceiro e último instrumento de coleta de dados que foi utilizado se refere à entrevista semi-estruturada. A entrevista é um dos principais instrumentos utilizados nas ciências sociais. Para Lüdke e André (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

A entrevista constituiu-se em um instrumento que teve por objetivo obter informações relacionadas às temáticas da pesquisa. Ela foi realizada com as duas professoras que trabalham com a faixa etária escolhida e com as quais foi desenvolvida a pesquisa de campo.

A professora (A) é formada em magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) desde 2003, tem 10 anos de profissão docente e está trabalhando na rede municipal desde setembro de 2010 na qualidade de professora ACT (Admissão de Professor em Caráter Temporário).

A professora (B) é formada em magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) desde 2002, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) desde junho de 2006

e também tem formação na área de Educação Ambiental pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde setembro de 2008. Tem 11 anos de profissão docente e está trabalhando na rede municipal também há 11 anos como professora efetiva.

Vale lembrar que a entrevista ocorreu no último dia da pesquisa, após a aprovação do Comitê de Ética da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – campus de Araraquara.

A entrevista com as professoras foi marcada com antecedência e realizada com as duas no mesmo dia e horário, na instituição de ensino onde trabalham.

Foi solicitado pelas professoras uma prévia apresentação do teor da entrevista semi-estruturada para que elas tivessem conhecimento do conteúdo da entrevista a qual foi garantida pela pesquisadora.

Foi explicado às professoras que a entrevista seria gravada utilizando o software chamado “Audacity” instalado no notebook. Esse fato não gerou nenhum desconforto por parte das professoras, mesmo assim foi explicado que as gravações seriam utilizadas somente para fins acadêmicos e que o sigilo sobre as informações seria respeitado. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Foi previamente elaborado um roteiro de perguntas o qual versava sobre as categorias: conhecimentos de leis, diretrizes; concepção de aula, criança e educação ambiental; educação ambiental e temática ambiental; práticas pedagógicas; conteúdo de ensino; teorias educacionais; aula; relação professora e alunos; lacunas/necessidades formativas em educação ambiental; educação-sociedade-economia; projetos; educação infantil e comentários.

Com os dados provenientes da entrevista, analisaremos algumas categorias que melhor responderam às temáticas desta pesquisa.

Na categoria *conhecimento de leis e diretrizes*, quando perguntado para as professoras se elas conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, ambas disseram que sim, mas adéquam de acordo com as necessidades e prioridades.

A professora (A) respondeu: **As Diretrizes Curriculares são as ideias (estudos) norteadores à respeito de objetivos a serem alcançados durante a etapa da Educação Infantil.**

E a resposta da professora (B) foi: **Sim, nós educadores da rede municipal de São Carlos, recebemos um manual contendo essas novas**

diretrizes. Como o próprio nome diz é uma diretriz, e nós a adequamos de acordo com as nossas necessidades e prioridades. Mas sem dúvida nos tem auxiliado bastante.

Segundo essas diretrizes (BRASIL, 2010, p.18)

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Isto pôde ser verificado durante a observação participante, pois, de acordo com as necessidades e prioridades da atividade do dia, a criança ia construindo o seu conhecimento auxiliado pela professora e interagindo com as outras crianças.

Quanto à pergunta se elas conheciam a Lei da Educação Ambiental nº 9.795 de 1999, a professora (A) disse: **Não conheço.** E a resposta da professora (B) foi: **Sim. Quando fiz a minha especialização tive o privilégio de tomar ciência dessa lei e outras formas e garantias de se entender e se trabalhar com a Educação Ambiental, como por exemplo, a Carta da Terra tanto para adultos quanto para crianças, a Agenda 21, o Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos. Acredito que todas são importantes e deveriam ser mais divulgadas e trabalhadas com os educadores de forma geral e a sociedade como um todo.**

O artigo 2º desta lei nos diz que:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, p.1).

Podemos afirmar então que no nível de educação da criança, etapa inicial do processo educativo, a temática ambiental está presente, como verificado durante a observação participante realizada nesse CEMEI.

Quanto à categoria *concepção*, a resposta à pergunta, qual a sua concepção de aula, a professora (A) respondeu: **Aula é a maneira de sistematizar as trocas de informações a respeito de um determinado conteúdo. A aula tem que ser planejada de acordo com o assunto** e a professora (B) respondeu que: **Na Educação Infantil os conteúdos não são compartimentados, já estipulados, como acontece no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A aula na educação infantil tem que ser planejada, com objetivos e metodologias apropriadas para**

cada faixa etária. Não podemos esquecer que estamos lidando com a primeira fase escolar dessa criança e que uma das funções primordiais da educação infantil é a socialização.

Para Arnoni (2007, p. 121)

Pensar a aula é, inicialmente, compreendê-la no contexto da sociedade, tomando-a como totalidade dinâmica. Nessa concepção, entender a aula é rever sua inserção histórico-social e as relações que a determinam e, em especial, suas possibilidades de influenciar as relações sociais visando transformá-las.

Uma aula bem planejada, com conteúdos significativos e linguagem acessível é de fundamental importância para que o novo conhecimento possa ser apreendido pelas crianças, tendendo a novas transformações sociais. Foi observado que as professoras se preocupam em transmitir às crianças os conteúdos de acordo com o assunto e com a faixa etária.

As aulas foram bem planejadas, os conteúdos sobre as queimadas urbanas foram transmitidos de maneira acessível à aprendizagem das crianças, levando sempre em consideração a faixa etária, com o objetivo de adesão de um novo conhecimento mais elaborado por parte das crianças.

Na categoria *Educação Ambiental e Temática Ambiental*, a pergunta, quais os objetivos da Educação Ambiental, a professora (A) disse: **Melhores relacionamentos dos seres no ambiente em que vivem.** A professora (B) respondeu: **Para mim é o resgate de valores como respeito, solidariedade, amizade, carinho, cooperação; estimular a participação individual e coletiva de forma que os indivíduos percebam e entendam a complexidade ambiental, social, política, econômica, cultural, científico e ético em que estamos envolvidos.**

Os objetivos expostos pelas professoras estão fundamentados na Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999, p. 2), Capítulo 1, art. 5º, principalmente no inciso III, o qual ressalta a importância de se ter uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

Fundamento esse que foi trabalhado em cada atividade realizada, onde as crianças, dentro dos seus limites, tiveram a oportunidade de adquirirem essa consciência crítica, visto que, elas questionavam o tempo todo interagindo entre elas e também com a professora.

Salientamos que a Educação Ambiental implica em debater o que é economia, o que é política, o que é classe social, o que são valores. Esses são conceitos fundamentais para se trabalhar educação ambiental, aliás, educação como um todo.

Quando foi perguntado sobre quais são e de que maneira são selecionados os temas ambientais mais trabalhados por você, a professora (A) respondeu: **Trabalho de maneira multidisciplinar, juntamente com os conteúdos e as atividades desenvolvidas.** A professora (B) respondeu: **Depende, ele pode ser selecionado primeiramente pelo interesse dos alunos através de uma questão ou de uma dúvida que surge espontaneamente, de um planejamento conjunto dos professores que acreditam que determinados temas são ou estão precisando ser trabalhados naquele momento e existem aqueles que partem da Secretaria da Educação como foi o caso na gestão anterior sobre o “uso consciente da água”, “o cultivo da horta pedagógica nas escolas”, “as composteiras”, entre outros e nessa atual gestão sobre as “queimadas urbanas”, que realizamos nos meses de junho, julho e agosto.**

Por meio do assunto das queimadas urbanas, foi possível realizar a pesquisa sobre a educação ambiental, assunto esse apontado pela Secretaria da Educação como prioridade para este ano.

A pergunta, para você, quais os procedimentos metodológicos mais apropriados/utilizados para que ocorra a aprendizagem das crianças direcionadas à Educação Ambiental, a professora (A) disse que: **São atividades introduzidas no dia-a-dia para ter significado, nada de fantasia** e a professora (B) respondeu: **Primeiramente uma roda de conversa com as crianças e um levantamento/diagnóstico prévio do que já sabem sobre o assunto. Dependendo do tema escolhido podemos envolver a família da criança através de um questionário, uma pequena reunião ou até um bate papo informal, a seguir procuro trazer o conhecimento científico do tema para que os alunos se apropriem dele. Fazemos pesquisas, leituras de textos informativos, vídeos, produção de cartazes, ilustrações, dramatizações, fotos, ilustrações pelos alunos, entre outros, a seguir fechamos também com uma roda de conversa. Sabemos que a construção do conhecimento é um processo e como tal ele leva tempo, (cada criança também tem o seu tempo) não acontece num passe de mágica. Temos que estar sempre cientes de que estamos ensinando**

crianças de 05 e 06 anos, portanto devemos tomar cuidado com a linguagem que usamos para ensiná-las.

Observamos durante a pesquisa que a roda de conversa foi de importância ímpar no processo de desenvolvimento das crianças. Foi um momento privilegiado para a promoção da socialização, da constituição de sujeitos críticos e criativos, da construção de vínculos afetivos e também um local privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral, enfim um espaço coletivo de construção do conhecimento.

Observamos ainda que a professora teve muita habilidade para mediar a roda de conversa planejando cuidadosamente os objetivos pretendidos e também esteve atenta às propostas das crianças.

Na categoria *práticas pedagógicas*, a pergunta para você, o que significa práticas pedagógicas, a professora (A) disse que: **Práticas pedagógicas é a forma que desenvolvemos os assuntos em sala.** A professora (B) respondeu: **São estratégias que utilizo como forma efetiva no auxílio da produção ou transmissão do conhecimento, normalmente me oriento pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.**

Após as observações realizadas sobre a prática pedagógica das professoras (A) e (B) do CEMEI podemos chegar à conclusão de que a professora (B) apresenta na sua prática pedagógica alguns indicativos da presença do método dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica sem, contudo possuir o conhecimento exato dessa teoria pedagógica.

Quanto à professora (A), não será possível analisar, visto que não foi aquela professora que aplicou o projeto “São Carlos contra as queimadas”. Esta atividade ficou a cargo da professora da “Classe de Projeto”, como já citado anteriormente.

Na categoria *teorias educacionais*, a pergunta, existem várias teorias pedagógicas, entre elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Histórico-Crítica. Qual o seu conceito sobre elas?

A professora (A) disse que: **Dependendo do que se vai trabalhar em sala assumo uma postura, têm horas que é necessário ser tradicional, outros nem tanto, posso ser mais flexível. Particularmente pela experiência do trabalho profissional que desenvolvo há 10 anos não tenho sido 100% somente de uma única teoria.**

A professora (B) respondeu: **Cada uma tem seus prós e contras, não podemos criticar a tradicional, pois muitos educadores se apóiam nela e acreditam que a mesma traz resultados muito bons. A Pedagogia Nova veio com idéias diferentes, renovadas, mas percebo que muitas escolas não tem sequer um espaço físico decente e apropriado para que essa prática se desenvolva com eficácia. Já a Pedagogia Histórico-Crítica embora seja um termo novo para mim, percebo que traz alguns aspectos que eu já utilizo em sala de aula.**

Observamos que as professoras trabalham de acordo com a atividade que será realizada, nem a professora (A) e nem a (B) são adeptas a uma única teoria pedagógica.

A pergunta, em qual teoria você se sustenta para realizar a sua prática pedagógica? Por quê?

A professora (A) falou que: **Trabalho de acordo com o conteúdo. Nada é fixo, temos que ser flexíveis.** A resposta da professora (B) foi: **Acredito que me apoio muito em Paulo Freire, grande educador, filósofo, conhecido internacionalmente e que trouxe grandes avanços e contribuições para a educação do Brasil. Mas também utilizo a Histórico-Crítica e algumas práticas tradicionais.**

Pudemos perceber que de fato a professora (B) deu indicativos, embora simples e não tão conscientes, de trabalhar com os passos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na pergunta, em quais teóricos você se apóia para promover o ensino-aprendizagem nas crianças?

A professora (A) disse que: **Todos são válidos, mas cada qual tem suas particularidades válidas.** Já a Professora (B) disse que se apóia em: **Paulo Freire, mas também em Piaget, Vygotsky etc.**

Observamos que nenhuma das professoras tem um referencial teórico a seguir em suas atividades com as crianças, pois são dependentes do conteúdo a ser abordado.

A opção de se apoiar em Paulo Freire para promover o ensino às crianças e também nos dizeres da professora (B), que ela “utiliza a Histórico-Crítica em algumas práticas educacionais”, nos leva a observar que faz parte dos seus teóricos o autor Dermeval Saviani.

Para a pergunta, você acredita que a teoria que sustenta a sua prática pedagógica pode transformar a educação, a sociedade? Se, sim, como esta transformação pode ocorrer?

A professora (A) disse que: **Acredito em qualidade e procuro dar o meu melhor, fazer com amor. Tudo o que eu fizer pelo meu aluno, a sementinha será plantada e pode ou não germinar, é um trabalho conjunto de profissionais que querem o melhor.**

A professora (B) respondeu que: **Eu particularmente gosto da forma como eu desenvolvo meu trabalho em sala de aula. Procuro dar vez e voz aos meus alunos e torná-los o mais crítico e participativo possível, consciente de seus direitos e deveres. Percebo que esse lema é o que os teóricos afirmam ser um norte para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, pois cidadãos críticos, também serão eleitores críticos e saberão não só eleger um bom candidato, como também saber se organizar e cobrar que o seu governo seja feito de forma justa, ética, e sem corrupção.**

Observamos pelas respostas que as professoras cumprem o seu papel de transmitir o conhecimento às crianças, percebemos que a professora (B) dá sinais de que apesar de não ter deixado explícito qual teoria sustenta a sua prática, esta se preocupa com a possibilidade de se formar cidadãos críticos que tenham por objetivo transformar a realidade social.

E quanto à metodologia utilizada ser ou não conscientemente articulada com a teoria, temos na categoria *práticas* pedagógicas, a seguinte pergunta, você planeja uma prática pedagógica que articule conscientemente a teoria e a prática? Se, sim, como acontece essa articulação? A professora (A) **Não respondeu**, já a professora (B) respondeu que: **Me apoio no educador Paulo Freire nas minhas práticas pedagógicas. Acredito também que por meio das rodas de conversa, temos que dar voz e vez aos nossos alunos e isso faço com frequência; na montagem da rotina diariamente junto com as crianças, pois é uma forma deles se localizarem no tempo; na construção do Jornal da Turma (cada criança relata seus acontecimentos e o grupo escolhe uma história), eu digito e eles ilustram posteriormente, enfim, nos registros das atividades em geral que realizo com as crianças.**

Observamos que a professora (B) citou Paulo Freire como o teórico utilizado para planejar a sua prática pedagógica, porém não acrescentou detalhes de como ela articularia a teoria escolhida com a prática.

As professoras deixam explícito em suas respostas, durante a entrevista, que a metodologia realizada em suas atividades não se restringe a uma única concepção teórica pedagógica.

Com relação à verificação da hipótese e consequentemente a resolução da questão de pesquisa desse trabalho observamos que a questão não está totalmente esclarecida, assim, concluímos que se não há uma teoria pedagógica a ser seguida, também não há uma concepção filosófica determinada.

No próximo item discutiremos sobre as possibilidades do uso do método da Pedagogia Histórico-Crítica na prática docente, uma vez que os passos desse método pedagógico serviram de guia no momento da interpretação e análise dos dados e também porque os mesmos foram observados, mesmo que de forma incipiente, durante a realização das atividades estudantis.

4.3 Possibilidades de utilização do método da Pedagogia Histórico-Crítica na prática docente

Após as observações realizadas sobre a prática pedagógica da professora (B), há uma pergunta a fazer: Há possibilidades, mesmo que incipiente, da utilização do método da Pedagogia Histórico-Crítica estar presente em sua prática docente?

No decorrer deste item, por meio da análise dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, visaremos responder a essa questão. No entanto, vamos apresentá-los de maneira separada, facilitando a compreensão dentro da realidade da nossa pesquisa, lembrando que esses passos foram montados de forma que sua vivência prática não seja fragmentada. Passamos a seguir, com o auxílio do autor Dermeval Saviani, descrever o método de ensino defendido por ele utilizado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Lembramos que vamos nos referir a partir desse momento somente à professora (B), uma vez que a professora (A) não realizou a atividade.

Saviani (2009, p.62) em seu livro “Escola e Democracia” apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica e seu método de ensino. Ele nos deixa claro que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Partiremos agora para os passos propriamente ditos desta pedagogia e daremos destaque sempre ao seu autor no sentido de esclarecer esse método de ensino.

1º Passo - PRÁTICA SOCIAL INICIAL

De acordo com Saviani (2009, p. 63)

Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. [...]. Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos.

A professora iniciou a atividade do Projeto “São Carlos contra as queimadas” apresentando às crianças os objetivos do projeto, dialogando com elas na roda de conversa, e perguntando o que sabiam sobre o assunto, sendo este o nosso ponto de partida.

Neste 1º passo é destacado o que a professora e alunos já dominam sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Os alunos possuem uma visão sobre o assunto baseado no senso comum, de forma fragmentada e caótica, enquanto a professora mostra uma visão mais elaborada sobre o assunto, pois seu planejamento prévio foi necessário para que o diálogo com as crianças fosse possível.

A colaboração das crianças mostra que a temática queimadas urbanas está inserida no cotidiano delas, ou seja, faz parte da comunidade e, portanto devem ser trabalhadas dentro do ambiente escolar, pois o papel da escola também é de interagir com a comunidade para uma sensibilização maior da população acerca dos problemas socioambientais.

Nesse momento, a professora deve selecionar os conhecimentos historicamente produzidos para serem transmitidos aos alunos em forma de saber escolar. Foi observado que a professora retomou o assunto a cada aula.

2º Passo – PROBLEMATIZAÇÃO

Saviani (2009, p. 64) nos fala do segundo passo:

O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

A problematização deve trazer à tona as demandas postas pela prática social, ou seja, é o levantamento de questionamentos pertinentes ao assunto que vem sendo trabalhado (GASPARIN, 2003). Com o material adquirido com a roda de conversa e seu conhecimento prévio acerca do assunto, a professora deverá ter claro como será desenvolvida a aprendizagem a fim de alcançar os objetivos pretendidos.

À professora cabe mostrar aos alunos a importância daquele conhecimento em suas vidas. A professora deverá apresentar as diversas dimensões do tema aos alunos, explicando que esses temas serão transformados em questões problematizadoras.

Com isso, será fornecido assim um diagnóstico com o objetivo de identificar os problemas e as necessidades acerca da temática abordada, demonstrando a necessidade de aprendizado do tópico, que além de ampliar o conhecimento das crianças, é um assunto de relevante interesse social para toda a comunidade. Essa apresentação de forma mais social facilita o aprendizado das crianças, pois elas

trabalham com algo que faz parte de sua realidade, ou seja, o conteúdo começa a ser entendido e fazer sentido.

As questões problematizadoras podem ser encontradas na figura 2 deste trabalho, com o nome de Hipóteses sobre “Para que serve o fogo”.

3º Passo - INSTRUMENTALIZAÇÃO

Duarte (2007, p. 67) menciona que:

No caso da atividade educativa, a relação com o conhecimento científico, sua apropriação pelo indivíduo, é um resultado perseguido de forma direta e intencional [...]. Existe, no trabalho educativo, uma atividade conscientemente voltada para o conhecimento científico. Pode-se dizer que o trabalho educativo ensina o indivíduo a estabelecer essa relação direta, consciente e ativa com o conhecimento científico.

Diante da importância do trabalho educativo dos professores para transformação do indivíduo, mostramos agora o passo de efetiva apropriação do conhecimento.

Para Saviani (2009, p. 64) o terceiro passo:

Não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos, podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Chamemos, pois, este terceiro passo, de *instrumentalização*.

Agora é o momento da efetiva construção do novo conhecimento, pois nesse passo são apresentadas as questões problematizadoras que foram elencadas no passo anterior, com a finalidade de solucionar esses problemas.

É a apresentação do conteúdo teórico-científico apropriado pela professora, contrastando com o conteúdo do cotidiano, do senso comum das crianças, sem que elas percam o aprendizado anterior, e sim acrescentando mais informações às suas vidas. Também é o momento de responder às perguntas das diversas dimensões propostas.

Podemos observar a realização desse passo na nossa citação da página 60, onde a professora atuou como mediadora entre as crianças e o novo conhecimento,

procurando explicar o conteúdo “queimadas urbanas” nas dimensões conceitual, científica, histórica, estética, social, econômica e de saúde.

4º Passo - CATARSE

Saviani (2009, p. 64) diz o que significa a catarse:

O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Este momento representa uma nova postura mental do aluno, pois o seu conhecimento passa da síncrese (conhecimento do senso comum), à síntese (conhecimento científico) por meio da análise, demonstrando dessa maneira o seu novo grau de conhecimento no qual chegou.

Somente a escola possui os instrumentos teóricos e práticos necessários para que os alunos consigam passar do conhecimento sincrético até atingir a síntese. Nos dizeres de Saviani (2008, p. 142), o conhecimento passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou seja, “[...] o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato”.

Para Marsiglia (2005, p. 122), o momento catártico:

[...] modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento.

A catarse pode ser entendida também como a avaliação de todo o conteúdo aprendido pelas crianças, esta avaliação deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos inicialmente propostos.

Podemos salientar que os diversos recursos metodológicos (roda de conversa, a pesquisa, contação de história, filme, linguagem verbal, atividade de completar as frases, desenho e pintura, colagem) empregados pela professora, fizeram com que ocorresse o momento catártico nos alunos, modificando a relação

destes com o conhecimento, pois nesse momento, eles puderam expressar o seu grau de aprendizagem.

A compreensão que os alunos tiveram do assunto foi identificada pela professora quando a mesma retoma o conteúdo ensinado, isto acontece sempre antes de iniciar uma nova atividade, e os alunos imediatamente respondem de maneira muito mais elaborada do que no início da prática social inicial, demonstrando dessa forma o domínio dos novos conhecimentos adquiridos.

Podemos dizer que, pelas novas atitudes dos alunos frente à realidade e aos conhecimentos adquiridos, eles progrediram, sendo capazes de diferenciar, o que antes era visto de forma fragmentada (conhecimento do senso comum), agora é visto de forma mais elaborada (conhecimento científico).

5º Passo - PRÁTICA SOCIAL FINAL

Saviani (2009, p. 65) expõe o quinto passo:

O quinto passo, finalmente, também não será a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. [...] manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. [...] a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

Com a composição do “livro grande” (atividade final do projeto: desenho e pintura), pudemos verificar o avanço das crianças quanto aos entendimentos iniciais e adquiridos, pois assim, elas expressaram seus conhecimentos, anteriormente assimilados, e estes foram somados à ciência implícita aprendida com a história do “O menino fogo e o menino vento” apresentada pela professora. Com isso, observamos que a prática social inicial foi transformada, o conhecimento científico a respeito das queimadas urbanas foi concretizado por meio das atividades.

Devemos salientar que nesta fase as crianças ainda não escrevem, portanto o desenho passa a ser um recurso metodológico muito empregado na educação

infantil, podemos comprovar essa afirmação quando da resposta dada pela professora à seguinte pergunta: Qual a atividade principal da criança no CEMEI? A professora (B) respondeu: **O desenho sem dúvida. As crianças registram tudo no desenho, quanto mais claro o desenho, maior é o seu grau de entendimento. Porque ela coloca no desenho tudo aquilo que a professora fala. Neste lugar a gente plantou a erva, aqui a gente foi lá fora molhar, aqui fizemos o chá. Então ela está dando sentido, dando significado.**

Vygotsky (1991, p. 127) ratifica a afirmação da professora, dizendo:

Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.

O desenho significa para a criança uma fala, uma primeira escrita, um estágio que precede ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Observamos que a professora teve a preocupação em proporcionar às crianças o acesso à arte, oferecendo oportunidades delas explorarem a sua criatividade, expressando seus sentimentos, se aproximando assim da realidade.

Por fim, verificamos que o quinto passo ocorreu de forma integral, pois a participação das crianças foi ativa e intensa, ao realizarem a confecção do “livro grande”, demonstrando que o conteúdo “queimadas urbanas” trabalhado pela professora foi perfeitamente assimilado, manifestando a aprendizagem.

Finalizando a demonstração dos cinco passos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica em comparação com as atividades aplicadas pela professora, pudemos observar que essa metodologia pedagógica proporciona o desenvolvimento dos alunos por meio do diálogo e dos questionamentos, propiciando discussões que estimulem às soluções dos problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou promover uma investigação sobre as relações existentes entre as práticas pedagógicas de professoras de educação infantil e a educação ambiental. Para tanto, indicamos os objetivos, geral e específicos, pois esses constituem a finalidade de todo o trabalho científico, ou seja, a meta que se pretende atingir com a elaboração da pesquisa. Indicamos também a questão de pesquisa que tentamos responder por meio deste trabalho.

Descreveremos a partir desse momento, esses assuntos e na medida do nosso entendimento vamos fazendo as nossas considerações acerca dos mesmos.

O objetivo geral foi alcançado por meio da utilização dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, da análise documental, da observação participante e da entrevista, os quais possibilitaram analisar as práticas pedagógicas das professoras em relação à educação ambiental.

Quanto aos específicos, colocaremos aqui nossas considerações acerca do que foi aprendido e alcançado como resultado.

Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico, verificamos que, de acordo com o nosso estudo, para elaborar a proposta pedagógica de um CEMEI, a equipe escolar deve primeiramente se atualizar sobre os documentos legais vigentes, não esquecendo, porém de seus conhecimentos já adquiridos em relação à educação da criança.

Observamos que o mesmo está comprometido com a formação integral da criança. O CEMEI demonstra a sua preocupação com o ensino e aprendizagem das crianças que lá frequentam.

O Projeto Político Pedagógico indica que a educação oferecida às crianças inicia-se do centro de interesse delas, do conhecimento do cotidiano que possuem, tendo a professora o papel de ampliar esse conhecimento, oferecendo oportunidades para que as mesmas desenvolvam um conceito mais elaborado (científico).

Este ensino é sempre mediado pela professora, pois cabe a ela ensinar os conteúdos científicos, enquanto às crianças cabem aprender esse conteúdo sempre respeitando a idade e o tempo de cada uma.

As concepções de criança, escola e família são apresentadas levando em consideração as políticas públicas estabelecidas pela secretaria de educação.

A interação da família com a escola é sempre mencionada, elas são incentivadas a participarem das decisões para o bom andamento da escola. As reuniões de pais são um dos caminhos desta interação, em que é possível o contato direto com a escola, nessas reuniões há a possibilidade de troca de conhecimento, oportunidade de ouvir sugestões e opiniões diversas.

Observamos que a proposta curricular é bem elaborada e planejada, buscando desenvolver as potencialidades das crianças de uma forma integral por meio de brincadeiras, música, trabalhando dessa maneira a ludicidade com as crianças, planejar passeios também é outra atividade que tem por objetivo o desenvolvimento da criança de maneira diversificada, como pudemos verificar ao acompanharmos o passeio à Universidade de São Paulo (USP) numa visita orientada que teve por objetivo ver a exposição “Cabeça Dinossauro: o novo titã brasileiro”, a qual trouxe uma réplica feita em resina do esqueleto do *Tapuiasaurus macedoi*.

Ao retornarem ao CEMEI, as crianças tiveram a oportunidade de partilharem com o grupo o que aprenderam durante a visita e fizeram desenhos e pinturas sobre os dinossauros, demonstrando assim a sua visão do assunto.

O Projeto Político Pedagógico aponta também que a avaliação da criança se dará de forma contínua, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Durante a pesquisa de campo observamos que cada criança tem o seu tempo para aprender, portanto a construção do conhecimento pelas crianças é um processo que acontece aos poucos, dessa maneira a professora tem a possibilidade de avaliá-la diariamente.

Quanto à questão da aprendizagem das crianças, o Projeto Político Pedagógico apresenta como se dá esse processo pelas crianças de 03 a 06 anos, afirmando que as atividades lúdicas ocupam um espaço significativo na aprendizagem, demonstra também a necessidade do professor como o mediador do conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico conta com a participação de todos os envolvidos no processo educativo da escola (direção, pais, docentes, funcionários), portanto é fundamental que os todos conheçam a teoria pedagógica que irá embasar o processo de ensino e aprendizagem das crianças, para que juntos possam questionar e dar opiniões.

O Projeto Político Pedagógico apresentado indica que a escola segue as legislações propostas para a educação da criança.

A construção do Projeto Político Pedagógico ocorreu no ano de 2008, após essa data não houve nenhuma reformulação, mesmo sendo mencionado que por ser um documento importante direcionado para o trabalho com as crianças, deveria ser reavaliado a cada semestre. O documento menciona o autor Dermeval Saviani, quando o mesmo se refere à intenção da escola em formar cidadãos participativos, responsáveis, críticos e conscientes de seus direitos e deveres; contudo, em nenhum momento nos é apresentado se existe alguma teoria pedagógica que embase o processo de ensino e aprendizagem no CEMEI.

Percebemos então, a necessidade de reformular este documento, uma vez que ele caracteriza-se como dinâmico, e no momento em questão encontra-se paralisado. Sugerimos então, uma nova avaliação da realidade da escola, além de estudar a possibilidade de incluir uma opção teórica pedagógica para o trabalho das professoras, pois é imprescindível a apresentação clara dessa teoria para conduzir as práticas pedagógicas. Também a psicologia adotada deverá ser coerente com a teoria educacional escolhida.

Apresentamos agora algumas questões que podem nortear a equipe do CEMEI no momento da construção do Projeto Político Pedagógico:

- 1) Após a opção pela teoria pedagógica a ser adotada, qual a periodicidade estipulada para que a equipe possa fazer uma reavaliação, considerando os interesses das crianças?
- 2) A instituição terá uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos os envolvidos?
- 3) Na teoria adotada, como se dá a relação entre as crianças e todos os envolvidos no processo educativo?

Quanto à observação dos procedimentos metodológicos direcionados à educação ambiental, percebemos que a observação participante, é um método que possibilitou a verificação deste objetivo de forma ampla e coerente.

Observamos, por meio deste método, que as brincadeiras, jogos e a utilização de brinquedos fizeram parte das atividades das crianças auxiliando no seu processo de desenvolvimento, trazendo benefícios nos aspectos intelectuais e sociais. Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização.

Presenciamos também momentos de leitura, no qual a professora juntamente com as crianças selecionavam as histórias que seriam contadas pela professora e as crianças sempre atentas ouviam, faziam perguntas a respeito da história e em seguida desenhavam e pintavam o que tinham entendido.

A linguagem oral foi desenvolvida principalmente nas rodas de conversa, onde as crianças tiveram oportunidades de falarem sobre variados assuntos do seu cotidiano, contar o que aconteceu em casa; num passeio; o que fizeram no final de semana, essas diferentes situações fizeram com que elas desenvolvessem suas capacidades de comunicação de maneira significativa, ampliando o seu vocabulário.

A roda de conversa é rica por permitir a livre expressão das crianças e a observação pontuada do professor para melhores resultados no trabalho educativo.

Foi por meio da professora, nos momentos de contação de histórias, que as crianças se aproximavam mais da leitura e da escrita. Nas diversas atividades propostas para as crianças pudemos perceber que não era imposto pela professora que as crianças dominassem o sistema alfabético da escrita, mas sim, que tivessem a oportunidade de aprender a pensar sobre ele fazendo com que as crianças tomassem gosto pela escrita, contribuindo dessa maneira para o seu desenvolvimento cognitivo.

A criança aprende, coloca em prática o que assimilou de várias maneiras, como percebemos por meio da elaboração de desenhos e pinturas, da oralidade, de jogos simbólicos e outros meios.

A utilização da história “O menino fogo e o menino vento”, deveu-se ao texto ser de fácil entendimento e de boa qualidade para ser aplicado para crianças de 5-6 anos, pois apresenta sua temática de forma clara e coesa sem implicar em infantilização, ou seja, sem minimizar o potencial das crianças em aprenderem conceitos científicos quando dedicam-se a ouvir uma história lida por um adulto, respeitando assim, a inteligência própria das crianças.

Já o filme escolhido para inserção do tema queimadas urbanas foi “*O roubo do fogo*”, como relatado anteriormente, pois este vídeo apresenta de forma simples a importância do fogo como um bem utilizado pela humanidade, até o ponto de utilizarmos esse artifício como ferramenta para iniciar queimadas, com a finalidade de limpar áreas, facilitar cultivos e abrir caminhos, prejudicando o meio ambiente e a sociedade, como apresentado pela professora. Destacamos que este filme não tem a intenção de acusar o índio como indivíduo que “rouba” qualquer bem de outrem e

sim apresentar às crianças a questão ambiental das queimadas urbanas. Durante a observação, verificamos que o novo conhecimento das crianças (trabalhados durante as atividades de educação ambiental) não se sobrepôs ao já conhecido, ocorrendo então uma adição, por incorporação, dos conhecimentos novos ao antigo.

A mudança gerada pelo aprendizado vai colaborar para que no seu cotidiano, na vida diária, a criança perceba que o que aprendeu na escola deve ser utilizado fora dela. Temos que levar em consideração que as crianças, nessa faixa etária, ainda estão em formação, portanto, devemos respeitar esse período, mas não deixarmos de produzir conhecimento.

Como sugestão, apontamos aqui que a escola poderia ter feito uma exposição dos trabalhos, sobre queimadas urbanas, realizados pelas crianças com o objetivo de valorizar o trabalho delas. Outra atividade seria a transmissão do conhecimento aprendido pelas crianças às seus pais e parentes por meio de diálogos sobre o filme que viram e da história que escutaram, mostrando as intenções das crianças de pôr em execução o novo conhecimento.

Afinal, cabe à escola também assegurar a alegria, a motivação, a criatividade, permitindo que a criança se desenvolva de maneira plena.

Observamos também, que o trabalho deste CEMEI – que se localiza na região central de São Carlos e recebe crianças de diversas classes sociais – acontece de forma igualitária, facilitando a socialização e formação das crianças como indivíduos de uma nação.

O CEMEI possui uma boa estrutura física, capacitado a atender as crianças em suas dependências, possui materiais variados como livros pedagógicos e infantis; revistas; gibis; CDs e DVDs, espaços e mobiliários que facilitam a aprendizagem das crianças, além de parques, brinquedos, pátios, entre outros (Apêndice A).

Na sala multiuso as crianças assistem desenhos e filmes educativos. Numa ampla área verde composta por árvores e plantas é o local propício para as crianças brincarem.

Diante de todas essas observações e dos relatos apresentados no item 4.2.2, que abrangeu o cotidiano da aplicação do projeto “São Carlos contra as queimadas”, podemos concluir que todo o trabalho desenvolvido no CEMEI juntamente com as professoras envolvidas na pesquisa, possibilitaram que a prática de educação ambiental fosse compreendida, aceita e executada por parte das

crianças, e o conceito científico de queimadas urbanas começou a fazer parte da vida dos alunos.

Com os dados obtidos por meio das entrevistas, analisamos algumas categorias que melhor respondem às temáticas desta pesquisa, as quais estão transcritas no item 4.2.3 deste trabalho.

Por meio das respostas, percebemos que ambas as professoras não se utilizam de uma única teoria em suas práticas pedagógicas, logo a metodologia aplicada nas atividades de educação ambiental não articulam a teoria com a prática.

Acreditamos que essa realidade decorre da falta de cursos de formação continuada para professores, estes abrangendo mais especificamente os teóricos da educação; ausência de uma política de formação específica para os profissionais da educação da criança nos cursos de Pedagogia; devida a falta de materiais pedagógicos para aplicação de atividades com as crianças de 5 a 6 anos; e por fim devido a ausência, no Projeto Político Pedagógico, de uma teoria base para as atividades deste CEMEI.

Outro ponto importante que foi observado durante a execução desta pesquisa foi a proximidade das práticas aplicadas pela professora B às práticas pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica.

Percebemos essa aproximação com uma teoria específica devido à professora aplicar atividades, à luz do projeto Mão na Massa, o qual é baseado na articulação entre pesquisa científica e desenvolvimento da expressão oral e escrita.

Explicitamente, esse projeto busca a construção do conhecimento por meio do levantamento de hipóteses e sua verificação através da experimentação, da observação direta do ambiente e de pesquisas bibliográficas, enfatizando o registro escrito e as conclusões pessoais e coletivas. O programa também favorece a interação entre os alunos e professor de modo a discutirem tentativas de explicar um determinado conceito ou fenômeno científico.

Observamos que a professora B encaminhou as suas atividades utilizando o método do projeto Mão na Massa, sendo a responsável pela mediação, valorizando as experiências de vida dos alunos e os conhecimentos prévios em relação ao conteúdo a ser ensinado, aproximando-se da metodologia dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A nosso ver, a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica está vinculada a uma nova forma dos educadores pensarem a educação, sendo necessário esforço, estudo, experimentações, inovações, arriscar e assumir desafios.

Portanto, sua aplicabilidade com êxito, depende indiscutivelmente do compromisso dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como, nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador.

Em outras palavras, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Quanto à avaliação do aprendizado das crianças, pudemos notar que elas cresceram qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem com essas atividades que foram aplicadas.

A utilização de aspectos do programa Mão na Massa propiciaram o desenvolvimento das crianças por meio do diálogo, dos questionamentos, propondo discussões que alimentaram soluções aos problemas das queimadas urbanas, elementos que se aproximam do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Acreditamos que a formação de professores e as práticas docentes, necessitam de uma base filosófica, histórica, social e política, além de uma consistente formação didático-metodológica. Com essas características será possível formar um profissional que seja capaz de relacionar e refletir sobre educação e sociedade, transmitindo aos alunos aprendizados que possibilitem transformações significativas na humanidade.

Queremos salientar que a nossa intenção foi mostrar que as atividades de educação ambiental elaboradas pela professora, mostraram a possibilidade de se aplicar o método de ensino dos cinco passos na educação da criança, pois essa proposta apresenta um compromisso de todos (alunos, professores e sociedade) que buscam uma educação crítica e transformadora.

Finalizando, esclarecemos que não tivemos a pretensão de exaurir, com esta pesquisa, a importância do estudo de teorias como base para o trabalho pedagógico, mas almejamos que sirva de incentivo aos docentes e equipe pedagógica para que tenham um maior aprofundamento teórico e metodológico e uma reflexão contínua sobre os problemas educacionais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética. In: OLIVEIRA, Edilson Moreira de, ALMEIDA, José Luís Vieira de, ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 119 – 171.

BARBOSA, Ana Clarisse A. Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011. Disponível em <http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=792>. Acesso em: 02 set. 2014.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES BDTD-IBICT. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Dispõe sobre Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/ SEB, 2006. 32 p

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866> Acesso em: 02 jul. 2012.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 55-63

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DIAS, Genebaldo Freire. Fundamentos de Educação Ambiental. Brasília: Universa, 2000. 198p.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28. 2001.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MANZINI, Roseli Cristina da Rocha et al. Abordagem dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP). Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande do Sul, v. 31, n.1, p. 189-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4362/2874>> Acesso em: 08 ago. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil? 2005. 156 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, 168 p. (Coleção educação contemporânea).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: _____. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

O ROUBO do Fogo. Produção de Bia Bedran. Rio de Janeiro: Angelus produções Artísticas. Vídeo Online. Disponível em: <<http://biabedran.com.br/videos/o-roubo-do-fogo-la-vem-historias/399>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar/2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

PORTAL DE PERIODICOS DA CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br Acesso em: 19 out. 2014.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 19 out. 2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Educação Infantil. Projeto político pedagógico do Cemei Aracy Leite Pereira Lopes. São Carlos, 2008.

RAMALHO, Antônio. O menino Fogo e o menino Vento. Disponível em: <<http://www.antonioramalho.com/pagina.asp?ID=59>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 41).

ROCHA, Danilo. De Estocolmo a Tbilisi: a ONU e a Educação Ambiental. E esse tal meio ambiente?, Bahia, 12 de jan. 2010. Disponível em: <<http://esetalmeioambiente.com/de-estocolmo-a-tbilisi-a-onu-e-a-educacao-ambiental/>>. Acesso em: 20 jul.2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHIEL, Dietrich; ORLANDI, Angelina Sofia (Org). Ensino de ciências por investigação. São Carlos: CDCC/Compacta Gráfica e Editora Ltda, 2009. 160p.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 19 out. 2014

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. *Ciência & Educação*, Bauru, v.8, n.1, p. 83-96, 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Botucatu. Anais... Botucatu: ANPED, 2007. Disponível em: <30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUQUIERI, Rita de Cássia Bastos. Ensino de Ciências na Educação Infantil: Análise de Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus de Bauru, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para anotações sobre a unidade escolar

I. IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR			
CEMEI:		Aracy Leite Pereira Lopes	
Endereço:		Rua Carlos de Camargo Salles nº 163	
Bairro:		Vila Lutfala	Telefone: 3371.4998
II. EQUIPE DIRETIVA			
Direção	Nome: Silvana Aparecida Soad Soares		
	Formação: Pedagoga	Ano de formação: 2010	
	Tempo na Rede Municipal: 6 anos	Tempo de profissão docente: 20 anos	
	Tempo de direção no CEMEI:	7 meses	
EQUIPE PEDAGÓGICA			
Número de professoras concursadas: 11			
Número de professores de Educação Física: 01			
Número de professoras de Educação especial: 01			
Número de professoras de Admissão em Caráter Temporário (ACTs): 03			
Quantidade de professoras (período da manhã): 04 (02 professoras com crianças de 4 anos, 01 professora com crianças de 5 anos e 01 professora com crianças de 06 anos).			
Quantidade de professoras (período da tarde): 07 (01 professora com crianças de 3 anos, 03 professoras com crianças de 4 anos, 01 professora com crianças de 05 anos, 01 professora com crianças de 06 anos “sala de projeto” e 01 professora que trabalha com crianças de 06 anos).			
QUANTITATIVO DA EQUIPE FUNCIONAL			
Secretária: 0		Diretora: 01	Merendeira: 03 Auxiliar de limpeza: 01
Serviços Gerais: 02		Coordenadora pedagógica: 0	

QUANTITATIVO DE ALUNOS E CLASSES			
3 anos – Número de Classes por período:	Manhã: 0 Tarde: 01	Número total de alunos por período	Manhã: 0 Tarde: 15
4 anos - Número de Classes por período:	Manhã: 02 Tarde: 03	Número total de alunos por período:	Manhã: 40 Tarde: 60
5 anos – 6 anos Número de Classes por período:	Manhã: 02 classes 01 classe de 05 anos e 01 classe de 05 e 06 anos Tarde: 03 classes 02 classes de 05 anos e 01 classe de 05 e 06 anos		
Número total de alunos por período:	Manhã: 38 Tarde: 60		
Classe de projeto:	Manhã: 3 Tarde: 3	Número de alunos na classe de projeto:	Manhã: 54 Tarde: 54
DEPENDÊNCIAS (LABORATÓRIOS, APARELHOS, BRINQUEDOS E ÁREAS DIVERSAS)			
Laboratório de Informática: 0	Computador: 03	Escorregador: 03	Cozinha: 01
Tanque de Areia: 02	Impressora: 02	Pomar: 0	Sala de secretaria: 0
Sala Multi-uso: 01	Sala de professores: 01	Horta: 1	Sala da direção: 01
Biblioteca: 0	Sanitário adequado a alunos com deficiência: 01	Gramado: 0	Banheiro de professores: 01
Parque: 02	Composteira: 01	Balanço: 05	Salas de aula: 07
Campo de Futebol: 0	Local de água filtrada para as crianças: 01	Gangorra: 03	Lavanderia: 01
Gira-gira: 02	Esgoto em rede pública: 01	DVD: 02	Depósito: 01
Sala de Educação Especial: 01	Energia em rede pública: 01	Televisão: 02	Refeitório: 01
Laboratório de Arte: 0	Biblioteca: 0	Quadra Coberta: 0	Banheiros: 04
Pátio Coberto: 02	Almoxarifado: 02	Despensa: 01	Outros:

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista – Educação Infantil

CONHECIMENTO DE LEIS, DIRETRIZES

- 1) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010? Se, sim, comente.
- 2) Você conhece a Lei da Educação Ambiental nº 9.795 de 1999? Se, sim, comente.
- 3) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012? Se, sim, comente.

CONCEPÇÃO DE ...

- 4) Qual a sua concepção de criança?
- 5) Qual a sua concepção de aula?
- 6) Qual a sua concepção de Educação Ambiental?

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEMÁTICA AMBIENTAL

- 7) Quais os objetivos da Educação Ambiental?
- 8) Para você, o que é meio ambiente?
- 9) Para você, o que significa temática ambiental?
- 10) Você considera importante ensinar os temas ambientais para as crianças de 5 e 6 anos? Por quê?
- 11) Quais são e de que maneira são selecionados os temas ambientais mais trabalhados por você?
- 12) Quais os temas ambientais que você considera prioritários nos dias de hoje?
- 13) Para você, quais os procedimentos metodológicos mais apropriados/utilizados para que ocorra a aprendizagem das crianças direcionadas à Educação Ambiental?
- 14) Há projetos e/ou atividade na área de Educação Ambiental em desenvolvimento no CEMEI? Se, sim, quais os títulos desses projetos e qual o tema abordado?

15) Você já planejou, participou ou coordenou alguma experiência em Educação Ambiental neste CEMEI? Se, sim, qual (is)?

16) Como você avalia a sensibilização por parte do CEMEI frente aos temas ambientais?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

17) Para você, o que significa práticas pedagógicas?

18) Quais elementos você considera como “facilidades” para a realização da sua prática pedagógica no CEMEI?

19) Quais elementos você considera como “dificuldades” para a realização da sua prática pedagógica no CEMEI?

20) Você planeja uma prática pedagógica que articule conscientemente a teoria e a prática? Se, sim, como acontece essa articulação?

CONTEÚDO DE ENSINO

21) De que maneira você organiza/planeja um conteúdo de ensino significativo para as crianças e como esse conteúdo é transmitido?

22) De que maneira você investiga as idéias iniciais que as crianças têm sobre determinado conteúdo que será tratado referente à temática ambiental ou outro conteúdo de ensino?

23) Como você avalia o que as crianças aprenderam sobre determinado conteúdo direcionado à temática ambiental ou outro conteúdo de ensino?

24) Como você transforma o conteúdo científico sobre determinado tema ambiental e demais conteúdos de ensino para as crianças?

TEORIAS EDUCACIONAIS

25) Existem várias teorias pedagógicas, entre elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Histórico-Crítica. Qual o seu conceito sobre elas?

26) Em qual teoria você se sustenta para realizar a sua prática pedagógica? Por quê?

27) Em quais teóricos você se apóia para promover o ensino-aprendizagem nas crianças?

28) Você acredita que a teoria que sustenta a sua prática pedagógica pode transformar a educação, a sociedade? Se, sim, como esta transformação pode ocorrer?

A AULA

29) Como você analisa as suas aulas direcionadas à Educação Ambiental e demais conteúdos?

30) Existe uma fase da aula em que você acredita ser a mais importante ou a menos importante? Por que?

RELAÇÃO PROFESSORA E ALUNOS

31) Como é a sua relação com as crianças?

32) Você acredita que a relação ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à relação professor e aluno? Por quê?

33) Qual o objetivo de trabalhar a ludicidade com as crianças?

34) Para você, quando brincar é aprender?

LACUNAS/NECESSIDADES FORMATIVAS EM EA

35) Você identifica lacunas e/ou necessidades de ações formativas em EA, sejam elas iniciais ou em continuidade? Comente.

EDUCAÇÃO – SOCIEDADE – ECONOMIA

36) Na atual configuração sócio-econômica como você analisa a educação brasileira?

PROJETOS

37) O que é o projeto Mão-na-Massa? Você participa ou participou?

EDUCAÇÃO INFANTIL

- 38) O que você considera essencial que a criança aprenda?
- 39) Qual a função da professora da pré-escola?
- 40) Qual a atividade principal da criança no CEMEI? A brincadeira, o brinquedo, o desenho.
- 41) Por que algumas crianças ficam o dia todo no CEMEI? O que elas fazem no período da manhã e da tarde?
- 42) Alguém quer falar mais alguma coisa?

COMENTÁRIOS

- 43) Comente a frase abaixo:
Para Della Fonte (2010, p. 124) “o amor e a paixão são elementos essenciais da educação escolar e, portanto, do trabalho pedagógico do professor”.
- 44) Fique à vontade para comentar sobre esse tipo de pesquisa

APÊNDICE C - Respostas da entrevista

CONHECIMENTO DE LEIS, DIRETRIZES		
1) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010? Se, sim, comente.	(A) As Diretrizes Curriculares são as idéias (estudos) norteadores à respeito de objetivos a serem alcançados durante a etapa da Ed.Infantil.	(B) Sim, nós educadores da rede municipal de São Carlos, recebemos um manual contendo essas novas diretrizes. Como o próprio nome diz é uma diretriz, e nós a adequamos de acordo com as nossas necessidades e prioridades. Mas sem dúvida nos tem auxiliado bastante
2) Você conhece a Lei da Educação Ambiental nº 9.795 de 1999? Se, sim, comente.	(A) Não conheço.	(B) Sim. Quando fiz a minha especialização tive o privilégio de tomar ciência dessa lei e outras formas e garantias de se entender e se trabalhar com a Educação Ambiental, como por exemplo, a Carta da Terra tanto para adultos quanto para crianças, a Agenda 21, o Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos. Acredito que todas são importantes e deveriam ser mais divulgadas e trabalhadas com os educadores de forma geral e a sociedade como um todo.
3) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012? Se, sim, comente.	(A) Não conheço.	(B) Infelizmente não. Essas Diretrizes são recentes, mas fiquei curiosa e pretendo procurar e saber do que se trata.
CONCEPÇÃO DE ...		
4) Qual a sua concepção de criança?	(A) Criança é aquele serzinho que está em suas formações e transformações psicológicas e físicas, mas que também atua e faz trocas com o meio em que vive.	(B) A criança é um ser pensante, criativo, histórico e cultural . Um ser que precisa de cuidados, tempo e espaço para se desenvolver. Para isso precisamos entender suas singularidades e especificidades e garantir que seus direitos e deveres sejam sempre respeitados.

5) Qual a sua concepção de aula?	(A) Aula é a maneira de sistematizar as trocas de informações a respeito de um determinado conteúdo. A aula tem que ser planejada de acordo com o assunto.	(B) Na Educação Infantil os conteúdos não são compartimentados, já estipulados, como acontece no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A aula na educação infantil tem que ser planejada, com objetivos e metodologias apropriadas para cada faixa etária. Não podemos esquecer que estamos lidando com a primeira fase escolar dessa criança e que uma das funções primordiais da educação infantil é a socialização.
6) Qual a sua concepção de Educação Ambiental?	(A) Particularmente vejo como educação ambiental todas e todos os tipos de relações que acontecem em nossos ambientes, cuidar, zelar, pelas coisas e pelas pessoas.	(B) Eu tive a concepção de educação ambiental ainda na minha infância. Fui criada em uma fazenda, juntamente com mais seis irmãos e via meus pais cuidarem de tudo com muito esforço, amor, carinho e respeito. Aprendi que o nosso alimento tinha que ser plantado e cuidado por todos nós (meus pais e meus irmãos), o trabalho coletivo, que os mais velhos ajudavam a cuidar dos mais novos e havia muito respeito entre pais e filhos. Foi lá que meus valores sociais foram construídos e hoje sei que se ensinarmos uma criança a respeitar as plantas e os animais, que foi o que eu aprendi, com certeza ela saberá respeitar o seu próximo e a natureza..

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEMÁTICA AMBIENTAL		
7) Quais os objetivos da Educação Ambiental?	(A) Melhores relacionamentos dos seres no ambiente em que vivem.	(B) Para mim é o resgate de valores como respeito, solidariedade, amizade, carinho, cooperação; estimular a participação individual e coletiva de forma que os indivíduos percebam e entendam a complexidade ambiental, social, política, econômica, cultural, científico e ético em que estamos envolvidos.
8) Para você, o que é meio ambiente?	(A) Meio ambiente é o espaço que vivemos e desfrutamos nossas relações, lazer, casa e obrigações.	(B) É o lugar que eu vivo ou que eu uso como minha casa, minha rua, meu bairro. Pensando globalmente é tudo que está ao nosso redor tanto as coisas vivas como as não vivas.
9) Para você, o que significa temática ambiental?	(A) Tudo que trate de espaços coletivos e uso comum.	(B) A temática ambiental é um tema transversal, extremamente importante nos dias de hoje, está presente na vida e no cotidiano das pessoas. Ela tem que ser abordada desde os primeiros anos de vida das pessoas, principalmente no que se refere em aprender e reaprender a consumir conscientemente.
10) Você considera importante ensinar os temas ambientais para as crianças de 5 e 6 anos? Por quê?	(A) Considero sim. É de pequeno em formação que ensinamos e damos a consciência do cuidar e preservar.	(B) Sim, sem dúvida. Porque nessa faixa etária as crianças são naturalmente curiosas, estão com muita vontade de aprender, estão abertas para novos conhecimentos, valores, mudanças de comportamento e atitudes, são sinceras e recebem bem os trabalhos relacionados à temática ambiental, por isso enquanto educadores devemos aproveitar essa oportunidade e explorar ao máximo essa temática.

11) Quais são e de que maneira são selecionados os temas ambientais mais trabalhados por você?	(A) Trabalho de maneira multidisciplinar, juntamente com os conteúdos e as atividades desenvolvidas.	(B) Depende, ele pode ser selecionado primeiramente pelo interesse dos alunos através de uma questão ou de uma dúvida que surge espontaneamente, de um planejamento conjunto dos professores que acreditam que determinados temas são ou estão precisando ser trabalhados naquele momento e existem aqueles que partem da Secretaria da Educação como foi o caso na gestão anterior sobre o “uso consciente da água”, “o cultivo da horta pedagógica nas escolas”, “as composteiras”, entre outros e nessa atual gestão sobre as “queimadas urbanas”, que realizamos nos meses de junho, julho e agosto.
12) Quais os temas ambientais que você considera prioritários nos dias de hoje?	(A) Relações de bem estar coletivo principalmente.	(B) Quando falamos de meio ambiente temos que pensar em todo nosso ecossistema e toda interligação ou interdependência que existe nesse sistema. Por exemplo, eu não posso falar para o meu aluno que ele deve reciclar sem antes sensibilizá-lo ou discutir com ele o por que da existência de tanto lixo, sem resgatar o modo de vida que era vivido por nossos avós e bisavós entre outros aspectos, por isso eu continuo acreditando que o resgate de valores é fundamental nos dias de hoje e em qualquer tema esses valores vão aparecer. Podemos pensar que vários são importantes como: a poluição do ar; água; da terra; o lixo no seu âmbito mais complexo: do consumo ao descarte correto; as queimadas; a extinção de alguns animais e a proliferação desordenada de outros, mas isso tudo tem um porque e dependendo da faixa etária eu posso aprofundar.

13) Para você, quais os procedimentos metodológicos mais apropriados/utilizados para que ocorra a aprendizagem das crianças direcionadas à Educação Ambiental?	(A) São atividades introduzidas no dia-a-dia para ter significado, nada de fantasia.	(B) Primeiramente uma roda de conversa com as crianças e um levantamento/diagnóstico prévio do que já sabem sobre o assunto. Dependendo do tema escolhido podemos envolver a família da criança através de um questionário, uma pequena reunião ou até um bate papo informal, a seguir procuro trazer o conhecimento científico do tema para que os alunos se apropriem dele. Fazemos pesquisas, leituras de textos informativos, vídeos, produção de cartazes, ilustrações, dramatizações, fotos, ilustrações pelos alunos, entre outros, a seguir fechamos também com uma roda de conversa. Sabemos que a construção do conhecimento é um processo e como tal ele leva tempo, (cada criança também tem o seu tempo) não acontece num passe de mágica. Temos que estar sempre cientes de que estamos ensinando crianças de 05 e 06 anos, portanto devemos tomar cuidado com a linguagem que usamos para ensiná-las.
14) Há projetos e/ou atividade na área de Educação Ambiental em desenvolvimento no CEMEI? Se, sim, quais os títulos desses projetos e qual o tema abordado?	(A) Jardim, arrecadar latinhas. Preservar o meio ambiente.	(B) Não que eu saiba. Às vezes o professor pode até ter trabalhado ou ainda desenvolvendo algo a respeito, mas no momento somente eu que estou encerrando um sobre o uso de plantas medicinais.
15) Você já planejou, participou ou coordenou alguma experiência em Educação Ambiental neste CEMEI? Se, sim, qual (is)?	(A) Trabalhei com horta no ano de 2012. Era professora do período complementar. Trabalhar com as atividades lúdicas com as crianças demandam um tempo maior.	(B) Sim. Já fui Gestora Comunitária (2008, 2009 e 2010) e na época realizei algumas oficinas com os pais e alunos, e no ano passado (2012) existia a figura do Educador Ambiental Regional, na qual eu fiz parte e pude coordenar e desenvolver com os meus alunos ao mesmo tempo, pois de manhã eu estava na escola com uma turma de seis anos e a tarde eu completava a minha carga horária semanal com 10 horas com essa outra função, para ajudar, acompanhar e orientar não só as professoras da unidade como também as Educadoras de outras regiões.

16) Como você avalia a sensibilização por parte do CEMEI frente aos temas ambientais?	(A) São projetos que devem ser inclusos no início do ano letivo(dependendo o tema)pois toda a rotina principalmente no período regular fica difícil parar.	(B) Infelizmente percebo que nem todas gostam ou abordam de forma significativa esse tema, por vários motivos: *Falta de uma formação mais específica sobre o tema; *Falta de um auxiliar, principalmente quando se trata de montar uma horta ou jardim, pois fica difícil a manutenção diária e até o preparo do espaço; *Faixa etária , muitos acreditam que as crianças não tem maturidade suficiente para determinados temas; *Falta de material, pois dependendo do que se propõe a fazer, não se consegue o material necessário e muitas vezes sai do nosso bolso.
---	--	--

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

17) Para você, o que significa práticas pedagógicas?	(A) Práticas pedagógicas é a forma que desenvolvemos os assuntos em sala.	(B) São estratégias que utilizo como forma efetiva no auxílio da produção ou transmissão do conhecimento, normalmente me oriento pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
18) Quais elementos você considera como “facilidades” para a realização da sua prática pedagógica no CEMEI?	(A) A maior facilidade que encontro é acerca do conhecer a turma e ter um bom relacionamento,então o diálogo é muito bom.	(B) Faixa etária: esse ano estou com a fase 06 que são mais autônomos e conseguem se expressar com mais facilidade, logo consigo planejar e direcionar as atividades com mais clareza; o espaço da unidade que é muito bom e bonito; a participação e apoio dos pais e direção.
19) Quais elementos você considera como “dificuldades” para a realização da sua prática pedagógica no CEMEI?	(A) Dificuldades são influencias externas que interferem no dia-a-dia. (Inclusões de Assuntos,projetos)adversidades que independem da experiência e bom relacionamento e precisam ser resolvidas	(B) Esse ano posso dizer que foi a falta de material pedagógico de modo geral, não recebemos nada até agora; falta de jogos, brinquedos e livros da temática ambiental mais específicos para a educação infantil; entrada de aluno novo na turma , no meio do ano, que nunca freqüentou a escola anteriormente; inclusão- pois não tenho formação específica na área.

20) Você planeja uma prática pedagógica que articule conscientemente a teoria e a prática? Se, sim, como acontece essa articulação?	(A) Não respondeu	(B) Me apóio no educador Paulo Freire nas minhas práticas pedagógicas. Acredito também que por meio das rodas de conversa, temos que dar voz e vez aos nossos alunos e isso faço com frequência; na montagem da rotina diariamente junto com as crianças, pois é uma forma deles se localizarem no tempo; na construção do Jornal da Turma (cada criança relata seus acontecimentos e o grupo escolhe uma história), eu digito e eles ilustram posteriormente, enfim, nos registros das atividades em geral que realizo com as crianças.
---	-------------------	--

CONTEÚDO DE ENSINO		
21) De que maneira você organiza/planeja um conteúdo de ensino significativo para as crianças e como esse conteúdo é transmitido?	(A) Procuro seguir as Diretrizes sobre objetivo e também me guio pelos alunos, demonstram facilidade, pelo que conhecem e dão dicas de querer aprender.	(B) Acredito ter respondido as questões 21,22,23 e 24 nas questões acima , principalmente na questão 13, também procuro me respaldar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.
22) De que maneira você investiga as idéias iniciais que as crianças têm sobre determinado conteúdo que será tratado referente à temática ambiental ou outro conteúdo de ensino?	(A) Geralmente eu primeiro entrego a atividade para que vejam e depois começo as explicações porque geralmente eles já têm algumas ideias e interferem fazendo suas considerações a respeito da atividade.	(B) Acredito ter respondido as questões 21,22,23 e 24 nas questões acima , principalmente na questão 13, também procuro me respaldar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.
23) Como você avalia o que as crianças aprenderam sobre determinado conteúdo direcionado à temática ambiental ou outro conteúdo de ensino?	(A) Na desenvoltura, geralmente quando não entendem eles trazem para que eu veja e aceitam a correção e como já desenvolvemos uma boa comunicação tudo se torna mais fácil. A sala não é 100% ,mas eles conseguem caminhar bem próximos se ajudando.	(B) Acredito ter respondido as questões 21,22,23 e 24 nas questões acima , principalmente na questão 13, também procuro me respaldar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.

24) Como você transforma o conteúdo científico sobre determinado tema ambiental e demais conteúdos de ensino para as crianças?	(A) Não dá pra cair de pára-quedas, temos de estudar diariamente sobre os assuntos a trabalhar e principalmente o novos.	(B) Acredito ter respondido as questões 21,22,23 e 24 nas questões acima, principalmente na questão 13, também procuro me respaldar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.
--	--	---

TEORIAS EDUCACIONAIS		
25) Existem várias teorias pedagógicas, entre elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Histórico-Crítica. Qual o seu conceito sobre elas?	(A) Dependendo do que se vai trabalhar em sala assumo uma postura, têm horas que é necessário ser tradicional, outros nem tanto, posso ser mais flexível. Particularmente pela experiência do trabalho profissional que desenvolvo há 10 anos não tenho sido 100% somente de uma única teoria.	(B) Cada uma tem seus prós e contras, não podemos criticar a tradicional, pois muitos educadores se apoiam nela e acreditam que a mesma traz resultados muito bons. A Pedagogia Nova veio com ideias diferentes, renovadas, mas percebo que muitas escolas não tem sequer um espaço físico decente e apropriado para que essa prática se desenvolva com eficácia. Já a Pedagogia Histórico-Crítica embora seja um termo novo para mim, percebo que traz alguns aspectos que eu já utilizo em sala de aula.
26) Em qual teoria você se sustenta para realizar a sua prática pedagógica? Por quê?	(A) Trabalho de acordo com o conteúdo. Nada é fixo, temos que ser flexíveis.	(B) Acredito que me apoio muito em Paulo Freire, grande educador, filósofo, conhecido internacionalmente e que trouxe grandes avanços e contribuições para a educação do Brasil. Mas também utilizo a Histórico-Crítica e algumas práticas tradicionais.
27) Em quais teóricos você se apóia para promover o ensino-aprendizagem nas crianças?	(A) Todos são válidos, mas cada qual tem suas particularidades válidas.	(B) Em Paulo Freire, mas também em Piaget, Vygotsky etc.

28) Você acredita que a teoria que sustenta a sua prática pedagógica pode transformar a educação, a sociedade? Se, sim, como esta transformação pode ocorrer?	(A) Acredito em qualidade e procuro dar o meu melhor, fazer com amor. Tudo o que eu fizer pelo meu aluno, a sementinha será plantada e pode ou não germinar, é um trabalho conjunto de profissionais que querem o melhor.	(B) Eu particularmente gosto da forma como eu desenvolvo meu trabalho em sala de aula. Procuro dar vez e voz aos meus alunos e torná-los o mais crítico e participativo possível, consciente de seus direitos e deveres. Percebo que esse lema é o que os teóricos afirmam ser um norte para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, pois cidadãos críticos, também serão eleitores críticos e saberão não só eleger um bom candidato, como também saber se organizar e cobrar que o seu governo seja feito de forma justa, ética, e sem corrupção.
---	---	--

A AULA		
29) Como você analisa as suas aulas direcionadas à Educação Ambiental e demais conteúdos?	(A) Não respondeu.	(B) Dentro do que eu aprendi na minha especialização, procuro uma comunicação máxima com meus alunos. Sempre procuro saber se o que estamos fazendo, estudando, pesquisando tem ou faz algum sentido em sua vida, se ele enquanto pessoa, mesmo enquanto criança pode desde já atuar como uma criança cidadã, procuro analisar dessa forma.
30) Existe uma fase da aula em que você acredita ser a mais importante ou a menos importante? Por quê?	(A) Não, tudo é importante e relaciona teoria e prática que quando bem entendida traz bons frutos.	(B) Acredito que não. Eu respondi no início que todos os momentos são importantes, desde a entrada da criança na escola até a hora em que a devolvemos para seus pais.
RELAÇÃO PROFESSORA E ALUNOS		
31) Como é a sua relação com as crianças?	(A) Trabalho com essa turma pela segunda vez e nossa relação é muito boa pela já convivência.	(B) Eu gosto e acredito no que faço. Procuro estabelecer uma relação bem saudável e descontraída, não sou autoritária, embora eu sei exercer a minha autoridade enquanto educadora. Não esqueço que estou lidando com crianças, mas sei respeitar seus anseios e sempre procuro ouvi-los com atenção.

32) Você acredita que a relação ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à relação professor e aluno? Por quê?	(A) Sim. Quando temos afinidades acredito que facilita o aprender. Estamos de corpo e alma unidos.	(B) Talvez na infância, principalmente na educação Infantil, essa relação tenha um pouco mais de “peso”, porque a criança requer muita atenção e gosta de ser “paparicada”, mas não podemos esquecer que essa criança não aprende só na escola, ela está inserida dentro de uma família, que está inserida dentro de uma sociedade que possui seus valores, suas atitudes que já são transmitidos a ela desde o momento em que nasce.
33) Qual o objetivo de trabalhar a ludicidade com as crianças?	(A) Aprender brincando.	(B) O lúdico faz parte da infância, a criança adora brincar. Não se pode negar o brincar ou a ludicidade a uma criança. As brincadeiras, jogos e brinquedos na Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade.
34) Para você, quando brincar é aprender?	(A) Tudo depende nem sempre só quando se sistematiza que aprendem porque o repetir também incute conceitos.	(B) De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. Concordo com essa citação e a resposta da pergunta anterior contempla essa pergunta.

LACUNAS/NECESSIDADES FORMATIVAS EM EA		
35) Você identifica lacunas e/ou necessidades de ações formativas em EA, sejam elas iniciais ou em continuidade? Comente.	(A) Necessidade de formalizar conteúdos e objetivos a serem alcançados, necessidade de sistematizar até o brincar.	(B) Sim. Não só na temática ambiental, como nas relações étnicas, na inclusão, ou seja, na formação continuada do professor de forma geral. Eu mesma consegui fazer a minha especialização com muito esforço, ao longo de dois anos, aos sábados, sem ajuda de custo e confesso que estudar, trabalhar e cuidar de uma família, tudo ao mesmo tempo requer muita persistência e força de vontade.

EDUCAÇÃO – SOCIEDADE – ECONOMIA		
36) Na atual configuração sócio-econômica como você analisa a educação brasileira?	(A) Atualmente a educação brasileira está em processo de fracasso. Não adianta querer reconhecimento se não está dando seu melhor, exigir direitos, se não cumprimos deveres é ser hipócrita. Precisamos, nós profissionais, mudarmos/representarmos a nossa prática para assim termos o reconhecimento tão esperado.	(B) Muito ruim, principalmente o Ensino Médio. Sabemos que a região Sul, Sudeste e parte da Centro-Oeste possui um nível de escolarização razoável, ainda assim faltam professores, pois a profissão não atrai mais os nossos jovens, devido a uma série de fatores: má remuneração, falta de estrutura mínimas em boa parte das escolas, falta de segurança, um plano de carreira sem atrativos, entre outros aspectos, já nas regiões Norte e Nordeste a realidade é bem cruel. Boa parte das crianças ainda não tem seus direitos básicos garantidos que são: Moradia, Saúde e Educação. É triste, mas é a realidade.

PROJETOS		
37) O que é o projeto Mão-na-Massa? Você participa ou participou?	(A) O mão na massa é um projeto de ciências do qual ensina o conteúdo científico através de experiências.	(B) Sim. Já fiz o curso desenvolvi o projeto com meus alunos e apresentei o trabalho no CDCC de São Carlos. O programa "ABC na Educação Científica - Mão na Massa" tem como principal finalidade o ensino de Ciências baseado na articulação entre pesquisa científica e desenvolvimento da expressão oral e escrita. Explicitamente, busca a construção do conhecimento por meio do levantamento de hipóteses e sua verificação através da experimentação, da observação direta do ambiente e de pesquisas bibliográficas, enfatizando o registro escrito e as conclusões pessoais e coletivas. O programa também favorece a interação entre os alunos e professor de modo a discutirem tentativas de explicar um determinado conceito ou fenômeno científico. Implementado no Brasil em meados de 2001, a partir de um acordo entre as Academias de Ciências da França e do Brasil, tendo como parceiros o CDCC/USP, a Estação Ciência/USP, e a FIOCRUZ, além das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, o programa é desenvolvido no CDCC por meio de cursos de formação continuada para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Mostras de Trabalhos, além de elaboração de textos e material experimental para apoiar o trabalho do professor.

EDUCAÇÃO INFANTIL		
38) O que você considera essencial que a criança aprenda?	(A) Eu não sou um profissional bem formado. Eu só tenho magistério. Eu acredito assim, que na educação infantil não é você se formar professor. É você ter o dom. Porque não adianta você ter um nível acadêmico altíssimo e você não saber pra que usar e como usar. Dizem que professor que trabalha com criança é dom, é amor, é gostar, é saber o que fazer.	(B) Um espaço, primeiramente, porque criança precisa. Um profissional bem formado, porém, conheço pessoas, doutoras e mestrando que não sabem sequer direcionar uma sala de aula. Então, eu acredito que não é a formação acadêmica que eu falo, é uma formação global. Uma formação pessoal e um material apropriado. Muita atenção, porque a criança adora chamar a atenção naturalmente. Então se você disponibilizar de tempo, principalmente, e der uma atenção toda especial eu acho que isso favorece bastante. E o número de alunos em sala de aula também, acredito que há diferença dependendo do número de alunos, você pode ou não conseguir um resultado melhor ou pior.
39) Qual a função da professora da pré-escola?	(A) No nosso caso, a nossa turma é de fase seis. São crianças autônomas, mas pra quem trabalhou em creche é desde dar o banho, trocar a fralda, dar um tetê (mamadeira). Tudo faz parte. Se você não fizer com amor e não tiver cuidado, não tiver carinho, a paciência, não adianta. Nada vai para frente.	(B) Eu acredito que é educar mesmo. Ter paciência. Na educação infantil não tem como você falar não cuidar.
40) Qual a atividade principal da criança no CEMEI? A brincadeira, o brinquedo, o desenho.	(A) Elas estão em uma fase que ainda não escrevem, elas expressam tudo por meio do desenho. Por exemplo, se ela está tendo um problema em casa, geralmente o desenho vai ser preto, vai ter sangue. Tudo o que elas estiverem sentindo na parte sentimental, emocional, elas colocam ali no desenho.	(B) O desenho sem dúvida. As crianças registram tudo no desenho, quanto mais claro o desenho, maior é o grau de entendimento. Porque ela coloca no desenho tudo aquilo que a professora fala. Neste lugar a gente plantou a erva, aqui a gente foi lá fora molhar, aqui fizemos o chá. Então ela está dando sentido, dando significado.

41) Por que algumas crianças ficam o dia todo no CEMEI? O que elas fazem no período da manhã e da tarde?	(A) Geralmente no CEMEI, no período da manhã é o período curricular no qual a gente sistematiza as atividades em forma de folhas de atividade. E no período da tarde é pra ser a parte lúdica. Ensiná-los também através das brincadeiras. E as crianças ficam aqui, muitos são pela necessidade mesmo porque os pais trabalham o dia inteiro e não tem com quem deixar e outras porque a mãe não fica com criança em casa. Sinceramente, essa é a verdade. Teve o filho, mas não tem paciência de cuidar.	(B) Não respondeu
42) Alguém quer falar mais alguma coisa?	(A) Quem sabe nossos alunos sejam uma sementinha pra mudança lá na frente. Porque a gente tenta, nem todos conseguem chegar lá. Mas se pelo menos um chegar já faz a diferença.	(B) Não, acho que é isso que a gente colocou.

COMENTÁRIOS		
43) Comente a frase abaixo: Para Della Fonte (2010, p. 124) “o amor e a paixão são elementos essenciais da educação escolar e, portanto, do trabalho pedagógico do professor”.	(A) Não é o valor, mas ninguém trabalha de graça. Ser professor tem que trabalhar voluntariamente são o pai e a mãe que tem que ensinar em casa. Eles colocam o dia todo na escola porque ele não tem paciência. Nós profissionais temos nossas necessidades. A gente tem nossa casa, uma vida. Não dá pra sempre trabalhar de voluntário. Lógico que se puder, for necessário e a gente estiver financeiramente estável, a gente consiga fazer voluntariamente. Mas do jeito que anda o salário, com falta de dignidade não tem como. Vontade é o que não falta de ser voluntário. No andar da carruagem, impossível.	(B) Concordo em partes, mas um salário digno e condições adequadas de trabalho também ajudam. Precisamos tomar cuidado com essas colocações, pois na época em que o Gabriel Chalita foi Secretário da Educação ele colocou em um de seus discursos uma frase que repercutiu muitas críticas na época: “O professor deveria dar aula “voluntariamente”, somente com amor e paixão, pois ensinar é uma arte”. Isso só complicou a nossa imagem perante uma sociedade que desvaloriza demasiadamente o professor.
44) Fique à vontade para comentar sobre esse tipo de pesquisa	(A) Não respondeu	(B) Não respondeu.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

São Carlos, ____ de _____ de 2013.

Prezada Professora

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**A Temática Ambiental no Trabalho Docente: um estudo de caso de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos**” sob a orientação do Professor Dr. Edilson Moreira de Oliveira, RG nº 297 322/SSP/MS, e da pesquisadora, em nível de Mestrado, Roseli Cristina da Rocha Manzini, RG: 15.977.738 – SSP/SP e CPF: 082.983.838-42, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.

A pesquisa tem por **objetivo** analisar as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil direcionadas à temática ambiental. O ponto de partida é a concepção de que a prática pedagógica é orientada por uma determinada teoria, que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica; em função dessa **hipótese**, coloca-se a seguinte **questão de pesquisa**: como as professoras planejam uma prática educativa que articule conscientemente a teoria e a prática direcionadas à temática ambiental? Entendemos que essas práticas pedagógicas devam ser desenvolvidas pelas educadoras de forma consciente e que atinja o resultado por elas pretendido inicialmente.

Entendemos também que a prática pedagógica é a ação do professor, é o trabalho pedagógico que o mesmo desenvolve com o intuito de ensinar os conhecimentos produzidos historicamente. Portanto, ao observarmos as práticas pedagógicas, teremos a possibilidade de conhecer de que maneira as professoras organizam o conteúdo de ensino e como esse conteúdo é transmitido às crianças.

Justifica-se a presente pesquisa a qual será relevante pelo fato de poder conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas de professoras da educação

infantil, direcionadas à temática ambiental, com crianças de 5 e 6 anos que estão na última fase da educação infantil.

Saliento que para o desenvolvimento dessa pesquisa, será realizada **entrevista semi-estruturada**. O critério de escolha das professoras para a realização da entrevista deu-se pelo fato de que no CEMEI Aracy Leite Pereira Lopes, localizado à Rua Dr. Carlos de Camargo Salles nº 163, Jardim Lutfala na cidade de São Carlos, fone: (16) 3371.4998, e-mail: cemei.aracy.leite@gmail.com, existem duas classes (01 de manhã e 01 à tarde) na faixa etária escolhida, portanto estão sendo convidadas as duas professoras que trabalham com crianças de 5 e 6 anos de idade, antes do ingresso ao Ensino Fundamental.

A pesquisa considera importante a sua participação, na coleta de dados, sobre a prática pedagógica e a temática ambiental, por isso você, **professora** foi selecionada para participar desta pesquisa e sua participação **não é obrigatória**.

Pretendemos por meio de entrevista semi-estruturada gravada em áudio, coletar os dados necessários para análise e posterior elaboração da dissertação de Mestrado da aluna. Esclarecemos também que todo o material coletado (registros de toda espécie), bem como do diagnóstico feito, terão o adequado tratamento ético-profissional-acadêmico, levando-se em consideração o resguardo às pessoas envolvidas e o **caráter confidencial** dos dados coletados. Os **resultados da pesquisa** serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em fornecer **entrevista** à pesquisadora no intuito de expressar sua opinião em relação aos entendimentos que você possui sobre as práticas pedagógicas direcionadas à temática ambiental e também de assuntos relevantes os quais fazem parte do processo pedagógico, além de permitir que a pesquisadora **observe as aulas** direcionadas à temática ambiental e também em outros momentos de atividades diversas, num período de 20 dias.

Esta observação participante será realizada no segundo semestre de 2013 entre os meses de julho e agosto, totalizando 20 dias e no último dia da pesquisa, será realizada a entrevista, após a observação participante.

A entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição e será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. Lembro que é assegurado aos sujeitos desta pesquisa o direito de recusar-se a responder às perguntas que ocasionarem constrangimentos de qualquer natureza. Também salientamos que não haverá necessidade de ressarcimento aos participantes da

pesquisa, a título de transporte e alimentação, dentre outros, pois a coleta de dados será feita no próprio local de trabalho, nos intervalos entre as aulas, nos HTPCs ou em outro local previamente designado pelos participantes da pesquisa, fato este restritivo de qualquer forma de despesas por parte destes.

Saliento que esses elementos são fundamentais para a composição da pesquisa em andamento e que a sua participação trará **benefícios** à pesquisa uma vez que, com seu auxílio será possível realizar um mapeamento das práticas pedagógicas das professoras direcionadas à temática ambiental e verificar a sua base teórica, alcançando assim o nosso objetivo neste trabalho e ainda servirá de subsídios aumentando o conhecimento científico para a área da Educação. Garantimos o retorno dos benefícios obtidos através da pesquisa tanto para a professora envolvida quanto para o CEMEI, local onde a pesquisa será realizada.

Lembro que os dados coletados nessa pesquisa acadêmica serão utilizados **especificamente** para os fins previstos nesse **Termo de Consentimento**.

Os procedimentos que serão aplicados aos sujeitos dessa pesquisa são de ordem observacional (aulas) e interrogativa (entrevista). A professora participante da pesquisa passará a ser observada durante as aulas direcionadas à temática ambiental e também em outros momentos com atividades diversas e, em seguida, será convidada a responder uma entrevista semi-estruturada. Lembramos que, segundo a **(Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012 – que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos -** não há pesquisas sem riscos, entretanto se houver **desconfortos e riscos os mesmos** serão minimizados por nós, pesquisadora e orientador, além do fato de que os informantes poderão deixar a pesquisa a qualquer instante.

Asseguramos que os sujeitos da pesquisa receberão informações **dos riscos e desconfortos** da pesquisa, por meio de uma prévia apresentação do teor da entrevista semi-estruturada, bem como das categorias de análise que nortearão as observações em sala de aula. Teremos a responsabilidade e o cuidado de observar as aulas ministradas, não constrangendo, não causando mal estar e também não causando **desconfortos** psicológico, intelectual, cultural à professora em nenhum momento, com perguntas que não sejam referentes ao tema proposto da aula e também com atitudes não condizentes com a situação do momento.

Quanto à entrevista, o **risco** mais provável é a possibilidade de exposição das informações pessoais e profissionais. Isto será minimizado avisando aos

participantes que será garantido o **sigilo** das informações obtidas na pesquisa e pelo anonimato dos participantes.

Todos esses **riscos** serão claramente expostos aos sujeitos da pesquisa com objetivo de garantir a integridade, o respeito, a privacidade e a dignidade dos mesmos. Lembramos que o desenvolvimento da pesquisa ocorrerá dentro dos **padrões éticos**.

O **acompanhamento da pesquisa** se dará pela pesquisadora que se manterá visitando a escola durante os meses em que a pesquisa será realizada. A pesquisadora e seu orientador dão garantias de **esclarecimentos** desta pesquisa, antes, durante e depois da realização da mesma, a respeito dos procedimentos adotados. É direito da professora se **recusar** a participar ou **retirar** seu **consentimento**, em qualquer fase da pesquisa, **sem penalização** alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a **pesquisadora** ou com a instituição educacional.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão **confidenciais** e asseguramos o **sigilo** e a **privacidade** sobre sua participação. Asseguramos ainda que, se necessário, você somente será citada com **conhecimento e anuência prévia**. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua **identificação**.

A metodologia empregada nesta pesquisa garantirá o **anonimato** da participante através da elaboração de categorias de análise em que somente será informado o seguinte texto: **professora A e professora B**. Esta pesquisa não gerará **despesas** aos participantes, por isso, não está prevista nenhuma forma de **ressarcimento** pela participação dos mesmos. Dado ao seu formato de coleta de dados não está previsto neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nenhum **dano** decorrente da sua participação nesse estudo como voluntária, caso ocorra você será devidamente **indenizada**, conforme determina **a legislação vigente no atual Código Civil, em consonância com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**.

O **resultado esperado** com essa pesquisa é poder proporcionar uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas direcionadas à temática ambiental na educação infantil e estimular mais pesquisas sobre o tema com o intuito de levantar novas proposições na área acadêmica, objetivando contribuir para a **sociedade**.

Deixaremos, para um possível contato, em caso de necessidade, os **dados do Comitê de Ética**. O atendimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Campus Araraquara) acontecem na sala 21 - Seção Técnica Acadêmica (prédio da Administração da FCL) com Tatiana, nos seguintes horários de atendimento ao público: Segunda à sexta-feira das 09h às 10h30min e das 15h às 16h30min. - Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Campus Ville - Fone: (016) 3334.6224 ou (016) 3334.646 - Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Também poderá ser contatado o orientador desta pesquisa, Professor Dr. Edilson Moreira de Oliveira, por meio do seguinte e-mail: edilson@ibilce.unesp.br, e dos seguintes fones: (17) 3221-2320 ou (17) 98197-8000.

Ao término da pesquisa disponibilizaremos junto à Secretaria Municipal de Educação, cópia do trabalho final desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado da aluna.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam telefones e o e-mail da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Roseli Cristina da Rocha Manzini – Pesquisadora
(16) 3411-2228 / (16) 99733-8233 / rmanzini@ufscar.br

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira
Departamento de Educação
Fone: (17) 3221- 2200 Ramal: 2468
e-mail: edilson@ibilce.unesp.br
IBILCE – São José do Rio Preto
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (16) 3334-6212
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar como voluntária, no projeto de pesquisa acima descrito.

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito da pesquisa ¹

RG nº _____

CAAE: 16755313.2.0000.5400

Situação: Aprovado

¹ O sujeito da pesquisa deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

ANEXO

ANEXO 1 - Resumo do Projeto Político Pedagógico do CEMEI

Introdução

Critério de agrupamento de Alunos

As salas são formadas baseando-se na faixa etária dos alunos, para que facilite o trabalho do professor. As salas são distribuídas com 20 a 25 alunos de forma heterogênea para que haja troca de experiências e vivências entre os alunos e professor enriquecendo o ensino aprendizagem.

Possui uma área de lazer adequada e a mesma com variedades de árvores de diversos e diferentes portes. Dentre elas frutíferas e ornamentais. Com isso as crianças que frequentam esta Unidade são beneficiadas na pesquisa de campo. O parque é provido de sombra o suficiente. Os brinquedos estão dispostos estrategicamente contribuindo com o brincar em locais diversificados.

Em seu acervo a unidade possui livros e materiais didáticos a contento, estes são utilizando e manuseados pelas professoras no seu dia-a-dia e para elaboração de projetos. Os livros infantis são de uso diário, valorizando essa nova proposta de Educação. Os brinquedos que são de uso coletivo têm uma vida útil curta, pois são manuseados constantemente pelas crianças.

O CEMEI tem um trabalho de conscientização com o meio ambiente que vem se desenvolvendo desde 2005 de reutilização dos resíduos orgânicos.

O compromisso com uma educação infantil de qualidade para todos, respeitando as diferenças inerentes a cada criança é fundamental, para que elas gozem do seu direito à educação, à cidadania e ao respeito.

Criança

A criança é um ser que necessita de brincar livremente com todos tipos de materiais e que estes estejam disponíveis em seu alcance, de fácil manipulação e de fácil exploração, nomeação, montagem e construção, desenvolvendo habilidades motoras, perceptivas, de linguagem, de orientação temporal e espacial, de lateralidade e de noção esquema-corporal.

Deve-se levar em conta que cada criança é única, respeitando sua individualidade, partindo do vivido e do agido, preservando a curiosidade natural. A construção do conhecimento é gradativa e se dá por meio das interações

estabelecidas pela criança e o adulto, de forma que ela se manifeste diante das experiências diversas vividas, que resultará em seu repertório de valores, de crenças e de maturidade.

O desenvolvimento da criança é evolutivo e tem como significado em assumir as suas especificidades, suas responsabilidades, que promova e propicie uma transição adequada à integração entre os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social que resulta na compreensão da criança com autonomia favorecendo sua evolução.

De acordo com as políticas públicas estabelecida pela Secretaria de Educação, a educação infantil se torna prioridade, uma vez que é sabida que esta permite a aquisição de conhecimentos que lhe favoreçam a autonomia para a vida em sociedade.

A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a construção da personalidade, o conhecimento lógico matemático, a representação do mundo e o conhecimento da linguagem.

Escola

A escola é o local que propicia o acontecimento das interações entre seus pares, legitimando com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

O principal objetivo da escola é criar cidadãos que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, cidadãos que sejam criadores, inventivos, descobridores e formadores de opiniões. A escola deve proporcionar atividades que permitam a realização das necessidades das crianças.

A família

A família é o primeiro grupo com o qual a criança convive, seus membros são exemplos de vida, portanto a família é parte do processo de construção do conhecimento. A família tem demonstrado interesse neste processo, pois sabe que o desenvolvimento de seus filhos, bem como suas capacidades físicas, intelectuais serão contemplados quando esta parceria família/escola se efetivar .

Cabe à escola proporcionar situações de curiosidades das quais as crianças se interessem. Em relação ao assunto, o CEMEI busca despertar e reforçar

que em casa deverá acontecer a extensão desta parceria, contribuindo para o acréscimo e o sucesso da aprendizagem.

Para que a pré-escola possa realizar sua função torna-se indispensável a participação ativa da família e da comunidade. A participação dos pais será planejada de acordo com as necessidades da escola.

O processo educacional

Refletimos primeiramente com base nas ideias de respeito, da compreensão da diversidade e da forma como serão conduzidos os saberes, pois o sucesso deste triângulo ocorrerá pautado na compreensão desta complexidade. Estamos atentos à observação dos debates educativos e na problemática deste entendimento e para que este novo processo seja pleno no desenvolvimento do educando, gerando ações entre esse triângulo, vivenciando os temas interessantes, estimulando-os com atividades prazerosas, provocantes e desafiadoras buscando sempre sentido daquilo que está se aprendendo (contextualização), trocando conhecimentos, estabelecendo relações, construindo atitudes e valores, que estaremos criando condições para a formação integral da criança e fortalecendo o vínculo entre criança/escola/família.

O ensino ocorre primeiramente na organização do espaço escolar de acordo com a disponibilidade do professor, elaborando cantos permanentes ou organizando a rotina conforme as especificidades da criança, levando em conta as potencialidades bem como o lúdico, a arte, o afetivo, o cognitivo que articule as diferentes áreas do conhecimento.

Nesta proposta pedagógica, a reformulação se faz necessária, pois a preocupação com o desenvolvimento da criança é de modo a articular as diferentes áreas do conhecimento. O trabalho, focado na contextualização, com ênfase nas competências resultam em atividades/projetos que devem ser considerados um ganho para o ensino/aprendizagem, pautado nos princípios éticos, políticos, estéticos, da identidade, do desenvolvimento integral e vida cidadã.

Organização e dinâmica do cotidiano do trabalho escolar

O cotidiano escolar desta unidade é organizado partindo, principalmente, da interação da família com a escola proporcionando um ambiente favorável à

participação das mesmas nas atividades escolares e nas decisões necessárias para o bom andamento da unidade.

A educação é construída partindo do centro de interesse do alunado aperfeiçoando esses saberes bem como favorecendo a qualidade dos pilares que deverão ser desenvolvidos em sua plenitude durante o acesso e permanência deste alunado.

Ao proporcionar um ambiente favorável de democratização a equipe escolar desempenha seu papel de maneira harmoniosa e qualificada no cotidiano escolar, participando ativamente das atividades a serem desenvolvidas durante os trabalhos a serem realizados.

Dentro da equipe escolar a troca de conhecimento ocorre frequentemente durante os períodos e intervalos, porém essa troca é maior em reuniões em que toda a equipe escolar está presente. É nesse momento em que a unidade está presente, onde todos podem enriquecer esta democratização do conhecimento valorizando a construção do mesmo.

A Unidade Escolar está sempre disposta a receber alunos inclusivos, esta possui uma sala do projeto Unidade na Diversidade em que são atendidos vários deles. Entretanto, a unidade busca de maneira atuante despertar um sentimento de pertencimento entre todos que a frequentam, uma vez que estes necessitam de atendimento especial para ter acesso a construção dos saberes.

Proposta curricular

Discutimos as metas, reformas e melhorias a longo e curto prazo como: buscar desenvolver as potencialidades, focar esse trabalho com música e brincadeiras, descobrir talentos, socializar, buscar facilitar a autonomia, passeios e parcerias que enfoquem o desenvolvimento da criança de maneira diversificada.

A função da escola tem como pressuposto um trabalho que toma a vivência e os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida e os amplia, com o objetivo de levá-los à construção de novos conhecimentos, valorizando suas descobertas e respectivas manifestações, incentivando sua forma de comunicar-se, sua criatividade e espontaneidade, num ambiente que propicie experiências prazerosas.

Nesse processo de ampliação, os conhecimentos adquiridos são uma extensão do que a criança já vem desenvolvendo, por meio de ações

realizadas sobre objetos do mundo físico bem como experiências vividas no seu universo sociocultural, incluindo-se aí a observação, a intuição e a reflexão própria do seu desenvolvimento intelectual.

A unidade deverá oferecer às crianças condições para o aprendizado que ocorrerá nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas como Educação Ambiental, Étnica, Inclusão e Educação Física. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e étnicas, promovendo a autoconfiança num ambiente adequado ao seu desenvolvimento por faixa etária.

Avaliação

Uma vez que as atividades são vivenciadas, sendo a criança um agente receptor e transformador do conhecimento, a avaliação será contínua, processual e diagnóstica, contribuindo no processo do ensino/ aprendizagem.

Cabe ao educador observar e registrar com atenção e reflexão suas ações metodológicas de forma contextualizada, através da observação do empenho, participação, interação e desenvolvimento de cada criança, percebendo e respeitando as individualidades e especificidades quanto aos avanços e dificuldades, individuais e coletivas, adequando e criando situações que favoreçam seu crescimento e conhecimento.

Da aprendizagem – Como se dá o processo de aprendizagem?

Sabemos que a criança na faixa etária de 3 a 6 anos a qual é atendida por nossa unidade, em seu processo de aprendizagem necessitará da presença do professor o qual será observador, orientador e mediador desse processo, através de atividades que estimulem a curiosidade própria da idade, portanto, devemos considerar as vivências trazidas por cada um, bem como ampliá-las coletivamente.

A aprendizagem deve propiciar a evolução e desenvolvimento infantil, para isso, é primordial que ela seja significativa, estimule a aquisição do conhecimento através de atividades lúdicas, como:

- . Brincadeiras (livres, dirigidas e diversificadas): nas quais a criança possa fantasiar, criar, imitar, jogar individualmente ou coletivamente, experimentando e descobrindo o mundo ao seu redor.

. Hora da leitura (livre e orientada): é importante que a criança tenha contato com o mundo literário, o qual cabe ao professor selecionar materiais de diversos gêneros para serem trabalhados (contos de fadas, receitas, jornais, poesia etc), enfim a diversidade textual.

. Conceitos científicos e matemáticos: através de experimentos, simulações e resoluções de problemas. Transformando e agindo no ambiente que a cerca, a criança aprende conceitos tidos como complexos, mas que na verdade depende de como é ensinado, ex: experiências que contemplem os estados físicos da água, noção de volume, quantidade, tamanho, cores, formas geométricas, noção de espaço, localização, entre outros.

. Desenvolver a linguagem oral e escrita: através de rodas de conversa, dramatização, músicas, relatos de experiências, confecção de cartazes (regras de convivência, lista de alunos, cardápios da merenda, crachá, outros), alfabeto móvel, bilhetes aos pais, propiciando momentos em que a criança possa registrar através de desenhos e hipóteses espontâneas de escrita, situações que vivenciam, aprendeu, descobriu etc.

Do PPP

Por se tratar de um documento que contribui para direcionar, organizar as ações e metas políticas e pedagógicas da escola é importante que haja uma reavaliação a cada semestre.

Quanto ao horário de funcionamento do CEMEI temos: de manhã das 07 às 12h e à tarde das 13 às 18 h. No CEMEI há aula de educação física nos seguintes dias da semana e períodos: de manhã, as aulas acontecem de segundas e quartas-feiras; à tarde de segundas, terças e quartas-feiras.