



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO - SP

Elisângela Soares Siqueira dos Santos

Rio Claro - SP
Julho - 2019

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO - SP**

Elisângela Soares Siqueira dos Santos

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

**Rio Claro - SP
Julho - 2019**

S237e

Santos, Elisângela Soares Siqueira dos

A educação ambiental desenvolvida nas escolas de educação infantil do município de Rio Claro -SP / Elisângela Soares Siqueira dos Santos. -- Rio Claro, 2019

144 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Educação Infantil. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

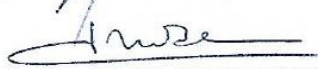
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **A Educação Ambiental desenvolvida nas escolas de Educação Infantil do Município de Rio Claro – SP**

AUTORA: ELISANGELA SOARES SIQUEIRA DOS SANTOS

ORIENTADORA: MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO

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


Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


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

Profa. Dra. DANIELE SAHEB
PUC / Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba / PR

Rio Claro, 26 de julho de 2019

Dedico esta dissertação as minhas pequenas que me ensinam a cada dia a amar incondicionalmente e renovam minhas esperanças de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar sobre a trajetória percorrida até chegar a esse ponto na minha vida acadêmica, muitas lembranças vêm à mente. Pessoas que fizeram parte desse caminho que estimularam e contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa. Muitas angústias e inquietações surgiram nesse percurso e me impulsionaram a buscar alento nos textos, nas reflexões com os professores e colegas, algumas superadas; outras, continuam a me inquietar.

Foram anos de aprendizados gigantescos, de superações inimagináveis, tanto nível acadêmico, profissional, como pessoal, mesmo que não tenha sido nada tranquilo, e que me fizeram crescer e amadurecer.

Por isso, não podia deixar de agradecer, embora de forma singela, a todas as pessoas que me ouviram, entenderam e compreenderam minhas ausências.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força e coragem que fez brotar em mim em algumas situações e por me capacitar durante essa trajetória. Acredito que, sem a minha fé, nada seria possível.

Em especial aos participantes, obrigada pela disponibilidade e atenção para com esta pesquisa. Aos membros do grupo de pesquisa Ágora, que abriram as portas e me proporcionaram acesso a um mundo novo, recheado de conhecimentos.

À professora Maria Bernadete, minha orientadora, pela sua sensibilidade, competência e contribuições valiosas, as quais me guiaram e me apoiaram nessa trajetória, e principalmente pela oportunidade de ser sua orientanda e pela abertura para tratar da Educação Infantil.

Não posso deixar de agradecer a pessoas especiais que participaram da construção de toda pesquisa: Fernanda Ogawa por estar junto desde o processo seletivo, vibrando a cada nova conquista. Ao querido Marco que sempre acreditou no meu potencial e me estimulava a sempre buscar mais, as queridas Talita Bulgraen, Heluane e Liziane Fraga que por vezes ouviram minhas angústias e não me deixaram desanimar. Enfim, aos amigos e amigas do grupo de pesquisa “A temática Ambiental e Processo Educativo”.

À professora Dalva Maria Bianchini Bonotto, por me despertar para esse mundo acadêmico e pelas enormes contribuições em todo o meu processo de formação, além da colaboração significativa na qualificação. A professora Rosa Maria Feiteiro Cavalari, que admiro muito, por despertar apontamentos significativos nesse projeto. Aos professores Luiz Marcelo de Carvalho e Luiz Carlos Santana por compartilhar seus conhecimentos.

À professora Daniele Saheb que enriqueceu esta pesquisa com suas contribuições no exame de qualificação.

À minha psicóloga Lúcia Helena, por me fazer resistente nos momentos em que pensei não ser capaz, me encorajando a seguir. À amiga de todas as horas, Karina Mijolaro, que sempre esteve disposta a me ouvir, acalmar e secar as lágrimas por diversas vezes.

À minha família e principalmente ao meu querido esposo, Cristiano, por todo cuidado comigo e com nossas filhas, pelos momentos de incentivo e força, não me deixando desanimar e por toda vibração a cada nova conquista. Sem você nada seria possível.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada!

*Não existem caminhos;
Os caminhos se fazem ao andar...
Caminhar pela existência se faz em parceria.
Nenhum passo é isolado e sem propósito.
Caminhamos ao lado do outro, junto com o outro, trocando com o outro
as experiências vividas.
E o caminhar se desdobra em caminhos e deixa rastros, e mostra que
cada passo se faz um andar novo e se abre um novo caminho.
(PAIM, 2002).*

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil (EI) constitui o cerne desta pesquisa e busca contribuir com a carência de pesquisas nessa temática. Centrada em um estudo diagnóstico da inserção da EA na EI no município de Rio Claro, este estudo, de metodologia qualitativa, utilizou como instrumentos para coleta de dados, questionários, análise do documento “Programa Contínuo de EA na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” (PEARC) e entrevistas semiestruturadas com professores que atendem alunos nessa faixa etária. Apresentou como objetivos norteadores analisar o trabalho com a Educação Ambiental desenvolvida na Educação Infantil do município de Rio Claro (SP); Identificar a(s) concepção(ões) de Educação Ambiental que orientam a EA no município; Caracterizar as práticas desenvolvidas, os resultados efetivos e as dificuldades mais frequentes narradas pelos professores quando desenvolvem práticas de EA; Identificar o tipo de relação com a coordenadoria de Educação Ambiental e a influência da mesma nas práticas dos professores. Como fundamento teórico buscou os estudos da teoria histórico-cultural e os que envolvem a EA crítica. Com base nas respostas dos professores, concluímos que a Coordenadoria de Educação Ambiental (CEA) poderia se apresentar com mais efetividade nas formações dos mesmos, uma vez que apresenta, na justificativa do PEARC, elementos ricos na perspectiva socioambiental. Constatamos que muitas das concepções dos docentes que participaram da pesquisa provém de uma EA conservadora e pragmática, predominando ações de reutilização de materiais recicláveis, mas também identificamos práticas que caminham na direção de uma educação ambiental crítica, o que nos permite ponderar que há aproximações e intersecções entre a EA e EI, apresentando sinais de entrelaçamento com a perspectiva crítica em suas dimensões éticas, políticas e estéticas. No que se refere a essa pesquisa, esses entrelaçamentos foram percebidos nas respostas dos professores entrevistados.

Palavras chaves: Educação Ambiental; Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Environmental Education (EA) in Early Childhood Education (EI) is at the heart of this research and seeks to contribute to the lack of research on this topic. Focused on a diagnostic study of the insertion of AE in IE in the city of Rio Claro, this study, of qualitative methodology, used as instruments for data collection, questionnaires, analysis of the document "Continuous AE Program in the Municipal Education Network of Rio Claro "(PEARC) and semi-structured interviews with teachers who serve students in this age group. The guiding objectives were to analyze the work with Environmental Education developed in Early Childhood Education in the city of Rio Claro (SP); Identify the concept (s) of Environmental Education that guide EE in the municipality; Characterize the practices developed, the effective results and the most frequent difficulties narrated by the teachers when they develop EE practices; Identify the type of relationship with the Environmental Education coordinator and its influence on teachers' practices. As a theoretical foundation he sought the studies of historical-cultural theory and those involving critical EA. Based on the responses of the teachers, we concluded that the Environmental Education Coordination (CEA) could present itself more effectively in their training, since it presents, in PEARC's justification, rich elements in the socio-environmental perspective. We found that many of the conceptions of the professors who participated in the research come from a conservative and pragmatic EE, predominantly actions for the reuse of recyclable materials, but we also identified practices that move towards critical environmental education, which allows us to consider that there are approximations and intersections between EA and EI, showing signs of intertwining with the critical perspective in their ethical, political and aesthetic dimensions. With regard to this research, this interlaces were noticed in the responses of the interviewed teachers.

Keywords: Environmental Education; Early Childhood Education; Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo dos documentos que orientam a Educação Infantil	25
Quadro 2 – Diretivas, ações e projetos para a Educação Ambiental na rede municipal de ensino em Rio Claro (SP)	83
Quadro 3 – Ações e propostas para o Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP	85
Quadro 4 – Dados gerais dos professores entrevistados	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo esquemático das Dimensões para EA em articulação nas práticas pedagógicas	42
Figura 2 – Legislação ambiental relacionadas ao Programa Continuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP	76
Figura 3 - Legislação ambiental nacional e estadual utilizadas no Programa Continuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP	78
Figura 4 – Legislação ambiental municipal utilizadas no Programa Continuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes	71
Gráfico 2 – Tempo de Docência	71
Gráfico 3 – Formação Acadêmica	81
Gráfico 4 – Locais de realização de cursos de formação continuada	89
Gráfico 5 – O que você entende por Educação Ambiental?	89
Gráfico 6 – O que você entende por Educação Ambiental?	91
Gráfico 7 – Você acha importante desenvolver atividades relacionadas a Educação Ambiental?	94
Gráfico 8 – Por que você acha importante desenvolver atividades relacionadas à Educação Ambiental na Educação Infantil?	95
Gráfico 9 – Existe algum tema específico preferido por você?	96
Gráfico 10 – Você seguiu ou segue algum tipo de orientação para desenvolver as atividades relacionadas a Educação Ambiental?	97
Gráfico 11 – Como a escola que você atua incentiva o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Ambiental?	98
Gráfico 12 – Quais recursos você costuma utilizar para desenvolver atividades de Educação Ambiental?	101
Gráfico 13 – Quais dificuldades você encontrou ao desenvolver atividades relacionadas à Educação Ambiental?	104
Gráfico 14 – Quais facilidades você encontrou ao desenvolver atividades relacionadas à Educação Ambiental?	104
Gráfico 15 – Relate uma prática em Educação Ambiental em que você considerou interessante/efetiva, desenvolvida por você ou por algum colega	105
Gráfico 16 – Relevância nas práticas de Educação Ambiental que são desenvolvidas na Educação Infantil por influência ou direcionamento da Coordenadoria de Educação Ambiental na Secretaria Municipal de Educação	106
Gráfico 17 – Relevância nas práticas de Educação Ambiental que são desenvolvidas na Educação Infantil por influência ou direcionamento dessa Coordenadoria. Como?	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd – Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APA - Área de Proteção Ambiental
- AU - Arborização Urbana
- BIO - Biodiversidade
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CA - Conselho Ambiental
- CEA – Coordenadoria de Educação Ambiental
- CECEMCA – Centro de Educação Continuada em Educação Matemática Científica e Ambiental
- CIBRP – Consórcio Internacional de Bacias dos Rios Piracicaba
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMERC – Conselho Municipal de Educação de Rio Claro
- DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- DDT – Diclorodifeniltricloroetano
- EA – Educação Ambiental
- EEA - Estrutura e Educação ambiental
- EI – Educação Infantil
- ET - Esgoto Tratado
- FECOP - Fundo Estadual de Controle da Poluição Ambiental
- GA - Gestão de Águas
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI – Horário de trabalho Pedagógico Individual
- LDB – Lei Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Município Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PEARC – Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro - SP

PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental

PMVA – Programa Município VerdeAzul

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

QA - Qualidade do Ar

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RS - Resíduos Sólidos

SEMA - Secretaria de Meio Ambiente

SME – Secretaria Municipal de Educação

UDIME – União de Dirigentes Municipais de Educação

UE – Unidade Educacional

US - Uso do Solo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. INTRODUÇÃO	10
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	35
4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU DESENVOLVIMENTO	45
NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
5. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	64
5.1 A escolha do município de Rio Claro	65
5.2 Procedimentos de Coleta de Dados	66
5.2.1 A Análise Documental.....	67
5.2.2 Os Questionários	67
5.2.3 As Entrevistas	68
5.3 A Análise de Dados.....	69
5.4 Perfil dos Participantes.....	70
6. OS RESULTADOS EM DISCUSSÃO.....	73
6.1 Análise do documento “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP”	73
6.2 Análise dos Resultados dos Questionários	87
6.3 Análise das Entrevistas	108
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	129
Anexo A.....	139
Anexo B.....	143
Anexo C.....	144

APRESENTAÇÃO

Para introduzir o meu percurso nesta pesquisa, considero significativo apresentar a trajetória trilhada em minha vida acadêmica e profissional, que contribuiu para minha formação enquanto pesquisadora da Educação Ambiental.

O interesse pelas temáticas relacionadas à Educação Ambiental e a preocupação com tais questões despertou interesse e faziam desse contexto um lugar atraente e cheio de desafios.

Algumas práticas que eram desenvolvidas em minha atuação como professora de Educação Infantil na etapa II, eram impregnadas de uma perspectiva conservacionista/recursista, ou seja, a Educação Ambiental como um instrumento a serviço da conservação dos recursos, tanto no que “concerne à sua qualidade como à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc.” (SAUVÉ, 2005, p. 19).

Outras que se aproximavam de uma perspectiva naturalista, centrada na relação com a natureza. “O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), [...] afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à da natureza)”. (SAUVÉ, 2005, p. 18-20)

Vejo que essa perspectiva era formada pela influência da mídia e pela falta de conhecimentos específicos sobre Educação Ambiental, com uma concepção que prevalecia e que consistia em compreender os elementos naturais e humanos desvinculados, sustentados por uma visão de sustentabilidade e preservação, ou seja, pautados na conscientização, na mudança de hábitos e no uso racional.

Nesse sentido, seguia uma tendência que estava distante das concepções de Educação Ambiental crítica, não possibilitando a reflexão sobre a relação homem/natureza tão pouco um pensamento crítico que vise a transformação da sociedade.

No entanto, um novo direcionamento e uma nova perspectiva despontaram ao participar do curso de Extensão “Educação Ambiental e Valores”, endereçado à formação continuada de professores da Educação Básica e futuros professores, oferecido pelo departamento de Educação da UNESP e voltado para a temática da Educação Ambiental e Valores, nos anos de 2015 e 2016.

O Projeto de extensão “Educação Ambiental e Valores” era delineado pelas organizadoras como um espaço de formação continuada, que possibilitava aos envolvidos um diálogo, “resultando no entrelaçamento profícuo das experiências desses diferentes atores” (BONOTTO e CARVALHO, 2012). O grupo apresentava-se bastante heterogêneo, sendo composto por professores da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, por alunos do ensino superior e pós-graduação, e por pessoas atuantes nas Redes Municipais, Estadual e em ONG’s.

Esse projeto vinculado ao grupo de estudos e pesquisas “A temática ambiental e o processo educativo”, era cadastrado, desde 2008 na Pró-Reitoria de extensão (Proex) da Universidade Estadual Paulista - UNESP, e foi ministrado por duas professoras pertencentes à referida instituição.

O projeto apresentou-se dividido em dois ciclos, sendo o primeiro canalizado para estudos teóricos e discussões acerca da Educação Ambiental e o segundo direcionado a um contexto levantado e escolhido pelo grupo como tema principal e norteador das atividades que seriam desenvolvidas no âmbito escolar, tendo como tema “Ciclo da Vida...Eu e o Mundo... A Relação Alimentos e Plantas”. Participei em ambos.

As discussões teóricas estiveram pautadas nos textos e autores como Carvalho (2006) e Bonotto (2012), Grün (2004), Puig (1998), Reigota (2010), Porto-Gonçalves (2015), Carvalho (2010).

Nos encontros presenciais, que ocorriam quinzenalmente, trazíamos para a discussão nossas reflexões, dúvidas e inquietações sobre o encontro anterior e a leitura da semana, e ponderações sobre as experiências vivenciadas, no sentido de compreender os aspectos relacionados a uma educação ambiental crítica, sua dimensão valorativa e, posteriormente, sobre o tema “Alimentação Saudável”.

Esse Curso visava proporcionar aos participantes subsídios que fomentassem a prática educativa relacionada Educação Ambiental na perspectiva valorativa crítico-reflexiva. Assim, para finalizar a formação, foram constituídos grupos divididos por níveis de ensino, e cada participante se alinhava ao que se aproximava de seu contexto educativo, com o propósito de desenvolver um plano de atividades para efetivar na prática os estudos teóricos feitos no curso.

Nesse panorama, em meu grupo desenvolvemos juntamente com as turmas de crianças de 4 e 5 anos, um plano de atividades que atendia a realidade social em que estavam inseridas e que abordava a temática relativa à educação ambiental.

Certamente, essa experiência se apresentou como muito enriquecedora para a jornada dos professores, tanto em nível pessoal quanto profissional, uma vez que com a participação nesse projeto, que exigiu leituras e reflexões feitas ao longo da formação, surgiram novas compreensões e preocupações com a temática ambiental, e introduziram nos caminhos da Educação Ambiental crítica.

Seus resultados nos levaram a pensar sobre outras possibilidades para incluir a educação ambiental nas atividades propostas para a Educação Infantil, além de posteriormente aflorarem inquietações, que vieram a fomentar o desenvolvimento desta pesquisa.

As indagações, nesse momento, a prática como educadora e a dos educadores colegas passaram a ser objeto de interesse e reflexão crítica e me despertavam para a necessidade de ampliar e desenvolver conhecimentos como também novos caminhos a percorrer. O que me levou ao mestrado e a essa pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

Diante da grave crise socioambiental que se instala, cujos efeitos estão, como nunca, em evidência, a humanidade se pergunta se existe saída para o impasse entre o modelo hegemônico de produção - caracterizado pelo uso desenfreado dos bens naturais do planeta, visando unicamente à expansão contínua da produção e o consumo - e o necessário equilíbrio entre a sociedade e a natureza.

Desse modo, considera-se que existe uma crise socioambiental, a qual, segundo Cenci e Burmann (2013) relação direta com as adversidades socioeconômicas, isto é, com as relações sociais que despontam na diversidade de posições, interesses, lutas por justiça social diante do modo de vida capitalista em que a humanidade se encontra e na relação que se estabelece entre sociedade/natureza. Cenci e Burmann (2013) apontam ainda que esta crise socioambiental está fortemente vinculada à cultura do consumo no qual estamos inseridos.

É a emergência do sujeito consumidor, que terá seu reconhecimento de cidadão respeitado quanto maior for sua capacidade de consumo. Neste sentido a corrida que se acelera a cada dia produziu não uma sociedade capaz de saciar suas necessidades, mas sim de consumo desenfreado e desnecessário de bens, em níveis comprometedores para a capacidade de resiliência dos sistemas planetários. (CENCI; BURMANN, 2013, pp. 133 e 134).

Ao considerar o desenvolvimento industrial e tecnológico, sem a reflexão sobre suas implicações e consequências, como: a alteração e a perda da biodiversidade, a poluição do solo, do ar e da água, a má distribuição das riquezas, tanto no nível econômico como na distribuição do acesso aos bens naturais e de primeira necessidade, como água potável e alimentos, pode-se concluir que a humanidade está no caminho de sua aniquilação.

Os problemas socioambientais locais e globais se inter-relacionam, não são aspectos isolados de cada realidade, pois refletem um determinado modelo de sociedade e sua forma de estabelecer relações com o meio, geradora da crise socioambiental que vivemos na atualidade. Portanto a "natureza" do problema está no atual modelo de sociedade e seus paradigmas, que ressaltam os aspectos antropocêntrico, cartesiano, individualista, consumista, concentrador de riqueza, que gera destruição em sua relação de dominação e exploração, antagônico às características de uma natureza que é coletiva, que recicla, que mantém a vida. (GUIMARÃES, 2007, p. 88).

Diante desta realidade, a educação é vista como uma das práticas sociais para confrontar o modelo social, econômico e político estabelecido, embora não a única. No que diz respeito à Educação Ambiental (EA), esta tem se organizado historicamente a partir das várias tendências no campo educacional.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 20) assegura que há uma “forte tendência em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças a alterar o quadro atual de degradação do ambiente com o qual deparamos”, no entanto, alerta para o perigo de uma supervalorização desse processo educativo, que pode levar “facilmente à idealização ou a mistificação”.

Carvalho (2006) afirma ainda que é necessário ter prudência para não ocorrer sujeição às normas e documentos oficiais ou a tendência a confiar, sem análise crítica, no discurso utilizado por movimentos ambientalistas.

Aponta Carvalho (2006), também para o perigo de apostarmos nas mudanças individuais que nem sempre resultam em mudanças efetivamente consideráveis e duradouras, as quais, apoiadas em uma diversidade de princípios educativos, têm o perigo de serem abreviadas, reduzindo-se a ações esporádicas e sem significado.

Nessa perspectiva, é necessário que os indivíduos envolvidos na EA tenham clareza sobre os pressupostos e empregos desta, pois, em alguns casos, os próprios professores têm dificuldades de compreender o processo educativo inserido na EA que está em curso, quando fazem determinadas escolhas didáticas, seja por meio de simples atividades ou pelo desenvolvimento de projetos. Como afirma Carvalho (2006, p. 21), “diferentes visões do processo educativo engendram propostas educativas com características próprias”.

Considerando-se que a EA deve ser componente da educação escolar, e compreendendo que o Estado tem papel mediador e articulador nessa, há a necessidade de um conjunto de medidas para garantir sua implementação.

No que se refere à educação formal, cabe salientar que a EA não pode ser reservada especificamente para o Ensino Fundamental ou Médio, mas deve também compreender a Educação Infantil (EI), uma vez que entende-se que a EI, como etapa da escolarização básica, deve trabalhar com a EA e os educadores devem adquirir mais informações e fundamentos que os capacitem para o desenvolvimento de discussões e da compreensão da importância desses ensinamentos para a vida desses alunos e não apenas como mero transmissores de conhecimento teórico.

Embora os estudos e pesquisas em EA identifiquem a existência de diversas tendências, nessa algumas das quais diretamente associadas ao campo educacional. Assim, pode-se compreender que a EA tem um papel importante na formação humana, e essa pode ser dirigida para a transformação e a superação do modelo hegemônico em que vivemos atualmente; a partir do desenvolvimento do pensamento emancipado e autônomo.

No entanto, Santana (2005) alerta para o cuidado com as atividades da EA, que se apresentam sem o devido preparo e cuidado no seu planejamento “que são descontextualizadas, fragmentadas, improvisadas, permanecendo, muitas vezes, no senso comum e não trazendo contribuição significativa para a formação dos alunos” (SANTANA, 2005, p.12).

Assim, a pesquisa de Trajber e Medonça (2007), “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental” aponta a tendência das instituições educacionais de empregarem a prática pedagógica de projetos como forma de trabalho para temas da educação ambiental, ou seja, “os projetos são as modalidades primordiais de desenvolvimento de Educação Ambiental”, apresentando, em seus relatórios um crescimento de aproximadamente 90%, nos anos objeto de estudo da referida pesquisa (2001 a 2004).

Outro fator apontado pela pesquisa de Trajber e Medonça (2007), é a integração dos projetos realizados nas instituições educacionais com o “Projeto Político Pedagógico” (PPP), com temas que abordam questões socioambientais, com prevalência da água e do lixo reciclável. No entanto limita essa integração a uma abordagem de sensibilização e conscientização. (TRAJBER; MEDONÇA, 2007).

Mais uma vez se verifica a necessidade de alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos da Educação Ambiental, incluindo elementos para além da prática discursiva da sensibilização ou conscientização. Limitar os fins da Educação Ambiental à **sensibilização do convívio com a natureza e à conscientização para a cidadania plena** permite identificar um conceito estreito dessa Educação. (TRAJBER; MEDONÇA, 2007, p.47). (grifo nosso).

Em relação às pesquisas no contexto da EI com a EA, poucos trabalhos abordam essa concatenação, fato apontado por Kawasaki *et al.* (2009, p.156) “uma contradição entre o discurso geral da EA que enfatiza a necessidade desenvolver práticas educacionais para todos os públicos e níveis escolares”.

Dado relevante também apontado por Luccas (2016) em sua pesquisa “Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras” a qual afirma que 38 (trinta e oito) de um total de 2765 (dois mil, setecentos e sessenta e cinco) dos trabalhos existentes no Banco de teses e dissertações da Educação Ambiental denominado EArte compreendido entre os anos 1981 a 2012 são direcionados a EI, o que representa apenas 1,37%.

Nesse sentido, como apontado nas pesquisas, há uma carência de pesquisas no campo da Educação Ambiental na interseção com a Educação Infantil. Assim sendo, essa pesquisa se propõe a contribuir na relação desses dois campos significativos e seu desenvolvimento.

Ruffino (2003), em sua pesquisa “A Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Carlos – SP” apresentou como objetivo conhecer a realidade das escolas Municipais de Educação Infantil de São Carlos no que se refere a EA.

A pesquisa de Ruffino (2003) buscou ainda identificar quem são, o que pensam e o que fazem os professores sobre a Educação Ambiental; quais os recursos e temáticas mais frequentes; bem como as dificuldades e os elementos facilitadores, caracterizando-se como uma pesquisa de levantamento, utilizando como instrumentos para a coleta de dados o questionário, a análise documental, além observações e anotações pessoais da pesquisadora.

Nos resultados do estudo Ruffino (2003), a autora afirma, como um problema identificado entre os professores de educação Infantil, a utilização de abordagens consideradas tradicionais, bem como o aproveitamento de materiais prontos que muitas vezes não são relevantes para a aprendizagem das crianças.

Ruffino (2003) constata ainda uma carência de atividades destinadas a esse público, pois normalmente se direciona mais atenção e materiais para o Ensino Fundamental, ficando as atividades da EI restritas a dinâmicas simplistas, ou muitas vezes, a projetos sem qualquer orientação.

Rodrigues (2007, p. 62) em sua pesquisa intitulada “Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível”, também salienta que as atividades propostas pelos professores abordam, majoritariamente, perspectivas tradicionais da EA, ou seja, relacionadas à conservação e preservação da natureza, “o que resulta em propostas de atividades de forma pontual e descomprometida com toda a problemática envolvida na ação”.

Um estudo de caso, que teve como o objetivo investigar as práticas docentes voltadas para a EA em um Centro Municipal de EI localizado em um município no interior do Estado de São Paulo, intitulado “Educação Ambiental na Educação da Criança: Análise de uma Prática Docente”, realizado por Manzini (2014), indica que “há dificuldades em realizar os fundamentos teóricos no trabalho pedagógico em sala de aula, principalmente aos encaminhamentos metodológicos”, conforme se verifica em sua página 16.

Bissaco (2017), em outra pesquisa realizada com as mesmas preocupações de Manzini (2014), denominada “A Temática na Educação Infantil: Caminhos para a Construção de Valores”, busca compreender como se dá o caminho para a construção de valores com a temática ambiental na EI e, em suas análises, identifica que há “limites do docente de EI em romper com a hegemonia dos discursos ambientais mais conservadores e antropocêntricos, entre outros”, como afirma em sua página 8. Os discursos conservadores não possibilitam transformações na realidade, desvalorizando aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos e os discursos antropocêntricos conferem ao ser humano um papel central em relação ao universo.

Dessa forma, as pesquisas voltadas para EI me despertaram para realizar um estudo sobre a inserção de ações de EA desenvolvidas na EI, no município de Rio Claro – SP, tendo em vista que este município apresenta uma particularidade em relação aos demais em sua área de influência¹. Nesse registra-se estreita relação entre as políticas para o meio ambiente e a Secretaria Municipal da Educação, em cuja estrutura, há uma Coordenadoria de Educação Ambiental para orientar e realizar ações, situação que não se verifica nas demais cidades.

Tendo em vista este propósito, formulamos as seguintes questões de investigação:

I) Qual a orientação curricular geral para o trabalho com a EA na rede municipal de Rio Claro, especificamente na EI influência nas propostas desenvolvidas?

II) Quais são as concepções de EA presentes entre os professores da EI em Rio Claro?

¹ Rio Claro faz parte de uma região geográfica constituída pelos municípios Brotas, Itirapina, Torrinha, Ipeúna e Corumbataí, sobre os quais exerce influência segundo critérios adotados pelo IBGE.

III) Quais características das práticas pedagógicas adotadas pelos professores da EI são relatadas para o trabalho com a EA?

Considerando as questões de pesquisa, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

I) Identificar a(s) concepção(ões) de EA que orientam a EA no município e compreender os fatores que despertam o interesse dos professores pelo desenvolvimento das atividades de EA.

II) Caracterizar as práticas desenvolvidas, os resultados efetivos e as dificuldades mais frequentes narradas pelos professores quando desenvolvem práticas de EA a partir dos seus relatos;

O presente trabalho compõe-se de uma Introdução e seis capítulos; o primeiro deles trazendo um delineamento teórico que fundamenta as discussões referentes a EI. No segundo capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que subsidiaram as discussões relativas à EA. O diálogo entre a EA e EI fundamentam o terceiro capítulo. O quarto e quinto capítulos apresentam a metodologia e os procedimentos da pesquisa. No sexto capítulo constam os resultados e as discussões desenvolvidas. Finalmente, na última parte são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como nossa pesquisa tem como pano de fundo a EI, ou seja, a Educação Ambiental desenvolvida nas escolas de EI, nos parece pertinente um estudo que lança as bases para a compreensão da importância atribuída a EI e seu atual momento histórico, partindo de uma reflexão sobre como esse campo da Educação é fundamental para a constituição de uma Educação sólida, rompendo a visão assistencialista que contemporaneamente se tem sobre essa etapa, além de agregar sentido à sua interpretação.

Assim, sendo a EI a primeira etapa de aprendizagem da educação básica, faz-se necessário um entendimento de como esta se consolidou histórica e socialmente, considerando o conceito de infância, abarcando as compreensões da criança e seu desenvolvimento, uma vez que essas estão intrinsecamente relacionadas ao papel que desempenha a EI. Considerando as diferentes etapas ao longo de sua existência, assim como as distintas significações e amplitudes, faz-se fundamental conhecer ~~para assimilar~~ sua importância no campo da educação.

Para Kramer (2003, p. 19) a compreensão do conceito de infância e suas modificações ao longo da história são determinantes para se ter clareza da “questão da criança” atualmente, além de trazer uma nova perspectiva para a aprendizagem nessa etapa do desenvolvimento humano. Outro fator, a valorização da criança na sociedade, deve-se ao fato de que o olhar a ela investido dependia da estrutura social e econômica a que pertencia.

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2003, p. 19).

Sarmiento (2007, p. 26) que estudou a Sociologia da Infância, afirma que os conceitos estabelecidos historicamente sobre a infância, fundamentados em uma visão adulta, tanto elucidam como camuflam a realidade social e cultural em que estão inseridas as crianças, assim é imprescindível uma ruptura com o modelo epistemológico instituído. Para Sarmiento (2005, p. 363) “a infância é concebida

como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”.

Para a Teoria Histórico-Cultural, ponto de vista teórico adotado por essa pesquisa para a compreensão da infância, a criança se apresenta em processo de desenvolvimento biológico e se desenvolve especialmente a partir das relações sociais, ou seja, para Snyders (1993, p. 29) “a cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais”.

Na busca por compreender o processo de construção dos conceitos que abarcam a infância e suas modificações ao longo do desenvolvimento humano, emprega-se as contribuições que foram apresentadas na obra do historiador Philippe Ariès, que realizou análises iconográficas, e documentais (cartas e dossiês de família), e verificou como a infância da Europa Ocidental e suas representações se configuravam, principalmente na França. Para o autor, era acentuada a ausência de sentimento de infância na Antiguidade, caracterizada pela forma de viver indistinta das crianças, percebida nos trajes, brinquedos, e outras conjunturas que não permitiam diferenciá-la de um adulto.

O interesse pelo processo de desenvolvimento das concepções de Infância, iniciado na obra do historiador Ariès (1981), introduziu a ideia de infância como categoria social e demonstrou seu processo de transformação ao longo dos séculos. O autor chamou a atenção para a Idade Média, período no qual a criança era apresentada como um “adulto em miniatura”, não a distinguindo dos adultos e sem cuidados específicos; que participavam do universo adulto sem nenhuma diferenciação. Segundo Ariès (1981, p.99), “a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”.

Na transição para o século XVIII, como resultado da Revolução Industrial, a sociedade sofreu transformações políticas, sociais e econômicas que refletiram na cultura e, conseqüentemente, nas famílias. A criança passou a ocupar um lugar central na organização das famílias dando origem ao conceito de infância. No entanto, para Kramer (2003) essa concepção de infância que surgia nas famílias se distinguia de qualquer sentimento de afetividade pelas crianças.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 2003, p.17).

Como consequência, a educação das crianças tornou-se responsabilidade de instituições escolares e o processo de escolarização, segundo Ariès (1981, p.11) esteve marcado pelos reformadores católicos ou protestantes que visavam principalmente impor a moralização, sendo a escola incumbida de separar a criança do adulto e “fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais” (ARIÈS, 1981, p.163).

Ariès (1981, p.11) apresentou dois sentimentos distintos relacionados à infância, o “paparicação” assim denominado por ele, referente ao momento em que as famílias passaram a considerar as crianças divertidas em sua ingenuidade e naturalidade, o que causava distração para os adultos, definindo essa nova dimensão sentimental como “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que antes não existia”. O outro sentimento é o da Moralização, que visava à disciplina e racionalidade dos costumes. Esse sentimento de infância influenciou fortemente o papel da família e da escola até o século XX.

A importância da criança e a busca da compreensão de suas especificidades e de seu desenvolvimento estimulou o interesse de diversos pesquisadores e áreas do conhecimento. Kuhlmann Jr (2015, p. 18) afirma que grandes pensadores como Comenius (1592-1670), que defendia o ensino de “tudo para todos” e Rousseau (1712-1778), entre outros contribuíram na construção de ideias sobre a história da infância e colaboraram para sua em categoria social.

Comenius (1997, p. 45), em sua obra, fez uma analogia entre processo didático, natureza e infância, considerando que quando a última é “bem desenvolvida” e de forma “adequada”, o indivíduo virá a ser um bom ser humano, ou seja, a prática escolar precisaria imitar os processos da natureza.

[...]assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas é ainda silvestre e dado frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (COMENIUS, 1997, p. 45).

Já para Rousseau (1994, p.69) a infância não se apresenta como um lugar de passagem de um estágio para outros estágios mais desenvolvidos, mas tem suas especificidades e o seu valor, como suas características e necessidades próprias, afirmando que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”.

Segundo Muniz (2011, p. 246) é a partir de Rousseau que a infância conquista sua valorização e é respeitada como um estágio característico da vida do homem, no entanto, simultaneamente, a criança é considerada um “recipiente”, como alguém incapaz de conviver socialmente por não ser dotada de raciocínio e, portanto, “de julgamento de suas e das ações dos outros”.

Os acontecimentos históricos também foram um norteador das ideias e concepções dos pensadores a respeito da infância e a caracterização da criança, ou seja, diversos fatores históricos globais, políticos e econômicos influenciaram nessa construção.

Assim, ainda no século XVIII, o progresso do capitalismo corroborou para a divisão do privado e público, de acordo com Moreira & Vasconcelos (2003, p. 169) começou-se a estabelecer a seguinte divisão, ao “Estado a administração da esfera pública e das relações de produção, enquanto a família se responsabilizaria pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência”, o que influenciou também no modo de educação das crianças, principalmente nas crianças de origem burguesa, uma vez que herdariam riquezas e valores sociais.

Concomitantemente, o movimento Iluminista, que também ocorreu no século XVIII, contribuiu para tal divisão, uma vez que a visão desse movimento se baseava na premissa de que o conhecimento científico deveria ser transmitido e a escola surgiu como o espaço adequado para isso, visto que as crianças eram consideradas como uma tábula rasa e que deveriam ser preparadas para o mundo adulto; ideias que comungavam perfeitamente, com o que a sociedade e a família aspiravam.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65),

Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem a e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a

primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório (DAHLBEG, MOSSO & PENCE, 2003, p. 65).

Nesse contexto, a infância passou a ter um papel importante e de interesse da família e da sociedade, situação propagada pela modernidade. No entanto esse cuidado com sua formação não se dava pela criança em si e sua infância, mas para que no futuro se tornasse um adulto racional. Nessa nova conjuntura, a educação ganhou papel fundamental na formação desse futuro adulto. “Com a modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam este processo “ (CAMBI, 1999, p. 199).

Nesse sentido, quando a criança começou a ocupar um espaço significativo na sociedade e o conceito de infância se tornou estável, a educação das crianças tornou-se uma preocupação e começou a ser reconhecida como necessária, considerando-se todas suas especificidades, buscando melhor entendê-la e, conseqüentemente, a melhor instituição para sua formação. Desse modo, a relação entre a escola e a infância, descrita por Moreira & Vasconcelos (2003, p. 171) como:

[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. (MOREIRA & VASCONCELOS, 2003, p. 171).

Assim, a visão da criança pela sociedade ganhou novos significados, que corresponderam a atenção para suas especificidades e sua compreensão como um indivíduo com sua importância, o que acarretou a preocupação com a sua educação e o seu desenvolvimento.

Quando nos referimos ao Brasil, a concepção de infância sofreu influência do processo de colonização (KRAMER, 2011, p. 19).

Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham [...] modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia [...] a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais (KRAMER, 2011, p. 20).

Para Gouvêa (2003, p.13) a compreensão da infância no Brasil acontece em um momento histórico marcado por transformações na sociedade, bem como as várias experiências da infância acontecem relacionadas ao pertencimento social, racial e de gênero. Assim, a etnia, classe social e raça são fundamentais para as diversas maneiras de vivências do universo infantil, não havendo, “portanto, a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (GOUVÊA, 2003, p. 16).

Para Kramer (2011, p. 21) a compreensão da infância foi marcada por significações ideológicas, que partem das relações que a criança estabelece com o adulto e com a sociedade. O adulto a considerava como fraca e incompleta, atributos da “natureza infantil”, e a sociedade a considerava como um ser que está à margem das relações sociais.

Essa compreensão se acentuou com o crescimento das cidades; o aumento da pobreza; a inserção da mulher no mercado de trabalho, originado pela crescente industrialização, causando assim a ampliação da carência de cuidados com as crianças. Como consequência das diversas reivindicações de vários movimentos sociais, a educação e o cuidado com as crianças passaram a ser responsabilidade do Estado.

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo canalizadas para o Estado e atuaram como forma de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Nesse sentido, Kramer (2011) reconhece que começou a existir uma preocupação em atender às crianças, contudo ainda a partir de uma visão “assistencialista” para os integrantes da família proletária, com poucas iniciativas educacionais e com poucas vagas ofertadas, uma característica que certifica as diferenças entre as classes sociais.

O Brasil, assim como vários outros países do mundo, estava constituindo seu conceito de infância e iniciou a elaboração de dispositivos legais em defesa dos direitos da infância.

No ano de 1987 realizaram-se os trabalhos da Comissão Nacional Criança e Constituinte. No entanto, só a partir da Constituição Federal de 1988, foi

estabelecido o atendimento escolar às crianças como direito social, e a EI foi assegurada.

De acordo com Kuhlmann Jr (2015, p. 166) por a EI ter iniciado suas atividades com uma visão apenas assistencialista para as crianças das classes menos favorecidas, acabam por simplificá-la, compreendendo-a primeiramente como assistencial e secundariamente quanto ao seu aspecto educacional.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR, 2015, p. 166).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a EI passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Em 2013, foi sancionada uma ementa que alterou a Lei 9.394/96, estabelecendo a EI como obrigatória, sob a égide da Lei nº 12.796/13.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 29, apresenta uma nova concepção em relação ao tratamento da criança, posicionando a EI como ponto inicial da jornada educacional da criança, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nessa visão a função da EI se volta para o educar e o cuidar.

De acordo com Oliveira (2010):

Tais diretrizes tratavam o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém de direito de viver sua infância (OLIVEIRA, 2010, p. 119).

Os princípios relativos à Educação Infantil na LDBEN consistiram em um avanço significativo, uma vez que reconhecem sua importância. Por outro lado, não dá respostas a vários problemas, como por exemplo, a superação do caráter assistencialista, o problema de falta de oferta e a qualidade dessa educação (KRAMER, 2011).

Este é o esboço da atual realidade de pré-escola brasileira: condições restritas de atendimento e exíguas perspectivas de expansão. Tal precariedade pode ser muito bem entendida com contexto político e econômico de um país, como no Brasil, em que o setor educacional não se encontra dentre as prioridades básicas da política (KRAMER, 2011, p. 91).

Com a finalidade de tentar superar alguns dos problemas citados anteriormente em relação a essa faixa etária, foram formuladas as orientações curriculares. O primeiro documento publicado em 1988 foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e, o segundo, em 2009, designado como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), anunciado pelo Conselho Nacional de educação (CNE) para nortear as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil desde a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação do alunado. (OLIVEIRA, 2010).

Nesta perspectiva, o currículo da educação infantil de acordo com as DCNEI (2009) é apresentado como um conjunto de práticas que devem articular os saberes, as experiências e os conhecimentos das crianças, no qual o cuidar e o educar sejam inseparáveis. Desse modo, as atividades desenvolvidas na EI devem contemplar várias áreas do conhecimento, com o objetivo do seu desenvolvimento integral, evitando concepções espontâneas de educação.

Assim, Oliveira (2010, p.51) fazendo uma análise desses documentos afirma que o currículo visto por esse ângulo, deve estar harmonizado com as “necessidades das crianças, os seus desejos, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas que pelas as quais estão sendo desafiadas”.

Ainda para Oliveira (2010, p. 48), surge um novo problema, ao inserir a criança nesse mundo sistematizado do conhecimento, ou seja, corre-se o risco de antecipar práticas pedagógicas no sentido de uma perspectiva disciplinar e não reconhecer as especificidades da infância. Alerta então Oliveira (2010, p.48) a existência de “um grande risco de uma proposta pedagógica para educação infantil é o de ‘institucionalizar’ a infância, regulá-la em excesso”.

Foi criado em 2015 um novo documento, visando uniformizar os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em rede nacional, esse documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED) e a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) intitulado como Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Esse documento possui seus princípios educativos fundamentados nas diretrizes nacionais para a educação básica (BRASIL, 2010) e nas propostas da LDBNE de 1996.

Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada, estando explícito em sua introdução quais documentos e resoluções curriculares serviram de norteadores para a elaboração de suas concepções, afirmando estar a BNCC em conformidade com o que propõe a Plano Nacional de Educação (PNE), a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, e ainda anuncia estar alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 7-8).

Apresenta-se, então à adoção de competências como prática organizadora do currículo, seguindo-se da apresentação de dez “competências gerais da BNCC” o que precede as competências específicas de cada área, contemplando desde a educação infantil até o ensino fundamental. A partir daí são apresentados eixos estruturantes para as unidades temáticas das áreas, já constituídas nas resoluções curriculares vigentes (linguagens, matemática, ciências da Natureza e ciências humanas), que derivam para os objetos de conhecimento e as habilidades.

O termo Competências é definido pela BNCC como:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) Atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

No que se refere a EI, a BNCC apresenta dois eixos estruturantes para desenvolver as “competências gerais”, referindo-se às interações e brincadeiras, dentro das quais precisam ser garantidos seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, sendo eles, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 24).

Para melhor compreensão da proposta da BNCC e comparação de outros documentos que orientam a EI, é apresentado o quadro 1, no qual é possível perceber a concepção de infância adotada por cada documento, a organização curricular, a compreensão da significação corpo/movimento e jogo/brincadeira para EI.

Quadro 1- Comparativo dos documentos que orientam a EI.

Categorias	RCNEI	DCNEI	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização Curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de Sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

(Mello et al, 2016, p. 133)

De acordo com Mello *et al.* (2016, p. 133), a BNCC não indica declaradamente qual área/autores foram adotados para sua fundamentação, no entanto, existem indicações que fundamentam suas ideias na Sociologia da Infância, entre as quais, os autores Sirota (2001); Corsaro (2009); Sarmiento (2013). Segundo Melo *et al.* (2016), os RCNEI se orientavam por conceitos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento, baseado em autores interacionistas (Piaget, Vigotski e Wallon).

Nesse caso, há uma mudança fundamental de concepção, pois a psicologia preocupa-se com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social; já a Sociologia da Infância focaliza o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para a produções advindas de suas culturas pares. (MELLO et al, 2016, p. 133).

Para Mello *et al.* (2016) esse documento que passou a ser o norteador da prática pedagógica da Educação Básica, o que inclui a EI, apresenta algumas considerações negativas, ao qual se propõe uma ruptura com que é proposto na EI e encaminha-se no sentido de escolarização cada vez mais precoce e inviabiliza uma progressão pedagógica estabelecida na EI, além de progredir para um conhecimento fragmentado. Desse modo,

[...]os pressupostos apresentados pela BNCC para a Educação Infantil podem se tornar “letras mortas”, pois as exigências para a progressão das crianças nas etapas posteriores contribuem para que a lógica da escolarização seja instituída cada vez mais cedo nas instituições infantis. Essa descontinuidade pode ser evidenciada nos termos utilizados nas diferentes etapas da Educação Básica, que não dialogam e se articulam. (MELLO et al. 2016, p. 145).

Nesse sentido, a Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) na 37ª Reunião Nacional apresentou um número de posicionamentos críticos relativos a BNCC, e na Assembleia Geral da mencionada reunião, criou-se uma moção contrária a esse documento, o qual declara que a base:

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco o retrocesso toda política educacional e ambiental do país, expressa hoje na resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (ANPEd, Moção 12, 2015, p.1).

No que tange a EI, o posicionamento da ANPEd (2017), apresenta críticas em relação à forma sucinta que a EI é apresentada na parte introdutória da BNCC, reduzindo-se a três páginas, o que não permite uma compreensão significativa dessa fase, seu desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Outro ponto apontado, diz respeito a representação simbólica, estratégia importante para o desenvolvimento da criança, que ficou suprimida; outra ressalva, se refere a otimização da “padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícias às testagens em larga escala e às expectativas do mercado voltados aos produtos educacionais”. Outras considerações apresentadas nos Grupos de Trabalhos (GT) 07 – Educação Infantil (ANPEd, 2017, p. 10) foram:

A Educação Infantil deixa de ser vista em sua singularidade e especificidade para ser tomada como um pré-requisito para escolarização. Concepção que vigorou fortemente nos anos 1970 e 1980 no Brasil, e que parece ser ressuscitada nesta 3ª versão. Expressa a presença de mecanismos de controle, o que nos permite alertar para o perigo de um alinhamento entre direitos de aprendizagem, verificação de desempenho, formação de professores (as) e recursos didáticos, incidindo na autonomia das instituições e na desqualificação do trabalho docente. Isso se mostra particularmente preocupante ao ser apresentada, num quadro, a ‘síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental’ em cada um dos campos de experiência, as quais facilmente podem ser transformadas numa listagem de pré-requisitos a serem verificados, ao final da Educação Infantil, como condição para ingresso na etapa seguinte da educação.

A ideia de intencionalidade educativa associada ao pressuposto do monitoramento das práticas pedagógicas e verificação das aprendizagens das crianças, com fins de aperfeiçoar ou corrigir práticas, assinala tanto um descolamento da escola do contexto social mais amplo, quanto uma descrença de que, situados no contexto da instituição educativa, os professores (as) podem organizar junto com as crianças, com autonomia, os processos educativos comuns (ANPEd, 2017, p. 10).

Nesse panorama, é possível perceber que a BNCC desconsidera a singularidade da Educação Infantil, padronizando-a com a finalidade de obter resultados mecanizados, suprimindo a autonomia do professor e das instituições, além de desconsiderar o contexto no qual está inserida a criança, o que para um

país como o Brasil, considerando sua dimensão geográfica e diversidade cultural, com suas desigualdades socioeconômicas, é extremamente complicado, a própria introdução da BNCC afirma que a padronização curricular, visa “enfrentar as desigualdades educacionais”.

Outro fator que é apresentado pela ANPEd (2017, p. 17-18) é a desarticulação entre os outros documentos como o PNE, as DCNEI, bem como as definições estabelecidas pela CNE (2010 e 2014), que reconhecem o direito da criança e o trabalho educativo na complexidade da prática pedagógica na EI, que não pode ser entendida como preparatória para o Ensino Fundamental. “Tal desarticulação, em nossa perspectiva intencional, reitera a volta de reformas e políticas educacionais pensadas em gabinetes e deslocadas da escola e dos seus sujeitos”. ANPEd (2017, p. 17-18)

Nesse panorama, o professor da EI apresenta-se ao longo da trajetória dessa, vivenciando diversos modelos de atuação e diferentes formas de exigências em relação à sua atuação. Algumas dessas disposições foram determinadas pelas mudanças sociais e incorporações de novos modelos de concepção de infância, ou por determinações das instituições ou documentos que atendem a esse público.

Nesse sentido, Kramer (1994) apresentou algumas tendências que têm influenciado a prática pedagógica e valorizam distintas concepções de infância em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Destacam-se, segundo Kramer (1994): a romântica, a cognitiva ou construtivista e a crítica.

A tendência Romântica originou-se simultaneamente com o surgimento das instituições dedicadas à educação infantil, no século XVIII. Desenvolveu-se fundamentada nas concepções de estudiosos como Froebel (1782-1952), Decroly (1871-1932) e Montessori (1980-1952).

Contudo, ainda que compartilhe de ideias advindas da Escola Nova, apresenta características particulares para a composição e desenvolvimento do trabalho com as crianças. Parte da visão da criança como uma “semente”, e de que as instituições educativas devem cuidar das crianças, para que elas possam se auto-descobrir, bem como às suas potencialidades, de forma natural. Outro aspecto dessa tendência é desconsiderar questões culturais e sociais da criança no seu processo educativo (ANGOTTI, 1994, p.9).

A tendência Cognitiva está fundamentada nos estudos de Piaget (1896-1980) e seus discípulos, consistindo sua ênfase nos aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil, tendo como pressuposto o interacionismo.

Kramer (1993, p.29) define o interacionismo como o “desenvolvimento que resulta das combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio”. Nessa perspectiva, a educação deve favorecer o desenvolvimento na criança desde o período sensório-motor até o operatório abstrato, pois a escola é o espaço adequado para a aprendizagem que resultará na inteligência, devendo essa dar oportunidade às atividades desafiadoras que ocasionem o desequilíbrio e posteriormente o reequilíbrio, resultando desenvolvimento cognitivo da criança (Kramer, 1994).

A tendência Crítica na educação infantil favorece os aspectos sociais e culturais, considerando-os relevantes para o processo educativo. De acordo com Kramer (1993, p 37), visa uma escola que “reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e a construção dos seus conhecimentos”.

Nessa perspectiva, as crianças são consideradas importantes e sujeitos ativos e participantes no seu processo de desenvolvimento, pertencentes a grupos sociais, atuando a escola no sentido de contribuir para sua integração social de maneira crítica e criativa.

Nessa mesma direção, se apresenta a Teoria Histórico-Cultural, a qual visa compreender a criança, sua infância e seu processo de educação, e pondera que é relevante considerar além das condições biológicas do ser, cada contexto cultural para seu desenvolvimento no processo educativo, bem como, as mediações que são oportunizadas por parceiros mais experientes para seu crescimento com ser humano, ou seja, seu processo de humanização.

Nesse sentido, o processo de humanização do ser para a Teoria Histórico-Cultural acontece por meio da educação, ou seja, especificamente no que tange a infância, seu desenvolvimento depende das relações estabelecidas e das mediações que acontecem.

De acordo com Mello (2007):

Aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. (MELLO, 2007, p. 88).

Nesse movimento, o pesquisador Lev Semionovitch Vigotski apresentou contribuições significativas no sentido de pensar a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais permitem pensar na infância como um período importante na constituição do ser humano.

Para Mello (2015, p 4) quando Vigotski alude sobre o desenvolvimento, ele se refere ao desenvolvimento da consciência. “Esse processo se inicia na criança desde que nasce, quando começa a estabelecer alguma relação com o mundo que a cerca e começa assim, formar para si necessidades culturais”.

As ideias de Vigotski, ou Escola de Vigotski, como também é conhecida no Brasil, idealizador do campo da Teoria Histórico-Cultural, buscam compreender a criança a partir de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como sujeito histórico e social. A Teoria Histórico-Cultural fornece uma base teórica importante para compreensão de todo o processo de desenvolvimento ser humano como um processo de educação.

Mello (2015) conceitua esse campo dentro da educação como:

Para a educação infantil – e para a educação, de um modo geral- foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade. (MELLO, 2015, p 1-2).

Nessa perspectiva, pode-se evidenciar e ressaltar o quanto o processo educativo é necessário com práticas intencionais e mediadas, uma vez que a cultura humana é transmitida nas relações sociais.

Como afirma Vigotski (2001):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Nesse sentido, a “aprendizagem deixa de ser o produto de desenvolvimento e passa a ser o motor dele”, ou seja, a aprendizagem encaminha e promove o desenvolvimento. Assim, essa se encarrega de estimular vários processos internos de desenvolvimento, os quais terão grande influência e intervirão nos momentos de mediação entre os sujeitos.

Assim sendo, Mello (2007, p. 85) afirma que,

A creche e a escola da infância pode e deve ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. (MELLO, 2007, p.85) (Grifos da Autora).

Portanto, é possível afirmar que, se as práticas educativas desenvolvidas nas instituições voltadas para esse público deveriam estar bem articuladas, possibilitando o desenvolvimento das crianças, e ainda considerar as relações sociais e culturais em que estão inseridas, pois as mesmas influenciam no processo de desenvolvimento e na evolução das suas funções humanas; o seu desenvolvimento não depende de si isoladamente, mas de diversos aspectos que devem ser considerados e que interferem nessa ação. Assim, Mello (2006) aponta que:

[...] com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação — que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução —; muda a concepção de desenvolvimento — que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura —; muda a compreensão do papel do educador nesse processo — de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo. (MELLO, 2006, p. 199).

Dessa forma, Leontiev (1978, p. 183), discípulo de Vigotski, apresentou o desenvolvimento da aprendizagem da criança de uma forma que a aquisição de conhecimento relaciona as ações exteriores com as ações interiores, ou seja, “a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais”.

Assim sendo, Leontiev (1978, p. 188) afirmou que as ações desenvolvidas pelos adultos com as crianças contribuem para esse processo de evolução do ser, referindo-se primeiramente a ações exteriores, e que progressivamente assumem um caráter mental.

A ação interior constitui-se, portanto, primeiro, sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva-generalização, redução, específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efectua – ela interioriza-se, isto é, transforma-se em ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança (LEONTIEV, 1978, p. 188).

Desse modo, quando a criança mediada pelo adulto passa pelo processo de aprendizagem, aprende a aprender, impulsionada pela educação. Entretanto, existem elementos relacionados a esse processo, uma vez que a criança absorve o que lhe é proposto, de acordo com o que lhe é disponibilizado.

Nesse processo, o simples é assimilado primeiramente, posteriormente o mais complexo, que é determinado pelo que atingido no momento anterior. Contudo, para que essa criança consiga assimilar uma nova ação, é necessário corresponder aos seus anseios e interesses e que seja envolvente e atrativo; assim novas formações vão sendo constituídas, ou seja, o processo de ensino com as crianças.

Entender como se dá esse processo de desenvolvimento da criança, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, demanda buscar compreender as várias etapas da infância que se apresentam na vida da criança. Vale ressaltar que ela se desenvolve não apenas na vida escolar, uma vez que na vida extraescolar suas atividades também resultam em aprendizagens, as quais são mediadas por adultos, ainda que algumas de forma inconsciente.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o nível de desenvolvimento alcançado pela criança, não prevalece para caracterizá-la, mas para dar sentido ao adulto para

conduzir e impulsionar a outras ações que levarão a criança ao processo de desenvolvimento para alcançar outro nível.

Para Vigotski (2001) é relevante estabelecer o nível real de desenvolvimento da criança e procurar uma forma de elucidar questões sobre a educação e o processo de aprendizagem dessa. Sob esse ponto de vista, o adulto poderá mediar, de forma adequada, a criação de ações novas, que permitirão o desenvolvimento da criança.

Ao ponderar sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) também conhecida como iminente ou potencial da criança, Vigotski afirma que esta é determinada pela capacidade de aprender algo novo em função da mediação de um adulto ou crianças mais velhas, ou seja, da colaboração de alguém. Vale ressaltar que esse aprender novo está relacionado às possibilidades da criança.

Suponhamos que nós definimos a idade mental de duas crianças que verificamos ser equivalentes a oito anos. Sem não nos determos neste ponto, mas tentarmos esclarecer como ambas as crianças resolvem testes destinados a crianças das idades seguintes – que elas não estão em condições de resolver sozinhas – e se as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução, etc., verificamos que uma das crianças pode, com a ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 237).

Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o campo de possibilidades entre o que a criança sabe fazer e o que ela está próxima de saber, ou seja, é um processo evolutivo. Ela mobiliza o que já sabe e, através da mediação efetiva realizada pelo outro mais experiente, viabiliza uma ação que oportuniza o processo de novas aprendizagens. Nessa perspectiva, a aprendizagem está à frente do desenvolvimento, o que constitui a zona de desenvolvimento proximal.

Para Oliveira (1993) Vigotski comprovou com seus estudos que é através das relações estabelecidas ao longo de seu desenvolvimento, por meio da mediação de instrumentos, principalmente a linguagem, elemento presente no ambiente humano e dos objetos que a criança interioriza, que se dá a construção dos conhecimentos, tornando-se culturalmente estruturados.

Sobre este processo Oliveira (1993) afirma que:

[...] é como se ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (OLIVEIRA M. 1993, p. 38)

Vigotski apresentou a imitação, não no sentido de reprodução mecânica, mas como uma atividade de criação, ou seja, “para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do eu sei fazer para o que eu não sei” (VIGOTSKI, 2001, p. 328). Assim, nos primeiros anos de vida da criança, a brincadeira se apresenta como um elemento primordial e fundamental no seu desenvolvimento, pois favorece a “ação na esfera imaginativa [...] a criação de intenções voluntárias e a formação de planos na vida real e motivações volitivas” (VIGOTSKI, 1989, 117).

Nesse sentido, enquanto brinca, a criança desenvolve a linguagem, a imaginação e o pensamento, ou seja, por meio da interação e da mediação com os instrumentos de forma significativa a criança se desenvolve e se apropria da realidade social, evoluindo nas funções psíquicas humanas, desenvolvendo sua personalidade e inteligência.

Esses instrumentos possibilitam que as crianças superem seu corpo biológico, desenvolvendo-se e apropriando-se das qualidades humanas, ou seja, da realidade social. Leontiev (1978) apresenta a forma como acontece a apropriação da realidade social:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as aptidões, “órgão da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Partindo dos pressupostos apresentados pela Teoria Histórico-Cultural, supõe-se que a EI seja um espaço de mediação entre as crianças e seu processo de apropriação da cultura, que deve ser centrada na criança e na suas múltiplas capacidades e necessidades próprias da faixa etária, e que não se resuma a uma iniciação no processo de escolarização, conforme alerta Mello (2015)

[...] em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar, em cada idade da criança, as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência em formação já na idade pré-escolar. (MELLO, 2015, p.10)

Nesse sentido, vale advertir que o fim ou a diminuição da infância e a realização na EI de atividades escolares próprias do Ensino Fundamental, empobrecem a aproximação com o conhecimento sistematicamente organizado, de uma forma adequada à faixa etária, além de modificar o real significado da EI que reconhece a criança sujeito sócio histórico e cultural.

Apresentei neste capítulo nossa compreensão em relação à EI e sua evolução, bem como a construção da concepção de criança que atualmente é vista como um sujeito ativo, originando-se das leituras realizadas para entendimento de como este campo se constituiu a partir dos documentos legais e sua evolução como etapa da educação básica, “[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras de história” (Kuhlmann Jr, 1998, p. 31). Assim, este capítulo, buscou contribuir para a compreensão da concepção de criança no escopo da presente pesquisa.

O próximo capítulo aborda como a EA está se estabelecendo enquanto Educação.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante da grave crise socioambiental que se instala, cujos efeitos estão como nunca em evidência, deve-se refletir se existe saída para o impasse entre o modelo hegemônico de produção - caracterizado pelo uso desenfreado dos bens naturais do planeta, o qual visa unicamente à expansão contínua da produção e do consumo - e o necessário equilíbrio entre a sociedade e a natureza.

Ao considerar o desenvolvimento industrial e tecnológico, sem a reflexão sobre suas implicações e consequências, como a alteração e a perda da biodiversidade, a poluição do solo, da água do ar, a má distribuição das riquezas, tanto no nível econômico como de bens de primeiras necessidades como a água e os alimentos, pode-se estar no caminho do aniquilamento da humanidade, ou seja, as crises ambientais atuais, diretamente provocadas por um desenfreado “êxito das sociedades industriais em multiplicar incessantemente o excedente, não apenas impõe novas formas de escassez, mas sobretudo geram ameaças mais sistêmicas a nossa segurança” (MARQUES, 2015, p. 24).

De acordo com Marques (2015, p. 392), a relação sociedade/natureza e suas problemáticas começaram a ser constatadas no final do século XVIII e início do século XIX. Autores como Lamarck (1744-1829), José Bonifácio de Andrade e Silva, (1763 -1838), Dietrich Brandis (1824-1907) Gifford Pinchot (1865-1946) e George Perkins Marsh(1801-1882) apresentam teorias sobre os impactos causados pelo homem na sua relação de exploração da natureza e as inúmeras catástrofes que acometem a humanidade.

Marques (2015, p. 393), em recente obra, descreve que nos anos de 1860 – 1920 surgem as primeiras ações legais e as primeiras organizações na tentativa de proteção ao meio ambiente, tais como Sea Birds Preservations Act (1869), Plumage League (1889), Coal Smoke Abatement Society (1989), Sierra Club (1892), Rainforest Action Nerwork (1895), The Ecological Society of America (1915), Committee for the Preservations of Natural Conditions (1917) e o Save the Redwoods League (1918).

Segundo Marques (2015), com o fim Segunda Guerra Mundial, as questões ambientais atingem níveis consideráveis, uma vez que um sentimento de incerteza em relação ao futuro assola a todos diante da destruição da natureza causada pelo conflito. Ainda para autor:

Desde o segundo pós-guerra, as legislações nacionais e os organismos multilaterais vêm tentando implantar marcos mínimos de contenção da destrutividade econômica, e é indubitável que se desenhou desde então um arcabouço de leis teoricamente protetoras do meio ambiente. A realidade, contudo, e que, malgrado essas leis, a degradação do sistema Terra, medida por qualquer parâmetro, está se acelerando. Essa é a lição insofismável da história e das projeções a curto e médio prazo do capitalismo (MARQUES, 2015, p. 473).

De acordo com a linha histórica, de acordo com Carvalho (2013) “as primeiras pesquisas sistemáticas” que despontam, a partir do interesse da sociedade em relação às mudanças ambientais e suas consequências, acontecem como consequência da tragédia na cidade de Donora, na Pensilvânia, no ano de 1948, quando uma inversão térmica resulta em vinte mortes e milhares de doentes. Esse desastre não pode ser visto como o primeiro relacionado à poluição atmosférica, contudo, apresenta-se como um importante acontecimento que desperta a atenção para as alterações ambientais.

Para Marques (2015, p.448), as indagações sobre os acontecimentos relacionados às questões ambientais começam a se disseminar em vários lugares do mundo, ganhando destaque nos Estados Unidos e na Europa, e despertam a humanidade para as ameaças e riscos “dos efeitos nefastos da antropização do planeta”. Entre as obras mais significativas está a publicação “Primavera Silenciosa” (Silent Spring), lançada em 1962 por Rachel L. Carson, que se apresenta como um marco e com grande contribuição para a reflexão no que se refere à utilização do pesticida químico DDT. O livro faz referência ao silêncio dos pássaros mortos pela contaminação com os agrotóxicos.

Primavera silenciosa tem, de fato, o impacto de “outra” bomba, desta feita na consciência norte-americana. Trata-se do primeiro livro de ciência ambiental a ser discutido em uma coletiva de imprensa pelo presidente John F. Kennedy [...] Carton enfatizava – no ano mesmo da crise dos mísseis de Cuba -, que os riscos de aniquilamento da humanidade já não mais advinham apenas do inverno nuclear, mas também da primavera silenciosa. Mais que a guerra nuclear, devia-se doravante temer a guerra menos ruidosa. (MARQUES, 2015, p.449-450).

Assim, percebe-se que as preocupações com as questões ambientais começam a surgir de forma mais intensa, segundo Marques (2015, p. 415), instigadas por “despertar da consciência dos impactos humanos sobre o ambiente”.

Nessa mesma direção, outros autores e pensadores discutem os problemas socioambientais e o Antropoceno, tais como Hans Jonas, René Dumont, Lévi-Strauss, Arne Naess e Edward Goldsmith, entre outros.

Nesse movimento de pensar e reconhecer as diversas problemáticas, muitas delas controversas, que surgem na relação sociedade-natureza, desencadeam-se as primeiras referências à expressão EA (environmental education), a qual usa-se pela primeira vez em 1965, em um artigo na cidade de Keele, Grã-Bretanha, na Conferência em Educação *The Keele Conference on Education and the countryside*. (DIAS, 1998; MORALES, 2008).

Para Carvalho (2015, p. 9), o debate teórico, tanto de intelectuais quanto de ativistas, intensificam-se a partir da década de 70, do século XX, o qual promove a organização de encontros e eventos no campo dos movimentos político-sociais e de políticas governamentais e que favorecem a emergência de um pensamento crítico, cujo possibilita questionar o capitalismo industrial.

Assim, em 1972, ocorre na Suécia, em Estocolmo, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, a primeira grande reunião internacional para analisar e debater a relação das atividades antrópicas. Por meio dessa Conferência, materializa-se um Plano de Ação, Declaração de Estocolmo, que define os princípios de preservação e ações de minimização de impactos ao ambiente natural, com subsídio de agências financeiras, sobretudo, aos países e comunidades mais empobrecidos. (BRASIL, 1972).

No mesmo período, mobilizações de amplitude político-governamental, no campo internacional, ocorrem concomitantemente às manifestações sociais. Em 1975, na Sérvia, realiza-se um encontro que escreve a Carta de Belgrado, com as primeiras reflexões a respeito da responsabilidade da EA na estrutura ambiental, em nível global e local, e cria-se o Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA. Tal documento, assinado por 65 países, sugere a idealização de um modelo de desenvolvimento para o mínimo impacto sobre os recursos naturais, sem consequências às comunidades, por intermédio da conscientização, nos anos iniciais escolares, o qual propõe uma reforma de currículos e de programas educacionais e conduz alterações na política governamental.

A Carta de Belgrado também faz referência à conduta ética e moral do ser humano para a mudança comportamental, reforça que os recursos do mundo devem ser aplicados de modo a beneficiar toda a humanidade e que o comportamento dos

indivíduos deve permanecer em consonância com a biosfera, por intermédio de uma nova ética local e global (BRASIL, 1975). Nesse momento, reconhece-se a Educação Ambiental, de fato, como um campo pertencente à Educação.

Uma ética que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedade, que sejam consonantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera, que reconheça e responda com sensibilidade às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, e entre os povos. (CARTA DE BELGRADO, 1975).

No ano de 1977, na cidade de Tbilisi, Geórgia, acontece a Conferência Intergovernamental sobre EA, inspirada na Carta de Belgrado, para elaboração dos princípios e ações norteadoras da EA, as quais devem nortear a política educacional mundial.

A Declaração de Tbilisi ratifica as premissas das conferências anteriores e aponta o caráter multidisciplinar da EA, ou seja, evidenciando sua dependência em relação às várias ciências e experiências educacionais e a necessidade, portanto, de ser adotado um enfoque global e holístico, enraizado numa ampla base científica interdisciplinar. Sendo assim, a EA prepara o indivíduo e as sociedades, através da compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, na esfera local e mundial (UNESCO, 1978, p.12).

Posteriormente, em 1987, a primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, é indicada à chefia da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Retoma-se o debate sobre as questões ambientais e as ações humanas, organiza-se o documento intitulado Relatório Brundtland (1987), o qual apresenta uma proposta que enfatiza a sustentabilidade dos recursos naturais, com intuito de conscientizar, as gerações presentes, a respeito da finitude dos mesmos para não comprometer a capacidade de suprimento das gerações futuras. Este documento delinea ações que reafirmam uma visão crítica sobre o modelo de desenvolvimento hegemônico conveniente aos países desenvolvidos, aponta a incompatibilidade dos padrões de produção e consumo e assinala a necessidade de uma educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável (BRUNDTLAND, 1991, p. 6).

Outro fator preponderante, e que é preciso dar importância, ao considerar a sustentabilidade, é o quanto o capitalismo está disponível a renunciar em prol de algo que não irá lhe beneficiar, uma vez que seu traço marcado é a acumulação.

Para Marques (2015, p.529) “a ilusão de que o capitalismo pode se tornar ambientalmente ‘sustentável’ é a mais extraviadora do pensamento político, social e econômico contemporâneo”.

Em 1992, novos acontecimentos marcam a trajetória da EA e um plano de ação, conhecido como Agenda 21, é elaborado por ocasião da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, no Rio de Janeiro (Rio-92), com a participação de representantes governamentais e não-governamentais, organizações internacionais e sociedade civil, com o objetivo de enfrentar a crise ambiental. Dentre as metas políticas de ações locais e globais da Agenda 21, o capítulo 36 demarca a essencialidade da educação como instrumento para uma consciência ambiental a caminho de um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2002, p. 04).

Na esfera governamental brasileira, a partir desses encontros internacionais, ocorrerem mudanças na base legal para a implementação de políticas ambientais, sobretudo, na Educação. Contudo, mesmo diante do fortalecimento da política ambiental brasileira, ainda prevalece uma dificuldade no dinamismo das ações nesses espaços institucionais, nos movimentos e nas organizações da sociedade civil (CARVALHO, 2001, p.47).

Na perspectiva da prática educativa, o educador está imbuído de um agir político, marcado na própria gênese dos movimentos sociais, configurado em diferentes vias de militância e na multiplicidade de identidades e profissionalizações:

O papel do educador ambiental está atravessado pelas marcas de um agir político. As condições do percurso da própria EA apontam para a sobreposição das marcas de um movimento social e as de uma esfera educativa epistemologicamente fundamentada e institucionalmente organizada. Neste contexto, a identidade de educador ambiental está longe de ser uma identidade totalizante. Múltiplos os caminhos, as vias de acesso e os ritos de entrada pelos quais um sujeito pode se tornar um educador ambiental (CARVALHO, 2001, p.54-55).

Conforme o Carvalho (2001, p.54) salienta, a identificação de um indivíduo como educador ambiental se constitui com diferentes intencionalidades: como defensor de um ideário, como mobilizador de uma prática educativa ambientalizada, ou seja, combina diferentes vias da militância e de profissionalização num perfil “profissional-militante”. Nesse contexto, a relevância reside no papel dos educadores

e na maneira como estes assumem o caráter de uma identidade política, dinâmica e em permanente trânsito.

Carvalho (2006, p. 20) afirma que existe “forte tendência em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças a alterar o quadro atual de degradação do ambiente com o qual deparamos”, e ressalta que sobre risco de uma supervalorização desse processo educativo. Afirma ainda que é imprescindível ter cautela para não acontecer submissão aos documentos oficiais sem análise crítica.

Carvalho (2006, p.22) ainda ressalta que as mudanças individuais que nem sempre resultam em mudanças consideráveis de fato, além do risco de serem abreviadas, reduz-se às ações pontuais e sem significado.

Sem dúvida, aqueles que, por exemplo, vêm o processo educativo geral, ou a educação ambiental, de forma particular, como uma possibilidade de ajustar comportamentos individuais a padrões socialmente desejáveis, idealizarão propostas educacionais com características muito diferentes daqueles que entendem ser a educação um caminho para mudanças mais profundas, um motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo. (Carvalho, 2006 p. 22).

Nessa perspectiva, entende-se ainda que as questões ambientais devem ser incorporadas de maneira mais ampla e não apenas como discussão, conceituação e busca de soluções de forma fragmentada e descontextualizada. Há necessidade de compreender o modelo hegemônico que está posto e seus paradigmas na tentativa de dissolvê-los e transformá-los, não apenas no sentido comportamental, mas de toda estrutura. Conforme apontam Loureiro e Lima (2012)

[...] uso mais racional” dos recursos naturais (sem refletir e buscar romper com as relações econômicas de mercado e o processo de acumulação de riqueza material), com ênfase nos aspectos comportamentais, técnico-gerenciais e éticos da relação humana com a natureza dita e não humana. Seu caráter instrumental e de aplicação imediata na vida de cada indivíduo torna-se um poderoso meio de reprodução ampliada de ideologias compatibilistas entre sustentabilidade e capitalismo que veicula (LOUREIRO E LIMA, 2012; p. 282).

Nessa perspectiva, Layrargues e Lima (2014) apresentam três macrotendências político-pedagógicas para a Educação Ambiental, nas quais podem ser identificadas as atividades desenvolvidas, sendo elas a “Conservacionista”, a “Pragmática” e a “Crítica”.

Para os autores Layargues e Lima (2014, p.27), a “Macrotendência Conservacionista”, é uma prática que visa despertar a sensibilidade humana em relação à natureza, tendo como fundamento norteador “conhecer para amar, amar para preservar”.

A “Macrotendência Pragmática”, aposta em conservação dos recursos naturais paralelamente ao desenvolvimento econômico, sem o comprometer, ou seja, aposta em mudanças de comportamento individuais e tecnológicas, sem colocar em questão discussões mais profundas sobre o sistema produtivo, “se aproxima da esfera da produção e consumo, embora voltada exclusivamente aos recursos ambientais sem qualquer relação com a dimensão social e econômica” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29-30).

Na “Macrotendência Crítica”, os autores Layrargues e Lima (2014, p.33) apontam que a questão socioambiental é considerada como eixo norteador de todo processo educativo, evidenciando que as mudanças de comportamento individuais ou inovações tecnológicas não vão conseguir enfrentar a crise socioambiental estabelecida. Segundo os autores, é indispensável repensar os “fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e injustiça socioambiental”.

No mesmo sentido, em seus estudos, Tozoni- Reis (2008) identifica cinco diferentes abordagens educativas:

- **disciplinatória-moralista**, que orienta sua prática para “mudanças de comportamentos” ambientalmente inadequados, identificada também como “adestramento ambiental”;
- **ingênua-imobilista**, que se pauta fundamentalmente pela “contemplação” da natureza, centrando o processo educativo na sensibilização ambiental;
- **ativista-imediatista**, que supervaloriza a ação imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de ação-reflexão-ação pelo ativismo ambientalista;
- **conteudista-racionalista**, que orienta o processo educativo para a transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente, considerando que essa transmissão/assimilação tem como consequência uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente;
- **crítica-transformadora**, que concebe a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social (TOZONI-REIS, 2008, p.157).

Embora os estudos e pesquisas em EA identifiquem a existência de diversas tendências, algumas já apresentadas, todas elas estão também diretamente associadas ao campo educacional. Assim, consideramos que a EA se apresenta como um elemento significativo no processo de formação humana, e a mesma pode ser dirigida para uma transformação e superação do modelo hegemônico em que se vive atualmente, ou seja, desenvolver o pensamento emancipado e autônomo. Com esse objetivo Carvalho (2006, p. 25) aponta que o trabalho com a EA deve contemplar três dimensões: a dimensão axiológica, a dimensão do conhecimento e a dimensão da participação política. O autor ainda afirma que é imprescindível a correlação entre as mesmas, porém, vale ressaltar que esse modelo proposto não é indicado pelo autor como “caminhos seguros ou ‘modelos’ ideais de ação”.

Figura 1 - modelo esquemático das Dimensões a serem consideradas para o desenvolvimento de atividades de EA e o processo educativo proposto por Carvalho (2001).



Fonte: Carvalho (2001 p 67).

Diante do consenso de que EA deve ser componente da educação escolar, e compreendendo que o Estado tem papel mediador e articulador nesta tarefa, verifica-se o surgimento de um conjunto de medidas para garantir sua implementação, principalmente, na esfera da educação formal.

Apoiadas no marco legal, estabelecido na Constituição Federal, em 1988, no qual se afirma 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”, várias leis e documentos são elaborados e aprovados para tornar possível esse direito, por meio de processos educativos. Um desses marcos

legais é a formulação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei 9795/99) que estabelece a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino.

Após a Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, em 2012, conhecida como RIO+20, apresenta-se o documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental” (DCNEA) com a proposta de orientação para facilitar a implementação da prática em todos os níveis de ensino, a EA dever ser uma prática contínua e permanente. No seu artigo 3º, afirma-se que “A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído”. (BRASIL, 2012, p.2).

As DCNEA, além de incentivar a construção de conhecimentos sobre a diversidade, no artigo 6º, ressaltam que são importantes “respeito à pluralidade e a diversidade seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária” (BRASIL, 2012, p. 4).

Nesse sentido, a Lei 12.780/2007 da Secretaria do Meio Ambiente do estado de São Paulo, no seu artigo 4º institui que:

A educação ambiental é componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente em âmbito estadual e municipal, de forma articulada e continuada, em todos os níveis e modalidades dos processos educativos formal e não formal.

No seu artigo 18 § 3º, a referida legislação institui que “Os professores em atividade, tanto da rede pública quanto da rede privada, devem receber complementação em sua formação de acordo com os fundamentos da Política Estadual de Educação Ambiental de São Paulo”, colocando-se como fundamental a formação continuada dos professores.

Pode-se acrescentar ainda o artigo 10º, o qual elucida que os planos de ensino precisam considerar os objetivos e conteúdos que proporcionem para as crianças a “conscientização dos problemas sociais e ambientais, utilizando de estratégias práticas que trabalhem a informação junto com a ação”.

Amparado nesse conjunto de legislações e de orientações curriculares, o Conselho Municipal da Educação de Rio Claro (Comerc), por meio da deliberação N° 001/2013, estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental no Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro (anexo A), um documento com quatro páginas em que constam 23 artigos que discorrem sobre princípios, objetivos, organização, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, avaliação e disposições finais, sendo que em dois dos seus artigos apresenta os seguintes princípios:

artigo 1º - A escola através de seus componentes faz parte da sociedade e é corresponsável pela sua transformação.

artigo 2º - O ambiente escolar deve desenvolver estudos que façam referência às questões ambientais, não somente elencando as problemáticas locais e globais, como também, elaborando formas e mecanismos de cuidados e preservação do meio ambiente.

Embora os documentos acima apresentados tenham o caráter de apoio e incentivo às práticas relacionadas com a EA, acredita-se que a “imposição” legitimada pelo marco legal não garante a execução das atividades e muito menos a adoção de uma postura crítica adotada pelo professor no desenvolvimento dessas mesmas práticas.

4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na perspectiva de uma pedagogia voltada a garantir o desenvolvimento integral da criança, como é proposto na Educação Infantil (EI), em que o professor é o mediador que conduz, estimula e incentiva a curiosidade das crianças, instiga sua interação com o meio, com os objetos e com as pessoas, para explorar, pensar, questionar, levantar hipóteses e, assim, desenvolver seu conhecimento, identifica-se como um espaço propício para que a Educação Ambiental aconteça.

Para Severino (2006, p. 621), a educação é “um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”. Nesse sentido, verifica-se a educação como edificadora do processo integral de construção do ser humano, a qual possibilita a transformação da realidade.

A educação formal engloba todos os níveis, o que abarca a EI, como matriz do desenvolvimento. A aprendizagem acontece desde o nascimento, sendo assim, nota-se que a criança, desde pequena, é “capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca” e que circunstâncias apropriadas de vida e de educação o que proporciona para a criança apropriação de “conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais” (MELLO, 2007, p. 90).

Na mesma direção, Oliveira (2010, p. 50) afirma que as propostas pedagógicas na EI, quando elaboradas com a finalidade de desenvolver a autonomia da criança e promover sua inserção na sociedade, procuram desenvolver algumas condições importantes como “Sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente)”.

Oliveira (2010, p.122) ainda argumenta que a função sociopolítica pedagógica da Educação Infantil deve auxiliar no desenvolvimento das crianças para que “se faça em direções mais críticas, afetuosas, lúdicas, colaborativas, solidárias” no sentido de opor-se à desigualdade e hostilidades nas quais a sociedade se encontra. Assim, deve proporcionar ações que visam

[...] combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômica, étnico-raciais, de condição de desenvolvimento e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil, assim como a atenção cuidadosa e exigente dos educadores a possíveis formas de violação da dignidade da criança fora e dentro da instituição [...] propõe um trabalho com diferentes linguagens e com culturas plurais na creche e na pré-escola, possibilitando o fortalecimento dos saberes e das especificidades linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade (OLIVEIRA, 2010, p. 121).

Em harmonia, Rodrigues (2011, p. 177) afirma que “a criança na idade pré-escolar se encontra em formação inicial de seus conceitos e seus valores, está sentindo, conhecendo e construindo seu mundo, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade”. Nesse sentido, percebe-se que experiências que oportunizem uma relação de aproximação com temas relacionados à EA devem começar nessa faixa etária, uma vez que, nesse momento, os sentimentos positivos são desenvolvidos, visto que o professor se apresenta como o mediador na construção de referenciais e conceitos e valores em relação ao mundo.

Carvalho (2006, p.34) ainda declara que “os seres humanos que se caracterizam, entre outros aspectos, por não nascerem amadurecidos, estamos diante de realidades a serem construídas”. Essas ideias se apresentam no sentido de corroborarem na perspectiva de que a educação infantil aparece como um espaço favorável e de possibilidades para que seja possível uma educação voltada para “preparar os cidadãos para intervir no mundo e poder transformá-lo”.

A proposição apresentada desde a Conferência de Tbilisi, realizada no ano de 1977, a qual, no seu primeiro parágrafo, na oitava recomendação, afirma que a EA “deverá alcançar todos os grupos de idade e a todos os níveis da educação formal, assim como as diversas atividades de educação não formal destinadas aos jovens e aos adultos”.

No Brasil, documentos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) indicam que a EA deve se inserir nas práticas pedagógicas. Podem-se citar os PCN (1997), RCNEI (1998) e as DCNEI (2009), embora não se encontre a terminologia “Educação Ambiental” em nenhum deles.

Os PCNs (1997), cabe mencionar, situam o meio ambiente como um tema transversal, além de apresentar a relação entre homem e natureza, isto é, a compreensão do ser humano como parte da natureza e as complexas relações estabelecidas entre o sistema econômico e sua influência

[...]o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas, relações sociais, econômicas e culturais também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e outros. Mas é preciso refletir sobre cada passo, na direção de metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental (PCN, 1997, p.31).

No que tange ao RCNEI (1998), em um dos seus quatro volumes, intitulado “Natureza e Sociedade”, nos objetivos gerais, explana que a criança necessita “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação” (BRASIL, 1998, vol.1, p.63).

Em relação ao documento DCNEI (2009), no artigo 7º, percebe-se a relevância do trabalho com a EA na EI, através alguns princípios como o ético, político e estético. Nesse sentido, demonstra enfoque socioambiental e educação direcionada para cidadania, no qual afirma:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A Deliberação COMERC Nº 001/2013 (Anexo A) apresenta dois artigos direcionados à EI. Em seu artigo 9, estabelece que o trabalho desenvolvido na EI, relacionado à EA, deve estimular a criança em:

- I. A necessidade de adquirir atitudes corretas;
- II. O espírito de cooperação;
- III. O trabalho em equipe;
- IV. A formação de valores morais. (RIO CLARO, 2014, p. 2)

Em seu artigo 10, indica que os planos de ensino devem considerar “objetivos e conteúdos que proporcionem ao aluno a conscientização para os problemas

sociais e ambientais, utilizando de estratégias práticas que trabalhem a informação junto com a ação”. (RIO CLARO, 2014, p.2).

Nesse panorama, os educadores devem apropriar-se de mais informações e de fundamentos, que construam conhecimentos, os quais despertem nas crianças um sentimento de transformação, a partir da consciência de sua importância para a vida, a fim de compreender a relação homem-natureza, percebendo-se como parte dela, e não apenas como receptores de informações. Assim, Loureiro (2007) afirma que:

[...] a emancipação é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo que visa a transformação de nosso modo de vida; a superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos; a liberdade para conhecer e gerar cultura tornando-nos autônomos em nossas escolhas (LOUREIRO, 2007, p. 66).

Do mesmo modo, Santana (2010, p. 354) apresenta uma importante consideração sobre os educadores e suas práticas desenvolvidas, a qual alerta para que os mesmos devem entender e compreender as tendências teóricas que fundamentam suas fontes epistemológicas, cujas constituem suas práticas pedagógicas, “a fim de evitar [...] visão do senso comum, sem objetivos, com visões ingênuas, que apenas descrevem aspectos naturais do ambiente ou se atêm à sensibilização, que seguem modismo comum ao meio educacional”.

Assim, percebe-se que a EA se apresenta como um campo complexo e com perspectivas heterogêneas, desde concepções que evidenciam o meio ambiente de forma “recursista” e utilitarista, apostando em mudanças de comportamentos para a superação da crise, como também de concepções mais amplas e que consideram a relação estabelecida entre sociedade e natureza uma visão socioambiental, como Sauv  (2005) aponta:

A concepção utilitarista da educação e a representação ‘recursista’ do meio ambiente (...) mostram nitidamente reducionista com respeito a uma educação fundamental preocupada em otimizar a teia entre as pessoas, o grupo social a que pertencem e o meio ambiente. A relação com o mundo não pode ficar limitada a uma dinâmica de ‘gestão de recursos’; as atividades humanas não podem ser interpretadas unicamente dentro de um quadro de referência do ‘desenvolvimento’, utilizando exageradamente a linguagem da sustentabilidade, (SAUVÉ, 2005, p. 320).

Nessa perspectiva, Loureiro (2007), ao discorrer sobre EA crítica, afirma que:

Sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). (LOUREIRO, 2007, p. 66).

Carvalho (2006, p. 12) também assegura que é necessário considerar que “as escolhas e a seleção de conhecimentos considerados prioritários pelos educadores estão revestidas de caráter político e ético”. Por conseguinte, as concepções que os professores possuem sobre educação ambiental também influenciam nas suas escolhas e nas suas práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental.

Assim, a importância dos educadores e sua percepção para o ato educativo, nesse caso, na educação infantil, e a direção que trilha, no sentido de garantir à criança o acesso a práticas educativas que lhe permitam ampliar, diversificar as experiências e os conhecimentos das crianças, sem separar o educar e o cuidar, são indissociáveis na educação infantil, ou seja, não se pode enfatizar uma em detrimento da outra.

Kuhlmann Jr (1998, p.60) pondera a caracterização e definição da educação infantil como espaço de cuidado e educação, o qual apenas “adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas [...]. Sendo assim, ao educar uma criança, o ato de cuidar está agregado”.

O cuidar é parte integrante do processo educativo na EI, cuja apresenta foco no desenvolvimento da criança em todos seus aspectos, seja pessoal, social ou cultural, como alguém também produtor de cultura. Nesse sentido, o cuidar, não se apresenta apenas relacionado a particularidades higiênicas, mas que está imbricado em todo processo das relações humanas. Cuidar de crianças, no contexto educativo, demanda um trabalho em conjunto de vários aspectos e “deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega” (KRAMER, 2005, p. 82).

O RCNEI (1998, p. 24-25) aborda a perspectiva do cuidar, na qual evidencia a indissociabilidade entre o cuidar e educar, considerando o desenvolvimento integral da criança, e afirma que para cuidar é necessário primeiramente “estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” e define como:

[...] parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, em que o cuidar e o educar se entrelaçam, o educar, no prisma da EI, estabelece o desenvolvimento completo da criança, em todos seus aspectos, como que propõe o RCNEI (1998, p. 23), o qual afirma que educar significa, “propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”. Ao considerar uma criança como um ser atuante apresenta capacidades que devem ser desenvolvidas relacionadas a aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físicos, isto é, na construção de sua “relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

A questão do cuidar e educar também aparecem nas DCNEI (2009) ao afirmar que:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. Educar de modo indissociável do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular de formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009, p. 10).

Assim, percebe-se que existe uma discussão bastante fundamentada sobre o cuidar e o educar na EI, e que há uma ética estabelecida no cuidar, princípio este que se pode articular com a EA.

Nessa perspectiva, para entender mais sobre o cuidar, Boff (2012, p.54) considera o cuidado como “essencial do ser humano. Constitui a base para qualquer interpretação que se queira fazer dele. O cuidado está sempre aí presente e subjacente como a constituição de ser humano”. No que se refere à natureza, na visão de Boff (2012, p. 21), o cuidado se apresenta como “uma arte, um paradigma novo de relacionamento para com a natureza, para com a terra e para com os seres humanos”.

Nesse processo de entendimento, faz-se necessário, por parte do educador, perceber a importância do cuidar e as dimensões que o abarcam, uma vez que o cuidado também pode ser compreendido como precaução e prevenção, especialmente, no momento atual de “aceleração e perigosa degradação da natureza e das ameaças que pesam sobre a espécie humana” (BOFF, 2012, p. 59-60).

Assim, em um período em que os valores e atitudes estão se consolidando, o período em que a criança frequenta a EI, apresenta-se como possibilidade de estimular o desenvolvimento do cuidado, não só no sentido higiênico, mas enquanto natureza do homem no mundo, ou seja, considerando o cuidado na definição apresentado por Boff (2012, p. 65), “emerge a dimensão ética que não se deriva do cuidado. O próprio cuidado é sinônimo da ética [...] como cuidado da casa e de todos que nela habitam, seja a casa individual, seja a casa comum que é o planeta Terra”. No entanto, sabe-se que se dá de forma paulatina, e que se fazem necessárias situações de aprendizagem que desafiem a criança, as quais são significativas dentro do seu contexto.

O cuidado se associa à dimensão da ética na EI, uma vez que a criança necessita ser considerada em sua plenitude, e a prática pedagógica do professor pode contribuir e possibilitar seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Para que esse cuidar seja realmente efetivo e não se limite a aspectos higiênicos, é preciso que a afetividade esteja presente nessa relação, que aconteçam interações e respeito nas relações. O cuidar faz parte da nossa constituição enquanto seres humanos, faz parte da EI, logo, tem muito a contribuir na relação sociedade-natureza.

Para Oliveira (2010, p.140), a afetividade alicerça a forma como a criança vê o mundo e influencia em suas atitudes, bem como na construção de seus valores em relação à vida e aos objetos, em todo seu processo de desenvolvimento.

O afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança. Além disso, o afeto inclui expressividade, a exteriorização de certos estados emocionais socialmente elaborados de uma cultura. Contudo, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos inseparáveis [...] permitem ao indivíduo construir noções sobre objetos, pessoas e situações, conferindo-lhes atributos e valores (OLIVEIRA, 2010, p. 140).

Nesse contexto, de desenvolvimento do processo educativo na EI, percebe-se que educar crianças é complexo, uma vez que há necessidade de considerar diversos aspectos e compreender que o educar constitui o ser como um todo, para que as práticas educativas conduzam as crianças para autonomia.

As atividades devem se desenvolver através das interações e mediações da criança com criança, com o professor e com o meio em que vive, por intermédio, principalmente, do lúdico, o que proporciona o aprendizado e é fundamental para a formação da criança. Nesses momentos, as situações que surgem garantem o trabalho e a construção de sua aprendizagem de mundo. Como afirma Oliveira (2010):

Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, etc., [...] com isso, formas concretas de organização das atividades humanas em um meio social específico geram normas, regras e valores sempre potencialmente conflituosos e confrontantes, podendo ser confirmados, desaparecer ou diversifica-se (OLIVEIRA, 2010, p. 140).

O lúdico proporciona que a criança vivencie e compreenda o mundo, amadurece a socialização e possibilita desenvolver e perceber os limites do seu corpo, seus ritmos, sua imaginação, além de desenvolver a autonomia, conforme aponta Mello (2007, p. 97) “atividade lúdica – não produtiva - são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento da criança, como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência”. O Brincar também faz parte do natural da criança, é espontâneo, instintivo e faz parte do processo de crescimento da criança.

Nas atividades de brincar livremente ou mediadas pelo professor, a criança acaba por vivenciar situações de construção regras, de exploração, de escolhas, desenvolvimento de ideias, representação de mundo, compreensão dos acontecimentos sociais e da natureza, construção de “combinados”, oportunidades de trabalhar a cooperação e a solidariedade, ou seja, “a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para processo de apropriação de signos sociais” (OLIVEIRA, 2010, p.164)

Nesse sentido, é relevante compreender que práticas são oportunizadas à criança vivenciar a fim de mobilizarem seus aprendizados, sejam eles afetivos, cognitivos, sociais e culturais, visando manter ou romper com ideologias e valores que já estão desenvolvidos na forma que está organizada nossa sociedade, ou seja, “tendem a ‘naturalizar’ o modo de produção e organização social dominante”. (LOUREIRO E LIMA, 2012, p.282).

Desse modo, incorporar em nossas reflexões e práticas as dimensões, propostas por Carvalho (2006) conforme modelo apresentado (figura 1, p.41), se apresenta como uma possibilidade de novos significados relacionados ao processo educativo para EA, isto é, considerar todas as dimensões (Conhecimentos, Valores éticos e estéticos e participação política), como nos afirma Carvalho (2000, p.8)

É importante que os educadores que pretendam trabalhar com a temática ambiental não estejam atentos apenas para oferecer aos seus alunos atividade que envolvam experiências relacionadas com a dimensão estética da natureza e da própria ciência, mas também tenham oportunidades, nos seus cursos de formação, de experiências próprias em relação a estes aspectos. O conhecimento e a possibilidade de desvendar os mistérios do mundo poderiam, assim, não ser necessariamente, entendidos como possibilidades de domínio do homem sobre a natureza, mas, antes de tudo, como possibilidade de experimentar a beleza da natureza. (CARVALHO, 2000, p.8)

Em relação ao trabalho pedagógico com a perspectiva política da EA na EI, é significativo considerarmos a constituição de um sujeito engajado politicamente desde criança, e para isso é necessário elaborarmos atividades que se distanciem de práticas ingênuas e que visam apenas mudança de comportamentos, mas oferecer oportunidade para que as crianças, desde pequenas, sejam participativas, tenham o direito a escolhas, reflitam sobre essas escolhas e, com isto, possam se construir como sujeitos autônomos.

No entanto, vale considerar que trabalhar na EI a EA por viés crítico não se apresenta como uma tarefa fácil, mas complexa, uma vez que abordar a perspectiva de conhecimentos, ou valores apenas não dá conta do desenvolvimento por completo de um sujeito politicamente participante. Nesse sentido, Luccas(2016) apontou caminhos que possibilitam ampliar e explorar diversas linguagens que resultarão numa aprendizagem significativa.

Luccas (2016, p. 170) afirma que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI podem ser articuladas com a EA, ressaltando aspectos que podem ser inseridos nas práticas e estabelece como possibilidade de desenvolvimento na EI, em uma perspectiva crítica. Em suas palavras, “diversos procedimentos didáticos que especificam as práticas pedagógicas na educação infantil permitem o trabalho em educação ambiental”.

Vale ressaltar, que a condução do professor e sua concepção de EA influenciam em sua prática, o que favorece ou não a EA crítica, ou seja, “o proposto pelo professor se constitui para a criança em atividade ou vivência (na perspectiva Vigotskiana), senão, vira mera tarefa escolar, em que a criança realiza, mas, que não faz sentido para ela”. (LUCCAS, 2016, p. 171).

Partindo desse pressuposto, situações inerentes à EI são apresentadas por Luccas (2016, p. 170) como significativas e pouco utilizadas em outros “segmentos posteriores de ensino” e que deveriam inspirar professores de outras etapas, como a roda da conversa, atividades sensoriais e contação de histórias. Destaca-se que o diferencial é “a forma como são conduzidos e a frequência com que acontecem” na EI.

Luccas (2016) explana ainda sobre essas possíveis práticas que permitem trabalhar a EA na perspectiva crítica, e que já fazem parte da rotina da EI: a roda de conversa, na qual é possível desenvolver e compartilhar experiências e sentimentos, informações, descobertas e curiosidades, elaborar regras de convivência em grupo, discutir diversos problemas e possibilitar propor soluções, despertar o sentimento de pertencimento ao grupo, fazer vários tipos de escolhas. Assim, percebe-se como um espaço privilegiado para desenvolver nas crianças o senso crítico e participativo.

No que se refere às práticas desenvolvidas na EI, os professores da Educação Infantil têm diversas modalidades organizativas de planejamento para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças, o que visa principalmente à aprendizagem. Para Ostetto (2000, p.178), “a elaboração do planejamento

depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos”. A autora salienta que:

[...]elaborar um ‘planejamento bem planejado’ no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças (OSTETTO, 2000, p. 190).

Na perspectiva de Ostetto (2000, p.178), há cinco principais tipos de planejamento desenvolvidos na Educação Infantil: Planejamento baseado em listagem de atividades; Planejamento baseado em temas (Temas integradores, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência) e Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento ou por Projetos de Trabalho;

No planejamento organizado em datas comemorativas, a elaboração do plano pedagógico está pautado no calendário e adequado ao ponto de vista do adulto; no que tange à EA, Hara (2007, p. 123) desenvolve uma discussão a respeito da temática ambiental, presente nas escolas de Juiz de Fora, e afirma que “as comemorações referentes à semana do meio ambiente e ao dia da árvore são as mais frequentes atividades das escolas ao abordar a temática ambiental”. O que empobrece e deixa a discussão e aprofundamento de diversos conhecimentos e reflexões muito superficiais e sem significado para as crianças, uma vez que são atividades pontuais e caráter simplista.

Nessa mesma direção, Lima (2015, p. 35) afirma que, em algumas escolas, os professores trabalham temas ligados à EA, em datas esporádicas e que atendam ao calendário, e limitam-se a “datas comemorativas, sem visão do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e integração ao currículo escolar do modo transversal, multidisciplinar e interdisciplinar que a Educação Ambiental em sua gênese propõe”.

Para o planejamento alicerçado em aspectos do desenvolvimento, que apresenta como fundamento a psicologia do desenvolvimento e ressalta os aspectos físico motor, afetivo, social e cognitivo, a Ostetto (2000, p.180) afirma que esse tipo de planejamento “toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural”.

Outra modalidade organizativa do trabalho pedagógico na EI é o Planejamento fundamentado por temas (Integrador, Gerador, Centros de Interesse,

Unidades de experiência). Nessa proposta, o “tema” é o norteador / gerador ou fomentador das atividades que serão propostas. Nessa situação, percebe-se uma preocupação com o que é relevante para a criança. No entanto, Ostetto (2000) ressalta que, em muitos casos, diante de uma temática, as atividades elaboradas acabam por ser repetidas mecanicamente, como uma forma, dentro da qual outro ingrediente (tema) pode ser substituído.

Para Loureiro e Lima (2012):

A maioria das escolas desenvolve seus projetos a partir de temas geradores voltados para a resolução de problemas. Como os projetos chegam prontos às escolas, há grande interferência das empresas na escolha dos problemas ambientais e, conseqüentemente dos temas geradores (LOUREIRO E LIMA, 2012, p. 288).

Quando o planejamento é baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento, ou seja, amparados nas quatro grandes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais, as quais são norteadoras para a elaboração das atividades previstas, propiciam um trabalho intencional com a criança. Nessa perspectiva, percebe-se uma “articulação com o ensino posterior, oferecido nas séries iniciais do ensino fundamental” (OSTETTO, 2000, p. 182).

Sendo assim, Mello (2007, p. 91) assegura que não se deve abreviar a infância com o intuito de apresentar prematuramente práticas educativas que não condizem com as idades e que visam apenas a escolarização antecipada. Todavia, “é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar”.

Igualmente, Terossi e Santana (2015) apresentam argumentos que reforçam que esse tipo de planejamento não privilegia a compreensão da natureza, em sua perspectiva global, e a promoção de uma significativa transformação da realidade.

[...] não há preocupação de promover transformações significativas na realidade, assim predomina uma perspectiva não crítica no pensar e fazer educativo os aspectos sócio-econômicos-políticos e culturais. Priorizam a transmissão de conteúdos conceituais, o conhecer (na tendência tradicional) ou o “aprender a aprender” (na tendência escolanovista) ou o “saber-fazer” (na tendência tecnicista). Resvala na EA a valorização do conhecimento sobre a natureza, a valorização do comportamento e das atitudes ambientalmente corretas e a manutenção do dualismo entre homem e natureza (TEROSSI E SANTANA, 2015, p. 71).

Na mesma direção, Kramer (1994) afirma que os conteúdos a serem trabalhados na EI não precisam estar reduzidos a áreas do conhecimento, uma vez que a realidade em que a criança está inserida deve ser respeitada e vinculada à escolha dos conteúdos para que sejam significativos.

A divisão de conteúdos por áreas de conhecimento causa prejuízo à educação ante uma perspectiva global, ou seja, o entendimento do ser humano e de sua relação com o mundo, em suas diversas variáveis, necessita uma ligação das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a escola contribui para que aconteça uma educação fracionada, como Loureiro (2002, p. 44) aponta “à prática fragmentária e onipotente de cada disciplina, está intimamente relacionada as propostas inclusivas de educação, que perceberam que a pulverização do saber não nos conduziu à compreensão da presença humana no mundo em suas múltiplas dimensões”.

A organização do planejamento e sua estruturação tem como sentido a articulação de diversos elementos para sua composição. Nessa perspectiva, Ostetto (2000) apresenta outra forma do planejamento pedagógico na EI, ou seja, os projetos, os quais, de acordo com suas afirmações, vão se constituindo na observação do grupo, nos seus movimentos e nos interesses demonstrados, “por deixar de lado o ‘didatismo’, privilegiando o olhar da criança, o que ela pede ou questiona”.

Segundo Santos (2007), as escolas de educação Infantil, com a preocupação de se adequarem ao que propõe o RCNEI, passam a organizar as suas práticas pedagógicas no formato de projetos, ou seja, o referencial se apresenta como um “guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 9).

Para Terossi e Santana (2015, p. 75), a utilização de projetos se configurou em uma tendência promissora no trabalho com EA, uma vez que “contrapõem-se à forma de organização tradicional de se abordar o conteúdo na estrutura curricular dividida em disciplinas”, ou no caso da EI em aspectos do desenvolvimento.

Com relação à prática pedagógica de projetos, embora se apresente como promissora e como adequada para a EI, como também para inserção da EA nas escolas, verifica-se a necessidade de melhor compreensão pelos professores desse

tipo organizacional de planejamento, visto que se apresenta com distintas classificações e conceitos.

No que tange à perspectiva pedagógica para o desenvolvimento dos projetos de EA, a Deliberação COMERC nº 001/2013 (Anexo A) “estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental para as Instituições Educacionais do Sistema de Ensino de Rio Claro - SP” e recomenda, no artigo 7º, que: “A metodologia de trabalho docente deve privilegiar a pedagogia de projetos.” (RIO CLARO - SP, 2014, p.2).

No entanto, o termo Projetos, no âmbito educacional, assume diversos significados e expressões, em variados momentos históricos. Hernandez (1998) apresenta alguns desses termos como: “método de projetos”, “projetos de trabalho”, “projeto educativo”, “pedagogia de projetos”, “pedagogia de estabelecimento”, entre outros. Assegura ainda que, por apresentar essas inúmeras variações, resulta em sentidos diferentes do contexto e do conteúdo usado nessa prática e que, possivelmente, ocasiona sua instabilidade. No entanto, apresenta como característica predominante, e que faz parte de todas essas diferentes visões, a preocupação com a aprendizagem.

De acordo como o RCNEI (BRASIL, 1998, p.57), os projetos foram definidos como:

[...] são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter.

Ainda nesse mesmo documento, na unidade “Natureza e Sociedade”, que compreende os temas relativos ao mundo natural e social, apresenta que uma das maneiras mais adequadas para trabalhar a temática relacionada à EA é através da elaboração de projetos, o qual declara que:

A elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com este eixo, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele oferece e também ao seu caráter interdisciplinar (BRASIL, 1998, p. 201).

Para entender como se constitui essa prática pedagógica, há necessidade de compreender quem são os pioneiros e como se designa sua realização. Os

precursores são J. Dewey e W. H. Kilpatrick, entre os anos de 1915 e 1920, cuja proposta se caracterizava por buscar o interesse para a aprendizagem de modo que esta seja significativa e atrativa, por envolver múltiplas atividades na sua realização, o que indica uma contraproposta à “pedagogia tradicional”. (Boutinet, 2002, p 181).

Jolibert (2006), a qual usa o termo “pedagogia por projetos”, defende que essa prática pedagógica deve ser conduzida pela relação de cooperação e participação entre professor e criança, visando contribuir para a organização e distribuição de responsabilidades para que as aulas possam ser desenvolvidas da melhor maneira possível para que aconteça a aprendizagem.

Pedagogia por projetos permitem [...] que a criança viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades. (JOLIBERT, 1994, p.20-21)

Segundo Hernandez (1998), os projetos são formulados a partir de situações problemas, as quais surgem no contexto escolar e permitem ao professor trabalhar sem fracionar as disciplinas, ideia esta que Dewey qualifica como “ocupações construtivas”.

[...] o método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo. (HERNANDEZ, 1998, p 68)

Nesse sentido, as autoras Barbosa e Horn(2008, p. 45) afirmam que para os projetos “não há um modelo a ser seguido, por isso se constitui em um processo democrático de decisões e um organizador do trabalho”. No entanto, apresenta os projetos como uma prática pedagógica de caráter potencializador, pois possibilita entrelaçar diversas áreas, visando o desenvolvimento das crianças. Para as autoras, é necessário “entender que conhecimento não é algo fragmentado e que não aprendemos a partir de um único enfoque ou tema é fundamental no trabalho com projetos”.

Outra questão que deve ser considerada é o envolvimento da criança no processo de desenvolvimento dos projetos, desde sua elaboração, bem como sua efetivação (planejamento, execução e avaliação), no que se refere à EA. Os projetos

devem atender as expectativas e anseios das crianças, do mesmo modo que devem estar vinculados a sua realidade e ampliem seus referenciais. Nesse sentido, Dias & Faria asseguram que:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, opiniões, capacidade de decidir. Ao juntarmos ao substantivo sujeito os adjetivos sócio-histórico e cultural, estamos afirmando que sua vontade, desejos, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar, formas de compreender o mundo são construídos historicamente na cultura e no meio social em que vive (DIAS & FARIA, 2005, p. 86).

Visto que o trabalho com projetos tem por sua natureza ser interdisciplinar, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares se apresenta como oportuno para integração de várias áreas de conhecimento e ações desenvolvidas juntamente com as crianças a famílias e a comunidade, além de oportunizar diálogos, participação, interações e respeito às diversidades, ou seja, as crianças precisam ser estimuladas a construir conhecimentos relativos aos temas socioambientais com a finalidade de superar o senso comum. No que se refere à interdisciplinaridade, Loureiro (2002) apresenta a seguinte definição:

A interdisciplinaridade não se resume à crítica aos modelos tradicionais. É necessária a transformação interior, a formação de uma postura de compromisso coletivo capaz de superar o individualismo tão exaltado na sociedade industrial. Esta deve ser vivida e não continuar como exercício intelectual que produz o discurso transformador e mantém a prática conservadora, fazendo da interdisciplinaridade mais um modismo sem efeitos concretos (LOUREIRO, 2002, p. 43).

Em outro documento oficial que norteou a educação básica, os PCNs (1997, p. 31), na unidade Temas Transversais, ressalta a importância da interdisciplinaridade, e salienta que na “prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente [...] ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia das relações entre os diferentes e contraditórios aspectos”.

No que tange à BNCC, na unidade referente a EI, não se encontra nenhuma alusão à palavra interdisciplinaridade, principalmente, por essa etapa não se organizar de maneira disciplinar. No entanto, usa-se a palavra “integrar”. Nessa perspectiva, o que é proposto visa integrar as diferentes linguagens e várias áreas do conhecimento que compreendem a EI, ou seja, propõe-se uma integração dos

campos de experiências, que são entendidos como “ [...] um arranjo curricular que acolhe situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36).

No que se refere à EA e sua relação na BNCC, cabe apresentar posicionamento manifestado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2015) a partir da 37^o Reunião Nacional.

A partir da análise da terceira versão, constatamos que o tema meio ambiente não foi levado em consideração como tema transversal, mesmo quando a transversalidade aparece como retórica na forma de ‘temas integradores ou especiais’. Embora a centralidade das questões socioambientais seja amplamente afirmada por diferentes setores da sociedade, persiste neste documento o fato de que o espaço destinado à Educação Ambiental permanecerá direcionado a atividades pontuais nas escolas, de curta temporalidade e aprofundamento; há uma clara supressão do debate socioambiental; uma falsa ‘autonomia’ das escolas, no que se refere aos 40% do currículo destinado a atender as realidades pedagógicas (diversidades) das escolas (ANPEd, 2015, p. 15).

A educação escolar pode ser ponderada como um espaço para viabilizar mudança social, o qual é capaz de oportunizar uma transformação relacionada aos valores, a ações políticas e a relações econômicas. A EA, inserida nesse espaço, pode colaborar para a formação libertadora da sociedade, quando desenvolvida como uma prática diária e reflexiva e não apenas com atividades pontuais, uma vez que favorece a ampliação da leitura de mundo e de compreensão do que é imposto por um sistema hegemônico que tem em vista exclusivamente lucros econômicos, sem a importância com a sociedade, a natureza e a relação estabelecida.

Nessas mesmas atividades, muitas vezes reduzidas à mudança de comportamento, não possibilitam modificações legitimamente significativas. Nessa perspectiva, Carvalho (2006, p. 3) alerta para o risco de enfatizar essas mudanças de comportamento de caráter individual, reduzindo-se a adequação de modelos socialmente desejáveis, os quais são compatíveis com diversas concepções educativas e que estão sujeitos a diversos prejuízos, sendo um deles de ficarem reduzidas a ações esporádicas e sem significado, que não conduzirá a mudanças “mais profundas, um motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo”.

Carvalho (2006, p.3) ainda destaca que, ao desenvolver projetos educacionais vinculados à EA, é oportuno entender que essa tarefa acarreta em compreender a dupla dinâmica que está interligada nessa relação, ou seja, quais concepções se empregam ao processo educativo e à EA. Nesse caminho, apresenta algumas reflexões que auxiliam esse processo.

Que pressupostos são eleitos para orientar as nossas reflexões, para ancorar as nossas simbolizações ou que justificam as nossas decisões políticas frente à temática ambiental e ao processo educativo? Que dimensões da existência humana pretendemos considerar nos nossos projetos em educação ambiental? (CARVALHO, 2006 p. 3 e 4).

Para Carvalho (2006, p.4), deve-se considerar o contexto educacional, cujo a EA se insere, para verificar se apresenta uma conexão com concepções políticas, uma vez que a educação tem como pilar proporcionar sociabilidade:

[...] garantir os processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os diferentes seres humanos, relações que valorizem a vida e, que por isso se tornam humanizadoras, caracteriza essa prática social como politicamente compromissada. Sendo assim, quando entendida como processo indissociável de outros processos de sociabilidade, isto é, como uma prática social, dentre outras, a dimensão política da educação se evidencia (CARVALHO, 2006, p.4).

Assim, partindo do pressuposto de que é relevante que a EA esteja inserida no contexto educacional, em todas as etapas da educação básica, para se fazer eficiente, distanciando-se do conceito utilitarista que objetiva o sistema hegemônico, ou seja, é necessário possibilitar às crianças na EI refletir sobre a relação sociedade/natureza/sociedade e seu processo de transformação e impacto no mundo natural, utilizando situações relativas ao seu modo de vida, através da utilização da função simbólica (faz de conta), brincadeiras, sensibilizações e problematizações ambientais que permitam compreender a realidade e seu contexto de vida. Mello (2007) pondera que:

Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória a fala –, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo (MELLO, 2007, p. 94)

Nesse sentido, o educador se apresenta como um articulador entre as experiências vivenciadas no seu cotidiano e a EA. Inserir a EA nas práticas educativas pode ser considerado uma forma fundamental para compreensão da problemática socioambiental e para mobilizações sobre a realidade em que a crianças está inserida. Para que isso aconteça, deve-se proporcionar oportunidades de diálogos, de participação efetiva das crianças e estimular o respeito às diversidades, um caminho diante da crise socioambiental em que se vive.

5. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para atingir o objetivo que foi proposto para pesquisa, analisar o trabalho com a Educação Ambiental desenvolvido na Educação Infantil do município de Rio Claro (SP), utilizou-se de uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ALVEZ MAZZOTTI; GEWANDSNAJER, 1998; MINAYO, 2002); do tipo estudo de campo (MARCONI E LAKATOS, 2003) e empregamos três instrumentos para a investigação, questionários, entrevistas e análises de documentos.

Sobre as pesquisas qualitativas, Minayo (2002) a descreve como sendo a que “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 22).

Para Minayo (2003, p. 26) a pesquisa qualitativa se apresenta com etapas que tem início “com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”, nesse sentido, produz conhecimentos e abre possibilidades de novas indagações, não permitindo que o ciclo se feche. Minayo (2003) subdivide em três etapas o processo do ciclo da pesquisa: seu princípio parte da fase exploratória, que é “dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo”, segue-se a etapa do trabalho de campo, na qual o pesquisador se utiliza de alguns instrumentos de pesquisa para coletar dados, “momento relacional e prático de fundamental importância exploratória de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias”, e por último, apresenta a etapa de análise e tratamento do material.

Na mesma direção, Marconi e Lakatos (2003, p. 186) afirmam que a pesquisa de campo tem como objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta”. Estabelecem Marconi e Lakatos (2003) que esse tipo de pesquisa está direcionado ao “estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando a compreensão de vários aspectos da sociedade” (p. 189).

Na presente pesquisa, foram escolhidos como instrumento de coleta de dados: a aplicação de questionários, a análise de documentos e as entrevistas. Esses instrumentos foram usados em determinados momentos da pesquisa, inclusive de forma conjunta.

5.1 A ESCOLHA DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO

A pesquisa desenvolvida teve como delimitação geográfica de estudo o município de Rio Claro - SP, especificamente sua rede municipal de ensino.

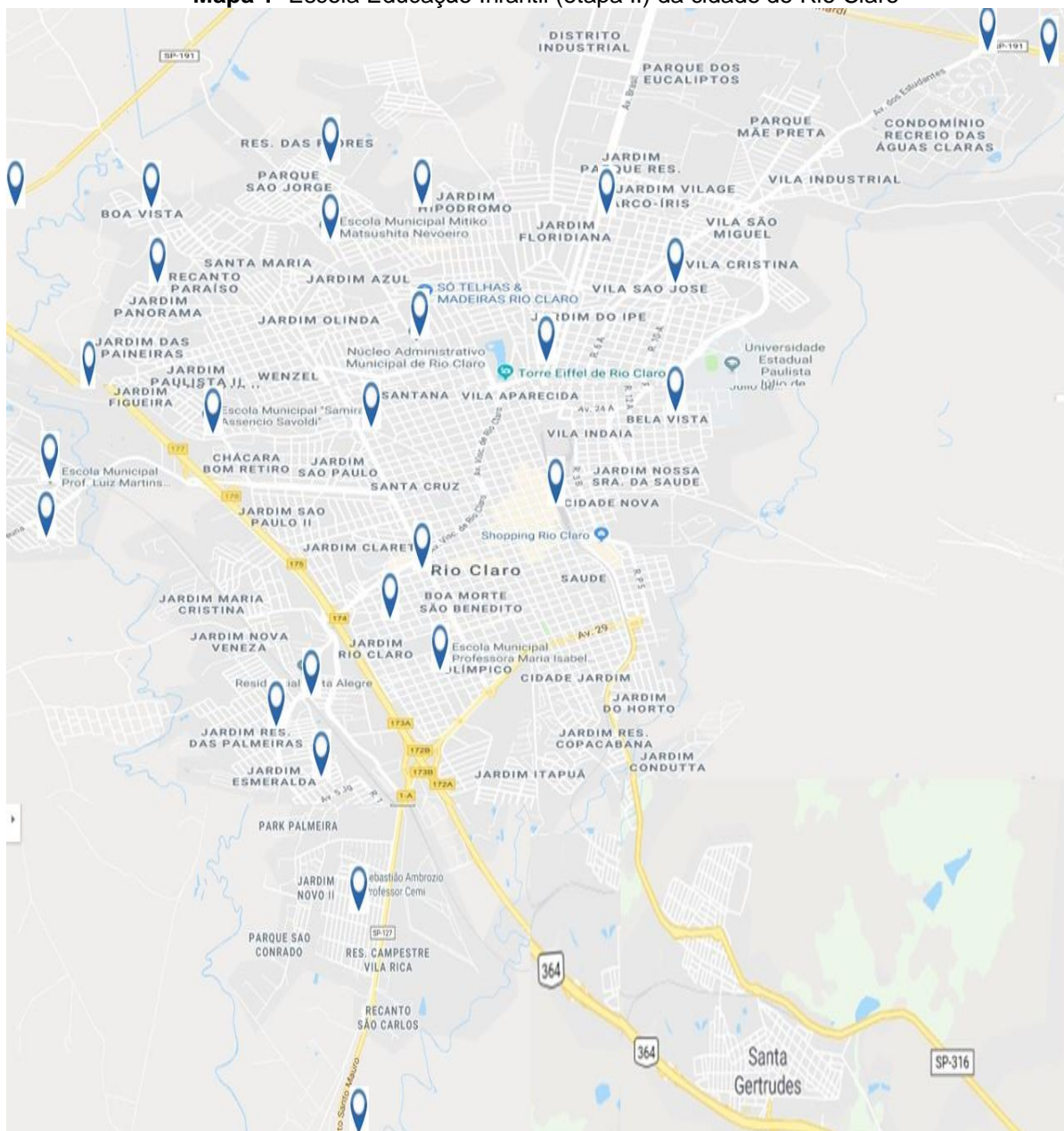
O Município de Rio Claro possui uma área territorial de 498,4 km² e está localizado no centro-leste do Estado de São Paulo. Sua população estimada para o ano de 2018 é de aproximadamente 204.797 habitantes (CENSO/2010). A microrregião a qual Rio Claro pertence apresenta uma área de 2.944 km² e 242 623 habitantes (82,4 hab. Km² de densidade populacional), distribuídos em seis municípios: Rio Claro, Brotas, Itirapina, Torrinha, Ipeúna e Corumbataí.

A Rede Pública Municipal de Rio Claro se caracteriza como sistema municipal de ensino desde 2004 e atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O atendimento à EI é feito por 26 escolas que contemplam a etapa II no ano de 2018, dados levantados na página da Secretaria Municipal da Educação na internet e confirmados com o pessoal técnico desse.

A EI é dividida-se em duas etapas, a primeira compreendendo de 0 a 3 anos (etapa I) e outra de 4 aos 5 anos (etapa II). O presente trabalho opta pela etapa II, por acreditar que seria possível responder as questões de pesquisa e por apresentar um número significativo de escolas no município, mas principalmente por ser a idade em que é obrigatória a matrícula da criança na EI, compreendendo a idade de 4 anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, até os 6 anos igualmente completos em 31 de março, conforme resolução CNE/CEB Nº 5/2009 art. 5º, § 2º.

Quanto às escolas, o mapa 1 traz a localização aproximada de cada uma.

Mapa 1- Escola Educação Infantil (etapa II) da cidade de Rio Claro



Fonte: Autoria Própria (2019)

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS²

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e solicitar autorização para a sua realização. Nesse momento, além do Secretário Municipal de Educação, houve uma audiência com o Coordenador Municipal de Educação Ambiental, que demonstrou entusiasmo pela realização da pesquisa e seus resultados e ainda sugeriu enviar um

² Procedimentos (questionário e entrevistas) submetidos e aprovados pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa).

e-mail para todas as escolas com a finalidade de solicitar a participação dos professores para responder ao questionário, o que foi feito posteriormente a essa conversa.

5.2.1 A Análise Documental

Segundo Lüdke e André (1986, p. 39) a análise documental possibilita complementar elementos fornecidos por outros instrumentos de coleta de dados. Ainda para Lüdke e André (1986) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. No caso desta pesquisa, um documento escolhido para análise foi o material didático pedagógico fornecido pela SME intitulado “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP”.

5.2.2 Os Questionários

O primeiro momento da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário, o qual foi entregue pela pesquisadora em mãos, em cada unidade, aos diretores, vice-diretores ou coordenadores. Como alguns professores lecionam em dois períodos, seja na mesma unidade ou em outra, foram orientados a responderem apenas uma vez, totalizando 184 questionários entregues em 26 escolas junto à etapa II. Com os questionários foram entregues também os Termos de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE). Este procedimento aconteceu durante os meses de outubro e novembro de 2018.

O questionário (anexo B), com 19 questões, contendo perguntas abertas e fechadas, direcionado aos professores da etapa II da EI no município, tinha por objetivo inventariar todos os tipos de propostas, considerando desde a concepção de EA, projetos ou planos de aula voltados para EA, temas escolhidos para o trabalho, além questões sobre a importância coordenadora de Educação Ambiental sobre a prática da EA na EI no município.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) o questionário se constitui “uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador” e possibilita a rápida coleta de dados.

Houve o retorno de 102 questionários. Das 26 escolas contatadas, apenas uma escola não devolveu nenhum questionário respondido, devolvendo-os em branco, com uma carta anexa informando que nenhum professor desejou aderir à pesquisa. Em outra escola, que possui apenas um professor na etapa II, também não houve devolutiva do questionário.

Os questionários foram lidos na íntegra, uma vez que algumas questões foram utilizadas como base para a escolha de um grupo de professores convidados a participar das entrevistas.

5.2.3 As Entrevistas

A entrevista (anexo C) foi elaborada de forma que seus resultados nos auxiliassem a responder às questões de pesquisa. Para Lüdke e André (1986), a entrevista se configura como um elemento básico para a coleta de dados. Segundo as autoras, um dos benefícios provenientes desta técnica é a apreensão com rapidez das informações desejadas.

Marconi e Lakatos (2003, p. 197) afirmam que as entrevistas podem se apresentar em diversos formatos, mas apontam para três principais: Padronizada ou Estruturada, Despadronizada ou não-estruturada e Painel.

Na entrevista Padronizada ou Estruturada, o entrevistador segue tópicos previamente estabelecidos para obter respostas as mesmas perguntas, ou seja, com as perguntas preliminarmente determinados.

No tipo Despadronizada ou não-estruturada, o diálogo se estabelece livre, não havendo tópicos fixos e o entrevistado apresenta suas interpretações e opinião sobre determinados acontecimentos, mas apresenta um roteiro relativo ao problema que vai estudar.

O terceiro tipo, denominado por Marconi e Lakatos (2003, p. 197), como Painel, “consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos”.

Para a presente pesquisa, utilizou-se uma entrevista do tipo “Despadronizada ou não estruturada”, na qual existia um roteiro preestabelecido para nortear e orientar o percurso da entrevista, mas flexível, o que garantiu a liberdade e a comunicação fluída entre entrevistador e entrevistado, assegurando um clima de confiança. Sobre esse aspecto, Ludke e André (1986, p. 34) afirmam que a

entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, e permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Foram convidados onze professores para as entrevistas, dos quais seis aceitaram participar. Os convites para as entrevistas foram feitos via e-mail para os professores das escolas, para posteriormente agendamento de horário, estabelecido pelos entrevistados.

Quatro entrevistas foram realizadas nas escolas nos horários de trabalho pedagógico individual (HTPI), com duração de aproximadamente uma hora, individualmente e nas dependências das escolas em que os professores trabalhavam. Duas entrevistas aconteceram fora da Unidade escolar, nas residências das professoras, em horário escolhido pelas mesmas, uma vez que solicitaram por se sentirem mais confortáveis. Todas foram gravadas mediante autorização prévia dos entrevistados e, posteriormente, transcritas e revisadas.

Para escolha do grupo que seria entrevistado, utilizou-se critérios pré-estabelecidos, priorizando o entendimento manifestado sobre Educação Ambiental nos questionários e o desenvolvimento com certa frequência/regularidade de práticas pedagógicas no trabalho com EA.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do ano de 2018. Antes de iniciar as entrevistas, esclareceu-se às professoras a importância da pesquisa e seus objetivos, além das garantias de privacidade e anonimato. Como apontam Ludke e André (1986, p.37) “é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa”.

5.3 A ANÁLISE DE DADOS

Segundo Alves-Mazzotti (2001) é relevante para pesquisa qualitativa a “triangulação de dados”, a investigação por diferentes instrumentos, possibilita comparar dados de um mesmo ponto. Portanto, para a análise do material coletado, empregou-se o procedimento da “triangulação de dados” obtidos pelos questionários, entrevistas e análise documental, que no processo de análise viabilizaram complementações dos dados.

Neste caminho, buscou-se agrupar e identificar, nos questionários e falas dos entrevistados, os elementos e generalidades que caracterizassem a forma como compreendem a EA e a maneira como as práticas pedagógicas vinculadas à EA vinham sendo incorporadas ao trabalho pedagógico.

Foi possível também, por meio dos questionários, traçar o perfil dos professores e um panorama do que os incentivou e provocou interesse para desenvolver as atividades da EA, assim como para o mapeamento das escolhas dos temas e identificação do tipo de relação com a coordenadoria de Educação Ambiental e a influência da mesma nas práticas dos professores.

As respostas dadas pelos professores para as questões sobre o que entende por EA, se acha importante desenvolver atividades de EA, se desenvolve e como desenvolve as atividades, foram norteadoras no processo de escolha dos professores a serem entrevistados.

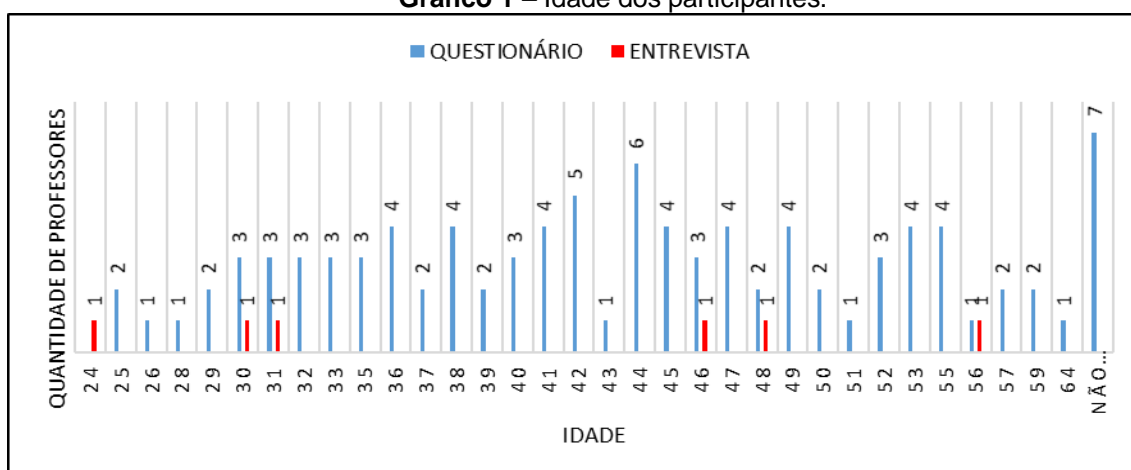
Em seguida, foi realizada a análise documental, no esforço de estabelecer comparações entre elementos que estavam presentes nos questionários e nas entrevistas com o documento “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP” (PEARC). Por último, realizaram-se as entrevistas e sua transcrição e revisão.

5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Com o propósito de traçar o perfil dos professores, a primeira parte do questionário referia-se à idade, formação acadêmica, tempo de docência e turma em que leciona. A segunda parte referia-se à Educação Ambiental. Através da compilação desses dados, apresenta-se um quadro geral do perfil dos participantes, sendo que algumas informações foram organizadas em tabelas, permitindo a visualização dos resultados que serão posteriormente colocados em discussão.

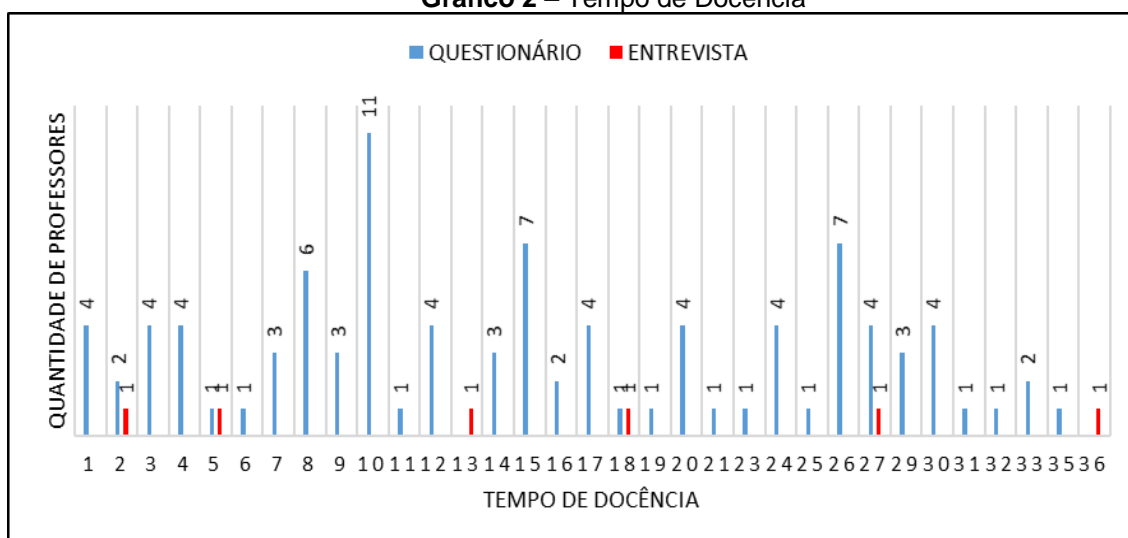
Percebe-se que a idade dos professores que responderam o questionário se apresenta heterogênea, tendo a professora mais nova 24 anos de idade e a mais velha 64 anos de idade (Gráfico 1).

Em relação aos que foram convidados a participar da entrevista, pode ser observado no mesmo gráfico, destacados na cor vermelha, os mesmos dados já descritos para a participação no questionário.

Gráfico 1 – Idade dos participantes.

Fonte: Autoria Própria (2019)

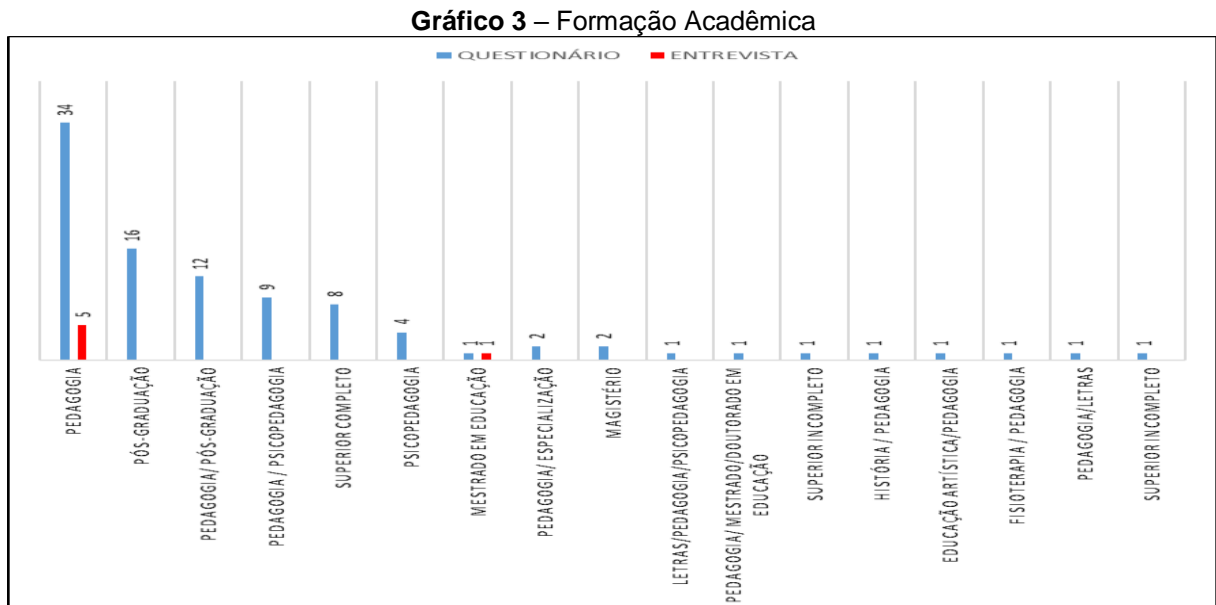
Em relação ao tempo de docência, por meio das respostas, pode-se observar que também há uma variação indo desde um ano até 36 anos de atuação profissional, o que revela professores com bastantes experiência e outros no início da carreira, destacando onze professores com 10 anos de atuação. No que se refere aos convidados para entrevista, verifica-se uma média de 16 anos de atuação, com apenas uma entrevistada em início da carreira, com apenas dois anos e outra com o maior tempo de atuação, 36 anos de docência (cor em destaque).

Gráfico 2 – Tempo de Docência

Fonte: Autoria Própria (2019)

Ainda na primeira parte do questionário, ao traçar o perfil dos professores participantes, questionou-se quanto à sua formação acadêmica, apresentado-se tais dados no gráfico 3.

Vale ressaltar que existe um plano de carreira do município destinado aos profissionais da educação que visa valorizar e incentivar os servidores a buscarem formação, disposto nas leis complementares 090,092,094 e 095 de 22 de dezembro de 2014. No entanto, observa-se que grande número dos respondentes do questionário apresenta apenas graduação, o mesmo acontecendo com os participantes da entrevista, havendo apenas uma participante que possui mestrado em Educação, possuindo as demais, cinco graduações em Pedagogia.



Fonte: Autoria Própria (2019)

No próximo capítulo, são apresentados os dados obtidos nos diferentes momentos da pesquisa, procurando-se estabelecer as possíveis relações entre as respostas dos questionários, as entrevistas e a análise documental, partindo das concepções e práticas relacionadas à EA.

6. OS RESULTADOS EM DISCUSSÃO

Esse capítulo se debruça sobre o documento PEARC, os questionários e as entrevistas, tendo tais instrumentos como objetivo inventariar todos os tipos de propostas, a concepção de EA dos professores, temas escolhidos para o trabalho, reflexões e avaliações dos professores e sobre a existência de uma Coordenadoria de Educação Ambiental do município.

6.1 ANÁLISE DO DOCUMENTO “PROGRAMA CONTÍNUO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO – SP”

Para complementar a coleta de dados, realizou-se a análise documental do “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP” (PEARC), que por se constituir em uma fonte estável (GUBA E LINCOLN,1981) possibilitou sua consulta por diversas vezes. Para Lüdke e André (1986, p.38) “a análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O documento está organizado em 12 capítulos: 1. Introdução; 2. Justificativa para Elaboração do Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP; 3. Legislação sobre Educação Ambiental e Meio Ambiente; 4. Princípios da Educação Ambiental; 5. Objetivos do Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro; 6. Diagnóstico; 7. Diretivas do Programa Município Verde Azul (PMVA); 8. Propostas e Ações de Trabalho com a Educação Ambiental; 9. Avaliação; 10. Considerações Finais; 11. Comissão de Elaboração do Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro; 12. Colaboradores que participaram da Elaboração do Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e Referências.

O documento foi elaborado com base na legislação nº 4.886 de 23/06/2015, datando a portaria que nomeia a comissão para a sua elaboração de 27/07/2017, sendo o mesmo lançado em 06 de dezembro de 2017 no Núcleo Administrativo Municipal. Este breve intervalo de tempo entre a data de nomeação da comissão e o lançamento da versão final do documento leva a indagação sobre ter havido tempo hábil para sua elaboração e discussão com a rede municipal de ensino.

Sua comissão foi formada por uma equipe de profissionais de diversas áreas da Secretaria Municipal de Educação, das Escolas Municipais, da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA), da Secretaria Municipal da Cultura, do Departamento Autônomo de Água e Esgoto (DAAE) e da Secretaria Municipal da Agricultura, Abastecimento, Silvicultura e Manutenção (SMAASM), portanto, construído coletivamente.

Consta em seu texto citações de autores do campo da educação ambiental crítica como Philippe Pomier Layrargues, Gustavo Ferreira da Costa Lima e Marcos Reigota.

Na Introdução, o documento deposita em um homem genérico a responsabilidade de ser o principal causador dos problemas ambientais, como observa-se no excerto abaixo:

A maioria dos problemas ambientais que existem atualmente em nossa sociedade são consequências da ação do homem sobre a natureza (p. 8).

Ainda na introdução apresenta a concepção de EA como:

A Educação Ambiental aborda os problemas relacionados ao meio em que vivemos, contribui para a educação das crianças, dos jovens e adultos, para que tenham a percepção dos mesmos e se tornem conscientes da necessidade de reflexão e de mudanças nas formas das pessoas se relacionarem com seu meio (p. 8).

Na mesma Introdução, apresenta uma concepção de educação ambiental que não se limita a:

[...] mudanças de hábitos, comportamentos e atitudes frente aos problemas ambientais [...] buscando reflexões que conduzam à participação coletiva nos processos decisórios relacionados às questões ambientais. (p. 8).

Carvalho (2004, p. 183) pondera sobre a importância de se ficar atentos para os “riscos” quando se direciona o trabalho apenas para a mudança comportamental. Considerando que “os comportamentos repetem padrões aprendidos e a mudança comportamental é vista com a finalidade do processo formativo”, a aquisição de comportamentos pontuais, considerados ambientalmente “corretos” prescindam do compromisso político e social. Analisados os dados introdutórios, compreende-se que, do ponto de vista da EA, o PEARC está no caminho correto.

[...] a indução ou estimulação para novos comportamentos podem ser alcançadas de forma pontual, sem implicar transformações significativas no sentido de construção do novo padrão social [...] o comportamento substituiu a ação como principal forma de atividade humana. Esse reducionismo, cuja expressão pode ser encontrada nas ciências comportamentais, está de acordo com uma sociedade que se estrutura para normatizar condutas [...] um sujeito sem história e sem vínculos, que apenas se modela aos padrões preestabelecidos e age de forma que consiga a melhor adaptação possível. (CARVALHO, 2004, 183 – 189).

Ainda sobre o excerto da introdução, vale pensar qual tipo de relação pode ser estabelecida com o meio ambiente, havendo necessidade de clareza neste sentido, uma vez que o meio ambiente pode ser um espaço de interações culturais e sociais ou não. Carvalho (2004, p. 38) considera significativa e necessária uma visão “socioambiental”, na perspectiva de superação da dicotomia entre sociedade e natureza.

Assim, Carvalho (2004), afirma que uma visão socioambiental “não nega a base ‘natural’ da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos”. Nesse mesmo texto, continua chama Carvalho (2004, p.38) atenção “para apreender a problemática ambiental é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações complexas não apenas naturais, mas também sociais e culturais”.

No capítulo 1 do PEARC, “Princípios da Educação Ambiental”, é apresentado seu objetivo geral:

Orientar ações educativas relacionadas à temática ambiental no âmbito formal, subsidiando pedagogicamente os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, oportunizando aos educandos uma aprendizagem holística permeada por valores e atitudes que permitam o seu desenvolvimento integral e a repensar e alterar as maneiras de se relacionar com o meio ambiente. (p.14 -15).

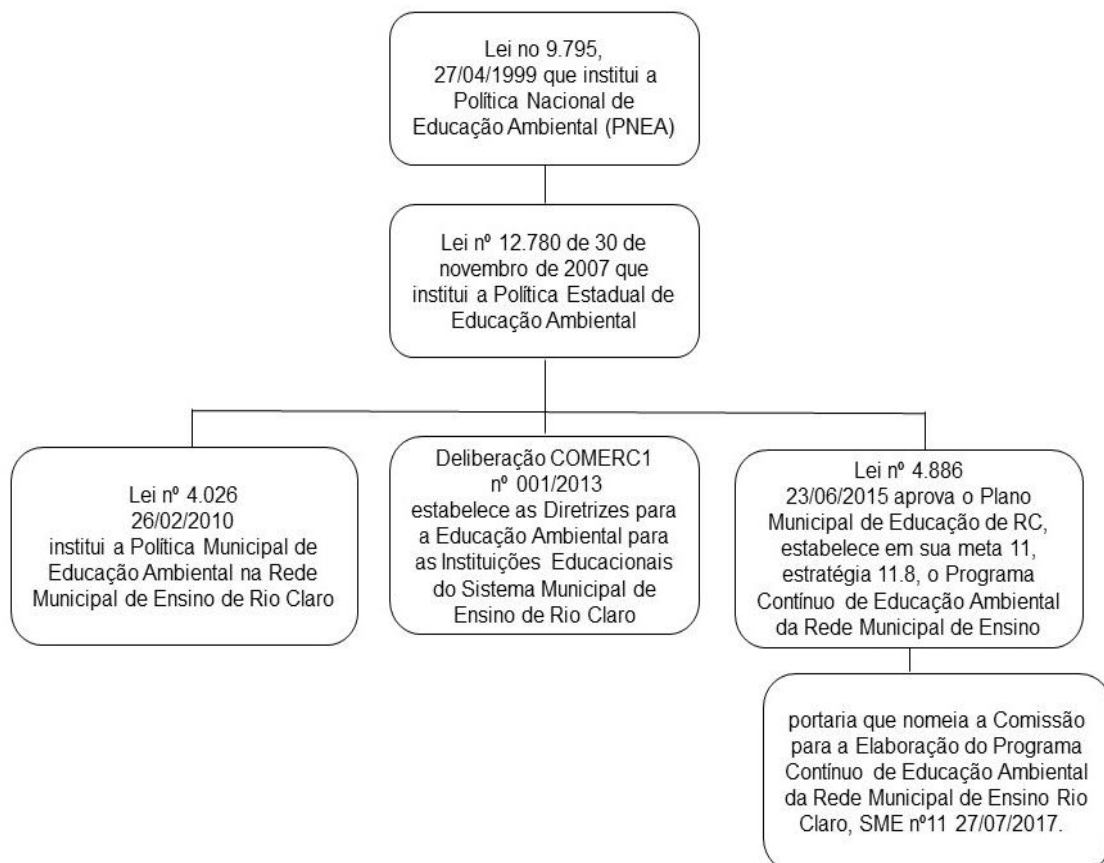
Ao apresentar como objetivo uma aprendizagem holística, percebe-se uma compreensão abrangente da aprendizagem e um entendimento ou tentativa de aproximação dos valores e atitudes para o desenvolvimento integral. No entanto, ao afirmar uma aprendizagem holística, que significa ser abrangente e integral, não é recomendado se resumir a repensar apenas os valores e atitudes, uma vez que seria necessário englobar conhecimentos bem como participação política, como afirma Carvalho (2006).

Ponderando sobre Valores, Bonotto (2008, p.299) salienta alguns elementos que constituem a construção de valores como “responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos a participação em um processo democrático e autônomo [...]”.

No mesmo caminho, Rodrigues (2011, p. 177) afirma que “a criança na idade pré-escolar se encontra em formação inicial de seus conceitos e seus valores, está sentindo, conhecendo e construindo seu mundo, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade”. No entanto, existe uma preocupação para que os valores sejam construídos e não impostos ou apenas imitados. Quando há preocupação em desenvolver a autonomia, o professor se coloca como mediador nas situações, dando vez momentos de aprendizagem significativos, que possibilitem o diálogo, além de ocasiões instigantes de argumentos e de participação de todos, respeitando as características individuais e seus ritmos (Oliveira, 2010, p. 51).

A justificativa para a elaboração desse programa vem pautada por diversas leis federais, estaduais e municipais que aparecem descritas na figura 2.

Figura 2 - Legislação ambiental relacionadas ao Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro - SP



Fonte: Autoria Própria (2019)

Apesar de a legislação ser de suma importância para legitimar a EA, não se pode assegurar sua efetividade, na prática educativa, uma vez que há necessidade de compreensão dos professores. Para Lipai, Layrargues e Pedro (2007, p.7) no texto “Educação Ambiental na escola: tá na lei...”:

[...] o mecanismo externo da lei não é suficiente; ela deve se transformar em energia viva, sendo invocada, debatida e complementada não apenas para o aperfeiçoamento da sua ‘letra’, mas para a reafirmação e propagação de seus valores e a concretização de sua missão (LIPAI, LAYRARGUES E PEDRO, 2007, p.7).

Ainda na Justificativa, o documento apresenta a relevância da EA na escola, de forma transversal, com a intencionalidade de “desenvolver no educando a visão crítica” (p. 10), e propõe que a partir dessa visão, o educando possa se tornar “protagonista de ações voltadas à preservação do meio ambiente, ao exercício da cidadania, a justiça, a solidariedade, a tolerância e a igualdade na sociedade, potencializando uma melhor qualidade de vida para todos” (p.8) o que comunga com a vertente de uma educação ambiental crítica pautada em três situações pedagógicas estabelecidas por Loureiro e Layrargues (2013, p. 64), conforme o texto abaixo:

- a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana.

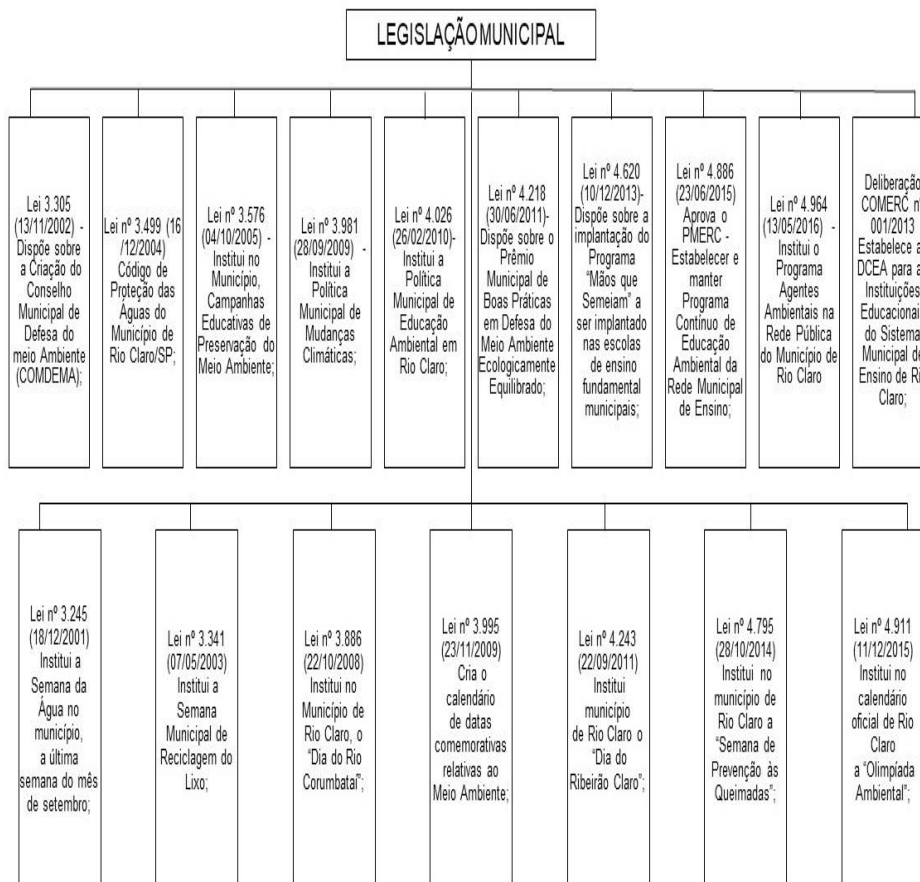
O capítulo três, Legislação sobre Educação Ambiental e Meio Ambiente, vem na mesma perspectiva que a Justificativa, apresentando legislações federais, estaduais e municipais que subsidiaram a elaboração do programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. As legislações utilizadas no documento se apresentam nas Figuras 3 e 4:

Figura 3 - Legislação ambiental nacional e estadual utilizadas no Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP.



Fonte: Autoria Própria (2019)

Figura 4 - Legislação ambiental municipal utilizadas no Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP.



Fonte: Autoria Própria (2019)

Percebe-se da observação das figuras 3 e 4 que, dentre as leis municipais, algumas leis (3.245/2001, 3.341/2003, 3.886/2008, 3.995/2009, 4.243/2011, 4.795/2014, 4.911/2015) estão ancoradas em um calendário ambiental (Figura 4) estabelecendo datas a serem comemoradas, o que compromete um trabalho articulado com a realidade, além de se pautar em atividades e temas pontuais e momentâneos, situação já apontada como prejudicial ao processo educativo, uma vez que, as discussões sobre as questões ambientais devem existir de uma maneira mais ampla que a proposição de soluções pontuais para mitigar a degradação ambiental.

É preciso uma compreensão da engrenagem que causa esses problemas, articulando o modelo econômico vigente e hegemônico e a forma fragmentada como o homem se relaciona com a natureza.

Na perspectiva apresentada pelas leis municipais é possível identificar uma aproximação com a macrotendência Pragmática, que segundo Layrargues e Lima (2014, p. 31) está fundamentada em uma ideologia neoliberal, a qual defende a ideia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e preservação dos recursos naturais, mas sem buscar compreender os interesses econômicos. Essa se pauta por práticas que se apoiam nas mudanças comportamentais, por exemplo, a economia de água, reciclagem do lixo, entre outras, ou seja, “agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as ‘imperfeições’ do sistema produtivo”. (LAYRARGUES E LIMA, 2014, p. 31)

Entendendo que a EA deve estar presente na educação escolar, Carvalho (2006) afirma que é necessário o cuidado com sua inclusão, para não acontecer submissão à documentos e informações sem análise crítica, acreditar em discursos de movimentos ambientalistas de forma acrítica, apostar em mudanças individuais, ou arriscar em atividades esporádicas sem significados.

Sem dúvida, aqueles que, por exemplo, vêm o processo educativo geral, ou a educação ambiental, de forma particular, como uma possibilidade de ajustar comportamentos individuais a padrões socialmente desejáveis, idealizarão propostas educacionais com características muito diferentes daqueles que entendem ser a educação um caminho para mudanças mais profundas, um motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo. (Carvalho, 2006 p. 22).

Para que EA seja significativa ao ser trabalhada no contexto escolar, um importante recurso pedagógico apontado por Loureiro et al. (2009) é a articulação entre os conteúdos e a realidade do educando.

A abordagem dos conteúdos pragmáticos ou dos conhecimentos a serem construídos requer considerarmos, como importante recurso pedagógico, a realidade vivenciada por educadores e educandos em seus locais de estudo moradia e trabalho, destacando-se a diversidade cultural e exclusão social que caracterizam a sociedade (LOREIRO et al., 2009. p. 89).

De acordo com o documento, seu primeiro objetivo específico consiste em “subsidiar as ações pedagógicas voltadas para as práticas de Educação Ambiental, desenvolvidas nas escolas municipais em consonância com a legislação vigente e nortear os projetos relacionados à temática Ambiental desenvolvidos nas mesmas”.

Nos objetivos II, IV, V, VI, VII E VIII identificamos uma concepção que abarca uma “visão socioambiental”, isto é, que considera o meio ambiente como um espaço de interações entre aspectos sociais, históricos e culturais.

II- Colaborar para a construção de **valores sociais**, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a defesa do meio ambiente e **melhor qualidade de vida**;

IV- Instrumentalizar educandos e professores para que possam contribuir no processo ensino-aprendizagem, principalmente no que tange à construção de conhecimentos voltados ao meio ambiente e desse modo **colaborar individual e coletivamente na solução de problemas ambientais locais, regionais e globais**.

V. sensibilizar a comunidade escolar sobre a influência do homem na transformação do meio em que vive e as **consequências das interferências sem planejamento e a falta de cuidados com a natureza**;

VI. Construir coletivamente alternativas para a minimização dos problemas ambientais, por meio da **participação nos processos decisórios relacionados ao meio ambiente**;

VII. Incentivar a participação individual e coletiva, **permanente e responsável**, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se **a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania**;

VIII. Formar cidadãos conscientes e críticos capazes de tomar decisões que beneficiem a **realidade socioambiental**, comprometidos com a vida e o bem-estar social. (PEARC, 2017, p. 16) (grifo da autora).

Sobre isto, Carvalho (2004, p.38) ressalta que:

A visão socioambiental não nega a base ‘natural’ da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos, mas chama a atenção [...] que para apreender a problemática ambiental é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não

apenas naturais, mas também sociais e culturais (CARVALHO, I. 2004, p.38).

Ainda nos objetivos apresentados, percebe-se no item II e III, uma visão que valoriza o conhecimento, numa visão pragmática, focando o meio ambiente e sua defesa, sendo que outro aspecto observado é o sentido limitado empregado para a temática ambiental, relacionando-a apenas ao meio ambiente. Os objetivos colocados projetam para esse conceito chave utilizado, como pode ser constatado no exemplo:

- II- Colaborar para a construção de valores sociais, **conhecimentos**, habilidades, atitudes e competências voltadas para a **defesa do meio ambiente** e melhor qualidade de vida;
- III- Estimular os educandos para que sejam **multiplicadores dos conhecimentos sobre meio ambiente** em sua comunidade, difundindo corretamente os conceitos apreendidos, buscando a **mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais**; (PEARC, 2017, p. 15) (Grifos da Autora).

A ênfase na “mudança prática de atitudes” impulsiona aos seguintes questionamento: “O que significa mudança prática de atitude? O que está significando essa mudança, o comportamento ou atitude? Estaria esta mudança relacionada à uma pedagogia comportamental?”

Para Carvalho (2004, p. 183-189) “[...] a indução ou estimulação para novos comportamentos podem ser alcançadas de forma pontual, sem implicar transformações significativas no sentido da construção de novo padrão social”.

Seguindo com a leitura analítica, no sexto capítulo, intitulado Diagnóstico, o documento apresenta inicialmente uma análise do município com sua localização e a Rede Municipal de Ensino, elementos nos quais não se deterá a presente pesquisa por já terem sido apresentados em outro capítulo desse texto.

Os subtítulos seguintes vêm apresentando os problemas ambientais municipais, iniciando-se com os recursos hídricos e seus impactos ambientais e a contaminação do solo, ocasionados segundo o documento por “postos de combustíveis, os sedimentos das indústrias e do setor minerário”. (p. 20).

Prossegue abordando a temática Vegetação, apresentado as unidades de conservação presentes no município, destacando a Floresta Estadual “Edmundo Navarro de Andrade” e a Área de Proteção Ambiental (APA), apresentando os limites que compreendem suas áreas territoriais.

Continua apontando que a Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) é responsável pela gestão ambiental, mas ressalta que a proteção ambiental é responsabilidade de todas as secretarias municipais.

O capítulo sete indica as Diretivas do Programa Município Verde Azul (PMVA³) do qual o município de Rio Claro participa. Esse programa, segundo o documento “busca melhorar a qualidade de vida dos habitantes e credencia o município a receber recursos públicos junto ao Fundo Estadual de Controle da Poluição Ambiental (FECOP)”. Para isto, são apresentadas dez diretrizes, sendo elas: 1. Município Sustentável (MS) 2. Estrutura e Educação ambiental (EEA) 3. Conselho Ambiental (CA) 4. Biodiversidade (BIO) 5. Gestão de Águas (GA) 6. Qualidade do Ar (QA) 7. Uso do Solo (US) 8. Arborização Urbana (AU) 9. Esgoto Tratado (ET) 10. Resíduos Sólidos (RS).

A adesão ao PMVA torna o “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro - SP” necessário para promover algumas ações que fazem parte dos critérios de avaliação para as certificações, sendo elas: 1. Educação Ambiental/Sensibilização; 2. Recursos Hídricos; 3. Coleta de óleo de cozinha usado; 4. Queimadas; 5. Plantio de Árvores; 6. Reciclagem; 7. Horta nas Escolas. Essas ações podem ser percebidas como as mais praticadas nas escolas e são apresentadas como foco nas orientações do documento.

Nesse aspecto, Sato (2001, p. 16) coloca que:

Proliferam-se, assim, ações pontuais de abraçar árvores ou oficinas de reciclagem de papel, sem nenhuma postura crítica dos modelos de consumo vivenciados pelas sociedades, ou pela análise do modo de relação dominadora do ser humano sobre a natureza, com alto valor antropocêntrico. (SATO, 2001, p. 16)

Esta situação consta no próprio documento em análise, ao declarar que 70% das escolas abordam a temática ambiental como “educação ambiental/sensibilização; recursos hídricos, coleta de óleo de cozinha usado, queimadas, plantio de árvores, reciclagem e hortas escolares” (RIO CLARO, 2017,

³ PMVA – é um programa lançado pelo governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria do Estado do Meio Ambiente em 2007, com “propósito de medir e apoiar a eficiência da gestão ambiental com a descentralização e valorização da agenda ambiental nos municípios”. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/municipioverdeazul/o-projeto/>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

p. 17). Cabe lembrar ainda que as respostas dos professores apresentadas no questionário (Gráfico 9) corroboram com esses dados.

Continuando a leitura analítica das diretrizes apresentadas pelo PMVA e as ações ou projetos que o Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, segue a síntese das propostas com que o documento propõe que as escolas desenvolvam com os educandos (Quadro 2).

Quadro 2 – Diretrizes, ações e projetos para a EA na rede municipal de ensino em Rio Claro (SP)

DIRETIVAS DO PMVA	AÇÕES OU PROJETOS
Município Sustentável	Horta na escola; Formação dos Educadores; Atividades desenvolvidas na Escola Agrícola;
Estrutura e Educação Ambiental	Próprio “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro –SP”;
Biodiversidade	Conservação de fauna silvestre; Proteção dos recursos naturais (matas ciliares, nascentes); Isenção total do uso de adubação química e agrotóxico (Escola Agrícola); Controle mecânico ou manual das ervas espontâneas mantendo refúgios naturais aos insetos controladores de pragas (Escola Agrícola); Guarda responsável de cães e gatos;
Conselho Ambiental	Dois representantes integrados no Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente
Gestão de Águas	Recuperar e proteger as nascentes e seu entorno; Projetos voltados à semana da água (uso racional, poluição, doenças de veiculação hídrica e recuperação da mata ciliar);
Qualidade do Ar	Conscientização quanto a preservação (Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade); Orientar sobre a diferença entre incêndios e queimadas; Semana Educativa de Preservação às

	Queimadas; Formação dos Agentes Ambientais;
Uso do Solo	Reaproveitamento do óleo de cozinha; Visita a Escola Agrícola para observação das práticas corretas de manuseio do solo;
Arborização Urbana	Recuperação da mata ciliar; Plantio de árvores em áreas urbanas;
Esgoto Tratado	Conteúdos referentes ao tratamento de esgoto; Atividade de campo, para conhecer o processo;
Resíduos Sólidos	Coletiva seletiva; Conscientização da não geração, redução e reuso; Compostagem orgânicos; Gincanas e apresentações culturais;

Fonte: Autoria Própria (2019)

Na diretiva “Estrutura e Educação Ambiental”, o texto se apoia na visão de Marcos Reigota (2008) e apresenta a educação ambiental como uma

[...] educação política e deve se comprometer na ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta da comunidade visando à ética na convivência entre todos e o meio. (p. 25).

Essa proposição é de grande interesse, uma vez que as ações ou projetos desenvolvidos devem estar permeados de uma prática reflexiva, uma vez que pode ser um caminho para ampliar a percepção de mundo e perceber o que é imposto por um sistema hegemônico. Neste sentido, a educação escolar pode ser considerada como um espaço de mudança social, no qual propicia uma transformação de valores, ações e relações na sociedade.

Em relação às ações e propostas que estão diretamente ligadas ao documento, além das apresentadas, que contemplam o PMVA e que, segundo o mesmo, são eixos norteadores, defende o documento em análise que é necessário considerar as legislações ambientais e a realidade em que as escolas estão inseridas e apresenta como principais propostas: 1- Calendário de datas

comemorativas relativas ao meio ambiente voltadas à educação formal; 2- Programa Agentes Ambientais das Escolas Municipais de Rio Claro; 3- Horta nas Escolas; 4- Projetos de Educação Ambiental elaborados e desenvolvidos pelas escolas municipais; 5- Atividades de campo e extraclasse – Escola Municipal Agrícola; 6 - Parcerias; 7 – Formações. (Quadro 4).

Quadro 3 – Ações e propostas para o Programa Contínuo de Educação Ambiental da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP)

PROGRAMA CONTÍNUO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO	AÇÕES E PROPOSTAS
Calendário de datas comemorativas relativas ao meio ambiente voltadas à educação formal;	Datas foram selecionadas relacionando-as ao trabalho pedagógico em Educação Ambiental
Programa Agentes Ambientais ⁴ das Escolas Municipais de Rio Claro	programa desenvolvido anualmente com educandos do 1º ao 9º ano nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino;
Horta nas Escolas;	Oportunizar aos educandos conhecer as diferentes formas de se organizar uma horta;
Projetos de Educação Ambiental elaborados e desenvolvidos pelas escolas municipais;	As escolas municipais elaborem ao menos um projeto de Educação Ambiental para compor seu plano de trabalho anual;
Atividades de campo e extraclasse – Escola Municipal Agrícola;	<p>Vivenciar práticas voltadas à preservação ambiental.</p> <p>Conhecimento introdutório das técnicas de produção agrícola e das suas inovações, além da manufatura de matérias-primas, estabelecendo as relações entre práticas agrícolas e ambiente rural com as leis da natureza e sua preservação.</p> <p>Conhecer e degustar as frutas, assim como manterem contato com as mais variadas formas, tamanhos, consistências, sabores e cores.</p>

⁴ "Os educandos do ensino fundamental deverão ser selecionados pelas escolas, por critérios próprios, para atuar como Agentes Ambientais em formações, eventos e outras atividades relacionadas à Educação Ambiental, sendo protagonistas nas ações de preservação e proteção do meio ambiente e multiplicadores dos valores adquiridos, consolidando ações que contribuam para a qualidade de vida de todos e do meio ambiente." (PMECA, p. 33).

Parcerias;	parcerias com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA), a Secretaria Municipal de Agricultura, Abastecimento, Silvicultura e Manutenção, Departamento Autônomo de Água e Esgoto, a Secretaria Municipal da Cultura e com a BRK Ambiental ⁵
Formações.	Cursos; Oficinas; Orientações em horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); Palestras; Seminários; Atividades de campo e extraclasse monitoradas;

Fonte: Autoria Própria (2019)

Ao fazer uma comparação das ações e propostas no PMVA e as ações no documento em análise, percebe-se que muitas delas se repetem⁶, o que leva a considerar que o Programa Contínuo de Educação Ambiental da rede Municipal de Rio Claro visa a complementar as diretrizes propostas pelo PMVA e direcionam as principais ações propostas e desenvolvidas para a EA no município.

Vale ressaltar que o documento não apresenta atividades com estruturas rígidas a serem seguidas, apenas sugere temas a serem trabalhados com direcionamento aos problemas locais e a sugestão de que as escolas sigam a agenda/calendário ambiental estabelecido.

A avaliação do Programa Contínuo de Educação Ambiental na Rede de Ensino no Município de Rio Claro é realizada segundo o documento por meio de observações e registros, mas não fica clara a forma como irão acontecer essas observações e registros, quem são os responsáveis por fazê-las e em que momento.

Outro ponto que precisa ser explicitado no documento, de acordo com a análise aqui realizada, é em relação às competições, pontuações e certificações que precisam ser atingidas pelo município, e conseqüentemente pelas escolas, uma vez que tais ações são, em grande parte, de caráter meritocrático, sendo fato sabido, por estudos e pela experiência, que a certificação não garante o aprendizado. Desta forma, não há garantia de melhoria contínua e significativa em termos sociais, econômicos e políticos.

⁵ Concessionária responsável pelos serviços de coleta, afastamento e tratamento de esgoto em Rio Claro;

⁶ Horta na escola; Formação dos Educadores; Atividades desenvolvidas na Escola Agrícola; Datas selecionadas relacionando-as ao trabalho pedagógico em Educação Ambiental; Formação dos Agentes Ambientais;

6.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Através do questionário buscou-se constatar a formação especificamente relacionada às questões ambientais do professorado lotado no EI na rede municipal. As respostas demonstram que 57 (56%) dos professores nunca realizaram nenhuma formação neste sentido, enquanto 44 (43%) dos professores já participaram de alguma formação relacionada à EA e apenas um professor não respondeu à questão. O que chamou atenção, foi o número considerável de professores que afirmaram nunca ter participado de algum tipo de formação referente a EA.

Em relação aos escolhidos para a entrevista, cinco professores afirmaram não ter participado de nenhum curso e apenas um declarou ter participado. Esses dados revelam que estudos específicos para a EA em EI demonstram uma carência, uma vez que a formação continuada é importante para a formação do profissional da educação, a fim de que os mesmos adquiram aportes teóricos suficientes para desenvolver em seus alunos o exercício da criticidade e cidadania.

Torres e Saheb (2015) acreditam ainda que a formação continuada seja essencial para assegurar uma educação de qualidade, permitindo o diálogo crítico para a compreensão dos discursos hegemônicos da sociedade capitalista, além de proporcionar um aperfeiçoamento profissional. A esse respeito, afirmam Torres e Saheb (2015, p.187)

A formação continuada, como espaço de construção e socialização do conhecimento, precisa ampliar e consolidar o envolvimento com as demandas contemporâneas. No entanto sem a expectativa de resolver os problemas sociais ou de dar retorno imediato a eles; acredita-se, porém que cabe a formação continuada estimular a formação de profissionais competentes para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

De acordo com as respostas dos professores (gráfico 4), dos 44 que responderam já ter realizado algum curso relacionado a EA, 18 afirmaram ter contato com a EA por meio de cursos oferecidos pela SME, cinco ofertado pelas Centrovias, cinco disponibilizado pela Unesp e CECEMCA (Centro de Educação Continuada em Educação Matemática Científica e Ambiental), três em cursos On-lines, três em estudos em HTPC, três no decorrer da graduação (em disciplinas), duas em simpósios municipais da rede de Rio Claro, duas oferecidos pela empresa Nestlé e quatro professores declaram que seus cursos ocorreram em curso técnico

da Elektro ou CIBRP (Consócio Internacional de Bacias dos Rios Piracicaba). Dos professores entrevistados, apenas um professor declarou ter participado de curso.

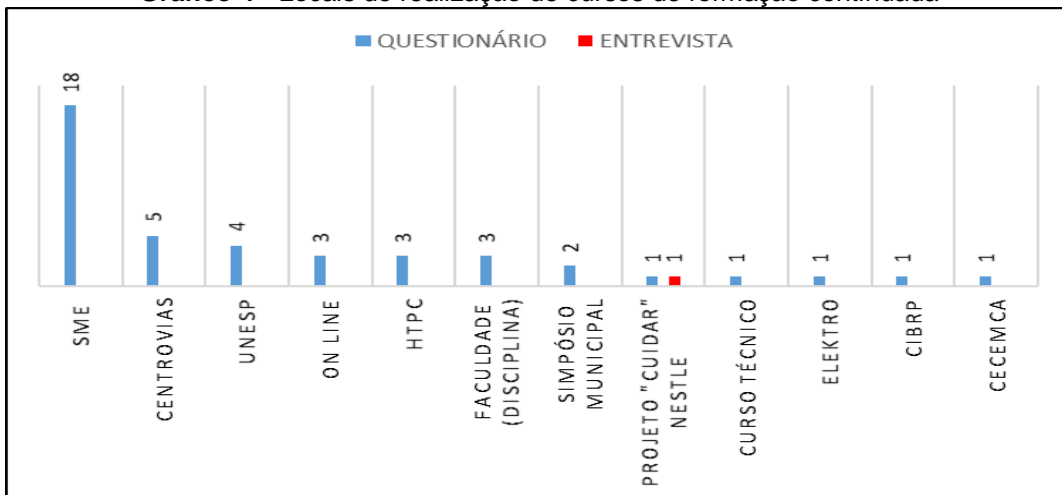
Ao discorrer sobre os cursos oferecidos por empresas (gráfico 4), os quais somam nove, os resultados levam a questionar se a EA empresarial é um empreendimento realizado muitas vezes apenas com o objetivo de obter as certificações como a ISO 14.000, necessárias à concorrência no mercado e outros benefícios de interesse próprio, ou ainda desenvolver uma reputação de empresa verde. Traber e Mendonça (2006, p. 73) já apontavam para:

[...] a busca por parcerias foi identificada como mais factível junto a ONGs e empresas do que as universidades, provavelmente em decorrência da agilidade institucional e operacional das mesmas e dos interesses de certos setores sociais na promoção de projetos vistos como de Educação Ambiental. (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p. 73).

Bagnolo (2012, p. 187) em sua pesquisa “Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental” constatou que muitas escolas apresentam uma atitude flexível diante das propostas elaboradas pelas empresas e, nesse sentido, afirma “uma fragilidade que a escola possui em desenvolver seus trabalhos em relação à EA, necessitando de um suporte que as empresas suprem parcialmente”. Na mesma pesquisa, afirma ainda que as escolas “esperam que as empresas acompanhem o trabalho que desenvolvem a partir do material disponibilizado por estas, orientando-as e cobrando resultados efetivos, contribuindo para a formação continuada”.

Ainda para Bagnolo (2012, p. 83) essas empresas ao entrarem nas instituições se apresentam como irresistíveis, seduzindo os agentes escolares pelo investimento de recursos econômicos e tecnológicos e demonstram como “[...] objetivo explícito e consciente de ensinar, transmitir uma variedade de conhecimentos que de certa forma, colaboram na formação da identidade da escola e daqueles que nela permanecem”.

Gráfico 4 - Locais de realização de cursos de formação continuada

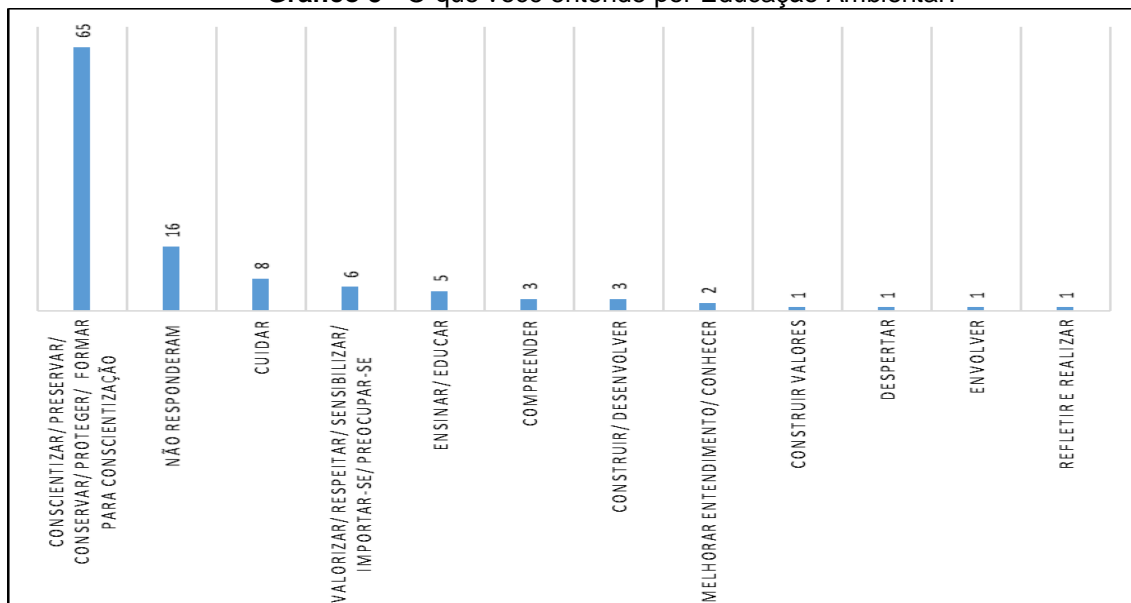


Fonte: Autoria Própria (2019)

Questionados sobre o que entendem por educação ambiental, observa-se nas respostas dos professores, (gráfico 5) obtidas em 102 questionários, uma compreensão da EA que segue uma tendência a considerá-la como uma “área de ensino”, “método”, “disciplina”, “processo” no sentido de conscientizar.

Para o processo de análise foram agrupadas as repostas dadas na primeira questão a partir dos verbos utilizados pelos professores para conceituar a EA. O que se revelou foi uma diversidade de conceitos e abordagens, com certa tendência para vinculá-la à conscientização sobre as questões ambientais. No Gráfico 5 apresenta-se a frequência com que os verbos foram utilizados pelos respondentes.

Gráfico 5 - O que você entende por Educação Ambiental?



Fonte: Autoria Própria (2019)

Alguns excertos das respostas dos professores:

- A importância de **educar** as crianças sendo responsáveis e na **preservação** do meio ambiente. (Q6) (Grifo da autora).
- **Ensinar** sobre o **meio ambiente, animais, reciclagem, preservação**. (Q9) (Grifo da autora).
- E.A. nos **ensina** novas formas de conduta para proteger e melhorar o **meio ambiente**. (Q12) (Grifo da autora)
- É a educação responsável por **formar** a preocupação com **problemas ambientais**. (Q20). (Grifo da autora)
- Processo de formação responsável em **formar** crianças preocupadas com o meio ambiente oferecendo uma educação contínua na busca da **conservação e preservação** dos recursos naturais. (Q28) (Grifos da Autora).

Nessa perspectiva, conscientizar é compreendido por Loureiro (2007) quando afirma que

[...] normalmente, quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos, ensinar comportamentos adequados a preservação desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. (LOUREIRO, 2007, p. 69)

Assim, evidencia-se uma visão pragmática, visão esta que é uma “derivação da vertente conservadora, à medida que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico” (LAYRARGUES E LIMA, 2011, p. 10-11) na tentativa de enfrentar os problemas ambientais. Percebe-se também que, mesmo quando os verbos formar, ensinar e educar são usados, parecem estar muito relacionados a visão pragmática.

A vertente pragmática tende a uma visão que limita as ações humanas à categoria de “causadores e vítimas” da crise ambiental, refutando a análise da dimensão social dos problemas, ou seja, os processos de desigualdade e da justiça socioambiental são omitidos.

Em outras palavras, essa vertente se fundamenta no uso racional ou sustentável da natureza, apresentando especificidade comportamental e individualista, “aludindo-se então ao combate do desperdício e à revisão do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial (LAYRARGUES E LIMA, 2011, p. 9).

Para uma melhor compreensão do que se entende por EA, organizou-se as respostas e identificou-se dois grupos (Gráfico 6), sendo que o primeiro apresenta a

visão de que EA está relacionada apenas ao meio ambiente e seus elementos naturais, recursos, meio de vida, em que o ser humano parece não estar incluído, e outro grupo de professores que dá indicações de compreender o ser humano como parte da natureza e que, portanto, a EA envolve aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, ou seja, uma visão mais socioambiental.

Gráfico 6 - Agrupamento das respostas à questão “O que você entende por EA?”



Fonte: Autoria Própria (2019)

A concepção de meio ambiente pautada na “Macrotendência Pragmática” e fortemente atrelada à ideia do desenvolvimento sustentável apresenta como objetivo as mudanças de comportamento e hábitos de consumo, focando a responsabilidade individual para os problemas ambientais sem o questionamento dos responsáveis pela crise estabelecida “[...] percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento [...]. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31).

Ainda sobre a concepção de meio ambiente como recurso, na perspectiva de conservação e mudanças de comportamento individuais e coletivos, Sauv  (2005) aponta:

O meio ambiente – recurso (para gerir, para repartir). Não existe vida sem os ciclos de recursos de matéria e energia. A educa o ambiental implica uma educa o para a conserva o e para o consumo responsável e para a solidariedade na reparti o equitativa dentro de cada sociedade, entre as sociedades atuais e entre estas e as futuras. Trata-se de gerir sistemas de produ o e de utiliza o dos recursos comuns, tanto quanto sistemas de tratamento de resíduos e sobras. A educa o ambiental integra uma verdadeira educa o econ mica: não se trata de “gestão do meio ambiente”, antes, porém, da “gestão” de nossas próprias condutas individuais e coletivas com respeito aos recursos vitais extraídos deste meio. (SAUVÉ, 2005, p. 317).

As respostas inseridas na visão socioambiental estão pautadas na “Macrotendência Crítica”, uma vez que essa compreende os problemas ambientais relacionados aos conflitos sociais e problematiza o cenário da sociedade sob a ótica da degradação ambiental, evidenciando a complexidade da relação sociedade-natureza, pautando-se na revisão dos “fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdade e da injustiça socioambiental”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33)

Apoiada em Sauv  (2005) a EA se propõe a rever a rela o entre a sociedade e a natureza e visa   supera o do modelo capitalista vigente.

O meio ambiente — projeto comunitário (em que se empenhar ativamente).   um lugar de coopera o e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio de uma coletividade.   importante que se aprenda a viver e a trabalhar em conjunto, em “comunidades de aprendizagem e de prática”. O meio ambiente   um objeto compartilhado, essencialmente complexo: somente uma abordagem colaborativa favorece uma melhor compreensão e uma interven o mais eficaz.   preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a convencer, em suma, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre saberes de diversos tipos — científicos, de experiência, tradicionais etc. A educa o ambiental introduz aqui a idéia de práxis: a a o está associada a um processo constante de reflexão crítica. A educa o para a democracia, base da educa o para a cidadania, torna-se essencial. **Os aspectos políticos das realidades socioambientais tornam-se patentes.** (SAUVÉ, 2015, p. 318-319). (Grifos da Autora)

A visão socioambiental   considerada por Carvalho (2004) como significativa e necessária, uma vez que possibilita a supera o da dicotomia entre a sociedade e a natureza, além de tentar entender a intera o entre a “vida humana social” e a “vida biológica da natureza”.

A presença humana aparece como um agente que pertence   teia de rela o da vida social, natural e interage com ela [...] permitindo que se considere o caráter histórico e sempre dinâmico das rela o humanas e da cultura com o meio ambiente. (CARVALHO, 2004, p.37-38).

Exemplificando o a afirma o acima, seguem os excertos das respostas selecionadas e que caracterizam cada grupo por nós identificados.

- Grupo 1

Proporcionar às crianças   prática do respeito ao meio ambiente, ensinando a conservar e preservar a natureza. (Q23).

É um conjunto de ações envolvendo o ambiente em que vivemos que leva à conscientização da importância de nossas ações para a conservação e preservação dos recursos naturais e do ambiente como um todo. (Q37).

- Grupo 2

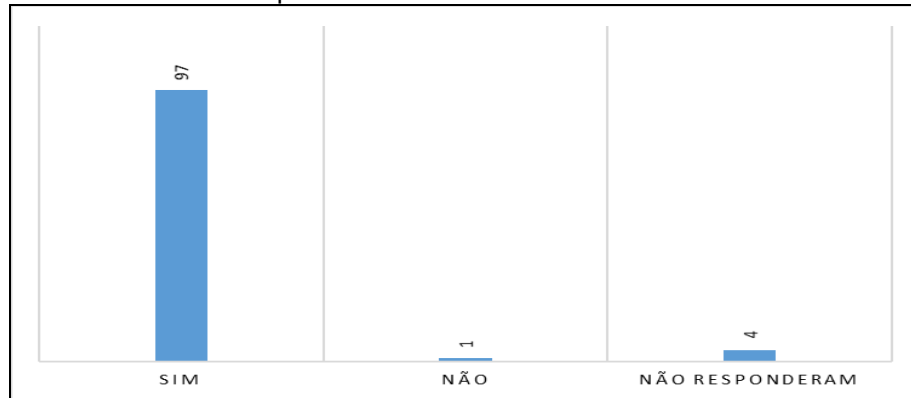
Sensibilização para o meio ambiente e conscientização sobre as questões ambientais, partindo do lugar em que se vive. Compreender-se como parte do meio ambiente, parte de um coletivo responsável pelas transformações relacionadas à natureza (Q33).

Educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação e está presente no cotidiano da educação infantil, ela é um processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial à qualidade de vida e sustentabilidade. (Q73).

Nessa visão, Layrargues (2008) afirma que a EA desenvolvida nas escolas muitas vezes é desenvolvida de forma reducionista, se resumindo a coleta de resíduos e não ampliam a discussão para os problemas que estão embutidos nesta temática, como por exemplo o consumismo e o modo de produção capitalista. Embora perceba-se que as visões de meio ambiente para os respondentes abarquem a visão anteriormente apresentada, ressalta-se que a concepção de meio ambiente “tende a não ser a mesma na mente de diferentes pessoas. Provavelmente ela dependerá da formação profissional, das vivências, do lugar em que vive”.(SAHEB, 2016, p. 151-152).

Cabe mencionar que algumas respostas não apontavam especificamente para um grupo, ou seja, relacionavam-se apenas com a natureza ou meio ambiente ou socioambiental. Assim buscou-se elementos nas demais respostas ao questionário que dessem suporte para classificá-las em um dos dois grupos.

Quando inquiridos sobre a importância de desenvolver atividades de EA, 97 (95%) dos professores responderam que sim, um (1%) respondeu que não e quatro (4%) não responderam (gráfico 7). As escolas se apresentam como um espaço em potencial para que aconteça uma EA transformadora, uma vez que foi apresentado pelos professores como importante para estar inserido no contexto da EI. Em conformidade com as respostas obtidas dos professores da EI da Rede Municipal de Rio Claro (etapa II), observa-se através do questionário que a maioria dos professores afirma que a EI é a base para o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, deve contemplar temas relacionados à EA nesta etapa da educação.

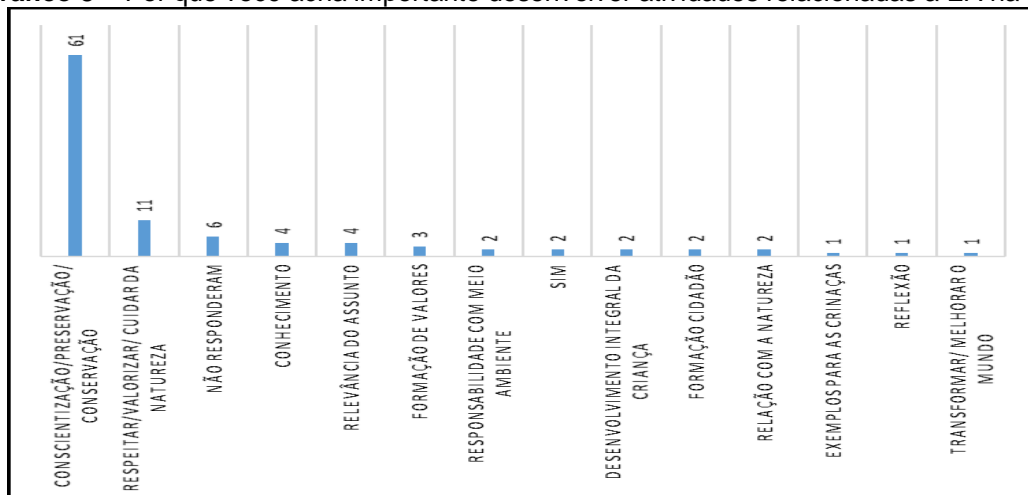
Gráfico 7 – Você acha importante desenvolver atividades relacionadas à EA na EI?

Fonte: Autoria Própria (2019)

Continuando, ao ser questionados por quê consideram importante desenvolver atividades relacionadas à EA na EI, 61 (60%) respostas seguiram no mesmo caminho da conscientização, conservação e preservação, 11 (10%) responderam no sentido de respeitar, valorizar e cuidar da natureza, 6 (6%) não quiseram responder, e 4(4%) responderam conhecimento (gráfico 8). Ao observar-se essas respostas, percebe-se que talvez algumas compreensões da EA estejam vinculadas ao senso comum, relacionando-a com a preservação da natureza sem questionar os interesses econômicos, ou seja, é preciso preservar para não faltar, o que limita a possibilidade de um trabalho mais amplo em relação a EA.

Sobre isto, Saheb (2016, p. 151) identificou a “necessidade da superação do senso comum quanto ao tema, elemento preocupante visto que o profissional atrela sua prática à teoria adquirida em suas vivências acadêmicas ou cotidianas”.

Por outro lado, algumas respostas se diferenciaram, trazendo como justificativa a formação de valores, desenvolvimento integral da criança, inserção na vida social, reflexão e transformação do mundo. Nesses casos, percebe-se indícios de uma abordagem apoiada na vertente da educação ambiental crítica. Tais respostas podem significar, segundo Layrargues e Lima (2011, p. 11), que os professores estão a caminho de “perceber que os novos riscos e questões contemporâneas, como é o caso dos problemas ambientais, não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas”.

Gráfico 8 – Por que você acha importante desenvolver atividades relacionadas a EA na EI?

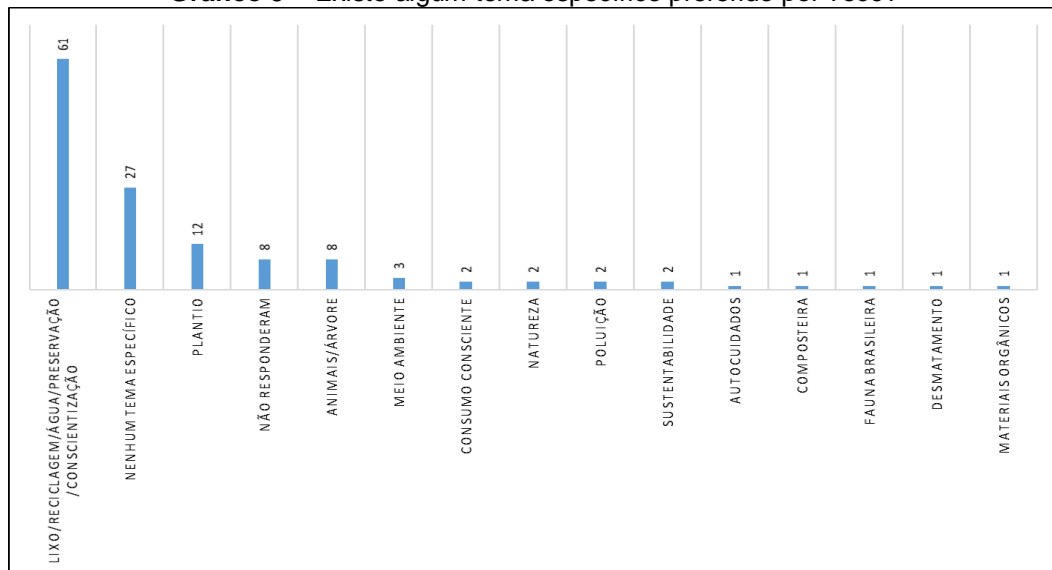
Fonte: Autoria Própria (2019)

Por meio da questão “Existe algum tema específico preferido por você”, constatou-se nas respostas dos temas mencionados por aqueles que responderam por completo que são associados ao lixo, à poluição, preservação, água, reciclagem, conscientização entre outros (46% dos respondentes). Dos respondentes, 20% afirmaram não haver nenhum tema específico. Outros temas relevantes apresentaram respostas pouco expressivas (2%) como consumo consciente (gráfico 9).

Para Layrargues e Lima (2014) às temáticas selecionadas não asseguram que aconteça o aprendizado emancipatório ou de transformação da sociedade. Percebe-se que as práticas mais desenvolvidas nas escolas de EI no município de Rio Claro seguem uma tendência já apontada por outros pesquisadores, ou seja, a maioria das atividades está relacionada à reciclagem do lixo, assim como a água.

Nessa perspectiva, Quintas (2004, p. 128) já apontava que o lixo e água predominavam entre as práticas, concluindo que “o modo como um determinado tema é abordado em projeto de educação ambiental, define tanto a concepção pedagógica quanto o entendimento sobre a questão ambiental assumidos na proposta”.

Saheb (2016, p. 152), argumenta ainda que na EI quando se desenvolvem os temas relacionados às Relações Naturais e Conservação da Natureza, existe uma ausência de “diálogo com os aspectos das relações sociais, a contextualização e problematização de situações da realidade”. No Gráfico 9 consta a distribuição das respostas em números absolutos.

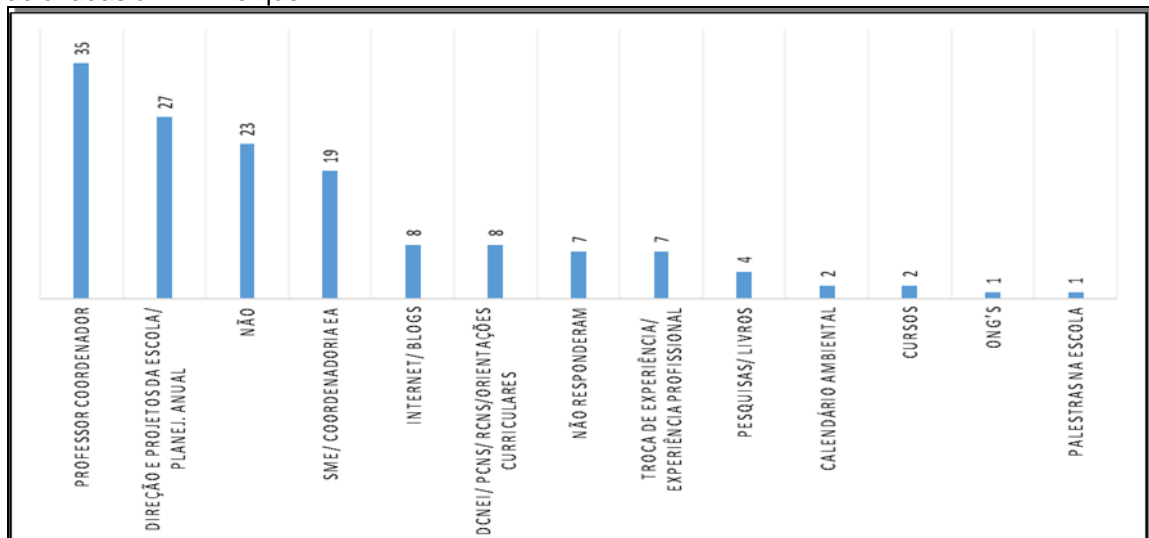
Gráfico 9 – Existe algum tema específico preferido por você?

Fonte: Autoria Própria (2019)

Ao serem questionados, se existe alguma orientação para desenvolver atividades relacionadas à EA, considerando-se os mais citados, os dados apontam que 35 (24%) dos professores responderam que os coordenadores são os elementos chave nas orientações para o desenvolvimento de atividades da EA, direção e projetos da escola e planejamento anual são responsáveis por 27 (19%). Vale ressaltar que alguns projetos são planejados coletivamente e toda a escola se envolve no mesmo, seguindo-se de nenhuma orientação com um número significativo de respondentes 23 (16%) para as orientações oriundas da SME/CEA corresponde a 19 (13%), e os blogs e internet aparecem nesse processo correspondendo a 8 (5%). Nessas respostas, alguns professores indicaram mais de um tipo de orientação. O Gráfico 10 representa todas as indicações de orientações recebidas de acordo com as respostas do questionário.

Em outra perspectiva, associa-se as respostas contendo “professor coordenador, projetos da escola/direção escolar e planejamento anual”, obtendo-se um total de 56 (55%), reconhecendo-se assim que há uma contribuição própria da escola para o desenvolvimento de projetos relacionados a EA.

Gráfico 10 - Você seguiu ou segue algum tipo de orientação para desenvolver as atividades relacionadas à EA? De quem?



Fonte: Autoria Própria (2019)

Nesse cenário, percebe-se que os professores buscam na figura do professor coordenador subsídios para orientar sua prática pedagógica, isto é, a ação desenvolvida pelo professor coordenador pode contribuir significativamente na qualidade do trabalho desenvolvido, seja em relação à prática educativa em geral ou para as práticas relacionadas às temáticas ambientais.

Para Zumpamo e Almeida (2012, p. 26) a prática do professor coordenador deve estar alinhada para:

[...] buscar algo que vai além de se adaptar às mudanças políticas, econômicas e sociais; ele deve adequar essas mudanças juntamente com o grupo de professores com o qual atua, encaixando-as no contexto do local onde trabalha. Pensar a prática “melhor” implica que o coordenador pedagógico busque, por meio da formação continuada em serviço, qualificar os profissionais que acompanha, instigando-os a conhecer as concepções teóricas que vigoram no âmbito da educação infantil atual, provocando movimentos de conscientização em relação ao papel educativo que exercem de forma dinâmica, permanente e sistemática na construção do conhecimento.

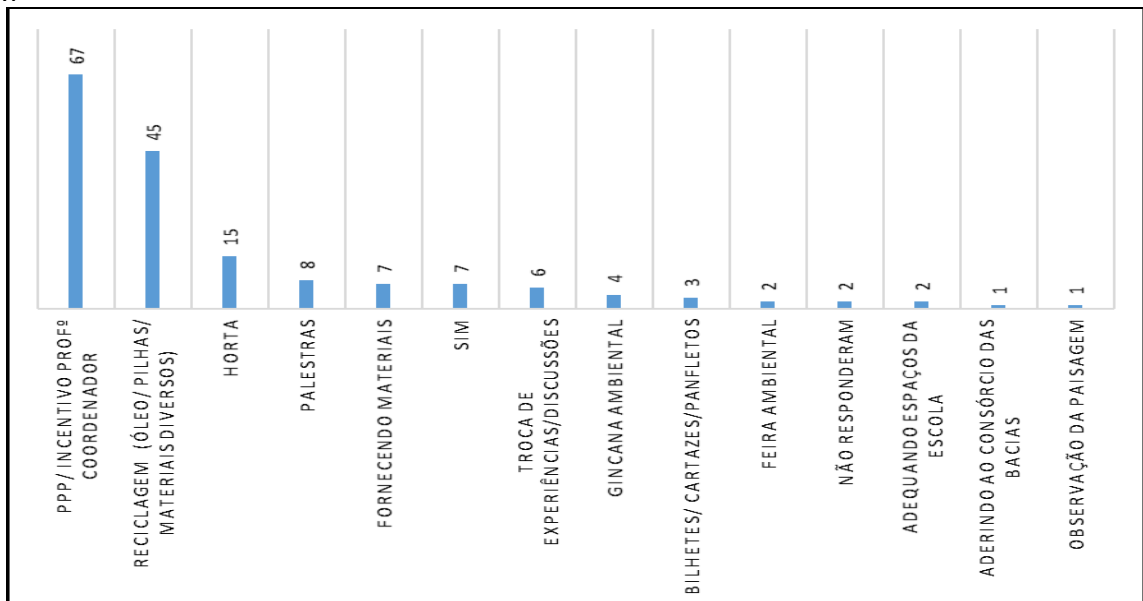
Na questão, “A escola que você atua incentiva o desenvolvimento de atividades relacionadas à EA? Como?”, 100 professores responderam que sim e apenas dois não responderam. Nesse aspecto, pelas respostas (gráfico 11) observa-se que a algumas escolas incentivam as práticas relacionadas à EA. Verifica-se que a primeira resposta faz referência aos projetos permanentes da escola (PPP) com

67 (39%). Sobre este aspecto, Loureiro (2007, p. 69) ao afirmar que “a perspectiva ambiental passa a fazer parte ativa dos projetos político-pedagógicos (PPP) permeando a instituição escola em seu pulsar”.

No entanto, essas respostas dão vez aos questionamentos: “que projetos seriam esses?” “Como seu desenvolvimento acontece?” Uma vez que os professores são mediadores na construção dos referenciais ambientais, como já citado anteriormente, e que sua fonte epistemológica constituirá suas práticas pedagógicas, há necessidade de que tenham entendimento da perspectiva e das tendências teóricas que seguem “a fim de evitar [...] visão do senso comum”. (SANTANA, 2010, p. 354).

As outras respostas indicam a “reciclagem”, com 45 respostas (26%), seguidas da citação de “hortas escolares” com 15 respostas (9%). Referem-se também à “palestras na escola” que representam 5% do total (8 respostas), tanto para os funcionários em geral como para os pais.

Gráfico 11 – Como a escola que você atua incentiva o desenvolvimento de atividades relacionadas à EA?



Fonte: Autoria Própria (2019)

São apresentados a seguir excertos de respostas que indicam o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede:

- Projeto permanente da escola (água e reciclagem). (Q01).
- Sim, planejamento e propondo projetos pedagógicos. (Q79).

- Sim, há algumas atividades que são permanentes ao longo do ano, como descarte de óleo de cozinha usado, pilhas, etc. Este ano também estamos participando da gincana ambiental, que tem possibilitado o trabalho com diferentes temáticas. (Q57).

- Sim, há os projetos permanentes relacionados ao tema. Há abertura e incentivo pela coordenadora para apresentar algum teatro referente à educação ambiental, também há planejamento de passeios para entrar em contato com a natureza, há o projeto de horta, plantio e cultivo, onde muita coisa é ensinada, levando ao tema "alimentação saudável" trabalhando muito também. (Q72).

Alguns dos projetos permanentes das escolas estão inseridos no PPP e outros mudam a cada ano. Entre os temas citados no questionário encontram-se: água, trânsito, dengue, higiene, saúde e jardinagem. Os projetos são escolhidos e elaborados pelo corpo docente, seguindo todos o mesmo tema e com objetivos e justificativas iguais para todas as turmas, diferenciando as estratégias adotadas, de acordo com a faixa etária. Para Dias (1992) nos trabalhos desenvolvidos nas escolas, relacionados à EA, é necessário que as atividades ambientais sejam o:

Centro do programa porquanto permitem, aos alunos, oportunidades de desenvolver uma sensibilização a respeito destes problemas e buscar formas alternativas de solução, conduzindo pesquisas, relacionando fatores psicossociais e históricos com fatores políticos, éticos e estéticos. (DIAS, 1992, p. 129).

Reigota (2009, p. 71) alerta que a maneira como alguns projetos relacionados à EA são trabalhados apontam uma compreensão restrita desta proposta de trabalho, uma vez que seria oportuno que acontecesse algumas situações: “a) conta com os alunos e as alunas nas decisões, b) promove a busca de alternativas e de soluções dos problemas como um processo de aprendizagem; c) utiliza o conhecimento coletivo e individual; d) emprega a interdisciplinaridade; e) utiliza a comunidade como tema de aprendizagem”.

A proposta da reciclagem de óleo novamente leva a pensar numa educação ambiental pragmática, caso aconteça desprovida de reflexão crítica, apenas no sentido de recolher o óleo e, em alguns casos, por competição, em gincanas ambientais, fazendo com que essas ações se reduzam a situações pontuais e locais.

O projeto com o tema da reciclagem de óleo é chamado “Olho vivo: água e óleo não se misturam” e é realizado em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Planeta Azul, sendo o óleo coletado revertido em recursos

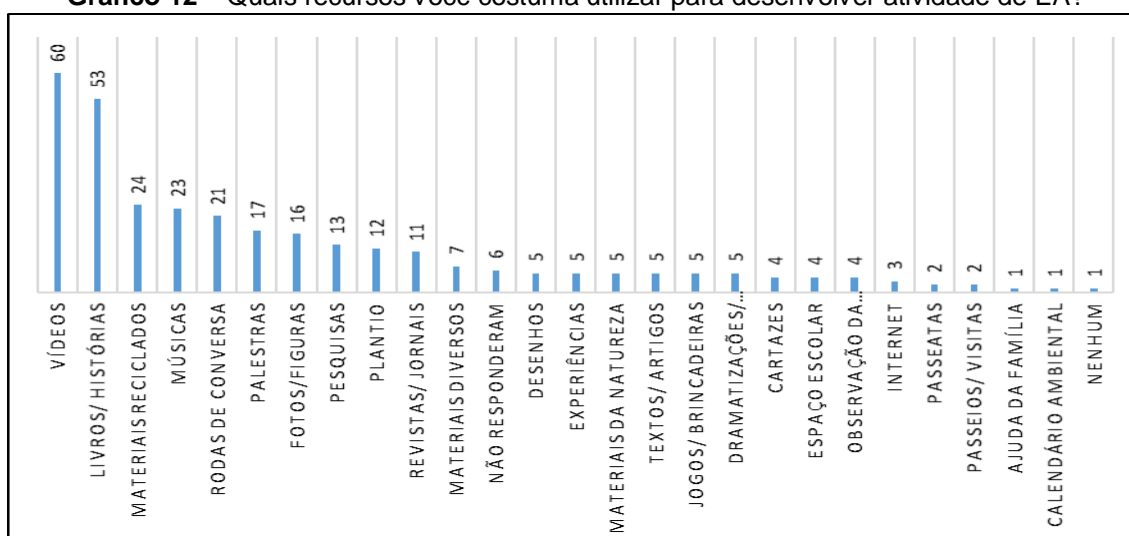
financeiros para a Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, o que pode refletir em estímulos para maior consumo de óleo pelas famílias dos alunos, no sentido de reverter em arrecadação, pois o aluno que mais contribuir recebe “prêmios” da escola.

E mais uma vez o professor coordenador se apresenta no centro da responsabilidade, pois lhe é atribuído o papel de incentivar as atividades relacionadas à educação ambiental.

Em relação ao projeto da horta, esta se apresenta com uma proposta que se distancia do conceito utilitarista que propõe o sistema hegemônico (dependendo da forma trabalhada pelo professor). No modelo capitalista de produção temos um estilo de vida de ritmo acelerado, refletindo na qualidade da nossa alimentação, e que transforma hábitos saudáveis em hábitos nocivos, implicando em prejuízos para a saúde (CARVALHO, 2010). Contrariamente a este modelo, a horta se apresenta como uma possibilidade de desenvolver a educação ambiental crítica, partindo do pressuposto que a aproximação entre os educandos e o ciclo dos alimentos, desde a sua produção, o consumo e seu descarte, oportunizará um aprendizado contextualizado e a possibilidade de repensar e reeducar padrões alimentares, além de possibilitar outra relação com a natureza.

Na questão “Quais recursos você costuma utilizar para desenvolver atividades de EA?⁷” buscou-se compreender quais recursos os professores utilizam para abordar os temas ambientais propostos. Algumas respostas tornaram perceptíveis a confusão existente entre procedimentos e recursos. As cinco respostas mais apresentadas indicaram que o vídeo é o principal recurso utilizado, seguido de livros e histórias, materiais recicláveis, música e rodas de conversas, como pode ser observado na Gráfico 12.

⁷ Alguns professores confundiram recursos com procedimentos.

Gráfico 12 – Quais recursos você costuma utilizar para desenvolver atividade de EA?

Fonte: Autoria Própria (2019)

Em relação ao vídeo, é preciso ressaltar que para sua inserção é necessário um planejamento cuidadoso, uma vez que pode ser usado de maneira equivocada e sem a preocupação com as mensagens que pode transmitir, ainda que possa ser utilizado apenas como forma de entretenimento e a criança ficar por horas em frente ao aparelho de televisão. Além de não pensar nesse instrumento como único para contribuir para a aprendizagem, Marques (1993, p.5)) argumenta que:

O vídeo não é mero objeto de uso, nem veicula mensagem pronta para simplesmente ser absorvida; mas programa na perspectiva das abordagens diferenciadas a serem pedagogicamente reconstruídas e assumidas pelo grupo nelas interessado. Como toda mensagem, só se efetiva a comunicação mediada ao ser interpretada pelo receptor, um sujeito histórico concreto, com conceitos, crenças, ideias, critérios e normas que adota, com seus preconceitos.

No que se refere ao segundo instrumento pedagógico mais citado - contar histórias - na EI é uma prática estimulada e valorizada, possibilitando distintas contribuições para o desenvolvimento da criança, abrangendo o emocional, o cognitivo e o social. Segundo Vygotsky (1987) através diálogo adulto/criança é possível desenvolver o sistema linguístico, reorganizar os processos mentais da criança, sua memória, atenção, pensamento e imaginação, além de ser favorecer o apropriação de conhecimentos.

Com relação ao uso de materiais recicláveis, alguns autores apontam que os trabalhos desenvolvidos nas escolas que envolvem a reciclagem são praticados de

modo reducionista, uma vez que as práticas privilegiam a coleta seletiva do lixo, o que, para Layrargues (2002, p. 179) se dá:

[...]em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.

Outra prática pedagógica comum na EI é a música, sendo importante ressaltar que “todo encantamento e conhecimento que a música sugere pode ser prejudicado se os educadores banalizarem as atividades” (Ortiz e Carvalho, 2012, p. 143), visto que a música potencializa a mediação entre as pessoas, enriquece a interação e a reciprocidade. Ainda para Ortiz e Carvalho (2012, p. 141) “a escola tem papel fundamental em introduzir a criança no universo musical de forma intencional e planejada e não apenas como experiência fortuita”.

A roda de conversa na EI é uma atividade que frequentemente acontece, sendo que proporciona um espaço de diálogo, amplia percepções e interações no contexto escolar (depende da forma que os professores conduzem esse momento). Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008, p 33) apresentam a roda de conversa como um “campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha voz e vez, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos”.

Assim, no contexto escolar da EI, a roda de conversa oferece um espaço rico e coloca a criança como sujeito ativo, pois, ao dar voz e vez às crianças proporciona que a mesma se sinta parte do grupo e das escolhas, além de trabalhar diversos outros aspectos, como o respeito às opiniões divergentes e a escuta do outro. Luccas (2016) apresenta a roda de conversa com diversas possibilidades de trabalho, envolvendo as três dimensões apresentadas por Carvalho (2006).

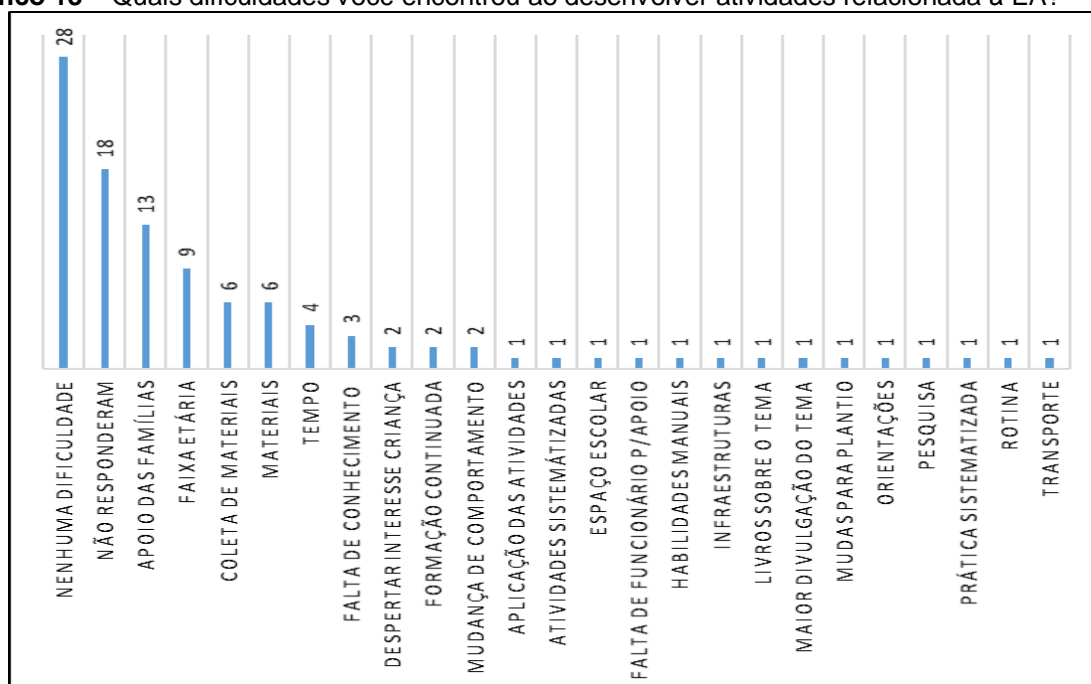
Na roda da conversa é possível o trabalho com a dimensão dos conhecimentos (compartilhar experiências, informações, descobertas, curiosidades), a dimensão dos valores éticos e estéticos (compartilhar sentimentos, elaborar regras de convivência em grupo, discutir os problemas da turma e propor soluções, construir sentimento de pertencimento ao grupo, incentivo ao autogoverno) e a dimensão da participação política (decidir, fazer escolhas sobre as atividades que serão realizadas no dia e dar sugestões), assim como discutir problemas envolvendo outros espaços e grupos, para além da turma (LUCCAS, 2016, p. 170).

Em outras palavras, considerando essas reflexões, é possível através desse recurso didático, como de outros citados nas respostas do questionário, contribuir para que se desenvolva uma educação ambiental crítica, distanciando-se da educação ambiental pragmática, uma vez que apresenta a possibilidade de construção de conhecimento e participação ativa, não se reduzindo a práticas individualistas ou desgastadas que tendem a “converter e a deslocar as intenções educativas ao sentido pragmático do mercado” (Layrargues e Lima, 2014, p. 35).

Ao serem sondados sobre quais as dificuldades encontradas ao desenvolver atividades relacionadas à EA, verificou-se (gráfico 13) que 28 professores responderam não haver dificuldades e outros 18 não responderam. Considerando-se as duas respostas, é possível observar uma relação entre os temas apresentados no gráfico 9, quais sejam, lixo, reciclagem, água e nenhum tema específico como os mais relevantes. O apoio e participação das famílias são os fatores preponderantes nesse processo, apontado por 13 respondentes. Outros nove declararam que há dificuldades em adaptar o tema para a faixa etária, como consta no excerto: “Simplificar conceitos específicos para que os alunos possam compreender de uma forma simples e completa o assunto abordado” (Q23), enquanto outros seis argumentaram que a coleta de materiais dificulta o trabalho com a EA pela dificuldade de “recolher o material junto aos pais e alunos” (Q69).

Ao relacionar a resposta “nenhuma dificuldade” com o número de professores que não responderam a questão atingiremos o resultado de 45% dos respondentes, o que permite supor que o tipo de trabalho que vem acontecendo nas escolas, poderia estar apoiado em uma “[...] visão do senso comum, sem objetivos, com visões ingênuas, que apenas descrevem aspectos naturais do ambiente ou se atém à sensibilização, que seguem modismo comum ao meio educacional” (SANTANA, 2010, p. 354).

Entretanto, outra compreensão possível deste resultado é que os professores oferecem resistência em assumir suas dificuldades diante de temas relacionados à EA. Outro fator que também precisa ser ponderado, é a limitação apresentada por esse instrumento de coleta de dados (questionário), uma vez que o respondente nem sempre expressa tudo o que tem a dizer a partir da questão colocada.

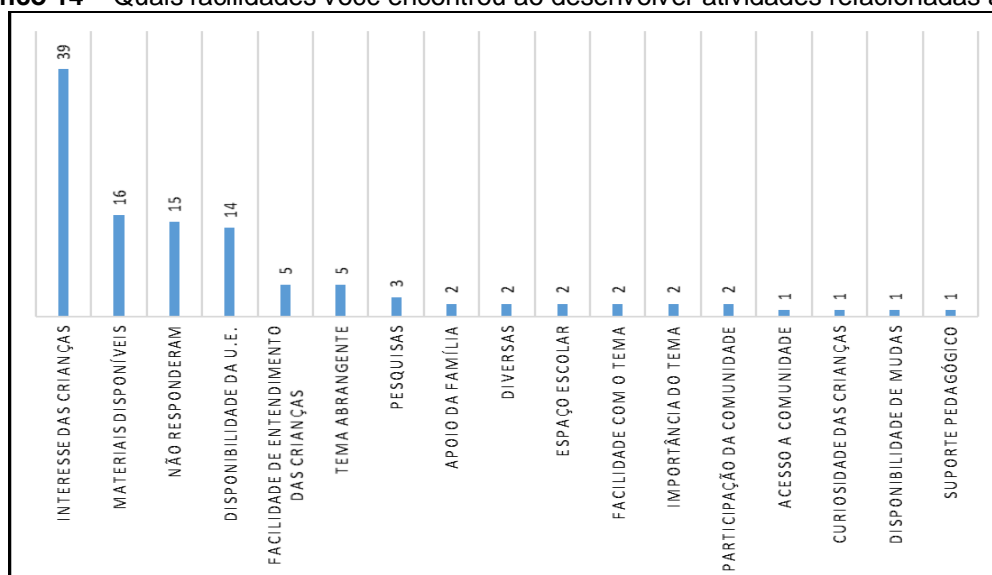
Gráfico 13 – Quais dificuldades você encontrou ao desenvolver atividades relacionada à EA?

Fonte: Autoria Própria (2019)

Ao serem questionados sobre as facilidades em trabalhar com EA, as respostas expressaram com ênfase que é o interesse das crianças:

-é o grande interesse das crianças, a amplitude dos temas que permitem vasta exploração através das atividades diversificadas (Q21).

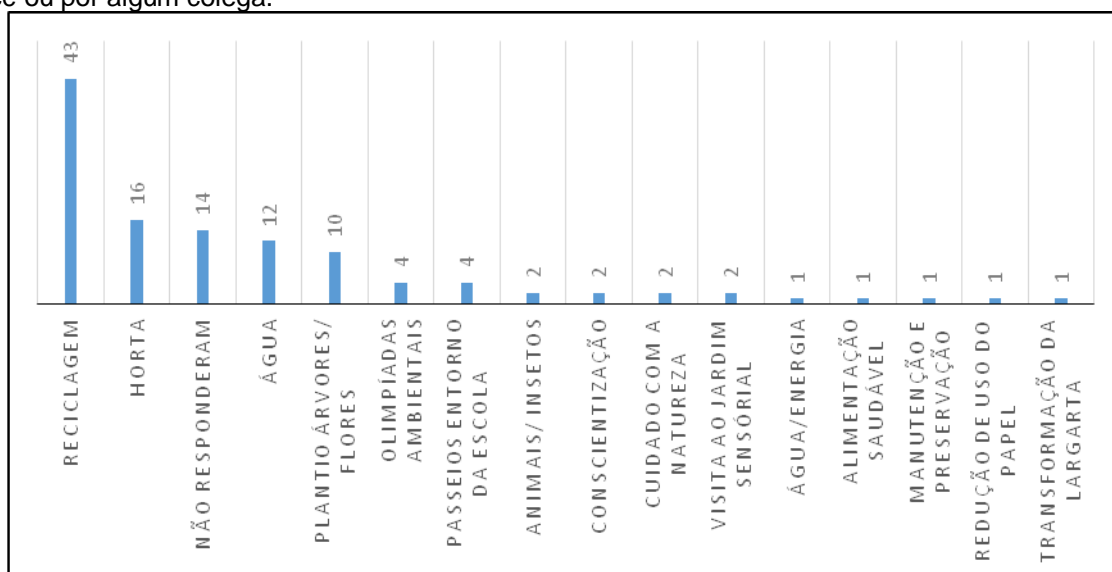
-é uma tema que chama atenção dos alunos por estar atrelado à realidade, procurando gerar novos valores e formação da cidadania (Q25).

Gráfico 14 – Quais facilidades você encontrou ao desenvolver atividades relacionadas à EA?

Fonte: Autoria Própria (2019)

Na questão na qual foram solicitados que relatasse uma prática em EA considerada interessante/efetiva desenvolvida por eles ou algum colega, novamente as atividades voltadas para a reciclagem ganham destaque com 43 respostas, seguida de 16 referências à horta, 14 professores que não responderam, 12 afirmaram que desenvolvem atividades relacionadas à água e 10 plantio de árvores/flores. Estes dados são apresentados no gráfico 15.

Gráfico 15 - Relate uma prática em EA que você considerou interessante/efetiva, desenvolvida por você ou por algum colega.



Fonte: Autoria Própria (2019)

Seguem excertos das respostas que exemplificam o que se verifica no gráfico

15.

-Me recorde que uma professora planejou com sua classe um projeto sobre Reciclagem, com diversas dinâmicas. Quando esses alunos chegaram ao inf II, em minha turma, se recordavam com clareza o que foi ensinado na época, o que mostra a importância do assunto para as crianças (Q23).

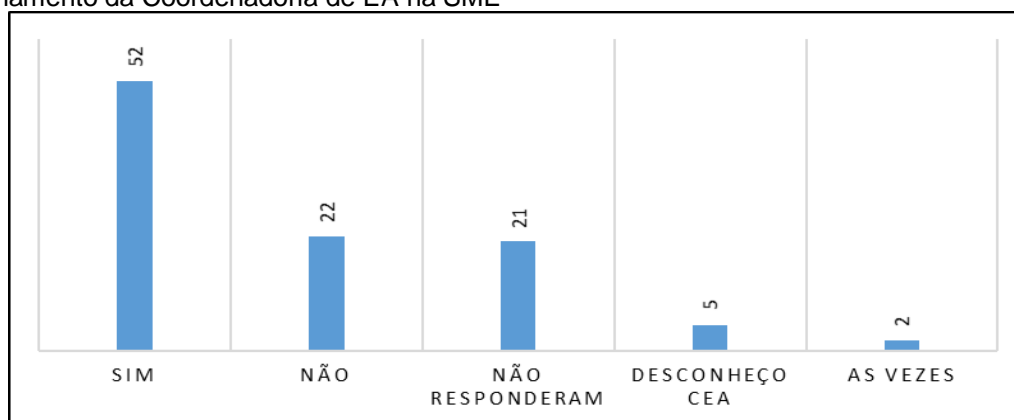
-Depois de alguns dias do término de um projeto que fizemos na sala com a utilização de sucatas para a construção de brinquedos, duas crianças estavam "brincando" novamente com a sucata e começaram a "classificar" em papel e plástico dizendo que não podem ser jogadas no lixo comum. Fiquei contente com o comentário que levou as crianças a pensarem na coleta seletiva da maneira deles (Q66).

-Acho interessante trabalhar com materiais recicláveis criando objetos que despertam o interesse e contribuindo para não poluir a natureza (Q61).

-Os cuidados com a natureza, o porque desses cuidados, identificação das árvores da escola (Q45).

No fechamento do questionário considerou-se pertinente inquirir sobre a Coordenadoria de Educação Ambiental (CEA) inserida na Secretaria Municipal de Educação, perguntando aos professores se consideravam relevante as práticas de EA que são desenvolvidas na EI por influência ou direcionamento da coordenadoria. O Gráfico 16 apresenta a distribuição das respostas obtidas.

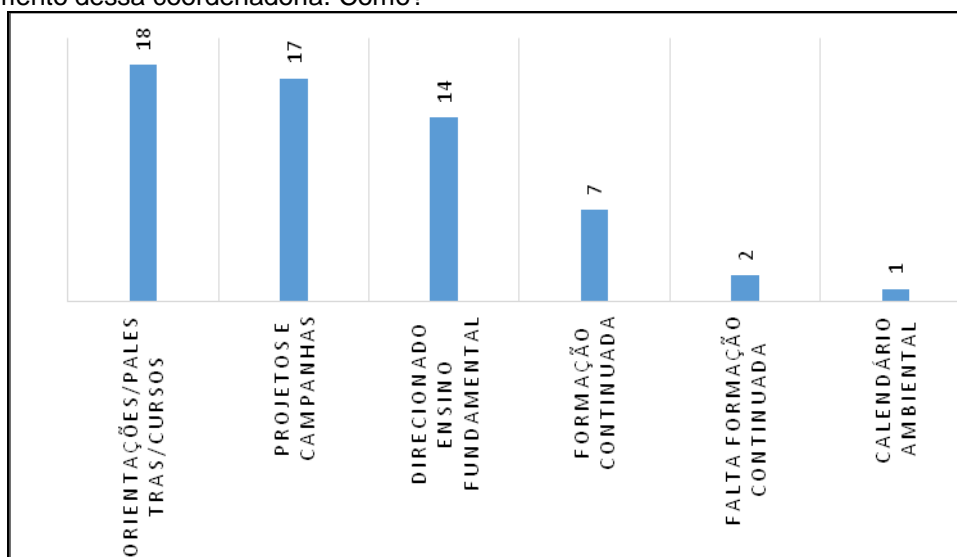
Gráfico 16 – Relevância nas práticas de EA que são desenvolvidas na EI por influência ou direcionamento da Coordenadoria de EA na SME



Fonte: Autoria Própria (2019)

Dos 52 professores que responderam "sim" como apresentado no gráfico 16, as respostas obtidas indicaram que a relevância se atribuiu a mais de um fator, como podemos observar no gráfico 17. Assim, a leitura das respostas indicou que 18 professores afirmaram haver relevância nas palestras oferecidas na U.E, ou cursos de formação referentes ao tema ou através de orientações, outros 17 responderam que através das campanhas e projetos (olimpíadas ambientais, reciclagem de óleo, água, entre outros), observou-se também que algumas respostas apontaram que as práticas de EA são direcionadas para o EF e em algumas situações são adaptadas para EI, esse cenário se configurou com 14 respostas, 5 respostas apontaram que desconhecem a Coordenadoria, 3 declararam que existe formação continuada e 2 opuseram, alegando a falta de formação continuada, e apenas 1 declarou que a relevância se dá através do calendário ambiental, como pode ser observado no Gráfico 17.

Gráfico 17- Relevância nas práticas de EA que são desenvolvidas na EI por influência ou direcionamento dessa coordenadoria. Como?



Fonte: Autoria Própria (2019)

Abaixo, seguem algumas respostas selecionadas:

-Sim, há cursos oferecidos, incentivos desta coordenação através de trabalhos que são encaminhados para nós em determinadas datas. (Q75)

-Sim, considerei importante a palestra ministrada para as crianças, que foi bem didática sobre a poluição da água com óleo, mas deveria haver outros projetos, ter mais informações para as crianças e professores sobre os diversos problemas que afetam o meio ambiente ampliando mais o tema. (Q34)

-Sim, Acredito que por estarmos em uma UE com EI e EF temos esse contato; alguns temas que são destinados aos "maiores" são passados para a EI e também trabalhamos. (Q85)

-Sim, é muito importante para o professor ter um apoio em seu trabalho e um norte a seguir, o coordenador responsável interessa-se muito e fornece ideias para serem trabalhadas. (Q04)

-Acredito que a exigência das atividades relativas ao calendário ambiental; palestras sobre o descarte correto de óleo; ultimamente existe a campanha para arrecadar produtos recicláveis por meio de uma competição entre as escolas. Mas acho que falta mais: conscientizar as famílias sobre as práticas que preservem o meio ambiente; o fim do uso de copos plásticos nas escolas, a economia de água na limpeza e no uso diário bem como o de papel e energia elétrica; promover a reciclagem de papel; entre infinitas possibilidades de ter escolas mais preocupadas com o meio ambiente. (Q95)

-As orientações são sempre bem vindas para se desenvolver um bom trabalho. Creio que um trabalho conjunto entre professores de Educação Infantil de rede e os coordenadores de Educação Ambiental, com encontros e disponibilidade de mais recursos para este tema resultariam em ótimos projetos pedagógicos. (Q79)

-Consideramos muito importante a existência de uma coordenadoria de EA na SME, mas desde que foi criada a mesma não exerce muita influência e incentivo nas práticas de EA na EI, uma vez que seu trabalho está mais direcionado para o EF. (Q22)

-Não observo pelo menos na minha unidade. Como seria feito isso? Teria que solicitar? (Q64)

-Não. A coordenadoria estimula campanhas e nos chega como algo a ser aplicado. Isso teria maior efetividade e significado se fosse oferecido formação aos professores e recursos para uso. (Q100)

-Este ano sim, já que a escola na qual trabalho está participando da gincana ambiental, é possível observar uma mobilização em relação tema. Porém, em outras escolas em que já trabalhei e que optaram por não participar da gincana ambiental não vi outras ações desenvolvidas por esta coordenadoria, como por exemplo, palestras, intervenções ou produção de material pedagógico. (Q57).

Outro aspecto que chamou a atenção é que os profissionais que responderam ao questionário não citaram ou conhecem o “Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro -SP”, lançado em dezembro de 2017⁸ e que:

[...]visa orientar as práticas pedagógicas relacionadas à temática ambiental que fazem parte da formação dos educandos buscando contribuir para seu desenvolvimento integral, além da apropriação de conceitos referentes ao meio ambiente que auxiliam nas reflexões, posicionamentos e visão de mundo quanto aos problemas ambientais. (p. 9).

Nesse sentido, uma preocupação se apresentou, uma vez que o fato dos professores da Educação Infantil não conhecerem o programa oferecido à rede, pode representar uma lacuna na formação continuada desses profissionais e nas ações de implementação do programa e mesmo na elaboração curricular para a rede municipal.

6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste subitem é apresentada a análise das entrevistas efetuadas com os professores da EI da Rede Municipal de Rio Claro (etapa II), alicerçadas pelos fundamentos teóricos já apresentados. As entrevistas possibilitaram averiguar as

⁸ Documento enviado para as escolas, pela intranet da rede municipal de ensino, no dia 06/02/2019 como arquivo na elaboração do planejamento das escolas incluindo a temática ambiental.

particularidades encontradas nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores da EI para o trabalho com a EA, suas concepções de EA, e a existência de alguma orientação curricular direcionada para EI.

Participaram das entrevistas seis professores, que serão aqui designados como A, B, C, D, E, F. O grupo atua na rede municipal de ensino de Rio Claro, como professores da EI etapa II, cujos dados gerais são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Dados gerais dos professores entrevistados

Entrevistados	Sexo	Formação	Turma
A	F	Pedagogia	Infantil II
B	F	Pedagogia	Infantil I
C	M	Pedagogia	Infantil I
D	F	Pedagogia	Infantil II
E	F	Pedagogia	Infantil II
F	F	Mestrado/Educação	Infantil II

Fonte: Autoria Própria (2019)

As entrevistas, que se realizaram ao longo do mês de dezembro, foram transcritas e o processo de análise buscou responder às questões de pesquisa, principalmente aquelas relacionadas com as práticas pedagógicas. Os professores entrevistados foram os que, por meio do questionário aplicado, mais se aproximaram em suas respostas da concepção crítica de EA e que exemplificaram suas práticas pedagógicas de forma mais detalhada e coerente com a visão de EA declarada.

Para iniciar o processo de análise, foram selecionados excertos das entrevistas que expressam intenções pedagógicas voltadas para a transformação socioambiental.

- Educação ambiental não se resume apenas a fechar a torneira e se fecha, vai fechar automaticamente, se você não fizer um trabalho abrangente que envolve tudo [...] só fazer um embleminha e colocar lá na parede, ele tem que ser um **agente transformador** [...] a saúde entra, as questões sociais, a educação ambiental **é muito mais abrangente que trabalhar só meio ambiente**. (Professor A) (Grifos da Autora).

- Um trabalho de corresponsabilidade no conhecimento da **realidade sócio ambiental** proporcionando múltiplas experiências para levar a compreensão das **diferentes relações entre a natureza e a cultura**, ambiente este que é constantemente lido, relido e alterado por nós (Professor B) (Grifos da Autora).

- Entendendo o que é ambiente e o que compõe o ambiente, então ambiente **não é só natureza**, e agente se coloca fora da natureza, a gente coloca natureza por fora e coloca o ambiente como só sendo ela, então eu vejo que é isso assim, o ambiente é a gente inteiro, **a gente faz parte da natureza e a relação que a gente tem**, tanto com a natureza quanto com a outra pessoa né, que também faz parte desse ambiente. Então, eu acho que é para além do justamente preservar, por quê geralmente se resume a educação ambiental a preservação da natureza eu acho que não tem muito a ver só com isso, faz parte da natureza, mas é um olhar muito maior do que só o ambiente, **educação também** né, tem que entender que a educação também são as relações (Professor C) (Grifos da Autora).

- Sensibilização para o meio ambiente e conscientização sobre às questões ambientais, partindo do lugar em que se vive. Compreender-se **como parte do meio ambiente, parte de um coletivo responsável pelas transformações relacionadas à natureza** (Professor E) (Grifos da Autora).

- Como **as ações e reflexões** planejadas e realizadas junto aos alunos que os levem a compreender a sua **inserção no ambiente** e os impactos causados por diversos seres (sejam animais ou seres humanos ou eventos naturais) ao ambiente e todos os seres vivos. Acredito que haja ênfase na interferência humana no ambiente natural [...] que o aluno se compreenda como **parte integrante deste ambiente** e como sujeitos responsáveis por atitudes que podem desencadear consequências positivas ou negativas (Professor F) (Grifos da Autora).

Os excertos dos depoimentos vão ao encontro do que afirmam Layrargues e Lima (2014, p.11), quando apresentam a macrotendência crítica. Segundo os autores, nesta perspectiva:

[...] torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada. (LAYRARGUES E LIMA, 2014, p.11).

No entanto, foram encontrados pontos divergentes entre a teoria e a prática, entre um discurso coerente com os propósitos da EA crítica, mas uma dificuldade em manter este propósito nas práticas pedagógicas, uma vez que, nos depoimentos, parece predominar uma concepção voltada para a preservação e conservação, mas também uma visão de construir uma consciência crítica, como se observa na seguinte transcrição:

- Educação ambiental está presente em ações e formações de atitudes que incentivem a conservação e preservação do meio ambiente, visando construir uma consciência crítica e consciente nas pessoas, buscando resolver questões ambientais (Professor D).

Ao compreender-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pelos professores entrevistados buscam permitir às crianças condições para que todos participem ativamente da sociedade, uma vez que propõe atividades vinculadas à realidade social e não apenas à transmissão de conhecimentos ou à descrição de aspectos biológicos, compreende-se que há possibilidades de transformação da realidade.

Desse modo, em relação aos trabalhos desenvolvidos de Educação Ambiental, destacam-se algumas respostas sobre as práticas que são desenvolvidas nas escolas e a visão que os professores apresentam em relação aos trabalhos realizados, como por exemplo, a observação do ambiente ao entorno da escola, atividade de campo e a visita à margem de um rio, ressaltados como atividades que demonstraram um maior envolvimento das crianças.

-[...] nós fizemos o passeio entorno da escola, foi muito legal, porque as crianças se interessaram, e foi muito bacana porque novas coisas foram surgindo” a professora E explica que quando trabalhou a questão do lixo [...] andamos até a beira do rio, fotografamos o rio falando da questão do lixo jogado lá para eles levarem para os pais (Professora B).

Outra fala da mesma professora descreve atividade em que as crianças observam as folhas das árvores e comparam com instrumentos musicais

-[...] toda vez que agora a gente vai no parque eles pegam as folhas da árvore porque perceberam que parece com um reco-reco. (Professora B).

Ainda sobre atividades de campo:

-[...] conhecer Rio Claro, conhecer o lugar que você vive, porque cria essa relação e cuidado e de intervenção também. A gente foi no Horto, foi à biblioteca do Cervezão, a gente fez alguns passeios no Lago Azul, [...] no campo de futebol aqui embaixo. (Professor C).

Pelas afirmações dos professores é possível constatar que quando a criança se envolve com as atividades por serem conectadas à sua realidade, estas ganham sentidos e significados para esta criança, bem como a participação efetiva nelas. Os passeios podem ser vistos como uma forma de proporcionar momentos livres, vivências, uma vez que oportunizam a observação, contemplação, apreciação e o despertar da curiosidade para novos significados e aprendizagens.

Vale ressaltar que durante a entrevista a professora B afirmou que apresentava alguns receios de sair com as crianças, mas que foram superados pela experiência prática.

-Toda quarta-feira, na escola que eu trabalhava, eles têm um passeio cultural lá, que tem de dar uma volta no bairro. No início eu falei, não, eu não vou, eles são pequenininhos, mas aí a gente ia passear pelo bairro e era muito legal. (Professora B).

Nesse sentido, é possível questionar se outros professores saem do “emparedamento” e enfrentam seus receios ou se ficam a maior parte do tempo dentro da sala, sem proporcionar aos alunos experiências de contato com o mundo externo, tanto natural como social. A pesquisa de Tiriba (2006) discute essa situação e afirma que ela ocorre com frequência nas escolas de educação infantil, o que favorece a prevalência da ideia de que não fazemos parte da natureza:

Nas escolas, as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entre-paredes porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza. Assim, o que se pode concluir é que a proximidade do mundo natural ameaça, não apenas porque está associada à perigo, sujeira, doença, mas também à liberdade de corpo-mente, à criatividade, ao relaxamento. (TIRIBA, 2006, p. 12).

Verificou-se também a partir das respostas das professoras que, embora trabalhem com projetos, alguns ganham mais relevância que outros, e os que são sugeridos pela SME ou pela própria escola, algumas vezes são apenas cumpridos. Nas entrevistas, vários professores se manifestaram criticamente com relação às propostas da SME, por as considerarem superficiais, compartimentadas e fora do contexto de vida das crianças, como se observa nos excertos abaixo.

- [...] eu tenho que dar uma reformada porque não dá, é de caixinha, por mais que fale que não dá para trabalhar compartimentado, não conseguem enxergar que está compartimentado. (Professora A).

- [...] bem empobrecido assim, tanto de sentido, como de fundamentação mesmo, eu acho uma coisa rasa. (Professor C).

- Os projetos da escola [...]que é anual né, às vezes para não ficar repetitivo, cansativo temos que dar uma complementada, porque o que ela monta, ela dá só uma diretriz, aí você tem que tentar buscar coisas a mais (Professora D).

Com relação a isto, Loureiro (2004, p. 22) declara que “a superficialidade no debate teórico e entendimento dos atuais projetos [...] é nociva ao processo de consolidação de uma Educação Ambiental que se pretenda diferenciada da educação tradicional e conservadora [...]”. Nas entrevistas fica evidente uma insatisfação em relação a esses projetos, o que pode ser explicado pelo fato de terem uma participação pequena na sua elaboração, sendo geralmente orientados somente para a aplicação de tais práticas pedagógicas.

Além disso, o professor C expressou que não segue um projeto específico de EA, mas trabalha cotidianamente,

- [...] eu não faço um projeto de educação ambiental, eu entendo que faz parte da minha concepção né, então faz parte do meu próprio trabalho, faz parte de mim, do meu todo. Eu não faço um projeto a minha prática está muito embasada no que entendo de educação ambiental, que para mim é uma concepção de educação, não é uma parte, é uma concepção inteira de educação. (Professor C).

Saber quais eram as motivações e o interesse por desenvolver projetos ou atividades relacionadas à EA nos professores foi um dos questionamentos. Alguns deixaram evidente que o interesse partiu das crianças, quando são projetos elaborados pelos professores, como a observação do grupo e suas necessidades.

- No caso se é um projeto meu, parte do interesse das crianças[...] eu monto com eles, eu vou de acordo com as necessidades do grupo. (Professor D).

- Acontece por exemplo, se tem dificuldade de alimentação eu vou fazer um projeto de alimentação saudável [...] surgiu das crianças sim, mas não da fala delas, mas de observar as crianças. (Professor B).

- Do interesse das crianças deles, então na minha observação deles na área livre principalmente [...]. (Professor E).

- Os dois movimentos ocorreram em minha prática com a educação infantil. Já desenvolvi o tema a partir de um interesse meu, inserindo o tema através de histórias e rodas de conversa, bem como os trabalhos envolvendo EA já surgiram a partir do interesse dos alunos, mesmo que indiretamente, como por exemplo, o estudo de insetos e, a partir deste interesse fui inserindo assuntos pertinentes a EA, como por exemplo, o impacto da poluição, o uso de inseticidas em plantações etc. (Professor F).

Nesse sentido, concordamos com Dias & Farias (2005) asseguram que a participação das crianças deve se dar desde a elaboração dos projetos, ou seja, as

crianças devem participar de todo o processo de elaboração e os projetos devem partir dos interesses demonstrados por elas.

Foram registrados também nas entrevistas manifestações que remetem ao sentimento de que estão sozinhos para desenvolver o trabalho com a EA e apontam que poucos outros docentes se envolvem, o que não apareceu nas respostas do questionário. Sobre esta dificuldade, apresentam-se os seguintes excertos:

- Não tem nenhuma parceria na escola, ninguém que assim, compartilha das mesmas ideias. (Professor A).
- Parceria às vezes, tem resistência, mas eu tento, mas a gente vai tentando a confiança não sei, e é super rica essa troca. (Professor E).
- Tem uma parceira mais forte assim, a 'minha colega', que tá aqui também que gosta [...] enquanto parceiros, que intervêm na escola, ela é a grande parceira sim. Aí uma outra também vai juntando com a gente, acho que vou colocar a palavra lidera, é eu e ela. (Professor C).

A esse posicionamento, da falta de parcerias e envolvimento dos professores, pode-se elencar algumas situações que podem contribuir para que isso não aconteça, como o incentivo dos gestores, as oportunidades de efetivas trocas de experiências, a melhoria das condições de trabalho, eleger questões consideradas prioritárias. Nesse aspecto Libâneo (2004, p. 34-35) considera:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Para o Professor F as parcerias são importantes para o fortalecimento, ampliação e efetividade das atividades desenvolvidas:

- Acredito que seja muito importante, pois as parcerias entre os professores permitem uma mobilização maior da comunidade escolar, pois estes

projetos de EA não podem ficar restritos ao trabalho com as crianças, mas precisam extrapolar o espaço escolar e envolver a comunidade. Quando trabalhamos em parceria este trabalho ganha força, pois as crianças também são envolvidas nesta parceria e sentem-se mobilizadas e engajadas nas trocas que realizam com outras crianças e com seus familiares. (Professor F).

E apresenta como ocorreu a parceria com uma colega:

- Parceria com outros professores só tive esta experiência em 2018, quando a escola em que trabalho aderiu à Gincana Ambiental. Neste processo, trabalhei em parceria com uma professora [...] trocando ideias a respeito do que desenvolveríamos e também na divisão de tarefas do trabalho, como por exemplo, produção de material para passeata pelo bairro, rodas de conversa, leitura de textos informativos. Também estabeleci uma parceria legal com uma professora do maternal, para o desenvolvimento do trabalho sobre saneamento básico, em que as duas turmas se visitaram e trocaram conhecimentos e informações sobre o tema. Portanto, esta foi a única experiência de parceria no trabalho com EA e que ocorreu no âmbito das trocas de ideias e no planejamento de ações a serem realizadas junto às crianças e a comunidade escolar. (Professor F).

Em suas falas constata-se que o HTPC seria construtivo para o desenvolvimento, reflexão e troca de experiências no desenvolvimento de projetos, incluindo também a EA.

- Eu falo, por exemplo, para a coordenadora, que teria que ter esse momento de você poder trocar mesmo. [...] não é conversar à toa, porquê falar 'olha o que eu fiz', quando é do projeto da escola ainda a gente consegue aquela troca [...], mas o outro, nosso, individual, geralmente a gente só vai apresentar na casa aberta⁹. (Professor D).

- Às vezes acontecem outros projetos, a gente sabe o que acontece, mas não dá tempo de compartilhar isso no HTPC. (Professor E).

Ao serem inquiridos sobre as fontes de pesquisas e de informações utilizadas no desenvolvimento das atividades relacionadas à EA, os professores responderam que se apoiam em materiais encontrados na internet, em práticas que acham interessante dos colegas e nas orientações dos professores coordenadores; mas uma das repostas atribuiu um valor significativo para a troca de experiências, seja com uma colega de trabalho ou até mesmo com parentes.

⁹ "Casa Aberta" é um evento que acontece anualmente na escola, possibilitando a visitação dos pais e da comunidade. São realizadas diversos tipos de exposições e apresentações neste evento.

- A 'minha colega'¹⁰, é uma fonte né, e a internet eu acho, a maior fonte assim. Aprendi muita coisa com meu vô, ele é florista [...] sempre que eu estou com ele assim, fico curiando¹¹ as plantas, aquilo outro, então, é também uma fonte não que direta. (Professor C).

Entende-se que a troca de experiências com colegas ou outras pessoas agrega conhecimentos à prática e formação docente, uma vez que dessa interação podem surgir projetos interessantes, além de possibilitar a reflexão sobre a prática escolar e a produção de novos saberes.

Nesse panorama Guimarães (2007, p. 92) contribui ao afirmar que nesses momentos as escolas:

[...] devem propor a criação e promover a ocupação de espaços possíveis, onde os princípios participativos possam se expressar na perspectiva construtivista de novos saberes e práticas que estimulem a organização coletiva e espaços colaborativos de ruptura da armadilha paradigmática. (GUIMARÃES, 2007, p. 92).

Outra fonte de inovação vem das próprias crianças que, ao interagirem, estimulam o ambiente de trocas de conhecimentos e de atividades.

- Geralmente tem projeto que as crianças de outras classes querem ver [...] ver o que tá acontecendo porque eles comentam entre eles, tem envolvimento quando o tema é interessante, quando eles se interessam. (Professora D).

Assim, quando se fala em participação das crianças, os professores afirmaram ser positiva e que nessa faixa etária a curiosidade, por ser inerente, e com as intervenções criativas das crianças, sempre desperta a vontade de realizar novas experiências. Acreditam também que é importante valorizar a capacidade das crianças, pois elas mostram que são maduras para compreender alguns assuntos.

- É uma idade bárbara para se trabalhar, porque estão abertos para tudo que você fala. (Professora A).

E ainda acrescenta:

¹⁰ Usamos o termo "minha colega" para substituir o nome da professora referenciada.

¹¹ Termo usado pelo entrevistado que significa 'tem interesse em conhecer mais as plantas'.

- A gente falou de alcoolismo, e de igual para igual e sem preconceito, [...], falamos sobre drogas, então assim eu vi que era importante que eles estavam entendendo, então você vai vendo o amadurecimento, e você não precisa lidar com uma linguagem infantilizada. Você vai fugir da educação ambiental? Não tem como fugir [...] você vai trabalhar, pensar que ela é só uma área do conhecimento, outra hora é eixo, outra hora é conteúdo, né? São vários nomes para uma coisa que é única. (Professora A).

A professora F também acrescentou que para trabalhar a questão dos insetos, as abelhas por exemplo, não se resume apenas ao conhecimento biológico, mas é necessário desenvolver a capacidade crítica das crianças de perceberem outros elementos que fazem parte da sociedade e que influenciam no desaparecimento das abelhas, como é o caso dos agrotóxicos. Mesmo afirmando que pensava ser um tema muito difícil de abordar com as crianças, avaliou que elas compreenderam o processo de polinização e sua importância para o equilíbrio ambiental e como a poluição e o uso de agrotóxico poderiam estar relacionados com o crescente desaparecimento deste inseto.

Na fala da professora A é perceptível uma sensibilidade para compreender a realidade social em que as crianças estão inseridas e, a partir dela, desenvolver um trabalho que contribua para desenvolver conhecimentos e capacidades.

- É importante você trabalhar educação ambiental, só vivendo uma coisa diferente porque a gente tem aqui o córrego, tem famílias que moram em barracos aqui, e eles tomam banho com caneca da água que os vizinhos cedem, fazem o cocô xixi em buracos, agora as crianças estudam aqui, é aqui eles têm que aprender [...]. Alguém também precisa mostrar que existe um outro lado. (Professor A).

De acordo com as entrevistas, a participação da comunidade se reduz às campanhas de arrecadação de materiais recicláveis, comparecimento a eventos promovidos pela escola e respostas a questionários, o que não garante uma efetiva aproximação entre a escola e a comunidade. Mesmo quando há projetos que envolvem a comunidade no sentido de pensar/refletir sobre os problemas socioambientais do entorno da escola, o desenvolvimento fica limitado às crianças e à escola, como nas falas:

- Não, infelizmente não, teve uma vez assim, que a gente conseguiu fazer um mutirão de sábado, que daí juntou umas professoras que gostam muito, que também trabalhavam em cima disso e foi muito legal, plantou, a gente

limpou umas partes da escola, mas foi uma coisa bem pontual, mas assim é bem difícil. (Professor C).

- Envolvimento que tem, é quando eu mando para os pais, que eu faço, questionário. Daí eles vêm e falam, tipo quando eu fiz do Japão, dois ou três pais que trouxeram coisas que tinham em casa, cartas, o envolvimento é mais com os pais dos alunos mesmo, eles se envolvem naquilo que a gente tá falando, e traz material. Depende muito da classe né, tem classe que os pais são muito participativos, eles querem eles querem trazer participar, questionam, mas tem classe, a gente não tem contato quase, né. (Professor D).

- A gente sempre tenta que a diretora sempre incentiva a gente, mas antes eu acho que a comunidade se envolvia mais, de uns 3 anos para cá diminuiu um pouco, é complicado aqui, é difícil trazer eles para cá, a gente conseguia mais. (Professor E).

- Sim, isso parte de como o trabalho vai ser desenvolvido na escola, [...] se você dar uma continuidade você envolve a comunidade para palestras para dentro da escola [...], ainda não acontece desse jeito, mandei uma pesquisa para os pais para ver se eles reconheciam ou sabiam como lixo é recolhido aqui, coleta seletiva, alguns pais sabiam e outros não, não sabia o que era coleta, não sabia o que era um lixo que saia daqui e daí a comunidade vai participando. (Professor B).

No entanto, há nas falas do Professor F um envolvimento significativo da comunidade nos projetos que a escola desenvolve.

Na comunidade onde trabalho atualmente, há envolvimento sim, os pais participam ativamente com os filhos das atividades propostas e há a realização de passeatas ambientais, que levam informações importantes para a comunidade. (Professor F).

Dessa forma, pode se compreender que é importante o desenvolvimento de projetos que consigam envolver a comunidade, e não simplesmente desenvolver algo para ela. Percebe-se, através das entrevistas, que em algumas escolas a aproximação da comunidade se apresenta de forma mais tranquila e efetiva, uma vez que utilizam de variadas estratégias para que isto aconteça e para que ultrapassem as visões de distanciamento entre educação formal e não-formal. Nesse aspecto Guimarães (2007) afirma que:

Um caminho percebido por esta perspectiva crítica é o da ampliação do ambiente educativo para além dos muros da escola superando a fragmentação e a dualidade que tradicionalmente não se complementam entre educação formal (escolar) e não-formal. É o processo educativo de a escola estar integrada, interagindo com os movimentos externos a ela, presentes nas comunidades. Isso se contextualiza no processo formativo das ações cotidianas de constituição da realidade próxima, local, na comunidade à qual a escola está inserida, mas sem perder o sentido que

esta realidade próxima é influenciada e influi na constituição da realidade global. (GUIMARÃES, 2007, p. 91).

Buscou-se também através das entrevistas, informações sobre o Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, sendo este um documento que, a princípio, deveria “orientar as práticas pedagógicas relacionadas à temática ambiental” e deveria estar presente nas escolas. Este documento, conforme análise já apresentada, constitui uma fonte importante de indicações sobre qual a prática pedagógica espera-se ver desenvolvida na rede municipal, fornecendo elementos para reflexões sobre qual a concepção de educação ambiental a escola quer adotar e sobre os temas mais abordados. Diante disso, os professores foram questionados se tinham conhecimento da existência do documento e/ou se já o haviam estudado. Nas respostas percebeu-se um constrangimento em afirmar que nunca tiveram contato ou conheciam o documento. Perante as falas e reações, vale trazer o que disse o professor C, que traz uma percepção muito própria da EI como um espaço que não é considerado tão relevante quanto o Ensino Fundamental pela Secretaria.

- Na secretaria essas coisas são muito pensadas para o fundamental. [...] eles tentam encaixar a educação infantil [...] dá impressão que a educação infantil não quer participar de nada. Daí eu vejo que tem essas dificuldades né, a educação infantil é um campo que as pessoas têm dificuldade, é outro campo [...]. Educação infantil, ensino fundamental, olha como o próprio nome já empobrece, é só ensino fundamental, a educação a gente entende que a educação, se a gente for analisar a palavra né, Educação é muito mais amplo. (Professor C).

Em outro discurso, a professora D ressalta a importância de reflexão e discussão sobre o documento e a falta de propostas relacionadas à EA.

- No caso que foi em final do ano 2017, a gente teve esse ano todo para conhecer esse documento. Todo ano sempre vem alguma coisa, a gente tinha que apresentar algum projeto de educação ambiental e levava coisas para expor, esse ano não recebi nada. É um ano que para mim, se tem um documento desse, deveria ter acontecido mais coisas. O que precisaria era trazer esse documento para nosso HTPC, para a gente ver, conhecer, discutir, aí depois dar continuidade. (Professor D).

Outro documento que trazido para a entrevista, pela sua relevância para a educação, foi a BNCC. Constatou-se que os professores, ao serem perguntados sobre isto, ainda estão se aproximando desse documento e não conseguem fazer

uma análise pertinente sobre a presença da EA nesse documento. Nas falas percebe-se descrença e desconhecimento.

- Não, eu acredito que não. A gente começou a discutir aqui na escola, antes da formação das crianças e dos objetivos, eu não vejo claramente a educação ambiental nesse documento. (Professor B).

- Eu acho que na base tem alguma coisa voltada para EA não tem. Mas eles estão mais preocupados com a questão da alfabetização, não é? [...] Mas com essa mudança de governo nós estamos caminhando o contrário da EA. Eu acho que vai ter menos ênfase na educação ambiental agora. (Professor D).

- Tenho umas críticas do que vem sendo pensado para educação. Se você pensa Educação de uma forma pobre, vai acontecer a educação ambiental de uma forma pobre também. Eu acho que é cascata né, educação, educação infantil, educação ambiental. A educação ambiental coitada, é tipo pensar nos graus de ensino né. Superior, então eles recebem uma verba, né teoricamente, aí vem o médio que tem sua maior importância. Se eu fosse professor de superior era de outro status, eu acho que é um pouco isso, e a educação ambiental é mexer com plantinha né, fecha a torneira para salvar água do mundo, lorota veio. Porque eu acho que é isso não é a concepção de educação ambiental para mim. Crítica e construtiva mesmo, é você pensar sobre o monopólio da água, sobre quem que está usando água, como é essa história de Água aí. Eu que tenho que fechar a torneira porquê vai acabar a água do mundo, eu tenho que tomar banho em 5 minutos, eu tenho que tomar meu banho em 5 minutos eu acho, mas tipo, eu não vou salvar o mundo com isso aí, vamos parar de contar mentiras para as crianças, é uma grande mentira, a gente tá ensinando errado. A crítica nós temos que questionar - Como é o manejo da água? (Professor C).

Alguns aspectos chamaram atenção em relação aos entrevistados. O professor A demonstrou muita satisfação por ter sido convidado para a entrevista, relatando que a sua coordenadora não entendeu o motivo da mesma ser uma das selecionadas para entrevista, questionando “Você? Por que você?”, o que leva a pensar que alguns profissionais que trabalham juntos não conhecem a prática ou as convicções dos professores que fazem parte do seu quadro. A professora ainda relatou que

- Fiquei muito feliz, pois às vezes me sinto caída de um disco voador. (Professora A).

Nesse sentido, percebe-se que a professora sentiu seu trabalho sendo reconhecido, mesmo que fora da instituição a que pertence.

Outro aspecto relevante foi o professor C convidar a pesquisadora para conhecer a escola, situação apenas vivenciada nesse lugar. No momento da entrega dos questionários ou em algumas entrevistas, verificou-se como é limitado ao acesso ao espaço escolar. A entrada nas escolas é bem dificultada e, algumas vezes, a pesquisadora ficou entre um muro e um vidro para se comunicar com a outra pessoa. Isso distancia da escola as famílias e a comunidade. O professor C mostrou todos os espaços da escola, todas as árvores que eles plantaram com as crianças, a composteira que estão fazendo e, nesses momentos, foi percebido um apreço muito grande por esses espaços, ressaltando que suas crianças costumam ficar mais no espaço externo do que propriamente na sala de aula.

Apesar das diversas dificuldades apresentadas, vale ressaltar que foram encontradas experiências interessantes e que contribuem para que uma educação ambiental na perspectiva crítica aconteça e, que, alguns possíveis caminhos para a superação da crise socioambiental surjam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar que a EA historicamente vem se consolidando e que apresenta muitas teorias e práticas, convém o exercício de uma análise crítica dos caminhos percorridos por esta pesquisa, para que ela colabore para uma EA comprometida com uma visão emancipatória e transformadora, a qual contribua para uma sociedade igualitária e que supere a crise estabelecida.

Assim, ponderando que o sistema capitalista que organiza a sociedade entra em conflito com os valores que a EA crítica defende, e por acreditar que EI é um local privilegiado para as crianças vivenciarem atividades significativas, as quais possibilitam desenvolver suas competências e capacidades plenamente, o que as fazem perceber a relação do ser humano com a natureza e com ele próprio. Essa pesquisa se apresentou como possibilidade de compreender como acontece a inserção da EA na EI no município de Rio Claro/SP e contribuir para reflexão das concepções que fundamentam as propostas pedagógicas dos professores e das escolas. Nesse sentido, e de acordo com as análises, apresentam-se algumas considerações.

A EA tem acontecido nas escolas de EI do município de Rio Claro e a prática pedagógica que mais evidencia esse trabalho são os projetos, seja por iniciativa própria dos professores ou pela demanda da escola, sendo alguns permanentes e outros que fazem parte do plano anual da mesma. Verifica-se ainda que algumas práticas acontecem, quando solicitadas as participações, em atividades instituídas pela CEA do município, e, algumas vezes, em forma de competições.

No que se refere aos projetos, à continuidade e discussão dos mesmos, parecem ocorrer de forma comprometida. Por outro lado, parece haver pouca amplitude de compreensão de quais projetos estão relacionados à EA, cujos se limitam, em sua maioria, aos temas relacionados à conservação do meio ambiente, na perspectiva de uma EA pragmática, a qual considera o meio ambiente “destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e a revisão do paradigma do lixo”. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 66).

Reforça-se, no entanto, que se acredita também que o desenvolvimento de projetos pode contribuir para o trabalho com a EA, principalmente, por sua natureza interdisciplinar. No entanto, é necessário que a EA obtenha seu espaço consolidado,

dentro das instituições educacionais e, sobretudo, esteja articulada com a proposta pedagógica da Escola e inserida em seu Projeto Político Pedagógico de uma maneira democrática e participativa. Vale ressaltar que as crianças devem estar envolvidas nesse processo, em todas as etapas.

Em relação ao documento analisado, reconhece-se que o mesmo se apresenta como um avanço expressivo, ao que se refere a subsidiar as práticas pedagógicas relacionadas à EA. Por outro lado, por ser um documento construído por diversas pessoas, de diferentes áreas, percebe-se que, talvez, tenha perdido a essência e a clareza de qual tipo de EA queira propor, para que realmente seja uma educação ambiental transformadora e que, a partir da realidade vivida pelas crianças, elas possam intervir na realidade a ser desvelada.

Percebe-se ainda o avanço relacionado ao documento que tenta inserir a EA no contexto da EI, no entanto, de acordo com os dados, é possível perceber uma carência de compromisso no desenvolvimento da EA nesta etapa, sendo concentrada a maioria das ações, primordialmente, para o ensino fundamental.

Outro ponto que merece atenção é em relação à divulgação desse documento. Entende-se que é necessária uma divulgação mais ampla e clara do documento referente ao programa, para que alcance diretamente um maior número de professores. Baseia-se este entendimento no fato de que, nas respostas do questionário, nenhum professor o citou. Uma divulgação mais clara e compartilhada possibilitaria uma discussão sobre a temática e a forma como foram pensadas as propostas de práticas envolvendo a EA.

Espera-se que a implementação ou divulgação desse programa estimule o planejamento de ações e propostas realmente significativas, em que a aprendizagem não se resuma apenas em mudança comportamental, ou em participação em gincanas e competições, uma vez que, como Carvalho (2004) aponta:

Cabe reconhecer que gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos ambientais como a água ou a energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil, mas não significa necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude ecológica e cidadã. Esta implicaria desenvolver capacidades e sensibilidades para identificar e compreender os problemas ambientais, para mobilizar-se, no intuito de fazer-lhes frente, e, sobretudo, para comprometer-se com a tomada de decisões, entendendo o ambiente como uma rede de relações entre sociedade e natureza. (CARVALHO, 2004, p.181).

Como resultado da análise dos questionários, foi possível fazer a caracterização das concepções de Educação Ambiental que orientam as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Nas respostas, identificam-se concepções que não diferem totalmente do resultado da pesquisa realizada por Arnaldo (2016), segundo a qual se verificou uma predominância da macrotendência pragmática no ensino fundamental do mesmo município, em que os objetivos do trabalho se voltam para o desenvolvimento sustentável, para práticas de mudanças de comportamento, atribuindo a responsabilidade das questões ambientais aos seres humanos.

Por outro lado, identificam-se também marcas da macrotendência crítica em algumas respostas dos professores, pautados em uma intenção de formar cidadãos críticos que participem ativamente nas transformações do mundo. De acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 33) essa tendência apresenta como viés preocupações que vão além da conservação e preservação, e apresentam “conceitos-chaves como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social são introduzidos no debate”.

Os resultados desses questionários mostraram que acontecem algumas práticas de EA na rede, ainda marcadas pela macrotendência pragmática, uma vez que as atividades predominantes promovidas nas escolas estão relacionadas à arrecadação de materiais recicláveis, atribuídos como projetos permanentes das instituições. Tais atividades são: coleta de óleo usado e de latinhas, pilhas e baterias, participação em Olimpíadas Ambientais com premiação pelo maior volume arrecadado, e no investimento em mudanças de atitudes individuais.

As respostas evidenciam uma compreensão não crítica das questões ambientais, que explica não acharem dificuldade para esse trabalho, além de apontar conhecimento superficial em relação às questões ecológicas, demonstrando a relativização desse conhecimento como associado apenas ao meio ambiente, parecendo desconsiderar que somos integrantes da natureza.

Para as entrevistas foram, conforme já explicitado, selecionados os professores que, a partir das respostas ao questionário, são aqueles que realizam um trabalho de forma mais consciente com a EA, elaborando projetos ou atividades de forma mais autônoma. Na análise dos resultados, identificam-se, no diálogo estabelecido, evidências de uma concepção de EA socioambiental crítica, assim

como um movimento de inserção de práticas pedagógicas diversificadas para o desenvolvimento integral da criança.

Ressalta-se ainda a necessidade de oferta de formação continuada dos professores pela SME, contemplando a complexidade do campo da EA e a possibilidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas e as concepções adotadas. Uma vez que os cursos ofertados, por iniciativas externas, como empresas, internet ou ONGs podem contribuir para a uma formação que não auxilie para uma visão socioambiental. Guerra e Guimarães (2007, p.162) apresentam dados que alertam sobre esse tipo de formação, que pode acarretar em uma má formação, ou seja, “indiretamente formado”, ou ainda, como a pesquisadora Saheb (2013) pondera:

A necessidade de adaptação e de integração das metodologias que orientam o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, para que possam responder às necessidades fundamentais que permeiam a realidade, contribuindo para a construção do perfil do Educador Socioambiental (SAHEB, 2013, p. 77).

A partir da constatação de que há uma deficiência na formação continuada, visto que, dos respondentes do questionário, apenas 43% afirmaram ter realizado uma formação relacionada à EA, somente 18% sendo ofertado pela SME. Os dados elencados permitem identificar o que torna difícil um trabalho com a EA, por se tratar de um campo complexo e que pode apresentar interpretações momentâneas, emergente de um contexto social, desprovidas de reflexão, entendimento amplo de caráter político e crítico. Na perspectiva de Saheb (2008, p. 01), “é necessário preparar os futuros professores e futuras professoras para uma abordagem apropriada dos problemas socioambientais que podem influenciar no cotidiano da escola”.

Assim, percebe-se que a maneira que a EA está presente no contexto da EI, em algumas situações, é semelhante ao que vem sendo desenvolvido em outras regiões, como apontado nas pesquisas (Ruffino, 2003; Rodrigues, 2011; Manzini, 2014; Bissaco, 2017). Portanto, a EA está sendo introduzida fragmentada, norteadada pelo calendário ambiental, alinhando-se a uma EA pragmática, permeada por conceitos hegemônicos.

Essas concepções se retratam nas práticas expostas pelos professores, como lixo, reciclagem, plantio, preservação, entre outras. Se forem realizadas sem ampliar para toda a problemática envolvida nessas questões, torna-se uma prática mecânica e descomprometida. Para Guimarães (2003)

Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como Educação Ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisiona os professores, apresenta-se fragilizada em suas práticas pedagógicas. As práticas resultantes (por não saber diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da Educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa do processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador (GUIMARÃES, 2003, p. 105).

Por outro lado, acredita-se que práticas diferenciadas como se encontram nos discursos dos entrevistados contribuem para uma EA transformadora, emancipatória e crítica e que supere a visão hegemônica de EA. Embora essas práticas diferenciadas venham marcadas por dificuldade e limitações, sem apoio externo, orientações ou deliberações, percebe-se um envolvimento para que aconteça uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, o que permite acreditar que a EA no município de Rio Claro, na EI, apresenta oportunidades para expandir.

Outro ponto que vale ressaltar é o cuidar, que é inerente da EI. Percebe-se que foi pouco mencionado nos questionários ou entrevistas. Esta é uma posição inquietante, uma vez que faz parte dos princípios e objetivos dessa etapa.

Outra característica essencial para EI é o brincar. No entanto, nota-se que também pouco se apresentou nos questionários, entrevistas ou documento situações quem evidenciassem essa prática. Situação que preocupa, pois a ação é um dos pilares da EI, condição que se apresenta como natural da criança, além de possibilitar que a criança experiencie e compreenda o mundo, como já apontado por Mello (2007, p. 97), ao se referir à atividade lúdica, a qual favorece as “funções essenciais em processo de desenvolvimento da criança, como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência”.

Para que uma EA crítica aconteça, é fundamental participação ativa dos alunos, além de proporcionar situações significativas de aprendizado.

Nesse contexto, acredita-se que a EI se apresenta como um espaço favorável ao desenvolvimento de práticas que trabalhem com EA, de forma crítica, uma vez que as crianças têm a oportunidade de se relacionar com os outros, criar vínculos afetivos, regras coletivas de convivência, solucionar possíveis conflitos, potencializar a cooperação mútua, trabalhar o respeito ao próximo e as divergências de opiniões, além de outras possibilidades.

Além disso, a EI é capaz de desenvolver a autonomia nas crianças. No entanto, sabe-se que essa se dá de forma paulatina, quando são oferecidas situações de aprendizagem que desafiam a criança e são significativas dentro do seu contexto, considerando o brincar, cuidar e educar. Nesse panorama, a escola se apresenta como espaço essencial, como afirma Mello (2007):

Parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes (MELLO, 2007, p. 93).

Consideram-se as limitações que se apresentam nessa pesquisa e que possibilitam diversas reflexões para buscar avançar nas questões relacionadas à EA, no município de Rio Claro. Dentre as reflexões pertinentes, apontam-se a falta de esclarecimentos de alguns professores do município em perceber em qual EA está alinhada seu trabalho, e a possibilidade de despertar, a partir de cursos de formações, um posicionamento mais crítico as atividades desenvolvidas.

Nesse aspecto, acredita-se, com base nas respostas dos professores, que a CEA poderia se apresentar com mais efetividade nas formações dos mesmos, uma vez que apresenta, na justificativa do PEARC, elementos ricos na perspectiva socioambiental. Dentro da análise, considera-se que professores apresentam uma visão muito conservadora e pragmática, ficando aquém de uma perspectiva crítica. Assim, revela-se o quanto é imprescindível a participação da CEA e o quanto pode contribuir, apresentando-se como protagonista nessa transformação.

Outra consideração importante, e que fica evidente nas respostas dos professores, é em relação às competições. O que permite questionar até que ponto essas competições podem contribuir para que as crianças compreendam que a relação sociedade natureza não está baseada no consumismo.

A partir da análise de dados apresentadas nas considerações anteriores, a leitura do referencial adotado por essa pesquisa, assim como a leitura das pesquisas já realizadas envolvendo a mesma etapa de escolarização, permitem-se ponderar que há aproximações e intersecções entre a EA e EI, apresentando sinais de entrelaçamento com a perspectiva crítica em suas dimensões éticas, políticas e estéticas. No que se refere a essa pesquisa, esses entrelaçamentos foram percebidos nas respostas dos entrevistados.

Ao finalizar essa pesquisa, é fundamental ressaltar que esse trabalho possibilitou reflexões e apontou para perspectivas que precisam ser aprofundadas. Entre outros aspectos, considera-se necessária mais investigação sobre quais elementos são indispensáveis nas formações continuadas para apoiar os professores no desenvolvimento de uma perspectiva crítica da realidade socioambiental. Por outro, considera-se que esse trabalho pode contribuir politicamente para repensar a forma e as práticas pedagógicas que subsidiam os professores da rede municipal de ensino de Rio Claro.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.A. **Planejamento de Pesquisas Qualitativas**. In: ALVESMAZZOTTI, A.J.A; GEWANDSZNADER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001. p.147-178.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANGOTTI, M. **O trabalho Docente na Pré-Escola - Revisitando Teorias, Descortinando Práticas**. São Paulo. Pioneira, 1994.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Moções, Recomendações e Manifesto 307º reunião nacional**. (2015). Disponível em:
<http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/images/a_ANPEd_e_a_bncc_versao_final.pdf> Acesso em 05/07/2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARNALDO, M. A. **Políticas Públicas de educação ambiental: as escolas de ensino fundamental I do município de Rio Claro – SP como espaço de medicação**. 280 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2016.
- BAGNOLO, C. M. **Encontros e desencontros das empresas e escolas no território da educação ambiental**. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- BARBOSA. M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- BISSACO, C. M. **A Temática Ambiental na Educação infantil: Caminhos para a Construção de Valores**. 203p. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017.
- BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.
- BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.) **Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: Reflexões; Práticas e Formação Docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, p.180, 2012.

BONOTTO, D. M. B. **Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental.** Ciência & Educação, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2510/251019505008.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto.** 5. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em 10/09/2017.

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

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde.** Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Documento online para consulta pública. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Carta de Belgrado,** 1975. Disponível em: < HYPERLINK "<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>" <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>>. Acesso em: 29/maio/2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 3º versão. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: MEC/CNE/CP, 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano,** 05 a 16/junho/1972. Disponível em: < "http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc">. Acesso em: 20/maio/2018.

BRUNDTLAND, G. H. (org). **Nosso Futuro Comum: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** Trad. Our Common future. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CARVALHO, I. C. M. **Sustentabilidade, Cultura e Alimento: Slow food e a educação do gosto.** In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Orgs). **As Sustentabilidades em Diálogos.** 1 ed. Itajaí: Editora da Univali, 2010, v.1, p. 156-169, 2010.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, L. M. **A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens**. IN CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006, p 19-41.

_____. **Pesquisa Em EA: Compromisso com a vida**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, V. 35, n. 2, p. 35 -47, jul./dez. 2013.

_____. **Pesquisa em EA no Brasil: um campo em construção?** 2015, 455p. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista- UNESP/Instituto de Biociências, Rio Claro, 2015.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CENCI, D; BURMANN, T. **Direitos Humanos, Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. Revista Direitos Humanos e Democracia. n. II (2013), p. 131-157.

COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CRUZ NETO, O. **O Trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. Cap 3, p. 51- 66.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e prática**. 4 ed. São Paulo: Gaia.1994.

DIAS, F. R. T. S. & FARIA V. L. B. **Criar e Educar em Instituições em Educação Infantil**. In **Minas Gerais / SEE. Projeto Veredas Formação Superior de Professores – Modulo 7**. Belo Horizonte, 2005.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GOUVÊA, M. C. S. **Infância, sociedade e cultura**. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. PROEX-UFMG, 2003.

GUIMARÃES, C. **Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no Contexto Escolar: Uma Sinergia possível**. 88 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: Participação para Além dos Muros da Escola**. IN: MELO, S. S; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**. 1º ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, v. I, p. 85-94.

_____. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

HARA, M. F. P. **“Professora o que é Educação Ambiental?” Representações de meio ambiente de educadoras infantis da rede Municipal de Juiz de Fora.** 2007. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitora.** Porto Alegre: Arte médicas, 1994.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M.; ROSA, A. V.; BONOTTO, D. M. B.; OLIVEIRA, H. T.; CINQUETTI, H. S. C; SANTANA, L. C.; CAVALARI, R. M. F. **A pesquisa em educação ambiental nos EPEAs (2001-2007): natureza dos trabalhos, contextos educacionais e focos temáticos.** Pesquisa em Educação Ambiental, São Carlos, SP, Brasil, v. 4, n. 2, p. 147-163, Jul./Dez.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

_____. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a educação infantil.** 6ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.** Revista pro-posições, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/38-artigos-kramers.pdf>> Acesso em : 15 abr 2018

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: KRAMER, S. et al (Org.) Infância e educação infantil. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 269 – 280

_____. S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

_____. **Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas.** In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

KUHLMANN JR. M. **A Infância e a Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. Porto Alegre. 7 ed. Mediação, 2015.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAYRARGUES, P. P. **O Cinismo da Reciclagem: O significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. Educação ambiental: repensando p espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, p. 179-220, 2002.

_____. **A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental**. In.: REIGOTA, M. Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. 3ª Ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 23-40, jan /mar. 2014

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Ed. Alternativa, 2004.

LIMA, G. P. **Educação ambiental crítica: da concepção à prática**. REVIsEA - Revista Sergipana de Educação Ambiental. V. 1, Nº 2, p. 33-54, 2015.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. **Educação Ambiental na Escola: tá na lei....**In: Mello, S.S. de, & Trajber, R. (Coords). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC/Unesco. 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental Crítica: contribuições e desafios**. In: BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 65-71.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES P.P. Ecologia política, Justiça e Educação Ambiental crítica: Perspectivas de Aliança Contra-**hegemônica**. Trabalho Educação e Saúde, V. 11, Nº 1, p. 53-71, 2013. ISSN 1678-1007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406756995004>>. Acesso em: 15 jan 2018.

_____. **Educação Ambiental Crítica: Princípios Teóricos e Metodológicos**. 1º ed. Rio de Janeiro: Hotbook, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004.

LOUREIRO, C.F.B; LIMA, M.J.G.S de. **A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de Educação Ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital**. *Revista Contemporânea de Educação*, n.14, ago/dez. 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NOVICKI, V. **Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica**. In: Caderno CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2009.

LUCCAS, M. B. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras**. 241 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MANZINI, R. C. R. **Educação ambiental na educação da criança: análise de uma prática docente**. 2014. 132 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MARQUES, L. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 1ª ed. Campinas: Unicamp, 2015.

_____. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 2015.

MARQUES, M. O. **Introdução**. In: ROSADO, E. M. S.; ROMANO, M. C. J. de S. **O vídeo no campo da educação**. Ijuí: Unijuí, 1993.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____.(Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2003. P. 9 – 29.

MELLO, A. S. et al. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p130>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MELLO, S. A. **Contribuições de Vygotsky para a educação infantil**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; Miller, STELA. (Org.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J. M. Editora, 2006, p. 193-202.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância.** Cadernos de Educação. Pelotas, n . 50, p. 1-12, 2015. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. **Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos.** Serviço Social & Sociedade (São Paulo), ano 24, n.76, p.165-180, nov. 2003.

MUNIZ, L. **Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural.** In: KRAMER, S. et al. (Orgs.) **Infância e Educação Infantil.** 11ª ed. Campinas: Papirus, 2011. p.243-268.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamento E Métodos.** São Paulo, Cortez, 2010

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamento E Métodos.** São Paulo, Cortez, 2010.

ORTIZ, C. CARVALHO M. T. V. **Interações: Ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: Uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

QUINTAS, J. S. **Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória.** In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004.p. 115-140.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIO CLARO - SP (São Paulo). Conselho Municipal da Educação. **Deliberação COMERC nº 001 de 2013. Estabelece as Diretrizes curriculares para a Educação Ambiental para as Instituições Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro - SP.** Publicado no Portal da Secretaria Municipal da Educação em 16 maio 2014. Disponível em:
<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000837/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20001_2013.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. **Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP.** Publicado no Portal da Secretaria Municipal da Educação em 6 dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004025/PROGRAMA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL_07dezembro2017_vers%C3%A3o%20final_comassinaturas.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins, 1994.

RODRIGUES, C. **Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no Contexto Escolar: Uma Sinergia Possível.** 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

_____. **Educação Infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 26, fev. 2013. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 10 jun. 2018. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v26i0.3354>.

RUFFINO, S. F. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP.** 2003. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SAHEB. D. **A educação ambiental na educação infantil: limites e Possibilidades.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, p. 133-158, 2016.

_____. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SANTANA, L.C. **Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades.** In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED ,2005, Guaratinguetá. Anais.

PBL Tech - **Project Based – Learnig and New Technologie 2005.** p.1-14. **UNESCO, Education for Sustainability – from Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment,** p.01-46, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>>. Acesso em 11/maio/2018.

SANTOS, M. R. **A Pedagogia De Projetos: De Sua Formula Inicial A Sua Re-significação Na Educação Infantil Atual.** 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade, v. 26, nº. 9, 2005.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: PINTO, M. SARMENTO, M. J., VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

SATO, M. **Debatendo os desafios da educação ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 1, n.FURG, p. R14-R33, 2001.

SAUVE, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre:Artmed, 2005.

_____. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317 – 322, mai/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>> Acesso em: 15 abril de 2019.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32,n. 3, p. 619-63, set/dez. 2006.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TRAJBER, R; MENDONÇA.P (Org.). **O Que Fazem As Escolas Que Dizem Que Fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TEROSSI, M. J. SANTANA L. C. **Educação Ambiental: Tendências Pedagógicas, Fontes Epistemológicas e a Pedagogia de projetos**. In: Comunicações. Piracicaba, Ano 22, n. 2; p. 65-83. Ed. Especial. 2015. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2ep65-83>

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. In Reunião Anual da ANPEd, 29, 2006. Caxambu: Anais GT7 . Disponível em <<http://www.ANPEd.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>> Acesso em : 25/jan/2019.

TORRES, P. L. SAHEB, D. **Educação Continuada de professores: Uma experiência de interdisciplinaridade na busca da transdisciplinaridade**. In: BEHRENS, M. A; ENS, R. T. (Org). **Complexidade e Transdisciplinaridade novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Jerfesson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipola Neto, 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Série Psicologia e Pedagogia).

_____. **A formação social da mente**. Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Departamento de Ciências Biológicas – USP. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.


_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUMPANO, V. A. A. & ALMEIDA, L. R. **A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil.** In: PLACCO, V. M. N. S.& ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo, Ed. Loyola, 2012. (p.21-36).

ANEXO A

1



CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
RUA 06 N° 3265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13504-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

DELIBERAÇÃO COMERC N° 001 / 2013

Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental para as Instituições Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro.

TÍTULO I
Dos Princípios

Artigo 1º - A escola através de seus componentes faz parte da sociedade e é corresponsável pela sua transformação.

Artigo 2º - O ambiente escolar deve desenvolver estudos que façam referência às questões ambientais, não somente elencando as problemáticas locais e globais, como também, elaborando formas e mecanismos de cuidados e preservação do meio ambiente.

TÍTULO II
Dos Objetivos

Artigo 3º - A Educação Ambiental tem por objetivos formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de tomar decisões que beneficiem a realidade socioambiental, comprometidos com a vida e o bem estar de toda a sociedade.


Artigo 4º - A finalidade da Educação Ambiental é permitir aos alunos acesso ao conhecimento e práticas ambientais elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

TÍTULO III
Da Organização

Artigo 5º - As Unidades Educacionais devem se organizar, garantindo uma prática educativa integrada, de maneira transversal/interdisciplinar, contínua e permanente em todos os níveis e modalidade de ensino formal, na elaboração de projetos educativos, no planejamento de aulas e na análise do material didático.

Artigo 6º - A Educação Ambiental deve estar integrada a outras disciplinas, não podendo ser inserida nos currículos escolares. Cabe à gestão da unidade educacional proporcionar plano de ação para a articulação das disciplinas.

COMERC - Conselho Municipal de Educação de Rio Claro
Rua Seis nº. 3265 - Alto do Santana - Rio Claro, SP - CEP 13504-188.
Tel. (19) 3522.1957 - e-mail: comerc@educacaorc.com.br





CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 Nº 3265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13504-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

Artigo 7º - A metodologia de trabalho docente deve privilegiar a pedagogia de projetos.

Artigo 8º - O Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho anual de cada escola devem elencar metas e ações que contemplem o desenvolvimento de programação e atividades relacionadas a educação ambiental.

Capítulo I Na Educação Infantil

Artigo 9º - O trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil e suas etapas, na área de educação ambiental, deverá estimular no aluno:

- I. a necessidade de adquirir atitudes corretas;
- II. o espírito de cooperação;
- III. o trabalho em equipe;
- IV. a formação de valores morais.

Artigo 10 - Os planos de ensino devem contemplar objetivos e conteúdos que proporcionem ao aluno a conscientização para os problemas sociais e ambientais, utilizando de estratégias práticas que trabalhem a informação junto com a ação.

Capítulo II No Ensino Fundamental

Artigo 11 - O trabalho educacional a ser desenvolvido em nível de Ensino Fundamental, na área de Educação Ambiental, deverá ser realizado com o aluno, visando:

- I. Considerar os saberes pré-concebidos;
- II. Estimular os valores de sustentabilidade;
- III. Promover a reflexão sobre desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais;
- IV. Promover práticas educacionais que gerem o respeito, o reconhecimento, a responsabilidade e o convívio saudável com os seres vivos e seu habitat;
- V. Estimular o pensamento crítico, promovendo estudos históricos, científicos, filosóficos e políticos, promovendo mudanças atitudinais com vistas ao exercício da cidadania;
- VI. Valorizar a participação, a cooperação e a ética;
- VII. Valorizar os conhecimentos referentes à saúde ambiental como estímulo a mudanças de atitudes pessoais para a melhoria da qualidade de vida.



CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 N° 3265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13504-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

Artigo 12 - Serão admitidas outras inserções na organização curricular, desde que contemplem o nível de ensino atendido.

Artigo 13 - A organização dos currículos na Educação Especial e modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos seguirá o Ensino Fundamental, podendo fazer as adequações que forem necessárias para a melhoria da qualidade do ensino.

Artigo 14 - Os planos de ensino devem ser elaborados de forma a atender o que trata os artigos 3º ao 7º contidos nesta deliberação.

TÍTULO IV Da Avaliação

Artigo 15 - A avaliação da aprendizagem será diagnóstica, utilizando procedimentos de observação e registro, tendo como objetivo:

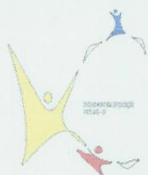
- I. O acompanhamento do plano de ação;
- II. As atitudes e valores morais adquiridos pelo aluno, pais e comunidade;
- III. A participação e colaboração nos trabalhos e projetos desenvolvidos na área da educação ambiental;
- IV. A realização de trabalhos em equipe;
- V. O ato de cooperação no exercício da cidadania;
- VI. A verificação de real mudança no comportamento do aluno e seus responsáveis, referente ao meio ambiente, os seres vivos e seu habitat;
- VII. A conscientização de atitudes sustentáveis para a qualificação da vida e meio ambiente saudável.

Artigo 16 - Outros itens relevantes poderão ser inseridos na avaliação, desde que sejam regulamentados pela Secretaria Municipal da Educação.

TÍTULO V Das Disposições Finais

Artigo 17 - A Secretaria Municipal da Educação poderá promover parceria, em regime de colaboração, com as Instituições de Ensino Superior, visando divulgar estudos e experiências na área de Educação Ambiental.

Artigo 18 - As Instituições Educacionais devem elaborar meios de envolver os pais de alunos e a comunidade, buscando o diálogo e a parceria, para juntos, adquirirem conhecimentos sobre as condições ambientais e desenvolverem formas alternativas de utilização dos recursos naturais, promovendo qualidade de vida e convivência saudável entre si e com o meio ambiente.



CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

RUA 06 N° 3265 - ALTO DO SANTANA - CEP:13504-188 - RIO CLARO - SÃO PAULO

Artigo 19 - A Secretaria Municipal da Educação poderá produzir seu próprio material didático e paradidático, atendendo a realidade ambiental do município de Rio Claro e região.

Artigo 20 - Anualmente, a Secretaria Municipal da Educação deverá promover Seminário de Educação Ambiental e/ou inserir a temática no Simpósio Municipal de Educação, com temas que proporcionem a formação e capacitação dos docentes da rede municipal de ensino.


Artigo 21 - O Seminário e/ou cursos deverão ter no mínimo 30 horas de duração e serem oferecidos por órgão oficialmente reconhecido.

Artigo 22 - Como registro dos trabalhos realizados na área de Educação Ambiental, a Secretaria Municipal da Educação deverá promover evento, a cada dois anos, que demonstre o aprendizado, a conscientização e desempenho de todos os envolvidos, na preservação do meio ambiente.

Artigo 23 - A presente Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.


VALÉRIA APARECIDA VIEIRA VELIS
Presidente

Homologo:


HELOISA MARIA CUNHA DO CARMO
Secretária Municipal de Educação

ANEXO B

Questionário - Professores da Educação Infantil

1- Nome _____

Idade _____

2- Qual a sua formação? _____

3- Quanto tempo você tem de docência? _____

4- Escola que Leciona _____

5- Idade em que leciona (turma) _____

6- O que você entende por Educação Ambiental (EA)?

7- Já fez algum curso de EA ?

() sim () Não

7.1. Em caso afirmativo, Onde? Quando? Qual?

8- Você acha importante desenvolver atividades relacionadas a EA na EI? Por que?

9- Você desenvolve algum tipo de atividade de EA na Educação Infantil (EI)? De que forma?

10-Existe algum tema em específico preferido por você?

11-Você seguiu ou segue algum tipo de orientação para desenvolver as atividades relacionadas à EA? Em caso afirmativo, Quais? De quem?

12-A escola em que você atua incentiva o desenvolvimento de atividades relacionadas a EA? Como?

13-Já desenvolveu algum projeto de EA na EI?

() sim () Não

Em caso afirmativo, Onde? Quando? Qual?

14-Quais recursos você costuma utilizar para desenvolver atividades de EA?

15-A Escola que você atua dispõe desses recursos?

16-Quais dificuldades você encontrou ao desenvolver atividades relacionadas à EA?

17-E facilidades?

18-Relate uma prática em EA que você considerou interessante/efetiva, desenvolvida por você ou por algum colega.

19-Considerando que existe uma Coordenadoria de Educação Ambiental inserida na Secretaria Municipal de Educação do Município, você observa alguma relevância nas práticas de EA que são desenvolvidas na EI por influência ou direcionamento dessa coordenadoria? Por que?

ANEXO C - Entrevista

1. Como surgiu os projetos em EA, interesse seu como professora ou das crianças?
2. O que te incentivou (provocou interesse/ motivou) a desenvolver projetos de EA?
3. Existem outros professores que trabalham em parceria com você quando desenvolvem projetos de EA?
- Caso afirmativo- como se dá essa parceria?
4. Você acha importante parcerias para o desenvolvimento dos projetos? Por quê?
5. Você busca informações sobre temas relacionados a EA? Onde e como?
6. Além do seu projeto, Há outros projetos de EA desenvolvido na escola que você trabalha? Caso afirmativo - O que você acha dos projetos de EA que são desenvolvidos na escola que você trabalha?
7. Você soube de algum projeto de EA desenvolvido em alguma escola que achou interessante? Por quê?
8. E os projetos que são sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação?
9. Há envolvimento da comunidade quando são desenvolvidos projetos na escola que você trabalha?
10. E como é a participação das crianças no desenvolvimento desses projetos?
11. Como é a sua avaliação dos projetos desenvolvidos ?
12. Você considera importante trabalhar com a EA na EI? Por quê?
13. Como você escolhe os temas ambientais que vai desenvolver nos projetos?
14. Existe alguma parte (fase) do projeto que você considera como relevante ao desenvolvê-los? Por quê?
15. Você acredita ser importante professora de EI trabalhar EA? Por quê?
16. Você tem conhecimento do programa contínuo de EA da rede municipal de ensino de RC?
17. “O Programa Contínuo de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro visa orientar as práticas pedagógicas relacionadas à temática ambiental que fazem parte da formação dos educandos buscando contribuir para seu desenvolvimento integral, além da apropriação de conceitos referentes ao meio ambiente que auxiliam nas reflexões, posicionamentos e visão de mundo quanto aos problemas ambientais.[...] Objetivo – “Orientar ações educativas relacionadas à temática ambiental no âmbito formal, subsidiando pedagogicamente os profissionais da educação infantil[...] “ De que forma você vê essas orientações sendo efetivadas?
18. Na atual conjuntura da EI, com a implantação da BNCC, você vê a EA presente nesse documento? -Caso afirmativo, de que maneira?
19. Fique à vontade para acrescentar mais alguma coisa que ache relevante para a pesquisa....