

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

GABRIELLA PIZZOLANTE DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL:** tendências das produções acadêmicas de 2004-  
2014



ARARAQUARA – S.P.  
2017

GABRIELLA PIZZOLANTE DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL:** tendências das produções acadêmicas de 2004-  
2014

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

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

**Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira.**

ARARAQUARA – S.P.  
2017

Silva, Gabriella Pizzolante da  
A Educação Ambiental na Educação Infantil:  
tendências das produções acadêmicas de 2004-2014 /  
Gabriella Pizzolante da Silva – 2017  
109 f.

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

Orientador: Edilson Moreira de Oliveira

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

GABRIELLA PIZZOLANTE DA SILVA

# **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** tendências das produções acadêmicas de 2004-2014

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

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

**Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira.**

Data da defesa: 23/02/2017

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira.**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo Ramalho.**

Universidade Federal de São Carlos.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul.**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

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

Àqueles que estiveram comigo durante todo o meu percurso de vida e aprendizagens, e que continuarão construindo comigo quem eu sou: Beto, Espê e Vitor.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai Beto e minha mãe Espê pelo apoio, paciência, cuidado, confiança e incentivo constantes.

Ao Vitor pelo amor e pela companhia, me fazendo perceber a beleza do cotidiano.

Às amizades construídas e vividas a cada dia, de quem está perto e de quem está mais perto. Tais, Letícia, Bruna, Karen, Clau e Pri, obrigada por cada abraço, por cada excesso, por cada sentimento compartilhado e por me fazerem vivenciar o que é reciprocidade.

Ao meu orientador Edilson, por aquietar-me.

Aos mistérios da vida, por permitir meu respirar e meu sentir.

“Pés, para que os quero, se tenho asas para voar?”  
Frida Kahlo

## RESUMO

Reconhecendo que a Educação Ambiental deve estar presente na Educação Infantil e que a pesquisa científica em educação contribui para a construção do pensamento educacional brasileiro, sendo que o conjunto de conhecimentos científicos produzidos influencia e direciona a prática pedagógica e o cotidiano nas instituições e, reconhecendo que a Educação Ambiental na Educação Infantil é uma área bastante recente e que necessita de mais estudos, indagamos: o que apresentam as recentes produções acadêmicas sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil? Portanto, a presente dissertação tem como objetivo investigar as pesquisas acadêmicas que foram produzidas no contexto da pós-graduação em Educação e em outros espaços significativos para a área. Foram analisadas as produções acadêmicas brasileiras disponíveis no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Anped, EPEA e no periódico Pesquisa em Educação Ambiental, entre os anos de 2004 a 2014, que tiveram como foco a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a partir do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica e documental (MARIN et al, 2005). A análise dos dados foi realizada tendo por base o referencial teórico elaborado. Os temas oriundos das leituras das 14 produções acadêmicas selecionadas para análise foram divididos assim: a) criança, infância e Educação Infantil; b) Educação Ambiental; c) Educação Ambiental na Educação Infantil; d) tema investigado/objetivo; e) abordagem metodológica e f) conclusões. As principais tendências observadas na análise dos trabalhos selecionados para esta pesquisa indicam que há produções que apresentaram uma abordagem mais genérica, pois não trataram explicitamente da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, produções que se dedicaram à temática da formação de professores e atuação docente na Educação Infantil e, produções em que as crianças são os sujeitos centrais. Dos trabalhos de pós-graduação selecionados, observamos que o número de teses encontradas é menor comparativamente ao número de dissertações de mestrado, a maioria dos trabalhos foi escrita por pesquisadoras mulheres e todos os trabalhos foram desenvolvidos a partir de opções metodológicas com abordagem qualitativa. Várias produções tiveram por objetivo identificar e discutir as concepções, representações ou percepções, principalmente dos professores, sobre o ambiente, a educação ambiental e também sobre as práticas pedagógicas que trazem como tema central questões ambientais, com destaque para quais recursos ou modalidades didáticas apresentam mais resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente desenvolvido a partir de projetos. Observamos, principalmente, a incidência do conceito das três dimensões propostas por Carvalho (2006): a dimensão dos conhecimentos, a da participação e cidadania, e a dos valores éticos e estéticos; e a incidência da fundamentação teórica da Educação Ambiental Crítica nessas produções. Há também produções que se basearam na concepção de desenvolvimento infantil, que discutiram a importância da mudança de comportamentos e das ações individuais e coletivas, e observamos que as produções buscam superar a visão de que as crianças são tábulas rasas, as reconhecendo enquanto sujeito social e de direitos.

**Palavras – chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Produções Acadêmicas.**

## ABSTRACT

Acknowledging that Environmental Education must be present in Early Childhood Education and that scientific research in education contributes to the construction of Brazilian education theory, and that the set of scientific knowledge produced influences and directs teaching practice and daily life in institutions, and recognizing that Environmental Education in Early Childhood Education is a very recent area which needs more studies, we ask: what do recent academic research about Environmental Education in Early Childhood Education show? Therefore, the present work aims to investigate academic research that were produced in post-graduation in education and in other contexts which are significant for the area. Brazilian academic productions available at Banco de Teses da Capes and at Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Anped, EPEA and at the periodic Pesquisa em Educação Ambiental were analyzed. The productions range from 2004 to 2014 and focus on Environmental Education in the context of Early Childhood Education. The present study was developed in a qualitative approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994), based on the methodological procedure of bibliographical and documentary research (MARIN et al, 2005). The analysis of the data was made based on the theoretical framework elaborated. The themes from the 14 academic productions selected for analysis were divided a priori: a) child, childhood and Early Childhood Education; b) Environmental Education; c) Environmental Education in Early Childhood Education; d) Subject matter / objective; e) methodological approach and f) conclusions. The main trends observed in the analysis of the selected papers for this research indicate that there are productions that presented a more generic approach, since they did not explicitly address Environmental Education in the context of Early Childhood Education, productions that were dedicated to the theme of teacher training and teaching in Early Childhood Education, and productions in which children are the main subjects. Considering the selected postgraduate studies, we observed that the number of theses found is smaller compared to the number of master's dissertations, in addition to the fact that most of the studies were written by female researchers, and were developed using methodological options with a qualitative approach. Several productions aimed to identify and discuss the conceptions, representations or perceptions, mainly of teachers, about the environment, environmental education and about the pedagogical practices that bring environmental issues as a central theme, highlighting which resources or didactic modalities present the most positive results in the teaching-learning process, mainly developed from projects. We noted the incidence of the concept of the three dimensions proposed by Carvalho (2006): the dimension of knowledge, political participation, and ethical and aesthetic values. The incidence of the theoretical foundation of Critical Environmental Education in these productions was also noteworthy. There are some productions that were based on the conception of children's development, which discussed the importance of behavior change and individual and collective actions. We observed that these productions seek to overcome the view that children are shallow boards, recognizing them as social and legal subjects.

**Keywords: Early Childhood Education. Environmental education. Academic Productions.**

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Distribuição Anual das produções publicadas no período de 2004 a 2014.....	77
<b>Gráfico 2</b>	Instrumentos para coleta de dados utilizados pelas produções.....	80

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Modelo de tabela para auxiliar na leitura dos trabalhos analisados.....	59
<b>Tabela 2</b>	Edições publicadas pelo periódico semestral “Pesquisa em Educação Ambiental” .....	63
<b>Tabela 3</b>	Trabalhos de pós-graduação selecionados.....	66
<b>Tabela 4</b>	Trabalhos selecionados na Anped.....	67
<b>Tabela 5</b>	Trabalhos selecionados nos EPEA.....	68
<b>Tabela 6</b>	Quantidade final de trabalhos selecionados.....	70
<b>Tabela 7</b>	Identificação das produções selecionadas.....	71
<b>Tabela 8</b>	Produções selecionadas por ano de publicação.....	76
<b>Tabela 9</b>	Metodologias e instrumentos de coleta de dados das produções.....	78

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Três dimensões a serem consideradas para o desenvolvimento da Educação Ambiental.....	49
-----------------	---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>CAPES</b>	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>EPEA</b>	Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>PIEA</b>	Programa Internacional de Educação Ambiental
<b>PNUMA</b>	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>SEMA</b>	Secretaria Especial do Meio Ambiente
<b>PRONEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>IBAMA</b>	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
<b>NEAs</b>	Núcleos de Educação Ambiental
<b>CGEA</b>	Coordenação-Geral de Educação Ambiental
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>BDB</b>	Biblioteca Digital Brasileira
<b>FINEP</b>	Financiadora de Estudos e Pesquisas
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>PUC-RIO</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>GEEA</b>	Grupo de Estudos em Educação Ambiental
<b>LAIFE</b>	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
<b>FURG</b>	Universidade Federal do Rio Grande

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1. A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS</b>	22
1.1 Panorama Histórico sobre a Educação Infantil no Brasil	22
1.2 Tendências e perspectivas teórico-metodológicas da Educação Infantil	30
<b>2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIAS E PESQUISAS</b>	42
2.1 Dos principais eventos sobre Educação Ambiental à consolidação do campo de pesquisa	43
2.2 Produção Acadêmica Brasileira em Educação Ambiental	54
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	59
3.1 Contextualização das fontes escolhidas	63
3.2 Processo de busca e seleção das produções acadêmicas	68
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS OBSERVADAS NAS PRODUÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2004-2014</b>	76
4.1 Características gerais das produções selecionadas	76
4.2 Concepções de criança, infância e Educação Infantil	89
4.3 Concepções de Educação Ambiental	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	101
<b>REFERÊNCIAS</b>	105

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da necessidade, no campo da Educação, de uma maior reflexão sobre a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, considerada atualmente a primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A proposta desta dissertação é buscar compreender quais concepções de criança, infância, Educação Infantil e de Educação Ambiental embasam as recentes produções acadêmicas da área da Educação.

No processo de investigação científica para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, da especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), em 2012, sobre a presença da temática ambiental em propostas governamentais para a Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos e 11 meses) e as concepções e práticas de professoras<sup>1</sup> no que se refere à temática, encontramos dificuldade em localizar materiais para leitura que tratassem especificamente sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil e que pudessem compor o referencial teórico do trabalho citado.

Com os estudos desenvolvidos para a realização deste trabalho de conclusão, identificamos que a legislação ainda era insuficiente na abrangência da temática ambiental em suas diretrizes e proposições voltadas às crianças da Educação Infantil, e que não alcançava as instituições e práxis das professoras. Através dos questionários aplicados para o desenvolvimento deste trabalho, foi possível observar que a formação inicial das professoras estudadas não contemplou a temática da Educação Ambiental, e que as práticas pedagógicas dessas professoras não eram planejadas e reflexivas quando direcionadas ao contexto ambiental.

Portanto, esta pesquisa advém de questionamentos e reflexões decorrentes de toda a trajetória acadêmica e de atuação na docência em Educação Infantil. Essa atuação permitiu perceber que, da diversidade de temas que englobam o trabalho educativo na Educação Infantil, a Educação Ambiental se mostrou excessivamente complexa; exemplo disso é a constatação de que em nenhum dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de atuação docente<sup>2</sup> havia referência à Educação Ambiental enquanto uma

---

<sup>1</sup> Participaram desta pesquisa somente mulheres, por isso a opção pela escrita no feminino.

<sup>2</sup> Três unidades municipais de Educação Infantil de um pequeno município do interior do Estado de São Paulo e uma Unidade de Educação Infantil federal.

importante diretriz ao trabalho pedagógico com as crianças, apesar de a questão ambiental ser constantemente veiculada pela mídia e o atual crescente número de pesquisas acadêmicas em educação se dedicar a esta temática.

No contexto da Educação Infantil, as recentes mudanças teóricas e legislativas, ocorridas principalmente a partir de 1990, indicam mudanças nas maneiras de se pensar a criança, a infância e a Educação Infantil. Destacamos como importante mudança a atual concepção da criança enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura, exigindo que os espaços coletivos institucionais promovam uma infância de qualidade e pautada no brincar (FARIA, 2015).

Neste contexto atual, iniciativas públicas como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e outros documentos anteriores e decorrentes destes, reconhecem o direito da criança pequena a creches e pré-escolas, caracterizando o trabalho educativo nestes espaços a partir de sua função indissociável de cuidar, educar e brincar (CERISARA, 1999), o que nos remete a complexidade da prática pedagógica na Educação Infantil, que não pode mais ser entendida somente a partir de uma concepção assistencialista, mas também educativa.

Para Kuhlmann Jr. (2000), a polêmica entre educação e assistência percorre a história das instituições de Educação Infantil. Há nesta polaridade a discussão sobre o papel da Educação Infantil, observada na relação entre o cuidar e educar. Historicamente, isso se deve principalmente à vinculação das creches e pré-escolas a órgãos de assistência social, sendo que determinados serviços como a alimentação e os cuidados de higiene não eram entendidos como parte do caráter educacional dessas instituições. Apesar da atual incorporação das creches aos sistemas educacionais, a superação da concepção educacional assistencialista ainda não aconteceu totalmente.

Neste quadro de mudanças podemos citar também a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída em 1981 (Lei nº 6.938/81), apontando que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis da Educação Básica, sendo sua promoção responsabilidade do Poder Público (BRASIL, 1988). Contudo, somente em 1991, através da Portaria 678, é que o Ministério da Educação - MEC determina que todos os níveis da Educação Básica devam contemplar a Educação Ambiental.

Observamos claramente que, se a partir da LDB/96, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Ambiental precisa estar presente nela. No entanto, Ruffino (2003) aponta que mesmo após a criação de um mecanismo legal que possibilita a efetivação da Educação Ambiental nos níveis formais de educação, através da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9.795/1999), observamos que maior dedicação é dada ao Ensino Fundamental e Médio. Não só pelo maior número de documentos de referência produzidos pelo MEC sobre a temática, como o tema transversal *meio ambiente* dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e o Programa Parâmetros em ação de Meio Ambiente (para 5º a 8º anos do Ensino Fundamental), mas também pelo fato dos documentos de referência da Educação Infantil não trazerem explicitamente a Educação Ambiental com suas implicações, importância e métodos. Observamos que isso se reflete também no contexto acadêmico, evidenciado pelo reduzido número de pesquisas acadêmicas que se voltam a essa temática.

De acordo com André (2001), a pesquisa científica em educação contribui para a construção do pensamento educacional brasileiro e o conjunto de conhecimentos científicos produzidos influencia e direciona a prática pedagógica e o cotidiano nas instituições. Além disso, é essencial a contribuição das produções desta área para ampliar o conhecimento já disponível. Reconhecendo isso é que nos propomos a voltar nosso olhar às pesquisas acadêmicas.

Atualmente, a produção científica relevante centra-se principalmente nos programas de pós-graduação do país, resultado da implementação destes programas a partir da década de 1960 (GATTI, 2001). Marli André (2001), Gatti (2001) e Almeida (2012) trazem para o debate elementos relevantes sobre a qualidade da pesquisa em educação, com ênfase nos aspectos epistemológicos e metodológicos.

Gatti (2001) aponta que desde o século XX, as pesquisas brasileiras sobre questões da área educacional acontecem. No entanto, sua sistematização se deu com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, no final dos anos 1930 e, posteriormente, com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais.

A importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em

educação era rarefeita ou inexistente. O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental (GATTI, 2001, n.p.).

Como apresenta Gatti (2001), o desenvolvimento das atividades nesses centros contribuiu para que a pesquisa em educação fosse institucionalizada. O fechamento desses centros se deu quando os investimentos passaram a ser dirigidos aos programas de pós-graduação, levando o foco de produção científica para universidades e acelerando o desenvolvimento da pesquisa no Brasil.

Como apontam Marli André (2001) e Gatti (2001), com a implementação de programas de mestrado e doutorado em educação na década de 1960, e a intensificação das pesquisas em educação no Brasil a partir da década de 1980, consequência da expansão da pós-graduação, percebemos que houve mudanças significativas nos temas e objetos de estudo, nos referenciais teóricos utilizados, nas opções metodológicas e nos contextos em que os trabalhos foram produzidos.

Com relação ao impacto social das pesquisas, em sua dissertação, Dias (2012) afirma que para debater sobre a pesquisa em educação, é importante refletir sobre a relação produção do conhecimento e sociedade, a fim de que se pense sobre o papel da universidade e de suas produções acadêmicas no desenvolvimento social, com a garantia da sustentabilidade social e cultural, possibilitando a redução das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva, considera-se que as pesquisas acadêmicas são fomentadoras do conhecimento científico, fornecendo suporte para as políticas públicas (numa esfera mais ampla) e, para as práticas pedagógicas.

Diante dessas questões parece-nos significativo indagarmos: o que apresentam as recentes produções acadêmicas sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil? Vale salientar que consideramos “recentes” como as produções dos últimos dez anos; ou seja, os trabalhos de 2004 a 2014<sup>3</sup>.

Portanto, com este trabalho investigativo pretendemos evidenciar quais as concepções de Educação Ambiental na Educação Infantil estão presentes nas pesquisas acadêmicas, destacando quais temas são mais investigados; quais referenciais teóricos e enfoques são utilizados nessas pesquisas; quais as abordagens metodológicas, quais os seus contextos e conclusões, de modo a construir um panorama geral das pesquisas recentes em Educação Ambiental na Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> O ano de 2014 foi estabelecido por ser o ano de ingresso da pesquisadora no curso de Mestrado.

Percebendo a necessidade de se investigar as pesquisas acadêmicas que são produzidas no contexto da pós-graduação em educação e em outros espaços significativos para a área, reconhecemos que a atualidade desses trabalhos possibilita perceber o processo de construção do conhecimento científico na área da Educação. Apesar dessa área já possuir análises sobre sua produção (MOURA, 2011; DIAS, 2011; SILVA, 2011; SANTANA, 2011), os recortes destes trabalhos diferem-se do recorte proposto pela presente pesquisa, o que legitima a sua necessidade.

Além disso, em seus estudos, Rocha (1998) indicou que após 1989 – ano em que foi publicado um trabalho de Rosemberg (apud Rocha, 1998) sobre a produção de conhecimento e educação das crianças pequenas no contexto universitário -, “a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área é uma necessidade que se ampliou com a demanda advinda da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos e a expansão das pesquisas sobre o tema” (ROCHA, 1998, p. 4).

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as produções acadêmicas brasileiras disponíveis na Capes, Anped, EPEA e periódico Pesquisa em Educação Ambiental, entre 2004 a 2014, que tiveram como foco a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil tendo por objetivos específicos:

- Destacar quais as concepções de criança, infância e Educação Infantil esses trabalhos trazem;
- Destacar quais as concepções de Educação Ambiental esses trabalhos trazem.

Amparado em outros autores, Bitar (2010, p. 18) afirma que: “refletir acerca da pesquisa em educação ambiental é uma tarefa um tanto quanto inovadora e ao mesmo tempo complexa. Trata-se de navegar em um território instável, que já nasce com uma intersecção de saberes”. Com isso, destaca a Educação Ambiental como um campo interdisciplinar, que envolve as elaborações específicas sobre o processo educativo em articulação com as questões ambientais e da natureza.

Nesta trajetória, buscamos inicialmente construir um referencial teórico sobre a Educação Infantil, a partir de um panorama histórico da institucionalização da educação das crianças pequenas em espaços coletivos e da reflexão sobre diferentes perspectivas de criança e infância, reconhecendo que essas diferentes concepções caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Em seguida, elaboramos um panorama dos principais eventos sobre a Educação Ambiental, destacando o processo de consolidação dessa área enquanto atual campo de pesquisa. Apresentamos também dados da produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental, evidenciando tendências já observadas nesta área.

Após, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a coleta de dados e, em seguida, a análise dos trabalhos selecionados, de maneira a discutir as tendências observadas.

Por fim, nas considerações finais, pontuaremos os aspectos mais relevantes da pesquisa e as principais contribuições desta dissertação na identificação das tendências observadas nas produções acadêmicas sobre Educação Ambiental na Educação Infantil.

## **1. A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS**

Neste Capítulo apresentaremos um panorama histórico sobre a Educação Infantil brasileira, tal que para compreender a educação na infância é necessário recuperarmos a trajetória histórica das diferentes concepções de criança e como essas concepções estão presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil, iniciando quando a educação das crianças pequenas ainda não era institucionalizada, bem como a transição destes espaços como direito trabalhista para a garantia atual enquanto direito da criança.

Também apresentaremos algumas tendências e perspectivas da Educação Infantil, destacando vertentes teórico-metodológicas que influenciam as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica.

### **1.1 Panorama Histórico sobre a Educação Infantil no Brasil**

Recuperar a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, a fim de analisar as mudanças ocorridas nesta etapa da Educação Básica ao longo do tempo, se justifica na medida em que, de acordo com Cerisara (2002, n.p.):

Atualmente, falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados.

Para iniciar, Paschoal e Machado (2009) afirmam que foi a partir da Revolução Industrial na Europa que a sociedade mudou toda a sua estrutura, substituindo a força humana pelas máquinas e trazendo a classe operária para dentro das fábricas.

Neste contexto, essas autoras apontam que as mulheres adentraram o mercado de trabalho, fato que influenciou a maneira como as crianças eram cuidadas e educadas e, até mesmo, o lugar que ocupavam na sociedade, uma vez que o regime fabril trouxe também as crianças para dentro das fábricas, que passaram a ser consideradas como força de trabalho útil à nova lógica que se instaurava naquele momento.

Desta forma, são profundas as mudanças, como podemos perceber neste trecho:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Para atender a demanda dessas mães, as creches precisavam ser de tempo integral, gratuitas e se dedicar à higiene e alimentação. Até o final do século XIX no Brasil, as creches foram surgindo por iniciativa de organizações filantrópicas, posteriores ao surgimento dos jardins de infância. Sobre esse processo de mudanças, Souza (2008, p. 15) afirma que:

Apesar de ainda relacionada aos cuidados da criança pequena, a Educação Infantil sofreu profundas mudanças em seu cenário depois da Segunda Guerra Mundial. Devido aos processos de industrialização crescente e às consequentes mudanças na sociedade e nas estruturas familiares, muitas crianças passaram a frequentar a educação infantil, já que inúmeras mulheres ingressaram no mercado de trabalho. Dessa forma, apesar da educação infantil apresentar-se ainda bastante vinculada aos cuidados das crianças, nesse período, a sociedade passa a exercer uma certa pressão pela expansão e qualificação do atendimento, já que a demanda cresceu consideravelmente com a inserção feminina no mercado de trabalho.

Com relação às primeiras instituições voltadas ao atendimento das crianças, Silva e Moruzzi (2013, p. 2) apontam que:

Estas instituições não estavam vinculadas ao sistema educacional da época. Com lutas cada vez mais intensas, conseguiram firmar a importância de sua existência e assim se tornarem força política para se constituírem como parte essencial da educação.

Portanto, de acordo com Silva e Moruzzi (2013), quando os movimentos operários ganharam força no Brasil, muitas foram suas reivindicações; dentre elas, a criação de instituições dedicadas à educação e cuidado de seus filhos e filhas. A estratégia encontrada por alguns donos das fábricas foi atender algumas demandas das operárias e, com isso, uma sutil ideia de controlá-las e discipliná-las, mantendo assim a mão de obra. Portanto, os filhos e filhas das operárias passaram a ser atendidos em espaços montados pelas fábricas, inicialmente somente no período de amamentação.

De acordo com Rosemberg e colaboradores (1992)

Na creche, embora não ficasse com a mãe, a criança deveria ser educada por mãos femininas. A marca assistencial-filantrópica, com objetivos higienistas e disciplinadores, entendia a creche como ajuda e salvação das crianças. Para realizar esta tarefa, as exigências de pessoal se limitavam a mulheres sem qualquer formação especializada, bastando demonstrar afeto por crianças. (ROSEMBERG et al., 1992, p. 4)

A partir da Lei n. 5.452/43 da Consolidação das Leis do Trabalho/CLT, as primeiras creches em empresas foram regulamentadas. No entanto, até os anos 1970 essa legislação não foi totalmente cumprida, visto que a fiscalização não era eficaz. (SILVA; MORUZZI, 2013). Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2000, p.8) “a legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta”.

Com o passar do tempo,

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Neste período, diferentemente das iniciativas públicas, voltadas às camadas populares, as iniciativas particulares estavam preocupadas com a socialização e preparo para o ensino regular, apresentando uma proposta pedagógica. Sendo assim, as crianças das classes mais favorecidas recebiam uma educação que se preocupava com a criatividade e a sociabilidade infantil. Por outro lado, as crianças da classe trabalhadora eram consideradas a partir de uma perspectiva da carência e da deficiência. Instaurou-se, então, como aponta Abramowicz (2003), uma dicotomia entre o cuidar e o educar nas instituições dedicadas às crianças.

Para Kuhlmann Jr. (2000, p.8)

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Para Rosemberg e colaboradores (1992), a creche neste período era considerada um mal necessário, visto que a influência das teorias psicológicas e tecnicistas apontava o contato único e constante com a mãe para o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. As crianças que frequentavam as creches eram filhas de mães trabalhadoras que não possuíam alternativa. Portanto, as creches ainda não apresentavam um caráter educacional, mas assistencialista. Esse caráter também pode ser constatado quando se observa que, “a instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores” (KUHLMANN Jr., 2000, p.7).

Assim, Abramowicz (2003) afirma que é preciso considerar o contexto histórico no qual o surgimento dessas instituições esteve inserido e, desta forma, perceber a relação existente entre a classe social e o tipo de educação e instituição destinadas às crianças. No Brasil, as pré-escolas eram destinadas à crianças de uma classe social mais favorecida e, as creches, à crianças pobres e de classe popular. Isso também é observado por Rosemberg (2007), quando aponta que:

A história brasileira, e também a internacional, tem mostrado que a Educação Infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças pobres tendem a frequentar instituições de EI de pior qualidade que as crianças não pobres (ROSEMBERG, 2007, p. 11).

Na década de 1980, alguns setores da sociedade se mobilizaram para chamar a atenção da sociedade para a educação das crianças. A pressão de vários movimentos, tais como os movimentos comunitários, de mulheres, de trabalhadores, de redemocratização do país e dos profissionais da educação, contribuiu para a elaboração da Constituição de 1988, na qual a criança teve seu direito à educação garantido legalmente (BRASIL, 2010).

No artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, as creches e pré-escolas passam a ser parte do sistema educativo, anteriormente vinculadas à área de assistência social. Assim, passou-se a considerar que essas instituições também devem possuir um caráter educativo, e não só assistencial.

É importante frisar que a Constituição Federal foi um marco em nossa sociedade, visto que foi elaborada a partir de movimentos da população para garantia de direitos, sendo a criança considerada também como sujeito de direitos. Desta forma,

como aponta Abramowicz (2003), após a Constituição de 1988 e a LDB/96, a expressão *educação infantil* passou a ser usada para referenciar todas as instituições de educação para crianças de zero a seis anos de idade.

Outro marco importante foi a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal, considerando a criança como participe nos direitos humanos. Assim, a criança passa a ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para se desenvolver com dignidade. Além dessa nova maneira de se considerar a criança, Paschoal e Machado (2009) destacam que o ECA também ficou responsável por fiscalizar as iniciativas públicas voltadas às crianças.

Entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou documentos que compõem a “Política Nacional de Educação Infantil”.

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

Além dessas iniciativas públicas, a legislação brasileira conta também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB de 1996, que coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo sua função prioritária promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, juntamente com a família e a comunidade.

Neste cenário, as instituições de Educação Infantil deixam de estar vinculadas às secretarias de assistência social e passam a ser responsabilidade das secretarias municipais de educação, o que representa que estas instituições possuem a função indissociável de cuidar e educar, caracterizando o trabalho educativo nestes espaços (CERISARA, 2002). É nesse momento que a criança passa a ser sujeito social e de direitos e iniciam-se discussões sobre o trabalho pedagógico com crianças.

Sobre isso, Cerisara (2002) afirma que:

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002, n.p.).

Para essa autora, até a provação desta Lei, foram muitos os embates políticos de diferentes concepções. A versão aprovada, para esta autora, está de acordo com os princípios neoliberais. No entanto, esta Lei reforça a Constituição de 1988 na medida em que reconhece o direito da criança pequena a creches e pré-escolas, entendendo-a como sujeito de direitos. Além disso, esta Lei aponta o dever do Estado em oferecer e garantir o acesso à Educação Infantil, mas não aponta especificamente como será o financiamento para que os objetivos proclamados sejam cumpridos, indicando certo descaso para com a educação infantil (CERISARA, 2002).

Esse descaso é mais aparente após a Emenda Constitucional nº. 14, regulamentada pela Lei nº. 9.424/96, que criou o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou até 2006. Nesta Emenda consta que os municípios devem destinar suas verbas prioritariamente ao Ensino Fundamental, sem garantir atenção à Educação Infantil. Desta maneira, o Ensino Superior ficou sob responsabilidade da União, o Ensino Médio sob responsabilidade dos estados e o Ensino Fundamental, sob os municípios. E a Educação Infantil? “[...] a legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal que acaba por diluir as responsabilidades em relação à educação infantil.” (CERISARA, 2002, n. p.).

Em 2007, é criado o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº. 6.253/2007, que substitui o FUNDEF. A distribuição de verbas aos municípios é feita a partir do número de estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Percebemos a inclusão da Educação Infantil na disputa por recursos financeiros, o que ocasionou certa relutância de alguns setores sociais (ROSEMBERG,

2007). Apesar da expansão de vagas nesta etapa da educação, é preciso colocar em debate a qualidade do cuidar e do educar que está sendo oferecido às crianças pequenas.

Um documento que também merece ser destacado aqui é o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), que “foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86).

Na introdução do documento a criança e seus processos de constituição aparecem em evidência; nas atividades propostas estão além do cuidado, das brincadeiras e situações pedagógicas orientadas. No entanto, o documento propõe que o trabalho pedagógico seja feito a partir de eixos, tais como música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, apresentados com os itens: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Isso demonstra, como aponta Cerisara (2002), que a concepção de que a Educação Infantil é subordinada ao Ensino Fundamental e preparatória para este ainda não foi completamente superada.

Entre os anos de 1998 e 1999 foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento voltado às instituições municipais e estaduais. Porém, apesar dos avanços percebidos na legislação, ainda há muitos desafios postos à Educação Infantil. Dentre eles, a questão do acesso e da qualidade oferecida. Sobre o primeiro aspecto, como afirma Abramowicz (2003), apesar de a Educação Infantil ser dever do Estado, e se constituir como um direito após a LDB/96, “sabemos que esse direito ainda não se concretizou, e que há um contingente enorme de crianças pequenas sem acesso à escola” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14), visto que ainda se prioriza destinar vagas para crianças cujas mães são trabalhadoras.

Em 2006, o MEC definiu a Política Nacional de Educação Infantil, estabelecendo metas, diretrizes e estratégias para esta etapa do ensino. No documento, consta que a criança e o seu saber cotidiano também precisam ser valorizados (BRASIL, 2006). Vale ressaltar que a Educação Infantil não deve ser vista como preparatória para o Ensino Fundamental, inclusive após a determinação legal de que as crianças com seis anos devem estar no Ensino Fundamental, agora composto de nove anos.

Observamos o quão complexa é a prática pedagógica na Educação Infantil que, apesar dos avanços aqui mencionados, ainda precisa vencer alguns desafios. Dentre

eles, superar um dos problemas apontado por Kuhlmann Jr. (1998, p. 7) de que, “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

Sobre isso, Abramowicz (2003) afirma que:

A educação infantil passa por um momento fundamental: o processo de universalização desta etapa da educação básica, que tem sido conquistada a partir das lutas da sociedade civil organizada em fóruns, das lutas das mulheres, dos partidos populares, etc. No entanto, precisamos estar atentos, pois a questão da qualidade de ensino na educação infantil não pode estar dissociada da universalização. As crianças, nesta etapa, são muito pequenas e com repertório menor para o embate contra um ensino de má qualidade (ABRAMOWICZ, 2003, p. 13-14).

Podemos afirmar então, que houve avanços no que se refere à garantia dos direitos das crianças, a partir das legislações acima citadas. Fica evidente que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: físico, emocional, social, psicológico, afetivo, motor e intelectual.

Contudo, Abramowicz (2003) questiona esses avanços quando afirma que a história da criança e da infância sempre foi construída *sobre* a criança e não *com* a criança e que precisamos refletir qual e se queremos a inclusão de nossas crianças no sistema de ensino.

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Através do que foi anteriormente exposto, podemos afirmar que ao longo do tempo, a criança e a infância foram entendidas de formas diferentes, a partir de perspectivas diferentes. Isso pode ser percebido através das iniciativas públicas e nos documentos oficiais, que são pautados em uma concepção de criança e infância, num dado contexto histórico.

Com essa trajetória, percebemos que a Educação Infantil no Brasil é marcada por intensas lutas e movimentos sociais, inicialmente garantindo o direito às mães

trabalhadoras; mas que, após a Constituição Federal de 1988, se configura como direito da criança. Percebemos ainda que a Educação Infantil está ganhando espaço e reconhecimento dentro do cenário acadêmico brasileiro, bem como a criança.

Nas palavras de Rosemberg (2007):

Mais que isso: a sociedade passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas. Loris Malaguzzi fala das cem linguagens da criança, metáfora para a amplitude de suas potencialidades. Economistas destacam o desperdício no capital econômico e humano ao não se investir em políticas para a infância. A neurociência enfatiza a importância da infância no desenvolvimento posterior do cérebro e das funções neurológicas (ROSEMBERG, 2007, p. 2).

Como aponta Oliveira (2013), o atual momento da Educação Infantil compreende um aumento nas matrículas nas instituições e também um aumento de profissionais com habilitação específica para trabalhar na Educação Infantil. Outras mudanças apontadas pela autora, como o ensino de nove anos e a obrigatoriedade de matricular as crianças com 4 e 5 anos na Educação Infantil<sup>4</sup>, indicam que estão sendo postos novos desafios à atuação e formação de professores nesta etapa, intensificando o debate sobre as propostas pedagógicas, as práticas desenvolvidas com as crianças e qualidade do atendimento.

Assim, no próximo tópico abordaremos diferentes perspectivas de criança e infância, reconhecendo que essas diferentes concepções caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

## **1.2 Tendências e perspectivas teórico-metodológicas da Educação Infantil**

Quando falamos em Educação Infantil estamos nos referindo às instituições não familiares responsáveis pela educação coletiva de crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Desde que a criança teve assegurado o direito ao atendimento nessas instituições, há uma intensa discussão sobre as concepções de educação coletiva para crianças

---

<sup>4</sup> Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

pequenas que pautarão as práticas pedagógicas destes espaços e, portanto, muitas das experiências infantis.

Pesquisas evidenciam que ao longo do tempo, a criança e a infância foram entendidas de formas diferentes, a partir de perspectivas diferentes, oriundas principalmente de debates propostos por psicólogos e educadores, tais como Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Froebel (AZEVEDO, 2012). De acordo com Rocha (1998), a infância enquanto objeto de estudo tem como vários campos de investigação: a área da saúde, da antropologia, da história, da sociologia, entre muitas outras. Essas concepções definem sobremaneira as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, um campo de conhecimentos ainda em construção.

De maneira geral podemos afirmar que os estudos que mais estão presentes no debate sobre a Educação Infantil são da área da Psicologia e, atualmente, da área da Sociologia. Brevemente, abordaremos alguns aspectos dessas vertentes, sem a pretensão de se aprofundar em cada uma delas.

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

Para essa vertente, o desenvolvimento da criança pequena na faixa etária entre 3-5 anos é muito importante pois, é nessa fase, de revolução, que a criança tem as mudanças físicas e mentais mais intensas e profundas, estabelece as bases da sua personalidade e constrói suas habilidades, através do acúmulo de conhecimentos, da assimilação da experiência social. A fonte dessa revolução é o mundo social, cultural e histórico. Nesse contexto, o adulto tem um papel fundamental de ajuda e presença intencional.

Os adultos são seus parceiros, seus guias a estimulá-la, a ensiná-la a descortinar descobertas; portanto, a provocar a revolução que é seu desenvolvimento. Revolução esta que não ocorre sem o processo de educação, ou seja, sem o ato de transmitir intencionalmente às

crianças a gama de conhecimentos que acumulamos em nossa existência humana (ARCE, 2011, p. 25).

Ou seja, são as condições do meio, a educação e o ensino mediado pelos adultos que determinam os níveis de desenvolvimento infantil e não só as premissas da genética e do sistema biológico. Assim, submetido a leis gerais do desenvolvimento, cada estágio é definido pela relação da criança com a realidade, na qual tem os instrumentos como mediadores dessa relação; em cada estágio do desenvolvimento, a criança apresenta uma atividade principal, entendida como a maneira predominante de relacionamento da criança com a realidade social, condicionando suas mudanças psíquicas e psicológicas.

Ademais, se o desenvolvimento da criança é marcado por sua inserção no mundo não podemos falar em estágios de desenvolvimento e atividades principais de caráter estático e universal, a mutabilidade e a susceptibilidade às condições reais de vida da criança passam, então, a ser características importantes para se pensar seu desenvolvimento e o estágio em que este se encontra (ARCE, 2011, p. 27).

Portanto, os estudiosos dessa vertente afirmam que a aprendizagem deve ser adequada e coerente com o nível de desenvolvimento da criança, considerando dois níveis: o nível de desenvolvimento que a criança está e a capacidade potencial de aprendizagem, de forma a estabelecer uma relação entre eles. Nesse caso, as atividades de ensino devem mirar aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que através de estímulos e ajuda dos adultos ela possa conseguir e assim, atingir o próximo nível de desenvolvimento, tal como a noção de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvida por Vygotsky. Considerar esses aspectos é essencial para que o professor possa orientar sua prática educativa (ARCE, 2011). Para a mesma autora, o adulto possui um papel essencial no desenvolvimento da criança e, portanto, o professor da Educação Infantil é fundamental para estimular e conduzir as crianças no processo de constituição enquanto ser humano.

Para Machado (2008, p. 46),

Na instituição de educação infantil, a perspectiva sócio-interacionista requer que se atribua não somente um papel ao adulto/profissional de educação, mas também um respectivo papel à criança/educanda, bem como que os conhecimentos presentes nas interações sejam analisados levando-se em conta a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais.

A partir dos anos 1990, outra perspectiva é ampliada: a dos estudos sociais da infância, atualmente indicada por Nascimento (2011) como uma área já consolidada. Pesando sobre as diferentes abordagens teóricas sobre as representações da infância, Nascimento (2011) cita um levantamento<sup>5</sup> que apontou que as construções históricas de crianças foram abordadas em imagens pré-sociológicas até as sociológicas, caracterizando dois momentos. Há ainda, segundo a autora, teorias que seriam de transição epistemológica entre esses dois momentos, tal que consideram o desenvolvimento individual da criança, mas reconhecem a influência das relações com o ambiente social. Assim, as imagens pré-sociológicas distinguem as crianças dos adultos, mas as relações estabelecidas entre esses dois mundos são apresentadas como que pautadas pela hierarquia.

No que se refere às abordagens sociológicas, Nascimento (2011, p. 43) afirma que estas podem ser separadas em quatro grupos:

- (1) a infância construída socialmente, que se opõe à visão positivista e à crença em significados preestabelecidos, isto é, sendo uma construção social, depende dos contextos social, político, histórico e moral, o que revela que os grupos de crianças que compõe a infância são variáveis;
- (2) a tribal, que estuda as relações sociais das crianças entre pares e as interações desses grupos de pares com os adultos próximos;
- (3) a infância como grupo minoritário, que focaliza as relações de poder entre adultos e crianças; e
- (4) a infância como estrutura social, que pesquisa a infância na estrutura social, com ênfase na interdependência entre as gerações.

Nascimento (2011) cita também outros estudos<sup>6</sup> sociológicos da infância que podem ser chamados de teoria interpretativa ou construtivista. Nesses estudos, a criança é considerada produtora de culturas, uma vez que suas relações são consideradas construções sociais, nas quais há produção simbólica e representações. Ou seja, além da reprodução interpretativa da cultura que é compartilhada, as crianças também participam ativamente da construção social da infância, sendo a socialização um processo entendido não somente de apropriação, mas também de reprodução e reinvenção. Ou seja, a socialização passou ser entendida como um novo conceito.

Como observamos, a criança e a infância foram apreendidas e explicadas de maneiras diferentes; atualmente observamos que há um movimento nos estudos acadêmicos e na legislação por reconhecer a criança enquanto sujeito social e de

---

<sup>5</sup> Esse levantamento citado pela autora Nascimento (2011) foi realizado em 1998, pelos autores James, Jenks e Prout.

<sup>6</sup> Nascimento cita a publicação de 1997, de Corsaro.

direitos. No entanto, historicamente, “[...] por muitos séculos as crianças foram consideradas como seres imaturos, incompletos e imperfeitos, esperando pela educação selecionada e regida pelos adultos. Ela aprecia como tábula rasa, como futuro da sociedade” (SOUZA, 2008, p. 15). Para a mesma autora (2008), a partir dessa concepção, a origem do conhecimento é considerada externa à criança, que então precisa interiorizá-lo em sua mente através da associação progressiva. Nos espaços de Educação Infantil, a autora afirma que essa concepção refletiu como o cuidado sendo o componente curricular central, tal que a criança era entendida como frágil, limitada e cheia de necessidades.

Esse modelo indica resquícios da representação da criança ao longo da história apresentada por Philippe Áries (1981), na qual até o século XIII, nas escassas representações, a criança era considerada um adulto em miniatura. Posteriormente, a criança passou a ser representada ligada à ideia de bondade divina e pureza, retratada muitas vezes com traços angelicais. Foi nos séculos XV e XVI que as representações indicam que as crianças começaram a fazer parte do cotidiano dos adultos, em momentos de brincadeiras, por exemplo; sendo representada sozinha somente no século XVII. Souza (2008) aponta que essa representação da criança sozinha está relacionada à ideia disseminada pela igreja de que, como um ser imaturo, as crianças não podiam fazer parte do mundo adulto; para isso, precisavam ser moralizadas também através da educação.

Ao falar sobre Rousseau, Rocha (1998) afirma que o autor apresenta em sua obra uma infância como um momento particular de se pensar, sentir e ver o mundo. Portanto,

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

De acordo com Rocha (1998), Freinet mais tarde também apresenta uma infância que vai ao encontro da proposta por Rousseau, na medida em que aponta a infância como cheia de virtualidades capazes de construir um futuro melhor, apesar de

proclamar a vinculação da escola à vida concreta e reconhecer as diferentes condições sociais das crianças. Porém, nos dois casos, para a autora, a ideia veiculada é de que é preciso deixar as crianças afastadas e preservadas do mundo adulto.

No entanto, como aponta Rocha (1998), por muito tempo a educação de crianças em instituições escolares foi mais abordada através da Psicologia do que da área da Educação. Apesar disso, a autora aponta que o contexto moderno impulsionou novas investigações sobre a educação das crianças, reconhecendo a complexidade dos processos educativos em contextos coletivos e, como já afirmado anteriormente, reconhecendo também a criança enquanto sujeito social.

De acordo com Rocha (1998), a infância é vista na área da medicina e da psicologia, por exemplo, de maneira geral e como uma etapa do ciclo vital. Nas palavras da autora, “ao considerar-se a criança apenas como um ser biológico que percorre somente etapas definidas pela faixa etária, encobre-se sua vinculação social e histórica e toma-se o que é particular pelo universal” (ROCHA, 1998, p. 29). A modernidade, como aponta a autora, contesta principalmente através da sociologia e da antropologia, esses conceitos padronizados e homogêneos, instaurando um novo conceito de infância.

Para Souza (2008), a ideia de imaturidade e incompletude é um aspecto observado na abordagem psicológica de criança e infância, muito presente na Educação Infantil. Nesta abordagem, a noção de desenvolvimento compreende a criança a partir de seus aspectos biológicos, universalizando as fases de desenvolvimento. Para Souza (2008), nessa abordagem há uma negação da criança, tal que ela é considerada um “vir a ser” e incentiva a criação de imagens adultocêntricas sobre a criança: como tábula rasa a espera do conhecimento selecionado e transmitido pelo adulto; como incapaz e por isso precisa ter suas necessidades supridas pelos adultos; como futuro e salvadora, ou seja, um adulto latente que transformará a sociedade. “Do ponto de vista político, a infância representa a ideia de uma sociedade melhor no futuro [...], sendo que se oferece à infância a condição de cidadãos em formação – para o futuro – por meio da escola” (NASCIMENTO, 2011, p. 40).

Amparada nos estudos de Peter Moss (2002), Souza (2008) afirma que a psicologia do desenvolvimento contribuiu para a valorização de uma perspectiva disciplinar de infância e criança, com influências do neoliberalismo, tal que essa perspectiva econômica e política apresenta como pressupostos um mundo fundamentado em leis universais, controláveis, explicáveis e até previsíveis. No entanto, Peter Moss defende a importância de espaços democráticos e críticos nos quais as

crianças possam vivenciar diferentes conceitos, perspectivas e práticas que as possibilitem confrontar os aspectos hegemônicos e universais. Essa defesa nos remete aos recentes estudos da Sociologia da Infância que pensa as instituições educativas para as crianças não somente a partir de um programa previamente definido, mas um espaço para valorização das experiências infantis, nos quais os projetos possam permitir a cultura infantil e enriquecer o momento presente das crianças, e não somente o seu futuro.

Sobre alguns encontros e seminários ocorridos por volta dos anos 1990, Nascimento (2011) observou que os temas das pesquisas sobre crianças eram apresentados a partir de paradigmas da psicologia e da pedagogia, nos quais os estudos eram sobre a criança entendida como um projeto de adulto, prevalecendo o adulto sobre a criança. Nas palavras da autora:

Os pesquisadores e pesquisadoras perceberam que, mesmo que fosse utilizada a sociologia, estudos e investigações eram dirigidos, sobretudo, para as instâncias encarregadas de socializar a criança, e focalizavam, na maioria das pesquisas, as categorias família e educação, grupos nos quais as crianças são tradicionalmente reconhecidas como dependentes e subordinadas. A infância como estágio preparatório, formativo, como tempo de passagem, ocultava as crianças no presente, nas relações sociais estabelecidas com adultos e outras crianças, todos sujeitos de mudanças históricas e sociais (NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Essa perspectiva chama a atenção para a necessidade de instaurar um novo paradigma da infância, no qual as crianças sejam caracterizadas a partir de uma perspectiva estrutural, enquanto grupo populacional, através da categoria geração e tornando-as unidades de observação.

Dessa forma, o paradigma recupera o impacto de questões políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas, etc., que atingem crianças e adultos submetidos à mesma ordem de problemas. Trata-se, então, de estudar relações entre sujeitos contemporâneos e não mais entre seres *maduros* e em *devir* (NASCIMENTO, 2011, p. 40).

Portanto, com as mudanças históricas anteriormente apresentadas, observamos que se intensifica o debate sobre a criança enquanto sujeito social e de direitos, estimulando debates sobre a qualidade da educação para as crianças pequenas, inclusive com a preocupação de modificar a concepção assistencialista dos espaços coletivos,

colocando em pauta também discussões sobre o quem vem a ser um currículo para a Educação Infantil (SOUZA, 2008).

Preocupados com estas questões, observamos linhas de pensamento e propostas diferenciadas. Sobre isso, Souza (2008, p. 16) aponta que:

Com relação aos projetos e iniciativas de trabalhos para a educação da infância, é possível localizar polarizações entre as formas de se ver e conceber a criança. De um lado as ações que pensam a criança que precisa ser formada e moldada na perspectiva de informá-las preparando-as para o mundo adulto, e de outro, as perspectivas que também veem a criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos, um ser histórico e produtor de cultura (SOUZA, 2008, p. 16).

Prado (1999) afirma essa perspectiva pedagógica da contemporaneidade, amparada em estudos recentes da Sociologia da Infância, apresenta uma concepção de criança concebendo-a como sujeito de direitos e um ser capaz, competente, que se utiliza de formas de comunicação próprias. Nesse sentido, considera-se que a criança é sujeito histórico, social e cultural, uma vez que ela participa da história, da sociedade e da cultura, produzindo culturas infantis (PRADO, 1999).

Também Nascimento (2011) afirma que a nova concepção sociológica conceitua as crianças enquanto participantes de uma gama de relações que não se limita somente às famílias ou instituições educativas, pois reconhece que as crianças possuem capacidade para produzir mudanças nos sistemas em que estão introduzidas. Por isso, a necessidade de dar voz a elas.

Para Gobbi (2010), essa conceituação de criança implica, portanto, considerar a infância como uma construção social e histórica, demarcada pelo contexto social e atravessada por questões de gênero, etnia, classe social, religião, entre outras, que demarcam as produções das culturas infantis. Desta forma, a infância é o momento vivido pela criança, em uma época e tipo de sociedade, na qual constrói suas subjetividades infantis.

Souza (2008) afirma que enquanto atores sociais e produtoras de culturas, as crianças constroem significados e representações singulares e se desenvolvem através da multiplicidade de relações que são estabelecidas: entre pares, criança-criança e entre criança-adulto. Essa concepção rompe com a ideia de desenvolvimento definido biologicamente e com a ideia de que a criança precisa ser preparada para ser adulta. Reconhece ainda que a aprendizagem da criança não ocorre somente a partir da

transmissão feita pelo adulto, mas também pelas outras relações que as crianças estabelecem entre si.

Portanto, Prado (1999) aponta que essa perspectiva reconhece o direito da criança à infância e à brincadeira, a partir da concepção de que a brincadeira está inserida em um sistema social e tem uma função social, ou seja, são espaços de cultura infantil, uma das categorias utilizadas pela Sociologia da Infância. Assim, a brincadeira pode ser entendida como construção social na qual há apropriação e criação de cultura, significados e comunicação, uma vez que a criança não se limita a só apropriar-se da cultura, mas a recria a partir de novos significados.

Notamos que as brincadeiras e os jogos infantis, entendidos como momentos de construção de conhecimentos e identidades, em que a criança se manifesta culturalmente (FINCO, 2003), vêm ganhando destaque nas pesquisas sobre a Educação Infantil. Para Pasqualini (2010) é uma concepção que se diferencia da abordagem psicológica, na qual a brincadeira é encarada como a reprodução/imitação do mundo do adulto, sendo o ensino o elemento fundamental do trabalho do professor na Educação Infantil, organizando e dirigindo sua atividade pedagógica para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança.

No entanto, os estudiosos da perspectiva psicológica sócio-histórica afirmam que:

Por um lado temos a concepção de que a criança produz cultura, e, portanto, já nasce dotada de talentos e aptidões que se desenvolverão por meio de um processo educativo calcado apenas em seus interesses, sendo o professor um guia/ajudante que deve trabalhar apenas com as subjetividades, pois se tem a prerrogativa de que o ensino destrói o ser criança. De outro, temos a concepção da psicologia sócio-histórica, a qual explicita claramente a necessidade de um trabalho intencional, do ensino, da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, como essencial para que a criança comece a se constituir enquanto ser humano capaz de intervir, modificar e explorar o mundo em que se encontra (ARCE, 2011, p. 51-52).

Tratando-se da pesquisa sobre infância e criança, Rocha (1998) em seus estudos buscou analisar a produção acadêmica brasileira sobre a educação da criança pequena, com vistas a contribuir para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, ou seja, uma educação da criança em instituições. Ela concluiu que existem algumas polêmicas que sempre estão em debate nessas pesquisas, como a relação liberdade e

subordinação, natureza e cultura, atenção e controle, entre outras, sendo estas as questões norteadoras das abordagens e das opções teórico-metodológicas das pesquisas.

Além disso, a autora aponta que as pesquisas em Educação Infantil por ela analisadas apresentaram trabalhos principalmente no campo das Ciências Humanas e Sociais, com representatividade significativa das áreas de Psicologia e Pedagogia, com destaque para os pontos de vista histórico, antropológico, sociológico, psicológico, linguístico, médico e nutricional. Com a análise dessas produções, é possível afirmar que as diferentes áreas têm contribuído para consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil, dentro da Pedagogia da Infância<sup>7</sup>, com conceituações e procedimentos próprios. (ROCHA, 1998).

Quando o estudo foi realizado, a autora apresentou esse termo para definir um campo de conhecimento em construção, apresentando, a partir do recorte do estudo, a necessidade de reconhecer as singularidades da educação em seus diversos níveis. Segundo a autora, o campo pedagógico ainda não contemplava a educação da criança pequena em instituições por ela consideradas como não-escolares (creches e pré-escolas). Assim, ela aponta a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil enquanto campo singular do conhecimento pedagógico, a partir de sua análise da produção recente, que apresenta novas influências teóricas e também contextuais.

Essa Pedagogia da Educação Infantil parte do pressuposto do estabelecimento das diferenças entre escola e creche e pré-escola, principalmente quanto as suas funções definidas pela organização do sistema educacional e também pela legislação, nas quais a escola é definida como um espaço voltado ao domínio dos conhecimentos básicos e, as instituições de Educação Infantil, como espaço coletivo que complementa a educação das famílias. Nesta perspectiva, o sujeito da escola é o aluno e seu objeto é ensino através da aula; já nas instituições de educação infantil o objeto compreende as relações educativas e o sujeito é a criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (antes, 6 anos).

O movimento percebido por essa autora indica que, antes dos anos 1990, as pesquisas em Educação Infantil traziam em seu corpo uma preocupação com o enquadramento social, a partir de contextos naturalizados e de desenvolvimento de padrões de aprendizagem; aspectos que foram sendo substituídos por uma maior preocupação em abordar as dimensões contextuais, a partir de uma perspectiva que

---

<sup>7</sup> De acordo com Rocha (1998), a Pedagogia da Infância ou a Educação da Infância abrange também as crianças com mais de 6 anos; por isso a necessidade de se falar em uma Pedagogia da Educação Infantil, voltada para especificidade das crianças até os 6 anos de idade.

considera os aspectos socioculturais e a diversidade de maneiras de ser criança (ROCHA, 1998).

No mesmo sentido que a sociologia da infância, a pedagogia da infância nos leva a refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um 'vir-a-ser', um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta. Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 61).

Atualmente, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) apresentam o reconhecimento dos direitos das crianças e da valorização de seus saberes e culturas, de forma a orientar as propostas pedagógicas, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse documento, o currículo para a Educação Infantil tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças e, é definido como o conjunto de práticas que têm por objetivo articular os saberes das crianças e suas experiências com o conjunto de conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Isso se dará considerando dois eixos norteadores do currículo: as interações e a brincadeira.

Esses eixos também são valorizados na Base Nacional Comum Curricular (2016) e integram os campos de experiências, que segundo o documento, é uma proposta de organização curricular para a Educação Infantil, na qual as experiências infantis acontecem em um conjunto de práticas nas quais os saberes e os fazeres das crianças são articulados com os conhecimentos já sistematizados, mas de maneira não escolarizada.

Neste capítulo, portanto, apresentamos um panorama histórico sobre a educação das crianças, inicialmente não institucionalizada, até seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança. Destacamos, em seguida, algumas perspectivas da Educação Infantil, evidenciando diferentes concepções sobre a criança, a infância em espaços institucionalizados, reconhecendo que essas concepções influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças; ou seja, podem

definir como serão as propostas de Educação Ambiental para as crianças. As concepções que foram apresentadas são da área da Psicologia Histórico-cultural, englobando as discussões sobre o desenvolvimento infantil e, da área da sociologia e da Pedagogia da Infância, reconhecendo as crianças enquanto produtoras de culturas, seres sociais e de direitos.

No próximo capítulo, apresentaremos os principais eventos e iniciativas sobre a temática ambiental, evidenciando o processo de constituição da área da Educação Ambiental enquanto importante campo de pesquisa e destacando a produção científica brasileira nesta área.

## 2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIAS E PESQUISAS

Neste Capítulo apresentaremos um panorama dos principais eventos com a temática ambiental, que marcaram e influenciaram a Educação Ambiental em suas legislações e concepções teórico-metodológicas. Também apresentaremos algumas produções acadêmicas brasileiras em Educação Ambiental, que contribuíram para a consolidação deste campo de pesquisa e que nos demonstram um crescente interesse por essa área de estudos.

A Educação Ambiental (EA), num contexto global, traz em sua trajetória vários movimentos e eventos que se dedicaram a discutir a temática ambiental, os princípios educativos e outras questões demandadas pela chamada crise ambiental, ou socioambiental. Por tanto, é importante retomarmos historicamente o que Rink (2009) chamou de raízes desse campo, na tentativa de compreender a diversidade da existência e da prática em Educação Ambiental, apontada como possibilidade de intervenção na atual situação.

De acordo com Rink (2009, p. 5),

A EA muitas vezes é criticada por conta da diversidade e variedade de temas que aborda. Dados os diferentes conceitos, definições, programas, materiais utilizados e o crescimento aparentemente disperso da EA, talvez tal crítica seja realmente válida.

Por isso, buscamos trabalhos que pudessem contribuir para uma reflexão sobre o contemporâneo processo de legitimidade e visibilidade da área da Educação Ambiental no contexto da Pós-Graduação das Universidades Públicas, uma vez que, assim como Reigota (2007), consideramos que essa produção atualmente já consolidou sua legitimidade e é essencial para a elaboração de políticas públicas e pedagógicas que se proponham a contribuir nesta área.

Nesse sentido, as pesquisas e produções acadêmicas da EA são parte essencial para consagração do campo. As dissertações de mestrado e as teses de doutorado são o que se pode chamar de o produto mais original e demonstrativo da vitalidade, da organização e da identidade de um campo de conhecimento ou de uma comunidade investigadora (BITAR, 2010, p. 33).

Em seus estudos, Bitar (2010) se ampara em outros autores para destacar que, nesse processo, a Educação Ambiental apresenta-se como um campo de disputas: de

concepções diferentes, de grupos e movimentos sociais diferentes, de políticas públicas, de interesses privados, entre outros. Desta forma, salienta a necessidade de não identificar a Educação Ambiental de forma ingênua, tal que é um processo com limites, assim como todo o processo educativo e também, reconhecer que há concepções de Educação Ambiental diferentes que apontam propostas diferentes para sua prática.

## **2.1 Dos principais eventos sobre Educação Ambiental à consolidação do campo de pesquisa**

Observamos que as questões ambientais começaram a se apresentar de forma difusa e em vários lugares do mundo e em diversas épocas. Para Rink (2009), foi durante a década de 1950 que a preocupação com as questões ecológicas atingiu o nível global, em decorrência das consequências da Segunda Guerra Mundial.

Em um mundo polarizado pela Guerra Fria, as reflexões acerca das relações entre o homem e os demais componentes da natureza passam a ser veementemente discutidas, aliadas a um sentimento de incerteza quanto ao futuro. É nesse cenário que, em 24 de outubro de 1945, passa a existir oficialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), organização internacional voltada para a promoção da paz mundial e da cooperação na resolução dos problemas do planeta (RINK, 2009, p. 12).

Para Medina (1997) e Bitar (2010), essa preocupação com as questões ecológicas apresenta-se de maneira mais intensa a partir dos anos de 1970, época em que se implementava o modelo neoliberal de desenvolvimento; com o objetivo de conseguir maior lucro em menor tempo, as indústrias passaram a se apropriar rapidamente dos recursos naturais e humanos (MEDINA, 1997). Como salienta Rink (2009), o domínio sobre o meio ambiente era visto como essencial para o progresso; mas foi abrindo espaço de forma gradativa à consciência ambiental e à necessidade de preservação por parte de segmentos que percebiam uma crescente degradação. Para Bitar (2010), essa degradação é resultado da interação de fatores complexos: econômicos, sociais, políticos, culturais e tecnológicos.

Nesse momento histórico, Medina (1997) aponta que:

No âmbito educativo, processavam-se críticas à educação tradicional e às teorias tecnicistas que visavam à formação de indivíduos eficientes e eficazes para o mundo do trabalho, surgindo movimentos de renovação em educação. [...] Ainda não se falava em Educação Ambiental, mas os problemas ambientais já demonstravam a irracionalidade do modelo de desenvolvimento capitalista (MEDINA, 1997, p. 258).

De acordo com Medina (1997) os conhecimentos científicos sobre os sistemas ambientais começaram a se consolidar e, os avanços na ecologia e em outras ciências que estudavam o meio ambiente propuseram mudanças na forma de se pensar a relação com o ambiente. Assim, o movimento ambientalista divulgava que os princípios ecológicos estavam sendo violados, ameaçando a qualidade de vida e a própria sobrevivência da humanidade.

Como aponta Rink (2009, p. 6):

As raízes do movimento ambientalista encontram-se nas mudanças econômicas, sociais e tecnológicas trazidas pela Revolução Industrial na Europa e América do Norte, ilustradas pelo aumento do fluxo migratório humano, da urbanização e da evolução do conhecimento científico (RINK, 2009, p. 6).

Com a ampliação do movimento ambientalista, vários eventos marcaram a história da constituição do campo da Educação Ambiental. Para essa ampliação, foi determinante o ideário contracultural das décadas de 1960 e 1970, que apresentava uma ideologia de oposição ao paradigma industrial, científico e aos valores da cultura ocidental (RINK, 2009). Neste momento histórico, às questões ecológicas foram incluídos os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais; apontando uma nova maneira de pensar as relações ambientais. Para Rink (2009, p. 14), esse momento apresenta “uma noção de “ambiente” que incorpora o homem como um de seus componentes, não dicotomizando “homem” de “natureza”. Esta visão se expandirá ao longo das décadas seguintes, embora ainda hoje não seja uma visão hegemônica e consensual”.

Além disso, o movimento ambientalista moderno ganhou o apoio da sociedade por conta da divulgação da mídia dos diversos desastres ecológicos<sup>8</sup>, que

---

<sup>8</sup> Exemplos dos desastres: teste de bomba de hidrogênio no Atol de Bikini, no Pacífico Ocidental; intoxicação química por mercúrio residual que foi despejado na Baía de Minamata; encalhe do Petroleiro Torrey Canyon entre a zona francesa e britânica (RINK, 2009).

impulsionaram críticas ao segmento político, exigindo ações que pudessem garantir a qualidade de vida e os recursos naturais.

Furtado (2009) afirma que a preocupação com temas como consumo, crescimento populacional e finitude dos recursos naturais utilizados pelas indústrias teve como marco importante uma reunião de cientistas em Roma, no ano de 1968. Em consequência dessa reunião, em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia. O tema central desse evento foi a poluição advinda das indústrias e, dentre suas resoluções, destacou-se a necessidade de educar o cidadão para a transformação dos problemas ambientais, dando indícios de uma “Educação Ambiental” (RUFFINO, 2003; RINK, 2009).

Mais tarde, “em 1974, é realizado um Seminário de Educação Ambiental em Tammi, Finlândia, onde a Educação Ambiental é considerada como um dos mecanismos para alcançar os objetivos de proteção ambiental, reconhecida como educação integral e permanente” (RUFFINO, 2003, p. 10).

Um ano depois, em 1975, foi organizado o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. Neste evento, percebeu-se que problemas sociais como a fome, miséria, analfabetismo, entre outros, estão estritamente relacionados às questões ambientais e, para solucioná-los, era necessário um novo modelo de desenvolvimento, que fosse pautado na ética social e ecológica (FURTADO, 2009). Essas ideias foram reunidas na “Carta de Belgrado”. É interessante notar que neste evento, a escola é vista como um importante espaço para o desenvolvimento da Educação Ambiental de forma interdisciplinar (RUFFINO, 2003).

Nesse mesmo ano, é criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Essa medida representa um começo de ação para os problemas apresentados na Conferência de Estocolmo. O eixo principal do PNUMA refere-se à proposta de pensar o meio ambiente e o desenvolvimento. Nesse período foram realizadas experiências e práticas de Educação Ambiental em vários países e, foi também o período em que o tema ambiental foi agregado aos programas governamentais e intergovernamentais (MEDINA, 1997).

Em 1977, aconteceu a Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, em Tbilisi (EUA), da qual o Brasil participou. Nesta conferência, tida como

um grande marco para a Educação Ambiental, foram estabelecidas diretrizes para uma abordagem emancipatória das questões ambientais, a partir de métodos pautados na interdisciplinaridade e na transversalidade (SATO, 2002).

Nessa conferência,

Postulou-se que a Educação Ambiental é um elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não-formal, em favor do bem-estar da comunidade humana (MEDINA, 1997, p. 260).

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

Como afirma Sato (2002)

O desenvolvimento da consciência ambiental, em nível internacional, pode ser traçado ao longo das duas últimas décadas, com base em uma série de eventos, como as Conferências de Estocolmo e a de Tbilisi que originaram as primeiras manifestações dentro da Educação Ambiental (SATO, 2002, p. 23).

No entanto, de acordo com Medina (1997), a crescente sensibilização para questões sobre o meio ambiente só aconteceu entre a população mais favorável economicamente e com maiores níveis de educação, uma vez que tinha acesso a livros, filmes, jornais, revistas e outros meios de comunicação. O autor chama a atenção também para a grande contribuição das organizações não-governamentais para a discussão das questões ambientais.

No Brasil, é criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973, responsável pela realização de ações de Educação Ambiental e sua definição no âmbito nacional (MEDINA, 1997). Para Rink (2009), o principal objetivo dessa secretaria era elaborar estratégias que permitissem a conservação do meio ambiente, através do uso racional dos recursos naturais. Vale ressaltar que a criação dessa secretaria aconteceu

após a participação do Brasil na Conferência de Estocolmo, como um dos países que defendiam a ideia de que a limitação aos usos dos recursos naturais interferiria de maneira negativa no desenvolvimento do país.

Segundo Medina (1997), a década seguinte (1980) é marcada pela crise econômica global e, conseqüentemente, os problemas ambientais são agravados. É nesse momento que algumas concepções são transformadas, como a globalidade dos fenômenos ecológicos e as relações entre economia, ecologia e desenvolvimento, tendo conseqüências, por exemplo, nos indicadores sociais e de qualidade de vida. Rink (2009) aponta essa década como a que colocou o movimento ambientalista em cena na América Latina, inclusive com a opinião pública sobre a crise do modelo de desenvolvimento percebendo que os problemas sociais não estavam sendo resolvidos.

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

Um importante documento produzido nesta década foi o Relatório Brundtland, de 1987, que apresentou o conceito de desenvolvimento sustentável e diversas metas para atingi-lo, de maneira a garantir as necessidades da população na atualidade e também as necessidades das próximas gerações. No entanto, Rink (2009) salienta que até esta década, no Brasil, as questões ambientais não aparecem atreladas às questões sociais, o que só acontece com a propagação do socioambientalismo; ficando ainda, isolado de outros movimentos sociais brasileiros. Esse isolamento se estreita quando o movimento consegue desenvolver características locais e a dialogar com os movimentos populares.

Pode-se dizer que a legislação da Educação Ambiental no Brasil teve seu início na Lei nº 6.938/81, responsável pela “Política Nacional do Meio Ambiente”, que enfatiza a necessidade da Educação Ambiental estar presente em todos os níveis de ensino. Para Sato (2002, p. 21), “embora esteja inserida nas formas Educação Formal e Não-Formal, ela é limitada em seus aspectos ecológicos e de conservação”. Ainda naquele momento esses aspectos prevaleciam nos estudos acadêmicos sobre Educação Ambiental, sem considerar outras dimensões, como a socioeconômica (SATO, 2002).

Reforçando o que ficou anteriormente estabelecido na Política Nacional do Meio Ambiente, a Constituição de 1988, art. 225, § 1º, VI, define o poder público para a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e também a conscientização pública destinada à preservação do meio ambiente. Como afirma Medina (1997, p. 261), essas medidas visam “*a preparação de todo cidadão para uma participação na defesa do meio ambiente*”.

É nesse momento que o MEC determinou a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio, através de estudos sobre a realidade local e os temas ambientais, prevendo a participação da comunidade para a aprendizagem escolar (MEDINA, 1997).

Em 1987, a UNESCO realizou o Congresso Internacional sobre a Educação e Formação relativas ao Meio Ambiente, em Moscou. Este evento retomou as orientações de Tbilisi, ressaltou a necessidade de melhorar a formação de recursos humanos da Educação Ambiental e apontou a importância de incluir a temática ambiental em todos os níveis de ensino (MEDINA, 1997).

A década de 1990 é assim descrita por Medina (1997, p. 261):

A análise da economia mundial das três últimas décadas revela que a brecha entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos tem aumentado. Nesse período a economia dos países desenvolvidos caracterizou-se por processos inflacionários, associados a um crescente desemprego, induzindo a uma combinação de políticas macroeconômicas que aumenta os problemas socioambientais, com o agravamento do processo de deterioração dos recursos naturais renováveis e não-renováveis nos países do Terceiro Mundo (MEDINA, 1997, p. 261).

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

Um segundo documento, a **Carta brasileira de Educação Ambiental**: realizada pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC, fez recomendações sobre a formação de recursos humanos, a partir de uma avaliação da Educação Ambiental brasileira (MEDINA, 1997).

Outro importante documento produzido foi a **Agenda 21**, destinada a reunir propostas de ações para os próximos anos, a fim de garantir o acesso à educação, no ensino básico, se configurando como um dos principais resultados da Conferência Rio-92. Dentre outras recomendações, centradas no incentivo à programas relacionados ao meio ambiente e desenvolvimento, está a necessidade da inclusão da temática do desenvolvimento sustentável em programas de escolas técnicas e também nas universidades (MEDINA, 1997). A Agenda 21 instaura uma nova maneira de pensar a prática ambiental, na qual a Educação Ambiental dedica-se ao desenvolvimento sustentável (RODRIGUES, 2007).

Para Rink (2009, p. 20):

O documento constitui a mais abrangente tentativa já realizada de orientar um novo padrão de desenvolvimento para o século XXI, cujo alicerce é a sinergia da sustentabilidade ambiental, social e econômica, que perpassa todas as ações propostas. Com isso, houve abertura de um novo caminho na construção política de um plano de ação e de um planejamento participativo em níveis global, nacional e local, visando a estabelecer novo paradigma econômico e civilizatório.

No Brasil, são aprovados programas e constituídos grupos governamentais voltados às essas questões, como o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), o Ministério do Meio Ambiente (MMA), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) nos estados e, nos municípios, são criadas as secretarias municipais de meio ambiente (MEDINA, 1997); a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), lotada na Diretoria de Diversidade e Cidadania, responsável pelas políticas públicas na área de Educação Ambiental nos sistemas de ensino.

No contexto da educação escolar, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que incluem a Educação Ambiental como tema transversal a todas as áreas do conhecimento. Neste contexto, são desenvolvidos programas de capacitação em Educação Ambiental e muitas ONGs ganham destaque por suas atividades nesta

área e trabalham juntamente com as instituições governamentais em prol da Educação Ambiental (MEDINA, 1997).

Analisando o contexto global da Educação Ambiental e os documentos produzidos pelo Ministério da Educação - MEC, percebemos que é a partir de diretrizes e leis que a história da Educação Ambiental formal do Brasil é construída (MININNI-MEDINA, 2001). No entanto, atenção especial é dada aos níveis de Ensino Fundamental e Médio, e pouco se fala da temática ambiental na Educação Infantil.

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

No âmbito teórico-metodológico, vale ressaltar, como já dito anteriormente, que existe uma variedade de vertentes em Educação Ambiental, que caracterizam este como um campo de estudos em disputa. De acordo com Layrargues (2006), a tendência brasileira em Educação Ambiental é o atual reconhecimento da importância da dimensão social, rompendo com o antigo caráter conservacionista, que enfatiza mais a dimensão ecológica e não considera a sua inter-relação com a dinâmica social, acarretando em uma prática pautada na transformação de comportamentos individuais como unicamente centrais para a mudança social.

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

No entanto, como aponta Layrargues (2006) há ainda conceitos e concepções teórico-metodológicas na área da Educação Ambiental que estão sendo encarados de maneira reducionista, o que define que há uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional e também um concepção emancipatória e transformadora.

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

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

Nesse debate, para Loureiro (2004), a Educação Ambiental passa a ser denominada como “crítica” e “transformadora”, “emancipatória”, tal que problematiza a realidade e assume a educação enquanto importante elemento na transformação social, tendo o diálogo e os procedimentos participativos como base. “A ação emancipatória é o meio pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização” (LAYRARGUES apud LOUREIRO, 2006, p. 15).

Para Loureiro (2004), a Educação Ambiental crítica e emancipatória possibilita o questionamento de abordagens comportamentalistas, dualistas ou reducionistas sobre maneiras de se pensar a relação cultura-natureza, para a construção de novos valores a partir do reconhecimento da importância da dialética e da complexidade. Como afirma Loureiro (2004), nessa vertente, há várias influências teórico-metodológicas: Paulo Freire como principal expoente das pedagogias libertárias, Demerval Saviani para a abordagem histórico-social crítica, e autores da Escola de Frankfurt, entre outras.

Partilhando dessas ideias, Carvalho (2006) amparado em Severino (2001), apresenta uma importante discussão sobre o significado de educar para a cidadania e de pensar a educação em sua dimensão política e transformadora. Para tanto, afirma que para que o processo de transformação através de práticas sociais seja iniciado é necessário que se reconheça as relações de poder existentes nas sociedades, para que não se reforce os mecanismos de submissão e dominação. Por isso, este autor propõe o trabalho com três dimensões, articuladas à política: a dimensão dos conhecimentos, a da participação e cidadania e, a dos valores éticos e estéticos, que possibilitarão o desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto prática transformadora (Figura 1).

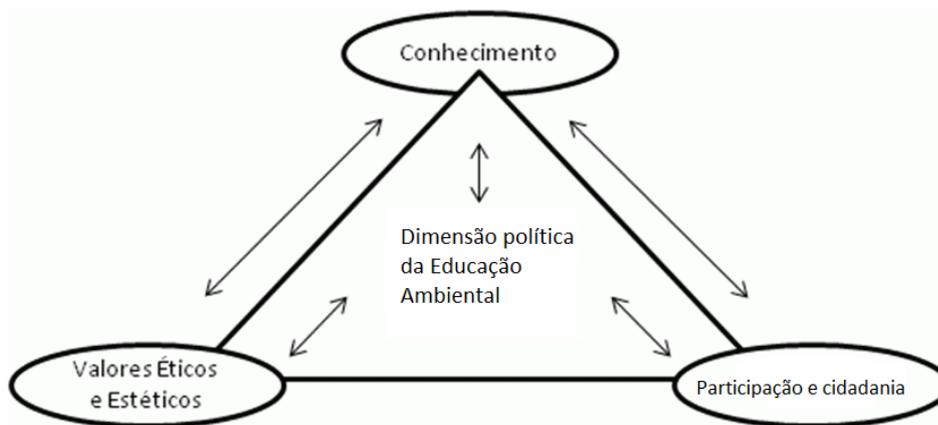


Figura 1 – Três dimensões a serem consideradas para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Fonte: CARVALHO, 2006, p. 27.

A dimensão dos conhecimentos, afirma Carvalho (2006), deve considerar não somente o conhecimento científico e escolarizado, mas conhecimento enquanto subjetivação do mundo objetivado, como construção simbólica da realidade e, portanto, implica a necessidade de linguagem e outras formas de expressão sobre o mundo, sobre a cultura e sobre a natureza. Nesse sentido, vale destacar a importância da percepção da complexidade ambiental e da necessidade de repensar, reaprender e desconstruir o pensamento, de maneira a questionar as concepções hegemônicas e assim iniciar possibilidades de transformar os padrões da relação natureza-sociedade.

Sobre a dimensão dos valores éticos, Carvalho (2006) afirma que:

Em uma perspectiva mais contemporânea, a ética passa a ser vista a partir de uma tentativa de superação do posicionamento essencialista e naturalista. A ênfase, agora, passa a ser a historicidade humana. Não se considera apenas a realidade natural do homem, mas a sua dimensão histórico-social e a práxis como possibilidade de que os seres humanos ajam de forma intencional sobre as condições objetivas (CARVALHO, 2006, p. 33).

Nesse sentido, um sujeito ético seria aquele que possui consciência da sua responsabilidade social, manifesta através da sua participação, cooperação e respeito à diversidade e individualidade. Para ambientalistas, Carvalho (2006) afirma que no debate sobre a moral, não é considerado moralmente válida nenhuma ação que degrade a natureza e outras formas de vida, refletindo com isso o compromisso com as futuras gerações.

Sobre os valores estéticos, Carvalho (2006) aponta a importância de se considerar no processo educativo a beleza e os mistérios da natureza, que foram deixados de lado pela racionalidade científica. Isso caminhará no sentido de superar a antítese entre a dimensão estética e a dimensão racional do mundo. Portanto, é importante valorizar isso e criar espaços em que as crianças possam vivenciar os valores estéticos, que muitas vezes não são evidenciados no processo educativo e nos projetos. Nesse caso, como aponta Carvalho (2006), a arte se mostra como uma importante possibilidade para o desenvolvimento de propostas educativas sobre a temática ambiental.

Sobre a dimensão da participação, Carvalho (2006) afirma que esta é concretização da dimensão política da educação, na qual se reconhece seu potencial transformador, apesar de muitos estudos também demonstrarem que a educação pode promover a manutenção das estruturas de poder hegemônicas. No debate sobre esta dimensão, o autor aponta que está a questão da formação para a cidadania, que é diferente de uma formação para o civismo, mas que mesmo assim implica em muitas possibilidades de concepções sobre esse processo.

É necessária liberdade e autonomia como constituinte do ideal de cidadania que aproxima novamente essa dimensão política à dimensão dos conhecimentos e valores. O sujeito autônomo é aquele capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidade pela escolha. Além disso, a autonomia pressupõe a possibilidade de os sujeitos, individualmente e coletivamente, estabelecerem relações de responsabilidade com o meio natural e escolherem livremente os meios e objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social (CARVALHO, 2006, P. 37).

Enfim, para esse autor essas três dimensões se mostram como possibilidade metodológica para o trabalho na Educação Ambiental e, não podem ser abordadas isoladamente ou ter uma mais enfatizada que outra. Essa articulação é necessária, pois, como afirmam Cinquetti e Carvalho (2006), somente o acesso às informações não é o bastante para promover a mudança de atitudes; é preciso questionar os valores e ter um posicionamento político articulado com as ações individuais e coletivas.

Como podemos observar os vários eventos, documentos e construções teórico-metodológicas que foram produzidas ao longo do tempo contribuíram significativamente para a consolidação e ampliação da área da Educação Ambiental; esta área apresenta-se de crescente importância social, o que motivou o

desenvolvimento de muitas pesquisas científicas, principalmente a partir da década de 1990 (BITAR, 2010). No ano de 2010, a título de exemplo, Bitar (2010) identificou 2358 trabalhos entre teses e dissertações no Banco da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) a partir do descritor educação ambiental. Nas palavras do autor: “um dos fatos atribuídos a esta crescente produção pode ser visto como uma consequência direta do aumento da produção acadêmica em geral, tanto através de artigos quanto de dissertações e teses” (BITAR, 2010, n.p.). Essa produção acadêmica será apresentada no próximo tópico.

## **2.2 Produção Acadêmica Brasileira em Educação Ambiental**

Autores como Reigota (2007), Rink (2009), Bitar (2010) se dedicaram mapear ou elaborar um estado da arte sobre a produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental, que é considerada recente: a primeira tese de doutorado foi defendida em 1989 (CARVALHO, 1989) e a institucionalização da educação ambiental na pós-graduação só aconteceu na segunda metade da década de 1990. Sobre o primeiro trabalho, Reigota (2007) salienta que: “A informação sobre essa produção começou a circular, aumentando o interesse pela sua fundamentação política e pedagógica. Políticas públicas relacionadas com a educação ambiental foram elaboradas, colocando em evidência a urgência de pesquisas” (REIGOTA, 2007, p. 34).

Esses estudos do tipo Estado da Arte são importantes, pois possibilitam investigar a crescente produção de conhecimento, no caso específico, sobre a Educação Ambiental; ampliando as leituras críticas e reflexivas sobre a temática e propondo novas pesquisas, a partir de lacunas identificadas. Além disso, contribuem para divulgação das pesquisas acadêmicas, na medida em que compartilham e socializam o conhecimento.

Em sua pesquisa exploratória, Reigota (2007) analisa o conteúdo dos documentos públicos no formato de teses e dissertações de Educação Ambiental no período de 1984 a 2002, com enfoque nos aspectos pedagógicos e políticos. Nesse intervalo de tempo, foram produzidas uma tese de livre-docência, 40 de doutorado e 246 dissertações, o que para Reigota (2007) significa um grande número de pesquisas acadêmicas.

No início dos anos 80, Reigota (2007) registrou, em sua pesquisa, 7 dissertações e 1 tese; nos anos 90, registrou a defesa de 159 dissertações de mestrado e 24 de doutorado e, nos primeiros anos do século XXI, 80 trabalhos no nível de mestrado, 15 no nível de doutorado e 1 de livre-docência. Também Rink (2009) identificou o crescimento da pesquisa científica brasileira, mais intensa a partir dos anos 1990.

Esses trabalhos foram produzidos principalmente nas universidades públicas brasileiras, destacando-se três do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista (REIGOTA, 2007). Rink (2009) também salienta a expressividade da produção em Educação Ambiental no Estado, inclusive sendo essas três universidades as que mais apresentaram trabalhos nos EPEAs - Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental, que se apresentam como uma das iniciativas institucionais abertas ao debate. Esses encontros foram idealizados por universidades do Estado de São Paulo: USP, UNESP e UFSCar e acontecem a cada dois anos desde 2001, quando teve sua primeira edição. Nestes, há apresentação de trabalhos, relatos de experiência e pesquisas, mesas de debate, grupos de trabalho e conferências sobre a educação ambiental.

Dentre suas conclusões, Reigota (2007) destaca que as pesquisas sobre Educação Ambiental foram encontradas em programas de pós-graduação de diversas áreas, o que legitima a característica dessa área como “*multi, inter e transdisciplinar*” (REIGOTA, 2007, p. 44). No entanto, observamos que a maior concentração de pesquisas com a temática da Educação Ambiental durante o período por ele investigado, está em programas de pós-graduação em Educação.

Analisando o conteúdo dessas produções, Reigota (2007) identifica que a temática ambiental presente nos trabalhos é variada, ampla e genérica, com predominância de aspectos que analisam a relação entre natureza e cultura e que apresentam uma fundamentação filosófica. Rink (2009) observa que a perspectiva interdisciplinar nos trabalhos apresentados nos EPEAs é decorrente do fato desses trabalhos não priorizarem um conteúdo específico, mas apresentarem uma abordagem genérica de Educação Ambiental.

Sobre as características pedagógicas dos trabalhos analisados, Reigota (2007) encontrou principalmente estudos que se dedicaram às práticas pedagógicas cotidianas e ao Ensino Fundamental, com destaque para as instituições públicas escolares. Nas palavras do autor: “Nas teses, destacam-se os estudos que relacionam a educação ambiental com o ensino de Ciências, Biologia, Geografia, Ecologia e o enfoque na

instituição escolar, desde as creches até os cursos de pós-graduação” (REIGOTA, 2007, p. 49). Os fundamentos teóricos mais recorrentes nos trabalhos analisados referem-se ao cotidiano escolar e a obra de Paulo Freire e priorizam os professores.

Bitar (2010) identificou que, dentre os vários procedimentos didáticos para a prática em Educação Ambiental, as propostas de atividade de campo se destacavam e precisavam ter sua produção acadêmica sistematizada, o que justificou a realização de sua pesquisa. Para ele, a atividade de campo possibilita a transformação da relação humano-natureza, a superação da fragmentação do conhecimento e uma aprendizagem mais complexa e significativa. O autor analisou 94 teses e dissertações defendidas entre os anos 1987 a 2007 para identificar tendências das pesquisas em ecoturismo.

Sobre o contexto teórico-metodológico das pesquisas Reigota (2007, p. 50) afirma que:

No conjunto da produção brasileira, há poucas referências explícitas ao contexto teórico-metodológico nos títulos das teses e dissertações. Podemos identificar um predomínio de trabalhos que procuram analisar as percepções, signos, significados, representações, representações sociais, concepções e conceitos prévios de grupos específicos.

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

Para o autor há, portanto, a presença de duas correntes: as cognitivistas, que se dedicam aos conceitos de percepção e concepções; e as que são voltadas para o estudo do imaginário, englobando as representações, signos e significados. Nos trabalhos apresentados nos EPEAs, Rink (2009) também identificou uma maior preocupação com as concepções individuais sobre aspectos relativos à Educação Ambiental.

Reigota (2007) destaca, também, que os aspectos políticos vêm sendo analisados de maneira crescente nas produções acadêmicas, principalmente no que se refere às políticas públicas, aos movimentos sociais e à construção da cidadania. No entanto, salienta que essas pesquisas ainda não deixam evidente o compromisso político da Educação Ambiental, com vistas à participação e transformação social. Nas produções dos EPEAs acontece o mesmo: há maior valorização dos aspectos do cotidiano escolar e da sala de aula em detrimento aos aspectos políticos, filosóficos e históricos da Educação Ambiental.

Nessa linha, aproveitamos para ressaltar a falta de trabalhos que discutam questões políticas na área. Ao pensarmos que a EA constitui uma das possíveis estratégias para enfrentar a crise socioambiental, é de suma importância que pesquisadores e agentes envolvidos com a EA elaborem e proponham discussões no campo político-ideológico da mesma (RINK, 2009, p. 105).

De acordo com Rink (2009), a integração crescente da Educação Ambiental nas políticas públicas, projetos e movimentos sociais favoreceu a valorização dessa área, inclusive percebida nos encontros nacionais e internacionais sobre a temática.

Como dados de sua pesquisa, Rink (2009) aponta que a maioria dos trabalhos classificados relacionava-se ao Ensino Formal e versava sobre os professores e demais profissionais da escola, estudantes e também sobre o cotidiano escolar, com destaque para as concepções e práticas de Educação Ambiental deste espaço. No entanto, observamos que dentre um total de 337 produções dos EPEAs (dos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007), Rink (2009) encontrou somente 9<sup>9</sup> trabalhos relacionados à Educação Infantil: no primeiro e quarto EPEAs foram 3 trabalhos, no segundo, 2 trabalhos e, no terceiro EPEA, apenas 1 trabalho. Ou seja, há uma produção ainda pouco expressiva sobre esse nível educacional, se comparadas aos níveis do Ensino Fundamental II e Superior, apresentando uma lacuna que precisa ser ocupada.

Desse modo, temos apenas 6 trabalhos exclusivamente direcionados para o público da Educação Infantil, cujos focos temáticos se voltam para a investigação de Concepções de professores e de alunos sobre EA (Doc 25, 206, 291); Conteúdos e Métodos (Doc 94, 133) ou Recursos Didáticos de/para determinado conteúdo (Doc 101), em geral focalizados em aspectos naturais da Educação Ambiental (ecologia, botânica, recursos hídricos ou resíduos sólidos) (RINK, 2009, p. 63).

Amparados nas produções anteriormente citadas, observamos que o movimento inicial de pesquisas acadêmicas sobre Educação Ambiental representou uma inovação científica, política e social. Mas, para além do que é possível perceber e identificar facilmente nos trabalhos, também é necessário refletirmos sobre as ausências. Uma das ausências que identificamos (não é bem uma ausência total, mas uma quase ausência devido ao pequeno número de produções) é a de trabalhos que se dedicam à Educação Ambiental na Educação Infantil. Portanto, desenvolvemos essa pesquisa e apresentamos como ela foi realizada no capítulo a seguir.

---

<sup>9</sup> Destes 9 trabalhos, 3 deles foram classificados por Rink (2009) em mais de um nível educacional, pois também se dedicavam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, neste capítulo apresentamos os vários eventos e iniciativas que contribuíram para a Educação Ambiental se constituir como uma área em crescente expansão. Essa expansão é percebida pelo aumento da produção acadêmica brasileira sobre essa temática, mas que ainda acaba por deixar um pouco de lado as questões da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil, justamente o foco desta pesquisa.

Portanto, no próximo capítulo, descrevemos os caminhos metodológicos que foram percorridos para que essa dissertação fosse realizada, evidenciando como se deu o processo de busca, seleção e definição das produções que foram analisadas.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste Capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo o processo de busca das pesquisas e trabalhos acadêmicos nas diversas fontes utilizadas e o criterioso processo de seleção das produções acadêmicas encontradas.

Para Almeida (2012), pesquisar ou investigar é produzir conhecimento e envolve questões de como isso é realizado. Portanto, há três condições essenciais que compõem o processo de pesquisa: a produção de novos conhecimentos, um processo de investigação rigoroso e a comunicação dos resultados. Para ela, “Em linhas gerais, a ação de pesquisar está inserida em pressupostos teórico-metodológicos que estão fundamentados em concepções histórico-sociais e epistemológicas” (ALMEIDA, 2012, p. 2).

Portanto, pesquisar em educação envolve teoria e metodologia. Por teoria, essa autora entende o saber sistemático como instrumento de orientação do processo investigativo. Já com relação à metodologia, a autora afirma que não há um conceito definido sobre tal; pode-se afirmar que seja a maneira de organizar a investigação empírica. Assim posto, a opção teórica definirá a metodologia mais adequada para a investigação (ALMEIDA, 2012).

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), a partir do procedimento metodológico da *pesquisa bibliográfica e documental* (MARIN et al, 2005). Nos estudos de Marin e colaboradores (2005), observamos que esta modalidade de pesquisa forneceria dados de como um tema é estudado nos aspectos teóricos e metodológicos, bem como poderia apontar as lacunas que precisariam de aprofundamento numa determinada área. Ou seja, os procedimentos de pesquisa adotados possibilitaram recuperar o conhecimento científico acumulado sobre o tema, refletir sobre ele, acrescentar aspectos ao debate e produzir sínteses que podem, inclusive, inspirar novas pesquisas.

Além disso, nos baseamos na consideração de que os documentos são fontes resistentes ao tempo e com informações estáveis, que possibilitam várias consultas e vários olhares (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa, os trabalhos acadêmicos foram considerados como documentos de fontes de informação e, portanto, constituem o corpus documental desta pesquisa.

Inicialmente, nossa intenção era delimitar a análise somente de pesquisas da pós-graduação, pois como afirma Rocha (1998, p. 12) “a alternativa de análise a partir dos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação é uma forma interessante quando se trata de um mapeamento dentro de uma mesma área”. Quando iniciamos nossa busca, nos deparamos com um número não tão expressivo de pesquisas, o que já indicava um resultado: de que realmente a Educação Ambiental na Educação Infantil não recebe tanta atenção dos pesquisadores. Essa constatação nos levou a ampliar o universo da pesquisa para outras fontes significativas.

Assim, o universo desta pesquisa foi delimitado a partir da constituição de uma amostra intencional de pesquisas acadêmicas brasileiras sobre Educação Ambiental na Educação Infantil, dentro da área mais geral da Educação, e que foram reunidos a partir da consulta a cinco fontes principais:

a) o **Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes**, que disponibiliza em seu site as teses e dissertações defendidas, para compor a amostra de teses e dissertações. No entanto, em um levantamento inicial identificamos que, de acordo com um informe publicado no sistema em fevereiro de 2014, somente estavam disponíveis os trabalhos defendidos em 2011 e 2012, com a ressalva de que os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos no sistema. Essa constatação se mostrou um obstáculo, visto que muito dos trabalhos que se propõem realizar levantamentos sobre produção acadêmica utiliza-se dessa plataforma para ter acesso aos trabalhos.

Isso nos motivou a realizar buscas na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** e nas bibliotecas digitais das Universidades se necessário. Para superar este desafio, estabelecemos critérios para a busca da amostra de trabalhos realizados no contexto da pós-graduação *stricto sensu*; delimitamos que as pesquisas deveriam ser produções de programas de pós-graduação em Educação das principais Universidades públicas do Estado de São Paulo – SP (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Universidade de São Paulo – USP), excluindo-se as que forem de outros programas ou universidades. A opção por esta delimitação regional é decorrente de estudos (REIGOTA, 2007; RINK 2009) que apresentam o Estado de São Paulo e as suas Universidades como a região mais

predominante em quantidade de produções acadêmicas, o que nos possibilitaria encontrarmos um número suficiente de teses e dissertações para análise.

b) a **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped** que disponibiliza digitalmente os trabalhos apresentados em suas Reuniões Nacionais. A consulta foi realizada em dois de seus Grupos de Trabalho: o GT 22 – Educação Ambiental e o GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, por se relacionarem com a temática central desta pesquisa. Os 23 GTs temáticos da Anped se configuram como instâncias de socialização das produções de conhecimento de pesquisadores da área da educação e por isso foi incluído nesta pesquisa como uma importante fonte.

c) aos anais digitais do **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**, que se configura como um espaço acadêmico em que são compartilhados os conhecimentos produzidos por pesquisadores dessa área e surgiu pela iniciativa de grupos de pesquisa sobre Educação Ambiental em conjunto com programas de pós-graduação da UNESP, UFSCar e USP.

d) ao periódico semestral **Pesquisa em Educação Ambiental**, que possui caráter inter institucional, pois reúne publicações de pesquisadores de três universidades do Estado de São Paulo (UFSCar, UNESP e USP).

Para constituir a amostra, foi estabelecido também o critério de intervalo de tempo: entre os anos de 2004 até 2014. A definição do período se deve por localizarmos pesquisas que se dedicaram a analisar a produção acadêmica em Educação Ambiental com dados até o ano de 2007 (REIGOTA, 2007, RINK, 2009; BITAR, 2010); o que nos motivou a buscar produções mais recentes e com enfoques mais específicos. Além disso, esses mesmos autores apontam, em seus estudos, a tendência crescente das pesquisas em Educação Ambiental e, como vimos anteriormente, em Educação Infantil também há um crescente aumento nas pesquisas após os anos de 1990, gerando a hipótese de encontrarmos, neste período delimitado, um maior número de pesquisas que reunissem essas duas grandes áreas se compararmos a um período anterior.

Consideramos, também, que os trabalhos selecionados deveriam fazer referência à Educação Ambiental na Educação Infantil, enquanto espaço coletivo institucional; nesse caso, nossa intenção foi a de não considerar as pesquisas sobre Educação Ambiental em contextos não formais. Essa decisão está amparada na constatação de que, apesar da diversidade de temas e áreas das pesquisas em Educação Ambiental (BITAR, 2010), de acordo com estudos realizados para composição da base teórica desta dissertação (REIGOTA, 2007; RINK 2009; BITAR, 2010), observamos que há, nas produções, acadêmicas um maior interesse pelas questões voltadas ao ensino escolar formal, o que nos impulsionou a pesquisar sobre os contextos institucionais de educação para as crianças pequenas, ou seja, a Educação Infantil. Essa etapa foi escolhida por notarmos que pesquisas anteriores apresentaram dados que apontam ser esse o nível educacional menos estudado e, portanto, carente de estudos mais sistematizados.

Para auxiliar no criterioso processo de análise das pesquisas e trabalhos acadêmicos, recorreremos a fichamentos e roteiros que orientaram a leitura do material selecionado, conforme o quadro síntese a seguir, contendo as principais informações, tais como: temas investigados; referenciais teóricos utilizados nas pesquisas; abordagens metodológicas, contextos e conclusões.

**Tabela 1 - Modelo de tabela para auxiliar na leitura dos trabalhos analisados**

Autor (a)/ano	Criança, infância e Educação Infantil	Educação Ambiental	Educação Ambiental na Educação Infantil	Tema investigado/ objetivo	Abordagem metodológica	Conclusões
---------------	---------------------------------------	--------------------	---	----------------------------	------------------------	------------

A análise dos dados foi feita levando-se em conta o referencial teórico anteriormente apresentado, contemplando discussões sobre a pesquisa em Educação, a Educação Infantil e a Educação Ambiental, estabelecidos como os três focos temáticos desta pesquisa. E será apresentada a seguir.

Com a análise dessa amostra, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil enquanto objeto de investigação da produção acadêmica brasileira e, assim, tentar diminuir a lacuna desta área, considerando que evidenciar as pesquisas já realizadas que se dedicaram a esta temática é promover a valorização desse campo do conhecimento e impulsionar sua expansão.

### 3.1 Contextualização das fontes escolhidas

Neste tópico vamos delinear sucintamente a importância das fontes que escolhemos para compor a amostra de trabalhos e pesquisas acadêmicas sobre Educação Ambiental na Educação Infantil, quais sejam: Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Anped, EPEA e Pesquisa em Educação Ambiental. É importante frisar que reconhecemos os limites dessa escolha que não compreende outras fontes documentais, por consequência do tempo reduzido para cumprimento das etapas de um curso de mestrado.

As informações sobre cada uma das fontes foram obtidas nos seus respectivos sites.

O Banco de Teses da Capes<sup>10</sup>, criado em 1987, é um acervo eletrônico que reúne as atividades da pós-graduação *stricto sensu* brasileira em âmbito nacional e disponibiliza em seu site os resumos e informações de referências das dissertações e teses defendidas no Brasil, sendo que o texto completo só é disponibilizado com autorização prévia do autor, através de indicação ao endereço do documento completo.

Apesar de esse Banco ser uma importante ferramenta que reúne os trabalhos acadêmicos em nível da pós-graduação *stricto sensu*, ele não permite uma visão totalmente atual das pesquisas, tal que apesar de sua previsão de atualização ser anual, a inclusão de novos trabalhos defendidos é feita considerando-se o período de dois anos anteriores. Além disso, como já explicitado anteriormente, atualmente apenas os trabalhos defendidos nos anos de 2012 e 2011 estão disponíveis. Portanto, considerando o crescimento das produções acadêmicas na área da Educação Ambiental e da Educação Infantil, é importante considerarmos que novas atualizações desse Banco podem resultar em panoramas diferentes do apresentado nesta dissertação.

A escolha do Banco de Teses da Capes como uma das fontes para compor o corpus documental desta pesquisa se deve, principalmente, por este ser um espaço legitimador de difusão da ciência, com importante papel na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira (BITAR, 2010) e com possibilidade, portanto, de fornecer dados que representem a produção acadêmica na área da Educação Ambiental, com enfoque na Educação Infantil.

---

<sup>10</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>11</sup> foi escolhida para complementar a busca inicial no Banco de Teses da Capes, pois integra em um único catálogo acesso aos textos completos das teses e dissertações brasileiras (ou defendidas por pesquisadores brasileiros no exterior), facilitando a coleta de dados. Essa biblioteca é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, que realiza a coleta e disponibilização dos metadados através dos repositórios das instituições de origem dos trabalhos, provedores dos dados.

Lançada oficialmente no ano de 2002, a BDTD foi constituída pelo Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), através do apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Inicialmente, o projeto da BDTD foi definido por um comitê técnico-consultivo com representantes do IBICT, CNPq, MEC, CAPES, SESu, FINEP e de três universidades: USP, PUC-RIO e UFSC.

Atualmente, a BDTD tem em seu acervo 238,428 dissertações e 132,993 teses de 101 instituições de ensino e pesquisa brasileiras, tornando-se uma das maiores fontes de disseminação dos trabalhos acadêmicos da pós-graduação e, portanto, escolhida como fonte para compor o corpus documental desta dissertação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped<sup>12</sup>, é uma associação sem fins lucrativos fundada em 16 de março de 1978, com sede nacional e foro na cidade do Rio de Janeiro/RJ, foi escolhida como fonte por que reúne pesquisadores, professores e estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Tem por propósito o fortalecimento, a promoção, o incentivo e o aprimoramento da pesquisa e do desenvolvimento da pós-graduação da área da educação e, por isso, se destacando enquanto prática acadêmico-científica.

Suas reuniões regionais e nacionais configuram-se como um importante espaço de debate e aperfeiçoamento para pesquisadores, professores, estudantes e gestores da área da educação, tendo repercussão fora do país, inclusive pela expressiva produção científica de seus membros que fortalece e amplia a divulgação científica dessa área.

Em sua estrutura, a Anped possui 23 instâncias aglutinadoras do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área da educação, conhecidos como Grupos de Trabalhos – GTs, que são divididos pelas áreas especializadas de conhecimento.

Para esta dissertação, interessou-nos a busca em dois Grupos de Trabalhos: o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 06 anos e o GT22 – Educação Ambiental. O GT07

---

<sup>11</sup> <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

<sup>12</sup> <http://www.anped.org.br/>

– Educação de Crianças de 0 a 06 anos teve sua implantação em 1981 (fundado inicialmente com o nome de G.T. de Educação Pré-escolar), época em que a produção do conhecimento nesta área ainda era incipiente e estava em construção, ampliando-se e tornando-se ao longo de sua trajetória, um significativo espaço para a pesquisa e para as políticas de infâncias.

O GT22 – Educação Ambiental (inicialmente GEEA – Grupo de Estudos em Educação Ambiental), iniciou seu primeiro ano de funcionamento oficial em 2003, após um movimento iniciado em 1997 de articulação de pesquisadores e professores universitários da área de educação ambiental, que apontaram a pertinência da consolidação de um grupo específico para Educação Ambiental na Anped, inclusive pelo aumento considerável de pesquisas nesta área.

De acordo com Estatuto Anped, uma das competências dos GTS é participar do julgamento do mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para serem apresentados nas suas reuniões científicas. As reuniões nacional e regional acontecem em anos intercalados, sendo que a reunião bienal é de caráter nacional, sob a coordenação da Diretoria da ANPED e as reuniões bienais são de caráter regional, sob a coordenação da Diretoria da ANPED, em parceria com os fóruns regionais de pós-graduação.

Também foram selecionados como fonte os anais dos Encontros Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA<sup>13</sup>. Esses Encontros são espaços para o compartilhamento das pesquisas em Educação Ambiental no Brasil e surgiu após várias reuniões conjuntas (iniciadas nos anos 2000) que envolveram diversas instâncias que se propuseram a organizar o I EPEA:

- o Grupo de Pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo” do Programa de Pós Graduação em Educação - IB - UNESP/Rio Claro,
- o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – GEPEA, vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
- o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e de Educação Ambiental do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP/Ribeirão Preto.

---

<sup>13</sup> <http://www.epea.tmp.br/>

Portanto, reconhecemos que o EPEA empreende esforços de socialização e discussão da pesquisa em Educação Ambiental no país, tornando-se um espaço acadêmico de grande relevância para o debate da pesquisa nesta área, tal que discute, analisa e divulga trabalhos de pesquisa em EA, contribuindo para aprofundar as discussões sobre as abordagens epistemológicas e metodológicas das pesquisas, e possibilitando a reflexão sobre as relações entre a temática ambiental e o campo da pesquisa em educação ambiental.

Em seus Encontros, em média são apresentados de 70 a 90 trabalhos, contando com inscrições de até 22 Estados da Federação e compreendendo de até 500 participantes em suas edições.

O periódico semestral “Pesquisa em Educação Ambiental”<sup>14</sup> foi a última fonte selecionada para esta dissertação, considerando que essa revista surgiu da iniciativa da Comissão Organizadora do EPEA. Caracteriza-se como uma iniciativa inter institucional, pois reúne publicações de pesquisadores de três universidades do Estado de São Paulo:

- a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (Programas de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais e Pós-Graduação em Educação)
- a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro - UNESP (Grupo de Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências)
- a Universidade de São Paulo - USP (Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador-LAIFE da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto).

Este periódico, com publicações iniciadas em 2006, desde agosto de 2013 até março de 2015, já teve 149.336 acessos e tem o apoio da Apoio da Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Considerando seu

---

<sup>14</sup> <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/index>

início em 2006, até o ano de 2015 foram 17 edições publicadas, entre textos dos EPEAs e outros, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 2 – Edições publicadas pelo periódico semestral “Pesquisa em Educação Ambiental”**

<b>Ano</b>	<b>Edições publicadas</b>
2014	3
2013	3
2012	1
2011	1
2010	2
2009	2
2008	2
2007	2
2006	1
<b>Total</b>	17

As publicações da revista contam com artigos originais e inéditos que podem ser resultantes de pesquisas empíricas e/ou estudos teóricos, abrindo espaço para divulgação, consolidação e fortalecimento da Educação Ambiental nos aspectos teóricos e em suas práticas.

Carvalho e outros (2009, n. p.) reforça a importância dessas fontes quando afirma que:

É nesse sentido que entendemos como pertinente nos aproximarmos de propostas que vêm sendo apresentadas com a intenção de fazer frente às tendências hegemônicas e uniformizadoras para a pós-graduação no nosso país. Acreditamos que o Grupo de Trabalho Educação Ambiental (GT-22 – ANPEd), aliado a outros movimentos e grupos que vêm promovendo o debate sobre a pesquisa em EA (EPEAS e REA-Sul), além de se juntar aos compromissos históricos da ANPED, tem, por sua vez, compromissos em reforçar, junto à comunidade de pesquisadores em educação do Brasil, alguns princípios e práticas gerados no seio do movimento ambientalista, que podem significar ganhos em termos de qualidade epistêmica e política para a pesquisa em educação.

Assim, através do exposto neste tópico, justificamos a relevância das fontes escolhidas para a coleta de dados, demonstrando sua pertinência e importância

acadêmica e científica para a pesquisa em Educação e, especificamente, para a pesquisa em Educação Ambiental. A seguir, descrevemos como foi o processo de busca e de seleção das produções acadêmicas.

### **3.2 Processo de busca e seleção das produções acadêmicas**

Para compor a amostra de pesquisas acadêmicas no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a coleta de dados foi iniciada pela busca na base de dados da **Capes**. Acessado a partir do segundo semestre de 2015, o site só disponibilizou a produção de 2011 e 2012. Foram localizados 1090 trabalhos com o descritor “*educação infantil*”, sendo 566 desses da área da educação. Com o descritor “*educação ambiental*” foram localizados 1221 trabalhos, sendo 198 de programas de educação. No entanto, apenas 45 trabalhos apareceram quando se realizou a busca básica utilizando o descritor “*educação ambiental infantil*”, tendo 20 trabalhos na área da educação. Para facilitar a busca, optou-se por digitar “*educação ambiental infantil*” para que não houvesse a repetição do termo educação, que quando incluso na busca resultava em uma quantidade grande de trabalhos.

Porém, a categoria Educação (com 20 trabalhos encontrados) se subdivide: apenas 14 trabalhos constam como sendo de Programas de pós-graduação em Educação; os outros 6 trabalhos pertencem ao Programa de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e, outros trabalhos eram de programas de outras áreas, como da saúde. Além disso, dos 14 trabalhos da área da educação, 9 foram defendidos em universidades fora do Estado de São Paulo – SP, um em uma universidade que não é pública, resultando em 4 possíveis trabalhos que poderíamos selecionar. Ao ler o resumo destes 4 trabalhos, identificamos que 2 deles são pesquisas sobre Educação Ambiental no Ensino Fundamental e um é sobre ambientalização curricular no nível superior. A seguir, um trabalho que selecionamos:

PEREIRA, Maria Helena De Barros. "Educação Ambiental: As Elaborações Das Crianças De Seis Anos" ' 01/02/2011 140 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central<sup>15</sup>.

Encontramos na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD** o mesmo trabalho já anteriormente citado e outras pesquisas. Em seu mecanismo de busca, é possível adicionar vários filtros para facilitar a pesquisa. Inicialmente, com o descritor “*educação ambiental infantil*” foram localizados 241 trabalhos do nível de dissertação e 97 teses de doutorado. O resultado dessa busca inicial foi refinado selecionando-se as instituições por nós definidas como as principais do Estado de São Paulo. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos que possível seriam de pesquisas que nos interessassem e, a partir disso, a leitura dos resumos para conferir se o trabalho apresentava aspectos de acordo com os critérios definidos para este pesquisa. A seguir, os 6 trabalhos que foram selecionados:

ALBERTO, Paula Gadioli. Educação ambiental e educação infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas. 22/03/2007. 214 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

RODRIGUES, Cae. Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível. São Carlos: UFSCar, 2007. 88 p. Mestrado (Educação)

MANZINI, Roseli Cristina da Rocha. Educação ambiental na educação da criança: análise de uma prática docente. 27/08/2014. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

TEROSSI, Marcos José. Projetos de educação ambiental da Universidade Livre do Meio Ambiente (UMASQ): concepções e práticas. 21/08/2009. 179 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro<sup>16</sup>.

SATO, Tamy Aline. Pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental no processo de formação continuada de professores da educação infantil. São Carlos: UFSCar, 2008. 114 p. Mestrado (Metodologia de Ensino).

SANTOS, Janaina Roberta dos. Indústria cultural, natureza e educação: uma análise do uso de recursos midiáticos sobre a temática ambiental na escola. São Carlos, UFSCar, 2013. 198 f. Tese (Doutorado)<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Essa pesquisa foi considerada, pois no ano de sua defesa (2011), a LDB/96 previa que a Educação Infantil atendesse crianças até seis anos de idade. A redação foi alterada pela Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013; determinando que a Educação Infantil atenda as crianças de até cinco anos.

<sup>16</sup> Consideramos esta pesquisa pois através da leitura do resumo, identificamos que os projetos desenvolvidos pela instituição municipal estudada pelo autor desenvolve projetos de Educação Ambiental para crianças da Educação Infantil também, além do Ensino Fundamental e Ensino Médio .

Esse criterioso processo de levantamento e seleção de teses e dissertações (finalizado no início do ano de 2016), resultou em 7 trabalhos para análise, de acordo com a tabela a seguir:

**Tabela 3 – Trabalhos de pós-graduação selecionados**

Ano	Nível	Universidade	Autor
2007	Mestrado	UNESP	ALBERTO
2007	Mestrado	UFSCar	RODRIGUES
2008	Mestrado	UFSCar	SATO
2009	Mestrado	UNESP	TEROSSO
2011	Mestrado	UNICAMP	PEREIRA
2013	Doutorado	UFSCar	SANTOS
2014	Mestrado	UNESP	MANZINI

No site da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**, acessamos os arquivos da lista das Reuniões Nacionais, respeitando o intervalo de tempo considerado nesta pesquisa: de 2004 a 2014. Portanto, iniciamos a busca na 27ª Reunião Anual (2004) até a 36ª Reunião Anual (2013), pois inicialmente as reuniões eram anuais e, depois passaram a acontecer a cada dois anos.

Nos arquivos das Reuniões Anuais, a consulta foi realizada através dos trabalhos aprovados (não consideramos os pôsteres), localizados através do mecanismo de busca por título nos dois Grupos de Trabalho: o GT 22 – Educação Ambiental e o GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Como palavras-chave, no GT 07 optamos por “*ambiental*” e no GT 22, optamos por diversificar as palavras-chave: “*infantil*”; “*criança*”; “*creche*”.

A seguir, a tabela que reúne nossa busca inicial e que resultou em apenas 1 trabalho para análise:

---

<sup>17</sup> Consideramos esta pesquisa pois através da leitura do resumo, identificamos que na coleta de dados foram entrevistados, dentre outros, professores do jardim, pré e maternal, ou seja, professores que atuam na Educação Infantil.

**Tabela 4 – Trabalhos selecionados na Anped**

Local, data	Tema	Trabalho aprovado
Goiânia / GO 2013	36ª Reunião Nacional Da ANPED Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais	Nenhum trabalho encontrado
Porto de Galinhas - PE 2012	35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI	Nenhum trabalho encontrado
Natal - RN 2011	34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Educação e justiça social	GT 22 - “QUANDO VOCÊS CHEGAREM NA ESCOLA, TEM DE PASSAR E DAR BOM DIA PARA A PLANTINHA!” – um estudo sobre as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza  Maria Leonor Pio Borges de Toledo – PUC-Rio
Caxambu/MG 2010	33ª Reunião Anual da Anped Educação no Brasil: o balanço de uma década	Nenhum trabalho encontrado
CAXAMBU 2009	32ª. Reunião Anual da Anped Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	Nenhum trabalho encontrado
Caxambu 2008	31ª Reunião Anual da ANPED Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação	Nenhum trabalho encontrado
CAXAMBU/MG 2007	30ª Reunião Anual ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social	Nenhum trabalho encontrado
CAXAMBU/MG 2006	29ª. Reunião Anual da ANPED Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos	Os trabalhos não estão disponíveis no site
CAXAMBU / MG 2005	28ª Reunião Anual da ANPED	Nenhum trabalho encontrado
CAXAMBU / MG 2004	27ª Reunião Anual da ANPED	Nenhum trabalho encontrado

Nos anais das edições de 2004 a 2013 do **EPEA** a busca foi realizada por títulos dos trabalhos apresentados nos eventos, que acontecem a cada dois anos, utilizando as

palavras “*infantil*”; “*criança*”; “*creche*”. Após localizar 8 trabalhos, realizamos a leitura de seus resumos e, na dúvida, dos textos completos, para identificar quais trabalhos estavam de acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa, desconsiderando portanto os que eram sobre Educação Ambiental não-formal e também aqueles que, apesar de terem a palavra “*criança*” em seu título não se referiam às crianças na idade da Educação Infantil. A seguir, uma tabela elaborada com os resultados dessa busca, que após a leitura dos resumos resultou em 5 trabalhos para análise:

**Tabela 5 – Trabalhos selecionados nos EPEA**

Local, data	Tema	Trabalho aprovado
Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro - SP, no período de 07 a 10 de Julho de 2013.	VII EPEA - Problematicando a temática ambiental na sociedade contemporânea	Nenhum trabalho encontrado
Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, no período de 04 a 07 de Setembro de 2011.	VI EPEA - A pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação no Brasil	Investigando a prática pedagógica de professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a presença da educação ambiental em uma Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS Autor (es): Ana Cristina Souza da Cruz, Angela Maria Zanon
30 de outubro a 2 de novembro de 2009. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	V EPEA - Configuração do campo de pesquisa em educação ambiental	O projeto Hortas Orgânicas Comunitárias e Pedagógicas na Rede Municipal de São Carlos (SP): um estudo de caso Autor(s): Valéria Ghislotti Iared; Flávia Torreão Thiemann; Haydée Torres de Oliveira; Ariane DiTullio; Géria Maria Montanari Franco  ----- Educação Ambiental na Educação Infantil: sentidos produzidos no cotidiano Autor(s): Andressa Lemos Fernandes
15 a 18 de julho de 2007 na UNESP/campus de Rio Claro	IV EPEA - Questões epistemológicas contemporâneas: o debate modernidade pós-modernidade	ADUBANDO SONHOS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM CRIANÇAS. Autor(s): Neves Juliana Pereira Tozoni-Reis; Marília Freitas de Campos  ----- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS. Autor(s): Alberto Paula Gadioli; Santana Luiz Carlos
10 a 13 de julho de 2005, na USP/ campus Ribeirão Preto	III EPEA - Práticas de pesquisa em Educação Ambiental	Nenhum trabalho encontrado  -----

Na busca realizada no periódico **Pesquisa em Educação Ambiental**, ao digitar “*infantil*” como termo apareceram 34 artigos localizados; ao digitar “*criança*” a busca

resultou em 24 artigos e “*creche*” resultando em dois trabalhos. Vale ressaltar que vários trabalhos apareceram em mais de uma busca. Procedemos à leitura dos títulos, dos resumos e, na dúvida, dos textos completos para selecionar aqueles que estavam de acordo com os critérios estabelecidos para esta pesquisa, porém apenas 1 trabalho foi selecionado. A seguir, o artigo que selecionamos:

MONTANHIM, Graziela Cristina; CARON, Mônica Filomena; CINQUETTI, Heloísa Chalmers Sista. Aspectos linguísticos e educação ambiental na aprendizagem infantil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 6, n. 2 – pp. 11-32, 2011.

Ao final desse criterioso processo de busca e seleção de trabalhos sobre Educação Ambiental na Educação Infantil, reunimos um total de 14 trabalhos acadêmicos para análise, conforme observamos na tabela a seguir:

**Tabela 6 – Quantidade final de trabalhos selecionados**

<b>Fonte</b>	<b>Quantidade de trabalhos selecionados</b>
Banco de Teses da Capes	1
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	6
Anped	1
EPEA	5
Pesquisa em Educação Ambiental	1
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Para melhor citação dos trabalhos selecionados ao longo das análises, identificaremos esses trabalhos de acordo com a tabela a seguir, considerando que as pesquisas de pós-graduação foram identificadas como “Pesquisa”, os trabalhos apresentados nos EPEAs como “trabalhos” e, no periódico como “Artigo”:

**Tabela 7 – Identificação das produções selecionadas**

<b>Identificação</b>	<b>Autores/ano</b>	<b>Título</b>
Pesquisa 1	PEREIRA (2011)	Educação Ambiental: as elaborações das crianças de seis anos
Pesquisa 2	ALBERTO (2007)	Educação Ambiental E Educação Infantil Numa Área De Proteção Ambiental: Concepções E Práticas
Pesquisa 3	RODRIGUES (2007)	Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível
Pesquisa 4	MANZINI (2014)	Educação Ambiental Na Educação Da Criança: Análise De Uma Prática Docente
Pesquisa 5	TEROSSI (2009)	Projetos de Educação Ambiental da Universidade Livre do Meio Ambiente (UMASQ): concepções e práticas
Pesquisa 6	SATO (2006)	Pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental no processo de formação continuada de professoras da educação infantil
Pesquisa 7	SANTOS (2013)	Indústria Cultural, Natureza E Educação: Uma Análise Do Uso De Recursos Midiáticos Sobre A Temática Ambiental Na Escola
Trabalho 1	TOLEDO (2011)	“Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!” – um estudo sobre as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza
Trabalho 2	CRUZ; ZANON (2011)	Investigando A Prática Pedagógica De Professores/As Da Educação Infantil E Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre A Presença Da Educação Ambiental Em Uma Escola De Tempo Integral Da Rede Municipal De Ensino De Campo Grande/Ms
Trabalho 3	IARED, THIEMANN, OLIVEIRA, TULLIO, FRANCO (2009)	O Projeto Hortas Orgânicas Comunitárias E Pedagógicas Na Rede Municipal De São Carlos (Sp): Um Estudo De Caso
Trabalho 4	FERNANDES (2009)	Educação Ambiental Na Educação Infantil: Sentidos Produzidos No Cotidiano
Trabalho 5	NEVES, TOZONI-REIS (2007)	Adubando Sonhos: Educação Ambiental Com Crianças
Trabalho 6 <sup>18</sup>	ALBERTO, SANTANA (2007)	Educação Ambiental E Educação Infantil Numa Área De Proteção Ambiental Concepções E Práticas
Artigo 1	MONTANHIM, CARON, CINQUETTI (2011)	Aspectos linguísticos e educação ambiental na aprendizagem infantil

<sup>18</sup> Este trabalho é a apresentação da pesquisa de pós-graduação (Pesquisa 2), inclusive com o mesmo título. Portanto, não será objeto de análise.

A seguir apresentaremos as principais características das produções acadêmicas selecionadas e destacaremos reflexões iniciais sobre as tendências desses trabalhos no que se refere às concepções de criança, a infância, a Educação Infantil e a Educação Ambiental.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS OBSERVADAS NAS PRODUÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2004-2014**

Neste capítulo apresentamos e discutimos as principais tendências observadas na análise das 14 produções selecionadas para esta pesquisa, tendo por base o quadro que auxiliou na leitura e as discussões teóricas já apresentadas, com vistas a refletir sobre os pressupostos que subsidiaram as discussões das produções no que se refere às concepções de criança, infância, de Educação Infantil e de Educação Ambiental.

##### **4.1 Características gerais das produções selecionadas**

Dos trabalhos de pós-graduação selecionados, observamos que o número de teses encontradas (1) é menor comparativamente ao número de dissertações de mestrado (6), sendo três delas da Universidade Estadual Paulista; dentre estas três, duas pesquisas são do Instituto de Biociências de Rio Claro e uma da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara; três da Universidade Federal de São Carlos e apenas uma pesquisa na Universidade Estadual de Campinas<sup>19</sup>. O predomínio de dissertações de mestrado também é apontado por Neto (2009), que indica que entre os anos de 1981 a 2008, 90% do total de trabalhos de pós-graduação defendidos no Brasil eram do nível de mestrado.

De acordo com Carvalho e outros (2009), a partir de 1990 muitos trabalhos de investigação como teses e dissertações foram produzidos nos programas de pós-graduação no Brasil, voltados à temática da Educação Ambiental. No ano de publicação de um de seus artigos<sup>20</sup>, os autores citam que somavam aproximadamente 800 trabalhos. Neto (2009) indica a existência de cerca de 3.000 dissertações e teses defendidas até o ano de 2009, o que considera um grande número de pesquisas se comparado a outras áreas de pesquisas em Educação, visto que a Educação Ambiental é uma área nova. Nesse caso, observamos que dentre o grande número de pesquisas nesta área, as que se dedicam à Educação Infantil ainda é reduzida.

Esse fato também pode ser observado se considerarmos que foram 312 trabalhos aceitos em quatro eventos do EPEA (KAWASAKI e outros, 2009), mas apenas 5 deles

---

<sup>19</sup> Essas informações constam também na Tabela 2 – Trabalhos de pós-graduação selecionados.

<sup>20</sup> CARVALHO, L. M. de; TOMAZELO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. *Cad. CEDES* v. 29 n.77 Campinas, Jan./Apr., 2009.

abrangeram a temática para as questões da Educação Infantil (Tabela 6). Em sua pesquisa, Kawasaki e outros (2009, p. 156) descrevem essa observação assim:

Em relação à educação básica, vale destacar a predominância de trabalhos que focalizam a EA nos ensinos fundamental e médio, perfazendo 97,2% dos trabalhos; a educação infantil é abordada por apenas 2,8% dos trabalhos. Tais dados demonstram que há um baixo interesse na educação infantil e na educação para jovens e adultos, expondo uma contradição entre o discurso geral da EA, que enfatiza a necessidade de desenvolver práticas educacionais voltadas para todos os públicos e níveis escolares.

Nos estudos de Viegas e Neiman (2015), sobre as publicações em revistas acadêmicas entre os anos de 2007 a 2012, a Educação Infantil também foi o nível de ensino com menor representatividade nas publicações sobre as práticas em Educação Ambiental, totalizando apenas 2,5% dos trabalhos. A título de comparação, o Ensino Fundamental foi abordado por 30,9% dos trabalhos. Como apontam os autores, apesar do discurso de que a Educação Ambiental deveria voltar suas ações às crianças pequenas por serem a esperança das mudanças necessárias, a dificuldade em desenvolver práticas educativas junto às crianças, sejam essas dificuldades as mais diversas, contribuem para que este nível da educação básica não seja objeto de muitos estudos.

Também observamos que a maioria dos trabalhos foi escrita por pesquisadoras mulheres. Estiveram envolvidas nas pesquisas e na elaboração dos artigos selecionados um total de 19 mulheres e apenas 2 homens. Sabemos que as mulheres representam a grande maioria das profissionais que atuam na docência em Educação Infantil; no entanto, recentemente podemos observar a atuação de mais homens na educação e cuidado das crianças pequenas, trazendo para o debate principalmente a temática do gênero e a desconstrução de estereótipos, tal que muitos desses profissionais ainda sofrem com o olhar de estranhamento da sociedade, visto que a docência na Educação Infantil é um campo de atuação predominantemente feminino. Nessa questão, é importante discutir e ressignificar a profissionalização docente construída historicamente no Brasil.

Mas essa observação também permite reconhecer o empoderamento feminino no que se refere a fazer pesquisas acadêmicas e ao espaço que as mulheres estão conquistando no meio acadêmico. De acordo com Leta (2003), a ciência sempre foi encarada como uma atividade realizada por homens, sendo uma mudança significativa

percebida somente após a metade do século XX, época em que houve um aumento na demanda por recursos humanos em atividades como a ciência, juntamente com o movimento feminista e pela luta de direitos iguais, o que possibilitou que as mulheres acessassem a educação científica e algumas carreiras. Essa autora inclusive constatou que na base de dados “Diretório de Grupos de Pesquisa”, naquela época, foram poucas as publicações que traziam no título ou nas palavras-chave a expressão "gênero e ciência", estimulando duas hipóteses apontadas pela autora: de que haviam mesmo poucos estudos e pesquisas brasileiras sobre essa temática ou, de que os pesquisadores dessa temática não utilizavam essa base de dados ou encontram-se fora da academia. Nas palavras da autora:

Dentre os poucos estudos brasileiros publicados em periódicos científicos, destaco dois que utilizaram dados objetivos para pautar a discussão sobre alguns aspectos da temática da mulher na ciência, são eles: A construção social da produção científica por mulheres (Velho, 1998) e *The Contribution of Women in Brazilian Science: A Case Study in Astronomy, Immunology and Oceanography* (Leta, 2003). No primeiro estudo, os autores analisaram e discutiram a participação das mulheres no corpo docente, em cargos administrativos e na produção científica de alguns institutos da Universidade de Campinas. Dentre as evidências, os autores encontraram que as mulheres na Unicamp ainda são minoria em algumas áreas, estão concentradas em outras e avançam lentamente na carreira científica. Em relação ao outro estudo, os autores mostraram que a produtividade de mulheres cientistas é proporcional à participação delas nas áreas analisadas, indicando, portanto, que no Brasil, pelo menos nessas áreas, é mito a afirmativa de que mulheres cientistas produzem menos que homens. (LETA, 2003, n. p.)

Portanto, como afirma Leta (2003), a participação feminina nas instituições brasileiras de ensino superior tem crescido significativamente a partir das décadas 1970, 1980 e 1990, aumentando assim a sua participação na ciência, tal que as universidades representam grande parte do conhecimento científico produzido atualmente. Essa participação pode ser constatada pelo aumento das matrículas de estudantes mulheres, pelo aumento de bolsas concedidas de iniciação científica, pós-graduação, entre outras e também pelo aumento de contratação de docentes mulheres, aumentando com isso o número de pesquisadoras-líderes.

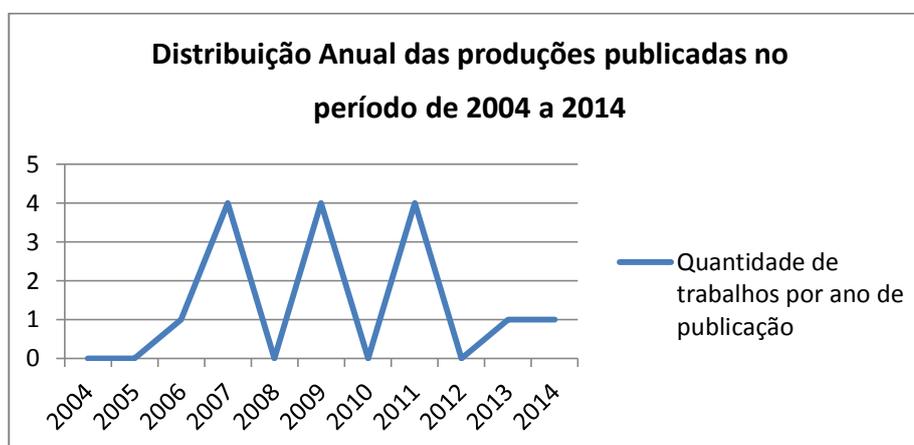
Se tomarmos como critério os anos de publicação das produções que selecionamos, dentro do intervalo de tempo proposto (de 2004 a 2014), observamos que as pesquisas com a temática ambiental na Educação Infantil têm publicações a partir do

ano de 2006; em 2007 são cinco trabalhos<sup>21</sup>; em 2011 foram publicados quatro trabalhos. No ano de 2009 foram três e, nos anos de 2008, 2013 e 2014, apenas um trabalho por ano. Nos anos de 2004, 2005, 2008, 2010 e 2012, nenhum trabalho foi publicado, conforme a tabela e o gráfico a seguir:

**Tabela 8 – Produções selecionadas por ano de publicação**

Ano	Produções Acadêmicas
2004	nenhum
2005	nenhum
2006	SATO
2007	ALBERTO RODRIGUES NEVES; TOZONI-REIS ALBERTO; SANTANA
2008	nenhum
2009	TEROSI IARED; THIEMANN; OLIVEIRA; TULLIO; FRANCO FERNANDES
2010	nenhum
2011	PEREIRA TOLEDO CRUZ e ZANON MONTANHIM; CARON; CINQUETTI
2012	nenhum
2013	SANTOS
2014	MANZINI

**Gráfico 1 - Distribuição Anual das produções publicadas no período de 2004 a 2014.**



<sup>21</sup> ALBERTO (2007) publicou sua dissertação de mestrado no ano de 2007 e, neste mesmo ano apresentou um recorte de sua pesquisa no EPEA. Como se trata da mesma pesquisa, no decorrer do trabalho consideramos somente a dissertação.

De acordo com Neto (2009), após a década de 1990 em que as publicações em Educação Ambiental aumentaram consideravelmente, os dados apresentados por ele revelam que entre os anos de 2005 a 2007 foram 300 defesas de trabalhos na pós-graduação. Se compararmos com o nosso levantamento, percebemos que entre esses mesmos anos, foram apenas 5 trabalhos que abordaram a especificidade da Educação Ambiental na Educação Infantil, demonstrando que essa etapa da educação básica não recebeu tanta atenção como outros aspectos da pesquisa em Educação Ambiental, inclusive por essa área envolver o contexto não escolar ou não-formal.

Observamos ainda que todas as produções acadêmicas foram desenvolvidas a partir de opções metodológicas com abordagem qualitativa. Dentre elas, ao longo da leitura dos textos completos, identificamos a utilização da triangulação (2 trabalhos), do estudo teórico, do estudo de caso (2 trabalhos), da pesquisa de práticos; da análise de conteúdo (2 trabalhos), da etnografia, da pesquisa com o cotidiano e da teoria da complexidade, da pesquisa-ação-participativa e/ou com intervenção (3 trabalhos) e do procedimento do Paradigma Indiciário. Três trabalhos podem ser considerados como pesquisas com crianças, pois utilizaram instrumentos que evidenciaram as crianças, como suas falas e seus desenhos, conforme a Tabela 9 a seguir.

Portanto, observamos o caráter empírico sedo valorizado. Kawasaki e outros (2009) afirmam que a grande quantidade de trabalhos de natureza empírica, no caso dos trabalhos aceitos no EPEA, pode demonstrar o compromisso político dos pesquisadores, que buscam transformações das realidades em que atuam ou já atuaram enquanto educadores. Contudo, esses autores apontam a necessidade dos trabalhos que se dedicam à sala de aula e ao interior da escola não serem somente descritivos, mas que busquem maior aprofundamento e reflexões teóricas.

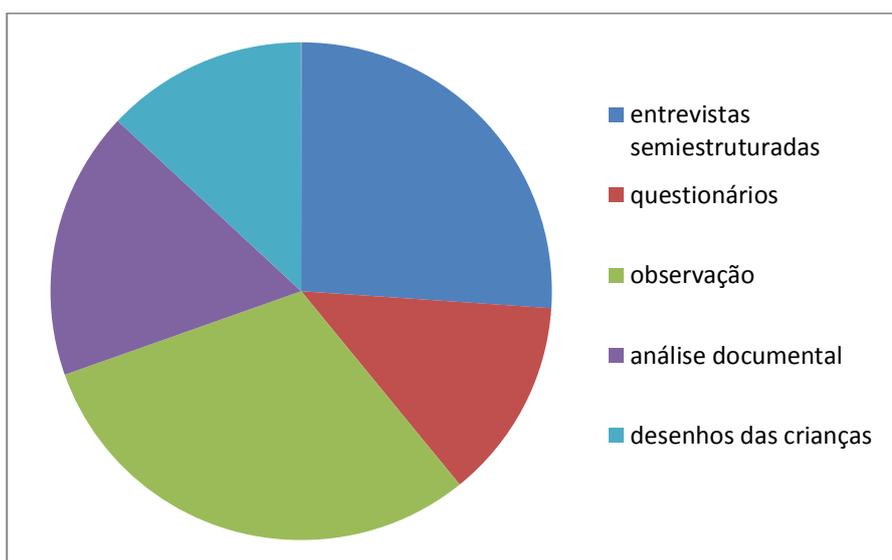
Para Logarezzi (2006), a metodologia da pesquisa-ação-participativa, que teve grande representatividade nas produções acadêmicas estudadas, é muito importante para a Educação Ambiental, pois se mostra como um procedimento democrático e participativo, no qual há a possibilidade de diagnosticar a realidade, planejar transformações e intervenções, colocá-las em prática e avaliá-las.

**Tabela 9 – Metodologias e instrumentos de coleta de dados das produções selecionadas**

<b>Produções selecionados</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Instrumentos</b>
Pesquisa 1	Abordagem qualitativa	Desenhos das crianças e rodas de conversas; observação participante.
Pesquisa 2	Abordagem qualitativa; triangulação.	Entrevistas semiestruturadas com professoras; observação, com registros em diário de campo; análise documental dos projetos pedagógicos, do planejamento anual de cada professora, dos recursos didáticos utilizados pelas professoras, dos relatórios e cartazes produzidos.
Pesquisa 3	Estudo teórico, de natureza qualitativa.	Pesquisa bibliográfica.
Pesquisa 4	Abordagem qualitativa, estudo de caso.	Observação participante; entrevista semiestruturada e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP).
Pesquisa 5	Pesquisa qualitativa.	Observação com registro em diário de campo do desenvolvimento dos projetos; análise documental dos projetos; entrevistas semiestruturadas com os professores de Ciências.
Pesquisa 6	Estudo de caso; pesquisa-ação-participativa; pesquisa de práticos.	Pesquisa bibliográfica; registros.
Pesquisa 7	Pesquisa qualitativa; Análise de Conteúdo.	Questionários com questões de múltipla escolha e entrevistas semiestruturadas com professores do ensino básico e pedagogos.
Trabalho 1	Caráter etnográfico.	Questionários e entrevistas com a equipe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação, realização de uma oficina com as crianças e observação de uma turma de crianças, observação com registros em diário de campo.
Trabalho 2	Perspectiva qualitativa; análise de conteúdo.	Entrevistas semiestruturadas tendo por orientação um roteiro com categorias previamente elaboradas.
Trabalho 3	Estudo de caso; triangulação.	Registros das observações nas visitas às escolas, questionários e entrevistas com roteiro com três professoras, uma diretora e a assessora de educação ambiental; análise documental dos relatórios, reportagens, cartazes e documentos sobre o projeto.
Trabalho 4	Pesquisa com o cotidiano e teoria da complexidade.	Observações em diário de campo; narrativas das professoras; fotografias.
Trabalho 5	Pesquisa-ação-participativa	Registros das observações e vivências; desenhos das crianças; fotografias.
Artigo 1	Pesquisa com intervenção (vertente da pesquisa-ação) e procedimento do Paradigma Indiciário.	Intervenção; observação das atividades e análise de desenhos das crianças.

Nesta tabela também podemos observar que os principais instrumentos de coleta de dados das pesquisas analisadas foram entrevistas semiestruturadas (6 trabalhos)<sup>22</sup>, a aplicação de questionários (3 trabalhos), a observação com registros em diários de campo<sup>23</sup> (7 trabalhos), a análise documental (4 trabalhos) e, desenhos das crianças como fonte de dados para análise (3 trabalhos), conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 2. Instrumentos para coleta de dados utilizados pelas produções**



A abordagem qualitativa e esses instrumentos de coletas de dados também foram identificados por Carvalho e outros (2009) como os mais utilizados nas pesquisas em educação ambiental. Esses autores nos chamam a atenção para a constatação de que, nessas pesquisas, há uma miscelânea teórico-metodológica e uma pulverização dos temas, que pode empobrecer a qualidade dos trabalhos na área da Educação. No nosso caso, observamos que as pesquisas e trabalhos utilizaram mais de uma técnica para coletar os dados. Para Viegas e Neiman (2015), essa junção de técnicas possibilita uma análise mais completa e também mais riqueza de resultados.

Sobre os temas investigados, observamos que algumas produções apresentaram uma abordagem mais genérica, pois não trataram explicitamente da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, mas apropriaram-se de discussões voltadas à educação de maneira geral ou mesmo do Ensino Fundamental, fazendo adaptações

<sup>22</sup> Um trabalho utilizou entrevistas, mas não especificou se foi semiestruturada.

<sup>23</sup> Um trabalho não especificou como fez os registros de sua pesquisa-ação-participativa.

para o debate voltado às crianças pequenas, quando necessário. Isso pode ser percebido nas leituras das **Pesquisas 5 e 7** e do **Trabalho 2**, que foram considerados nesta pesquisa, mas que não se voltaram especificamente para a Educação Infantil, apesar de apresentar dados sobre essa etapa da Educação Básica.

Na **Pesquisa 5**, de natureza qualitativa, Terossi (2009) analisou as concepções e as práticas de Educação Ambiental presentes nos projetos para estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio desenvolvidos por uma instituição municipal chamada Universidade Livre do Meio Ambiente Souza Queiroz. Para tanto, o pesquisador recorreu à observação com registro em diário de campo do desenvolvimento dos projetos, que apresentaram duração de 4 dias cada. Além disso, também recorreu a análise documental dos doze projetos e entrevistou (com entrevistas semiestruturadas), os professores de Ciências que trabalham na referida instituição.

Na **Pesquisa 7**, Santos (2013) analisou a maneira como a temática ambiental é abordada nos filmes infantis selecionados por professores dos primeiros anos do ensino básico e quais motivos determinam tal escolha. Esse objetivo foi definido a partir da consideração de que a atual sociedade do consumo utiliza o discurso “ecologicamente correto” com apelo à proteção ambiental para vender e fidelizar consumidores, mas, no entanto a lógica capitalista se mantém. Essa lógica é observada pelo aumento crescente de filmes infantis sobre a temática ambiental e é discutida pela autora na perspectiva da Teoria Crítica.

No **Trabalho 2**, Cruz e Zanon (2011) tiveram por objetivo central compreender a concepção dos sujeitos envolvidos sobre a Educação Ambiental e como a prática pedagógica estava sendo realizada na escola; buscaram perceber também quais as dificuldades para a realização dessa prática em Educação Ambiental.

Identificamos ainda produções que se dedicaram à temática da formação de professores e atuação docente na Educação Infantil, colocando-os como sujeitos centrais dessas pesquisas. É o caso das **Pesquisas 2, 4 e 6**, do **Trabalho 3 e 4**.

Na **Pesquisa 2**, Alberto (2007) pretendeu identificar as concepções das professoras de Educação Infantil sobre a Educação Ambiental, em uma unidade situada em uma Área de Proteção Ambiental de Campinas; identificar as concepções de Área de Proteção Ambiental das referidas professoras e que significados elas atribuem ao desenvolvimento de atividades consideradas como sendo de Educação Ambiental dentro desta área; identificar também as características presentes nas atividades de Educação Ambiental desenvolvidas por estas professoras, considerando: os objetivos, a temática,

os conteúdos, os procedimentos pedagógicos, os recursos didáticos e a avaliação; caracterizar quais aspectos as professoras destacam dentro da relação entre a Educação Ambiental e a Educação Infantil e, por fim, identificar e caracterizar os aspectos positivos e dificuldades dentro desta relação.

Na **Pesquisa 4**, tendo como objetivo geral investigar as práticas docentes de Educação Ambiental, Manzini (2014) selecionou duas docentes que atuavam na fase 6 com crianças de 5 e 6 anos, ou seja, última fase da Educação Infantil, de um Centro Municipal de Educação Infantil do interior de SP, para observar quais os procedimentos metodológicos mais utilizados por elas na aprendizagem das crianças direcionadas à educação ambiental e também entrevistá-las sobre aspectos da Educação Ambiental na educação da criança.

Na **Pesquisa 6**, a pesquisadora Sato (2006) voltou seu olhar para a metodologia da pesquisa-ação-participativa enquanto uma “ferramenta” metodológica para a formação continuada na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, a fim de observar se essa metodologia pode se configurar como uma alternativa viável, destacando em seu trabalho os aspectos dificultadores e facilitadores da proposta.

No estudo de caso por ela apresentado, além da pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores no Brasil e sobre pesquisa-ação-participativa com enfoque na proposta de Tripp (2005) e Thiollent (1992) que se volta principalmente à resolução de um problema coletivo, a autora apresentou os dados da pesquisa de práticos que aconteceu com um coletivo de professoras da Educação Infantil. Este coletivo optou por desenvolver seu trabalho a partir da temática sócio-ambiental, sob o título de “Interações sócio-ambientais e suas consequências na escola”.

No **Trabalho 3**, as autoras Iared, Thiemann, Oliveira, Tullio e Franco (2009) apresentam um estudo de caso que investigou um projeto de Educação Ambiental das escolas municipais de São Carlos, chamado “Projeto Hortas Orgânicas Comunitárias e Pedagógicas”, no qual a pesquisadora foi observadora-participante em tempo integral, pois a implantação (em 2005) e acompanhamento da proposta era sua responsabilidade, em parceria com a Assessoria de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de São Carlos. Como essa investigação foi realizada a partir da perspectiva das pessoas adultas envolvidas na realização do projeto (três professoras, uma diretora e a assessora de educação ambiental), colocamos este trabalho neste grupo.

No **Trabalho 4**, a pesquisadora Fernandes (2009) investigou o que chamou de “‘artes de fazer’ a Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil”, através de suas vozes e narrativas. O objetivo geral de sua investigação foi compreender quais os sentidos atribuídos à Educação Ambiental na rede de “saberesfazeres” de um Centro de Educação Infantil, que tem sua proposta pedagógica organizada por projetos e com a Educação Ambiental como foco.

Observamos também a incidência de produções em que as crianças são os sujeitos centrais das pesquisas. É o caso da **Pesquisa 1 e 3**, dos **Trabalhos 1 e 5** e do **Artigo 1**.

Na **Pesquisa 1**, a autora Pereira (2011) objetivou analisar e depreender as interpretações de crianças de seis anos sobre o ambiente; que na leitura da dissertação, percebemos que o ambiente foi definido primeiramente de maneira geral e, num segundo momento, mais focado no ambiente escolar, a partir do desenvolvimento de um projeto com uma turma de vinte e seis crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil, tendo como meta a transformação do comportamento das crianças para com o ambiente físico e social.

Na **Pesquisa 3**, em seu estudo teórico (pesquisa bibliográfica), de natureza qualitativa, Rodrigues (2007) buscou demarcar o papel da Educação Física na Educação Infantil, visando promover a Educação Ambiental na infância.

No **Trabalho 1**, Toledo (2011) apresentou os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2009 que teve por tema as relações entre crianças e a natureza no contexto escolar da Educação Infantil, bem como suas concepções sobre a natureza, objetivando identificar se essa concepção condizia com a forma como a escola trabalhava esse tema. Essa pesquisa também investigou as práticas pedagógicas que abrangiam a natureza e se estas contribuíam para o processo de construção do sentimento de pertencimento e proximidade das crianças com a natureza.

No **Trabalho 5**, Neves e Tozoni-Reis (2007) desenvolveram uma pesquisa-ação-participativa com 24 crianças de 5 anos e uma professora para analisarem o mapeamento ambiental enquanto experiência em um Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Botucatu-SP. A pesquisa contou com 28 encontros, nos quais as crianças puderam participar do processo de construção e apropriação de conhecimentos, do ambiente e de maneiras de compreender o mundo e intervir nele de forma responsável. As observações e vivências participantes foram registradas, principalmente as conversas durante várias atividades, como passeios, produções

manuais, entre outras. Além disso, a pesquisadora analisou os desenhos das crianças e registrou vários momentos através de fotografias.

No **Artigo 1**, Montanhim, Caron e Cinquetti (2011) discutem e analisam a linguagem (principalmente oral) de 13 crianças de 5 e 6 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade de pequeno porte do Estado de São Paulo nas mediações sobre a temática ambiental, com destaque para o tema água. As autoras partem do princípio de que cada faixa etária possui particularidades linguísticas que exigem que os interlocutores utilizem maneiras apropriadas para se dirigir a um determinado público. No caso deste estudo, a linguagem entre os professores e os estudantes possibilita ou não, influencia e determina a aprendizagem dos conceitos de Educação Ambiental.

Portanto, observamos a incidência de produções que tiveram por objetivo identificar e discutir as concepções, representações ou percepções, principalmente dos professores, sobre o ambiente, a educação ambiental e também sobre as práticas pedagógicas que trazem como tema central questões ambientais, com destaque para quais recursos ou modalidades didáticas apresentam mais resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente desenvolvido a partir de projetos. Para Kawasaki e outros (2009) essa valorização da relação entre as teorias e as práticas educacionais é positiva para o campo de pesquisa em Educação Ambiental. Vale ressaltar que Viegas e Neiman (2015) também identificaram que as práticas em Educação Ambiental abordadas nas revistas que analisaram, se deram principalmente através da proposta metodológica dos projetos.

Em seu estudo, Neto (2009) também observou que a tendência nos temas das investigações de pós-graduação são as concepções/ representações/ percepções de professores, estudantes, agentes educadores e outros e foi por ele apontado como de maior frequência, seguido dos trabalhos que se dedicaram a discutir os métodos e estratégias de ensino em Educação Ambiental, os trabalhos sobre formação inicial e continuada e sobre desenvolvimento e formação de conceitos em estudantes no que se refere aos conteúdos e temas da Educação Ambiental. Kawasaki e outros (2009) identificou a incidência desses mesmos focos temáticos nos trabalhos apresentados nos EPEA, sendo a quantidade de trabalhos em contextos escolares sobre programas e projetos escolares maior do que os trabalhos sobre percepção, concepções e memória e sobre práticas escolares.

É importante ressaltar a incidência das produções que apresentam as crianças e suas linguagens como centrais, apesar de nenhuma delas envolver os bebês. Sabemos que as crianças durante muito tempo não participaram diretamente das pesquisas, pois eram consideradas como objeto de estudo científico; se limitavam a serem pesquisas sobre as crianças e não, pesquisas com crianças. Atualmente, tem aumentado o interesse por pesquisas que evidenciem as múltiplas linguagens infantis, trazendo um desafio metodológico no qual se debruçam vários pesquisadores. Para Kramer e outros (2005, p. 47), o movimento que se tem realizado é para “entrecruzar o conhecimento teórico sobre a criança, a discussão metodológica, o delineamento da técnica e a construção da sensibilidade do olhar”.

De maneira geral, observamos que algumas produções apontam um distanciamento entre a teoria e a prática da Educação Ambiental para a Educação Infantil, muitas vezes limitando esse processo a aspectos utilitários e pragmáticos e ainda com características de uma Educação Ambiental conservadora. Sobre isso Carvalho (2006) afirma que no plano teórico das propostas educativas sobre a temática ambiental há o reconhecimento do seu caráter político enquanto prática social. No entanto, nas palavras do autor:

É interessante observar, por um lado, que a construção de uma perspectiva política para a educação ambiental aproxima as propostas elaboradas para ela das propostas elaboradas para a educação em geral. No entanto, quando são analisadas as práticas que muitos educadores ambientais têm proposto e desenvolvido, identifica-se um certo distanciamento entre o nível da intenção e o da prática e, conseqüentemente, certo distanciamento dessa perspectiva transformadora do ato educativo. Essa possibilidade torna-se muito plausível, entre outras razões, pelo fato de alguns educadores parecerem acreditar que apenas nomear *a educação ambiental como ação política* garante às suas práticas, *a priori*, força de transformação social. O fato de reconhecer um processo como político, entretanto, não garante *per se* que as intenções se concretizem (CARVALHO, 2006, p. 23).

Isso pode ser percebido, por exemplo, quando Rodrigues (2007), na **Pesquisa 3**, concluiu que na área da Educação Física, o tema transversal “meio ambiente” é abordado a partir de uma visão preservacionista e simplista de Educação Ambiental, limitando-se em desenvolver atividades de contato com a natureza tais como esportes radicais e outras de sensibilização pelo meio, visando uma consciência que preserve, mas sem, no entanto, trabalhar as raízes dos problemas. Além disso, o autor observou

que há um mercado de consumo crescente que apresenta a natureza como um produto, sendo o “verde” um espaço alternativo e compensatório da vida urbana.

Na **Pesquisa 5** também observamos esse fato, pois Terossi (2009), a partir dos dados coletados, a análise de conteúdo e a triangulação realizadas pelo autor indicam que os projetos por ele analisados abordaram a Educação Ambiental de forma a restringir-se aos conteúdos de conceitos sobre os aspectos físicos e biológicos e informações e descrições do ambiente, não considerando os aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e éticos, que também são importantes para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Além disso, prevaleceu nos projetos estudados por Terossi (2009) uma visão de natureza como recurso ao ser humano, pois ao tratarem do tema desperdício e degradação da natureza, a justificativa mais utilizada foi o viés econômico. Para o autor, nas atividades desenvolvidas pela Universidade Livre do Meio Ambiente Souza Queiroz, a apreciação da natureza esteve pouco presente (principalmente quando as atividades tratavam dos impactos dos sujeitos sobre a degradação), relevando poucos indícios do trabalho com a dimensão estética da Educação Ambiental. Terossi (2009) aponta ainda que a ação individual em detrimento ao coletivo também foi mais valorizada nos projetos, tal que enfatizaram mais uma mudança de comportamentos e hábitos dos estudantes, sem a preocupação com a formação da atitude ecológica. Logo, o autor concluiu que, de maneira geral, os projetos desenvolvidos pela Universidade apresentaram limitações quando pensados a partir da perspectiva crítica, emancipatória e transformadora de educação.

Observamos essa ocorrência também no **Trabalho 1**, quando Toledo (2011), após realizar suas observações, concluiu que na instituição estudada, a educação das crianças apresentou um caráter preparatório para o Ensino Fundamental, ficando a brincadeira esquecida. Além disso, como muitas das atividades realizadas com as crianças foram figuras mimeografadas, a autora identificou o predomínio de uma concepção que valoriza o aprendizado mental, ou seja, aquele que exige um corpo concentrado e contido para sua realização, sem estimular o movimento.

Com relação à natureza, Toledo (2011) observou que ela estava e não estava presente no contexto escolar por ela estudado, pois aparecia quase que exclusivamente nas atividades mimeografadas de maneira antropomorfizada. De maneira geral, então, a autora concluiu que nesta instituição, a natureza foi compreendida de maneira utilitarista

e administrativa, através de ações pontuais que não contribuem para o sentimento de pertença à natureza.

Para Carvalho (2006), no entanto, as práticas em Educação Ambiental devem articular dialeticamente teoria e prática, fazendo com que a educação seja crítica e emancipadora através da sua intencionalidade. Para ele, isso se dá através de outras três dimensões, articuladas à política, a dimensão dos conhecimentos, a da participação e cidadania e a dos valores éticos e estéticos.

Enfim, observamos que apesar do número expressivo de produções acadêmicas sobre Educação Ambiental, poucas se dedicam à Educação Infantil, sendo que na pós-graduação grande parte dessas pesquisas são dissertações de mestrado. Além disso, observamos que as mulheres representam a maioria enquanto autoras das produções. Com relação às opções metodológicas, a principal abordagem utilizada é a qualitativa, sendo que há produções com uma temática mais genérica, sobre a formação de professores e atuação docente e também produções em que as crianças são tidas como sujeitos centrais.

Em vista dessas características gerais apresentadas neste tópico, focaremos nosso olhar a seguir para identificar, descrever e analisar as tendências e características da produção selecionada destacando as concepções de criança, infância, Educação Infantil e Educação Ambiental que permeiam os trabalhos selecionados.

## **4.2 Concepções de criança, infância e Educação Infantil**

Neste item apresentaremos como as produções acadêmicas analisadas trataram as concepções de criança, infância e Educação Infantil, apresentando nossas reflexões dialogando com a literatura apresentada no Capítulo 1.

Notamos com as leituras que a concepção de criança, infância ou Educação Infantil muitas vezes não é evidenciada nas produções, ou seja, muitas delas não trazem ou priorizam a definição de tais concepções no corpo do texto, principalmente no que se refere à concepção de infância. Assim, podemos salientar que nas produções em que foi possível identificar essas concepções, fica evidente a presença de concepções pautadas no desenvolvimento infantil, com destaque para os aportes da psicogenética e do interacionismo e sociointeracionismo, que têm por base a área da psicologia. Essa área, segundo Rocha (1998), foi a que durante muito tempo influenciou na educação das crianças pequenas.

Podemos observar esses indícios na **Pesquisa 1**, em que Pereira (2011) definiu aspectos da infância e da criança a partir de Hannoun, ou seja, da teoria psicogenética, na qual a criança e a infância são definidas a partir da perspectiva do desenvolvimento infantil e suas interpretações de mundo.

Observamos isso também na **Pesquisa 3**, em que Rodrigues (2007) baseia-se em Paulo Freire juntamente com a visão interacionista, na qual aponta que o professor deve intervir intencionalmente na elaboração de um programa que se pautar nas necessidades específicas de cada criança, tal que a aprendizagem é sempre individual, apesar de o ensino ser coletivo. Para ele, é na idade pré-escolar que a criança inicia o processo de apropriação da cultura corporal na qual está inserida e também começa a conceber uma imagem do seu corpo e dos outros, bem como do seu meio, ou seja, desejando uma independência corporal, a criança constrói sua identidade e suas relações com a sociedade.

Também no **Artigo 1**, Montanhim, Caron e Cinquetti (2011) afirmam no texto utilizarem os teóricos sociointeracionistas para embasarem suas reflexões. Portanto, consideram o sujeito cognitivamente ativo no processo de aquisição de conhecimento, que relaciona seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos. Nesse processo, a função do professor é identificar os conhecimentos prévios e buscar na literatura possibilidades de relação desses conhecimentos com aqueles científicos, ou seja, relacionar os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos. As autoras citam principalmente esse processo através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, elaborado por Vygotsky (1988) e apresentam a importância da palavra, que neste processo é a linguagem do adulto que se mostra como desafio para a criança.

Sobre a importância de articular os conhecimentos teóricos com o cotidiano dos educandos, Logarezzi (2006) aponta a importância de propostas interdisciplinares, transdisciplinares, com vistas à transformação desse cotidiano e do contexto mais amplo, com possibilidades de concretizar um mundo mais sustentável. Essa valorização do saber cotidiano das crianças consta na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2016).

Fica notório que nessas produções, apesar da diversidade de autores utilizados, há a consideração de que a origem do conhecimento se dá através da interação da criança com o meio e principalmente com o professor, que é apresentado como figura central no processo de aprendizagem, tal que cria condições e estímulos que as crianças

precisam para seu desenvolvimento. Essa perspectiva vai ao encontro do que aponta Arce (2011), na afirmativa de que cabe ao professor considerar o nível de desenvolvimento da criança, para planejar e propor atividades de ensino.

No entanto, é preciso estar atento ao que Souza (2008) chama a atenção, quando afirma que essa concepção psicológica pode evidenciar uma visão adultocêntrica do processo de aprendizagem e apresentar-se como disciplinadora da criança e da infância, na medida em que pode promover a negação da criança no agora, considerando-a como um ser cheio de necessidades que serão supridas pelos adultos - que seleciona, determina e transmite o conhecimento.

Similarmente, no **Trabalho 1**, Toledo (2011), pautada na psicogenética de Wallon (2007), afirma que os sujeitos são constituídos por três dimensões indissociáveis: a afetiva, a cognitiva e a motora. Porém, com esse aporte e outros apresentados ao longo do texto, Toledo (2011) considera que as concepções culturais não são apenas absorvidas pelas crianças, há um processo criativo e inovador por parte das crianças ao se apropriarem da cultura, contribuindo inclusive para sua transformação e produção. Aqui, podemos observar indícios da valorização da criança nas relações que se estabelecem nos espaços institucionais e o reconhecimento de que ela também produz cultura, como apontam os estudos recentes de base sociológica e da Pedagogia da Infância.

Já na **Pesquisa 5**, Terossi (2009) apresenta um histórico no qual mostra o conceito de infância como algo que foi se estabelecendo historicamente, socialmente e culturalmente, recebendo o status de categoria social a partir do século XVII, em que a criança não mais era vista como um adulto em miniatura e incapaz de fazer certas tarefas. O **Trabalho 5** também dá indícios da consideração dos aspectos sociais, na medida em que Neves e Tozoni-Reis (2007) consideram as crianças como sujeitos cercados por uma realidade social, cultural e natural e que o professor precisa respeitar a criança para que o processo educativo seja realmente uma leitura de mundo significativa.

Percebemos, portanto, indicativos nessas produções que nos remetem ao debate atual, presente inclusive nos documentos oficiais, dos esforços pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito social e de direitos, rompendo com a concepção de criança como tábula rasa e reconhecendo a multiplicidade de relações e contextos em que ela está, tal como aponta Souza (2008).

Observamos também que há pesquisas e trabalhos que buscam superar a visão de que as crianças são tábulas rasas, as reconhecendo enquanto sujeito social e de direitos. No entanto, é recorrente nas pesquisas e trabalhos analisados ainda a ideia de criança como um “vir a ser”, que promoverá mudanças socioambientais no futuro, mas ocultando-a e desconsiderando que ela já é, já produz cultura e atua socialmente e culturalmente, como apontam os estudos sociológicos sobre a criança e a infância. Para Guimarães (2004), apostar na transformação da criança com objetivo de se ter uma sociedade transformada depois é uma visão simplista, além do que o tempo de espera para isso só agravaria a crise socioambiental.

Em relação ao que se refere às concepções de Educação Infantil, observamos a sua caracterização enquanto espaço privilegiado de inicialização à promoção de comportamentos, tal como apontado na **Pesquisa 1**, em que Pereira (2011) caracterizou a Educação Infantil como um período em que há construção de comportamentos, sendo que as crianças que estão nessa fase têm maiores possibilidades de interiorizar os comportamentos considerados adequados. Na **Pesquisa 3**, para Rodrigues (2007), a Educação Infantil é a fase em que se inicia a construção da cultura corporal, a formação de valores e a identidade. Isso fica evidente também no **Trabalho 3**, em que Iared e outras (2009) consideram que a função das unidades escolares é a socialização e a promoção de atitudes, a partir de valores como respeito, cooperação e união, que devem estar na prática educativa mesmo que não sejam abordados de maneira explícita.

Podemos indicar que caracterizar a Educação Infantil como fase em que são construídos e interiorizados comportamentos é arriscado e bastante simplista, pois desconsidera toda a singularidade deste espaço e das relações educativas que ali acontecem. Como aponta Rocha (1998), a preocupação com o enquadramento social das crianças, que aqui pode ser interpretado como os comportamentos e atitudes adequados citados nas produções, foi uma preocupação das pesquisas da área antes dos anos 1990. Contudo, observamos que essa preocupação ainda se faz presente nas produções que abordam a temática ambiental na Educação Infantil.

Para Carvalho (2006, p. 22),

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.

Identificamos também produções que apontam a Educação Infantil como importante para o desenvolvimento da criança e para aprendizagens, aspectos apontados por Machado (2008) como essenciais no espaço institucional planejado da Educação Infantil. Isso pode ser observado no **Trabalho 4**, pois Fernandes (2009) reconhece que a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento integral da criança e também como espaço privilegiado de pesquisa; também no **Trabalho 1**, em que Toledo (2011), considerando o tempo que as crianças permanecem na escola e sua importância social, defende que essa instituição é fundamental no processo de constituição subjetiva das crianças. Além disso, para a autora o conhecimento também é corpóreo, além de representativo. Ou seja, ele não se limita a dimensão racional, mas envolve também as sensações corporais e os sentimentos. Neste contexto, a educação precisa ocorrer em espaços de convivência num ambiente acolhedor que reconheça a alteridade. Ela ressalta que a aprendizagem das crianças recebe certa contribuição quando há contato com a natureza, e portanto, para ela, as experiências contribuem para a construção de conhecimentos. Logo, de acordo com a autora, a Educação Infantil deve ser um espaço no qual as crianças tenham experiências sensoriais em contato com a natureza, de exploração e observação de sua localidade, construindo assim o sentimento de pertencimento e uma relação ética com o meio ambiente. No entanto, a autora chama a atenção para que frequentemente acontece nas instituições: o discurso que justifica a preservação é antropocêntrico, enfatizado pela necessidade de sobrevivência humana e não das demais espécies, ficando as estratégias de aprendizagem limitadas à dimensão cognitiva, sem proporcionar experiências afetivas e motoras que possam ser mais significativa para as crianças.

A importância das experiências é percebida também no **Trabalho 5**, de Neves e Tozoni-Reis (2007) que caracterizaram a Educação Infantil enquanto espaço que promove a vivência do processo de aprendizagem, sendo este voltado ao desenvolvimento pleno da criança. No caso da Educação Infantil, as autoras afirmam que mais do que a transmissão e sistematização de conhecimento, é preciso que o educador proporcione vivências e experiências diversificadas, nas quais o conhecimento tenha sentido para as crianças e que esses saberes possam embasar a relação com o mundo.

Contudo, no **Artigo 1**, que Montanhim, Caron e Cinquetti (2011) defendem a necessidade do resgate dos conteúdos na aprendizagem escolar, que frequentemente ficam esquecidos principalmente na Educação Infantil. Elas afirmam que nesta etapa há, muitas vezes, maior valorização do processo de aprendizagem (principalmente do aprender sozinho) do que dos próprios conteúdos sistematizados. No entanto, para as autoras, o exercício da democracia e da cidadania crítica e transformadora só serão possíveis através da aprendizagem dos conteúdos. Não obstante, embasadas em Zabala (2008), as autoras explicitam que não falam somente dos conteúdos conceituais, mas também dos conteúdos procedimental e atitudinal.

Percebemos claramente aqui a polarização de que trata Souza (2008) com relação aos projetos e iniciativas de trabalho na Educação Infantil, em que há iniciativas que partem do princípio da valorização das vivências e experiências infantis, reconhecendo-as como potencialidades de aprendizagens e, aquelas iniciativas que valorizam mais a transmissão de conhecimentos.

No entanto, sobre a questão dos conhecimentos, nos estudos da área da Educação Infantil e também na legislação pertinente a essa etapa da Educação Básica, há declarado o desafio de promover vivências de conhecimento que não sejam fragmentadas, classificatórias e factuais, mas que valorizem os processos de investigação e expressão da criança e que não sejam escolarizantes, tal como apontado na Base Nacional Comum Curricular (2016). Esse documento também aponta que a construção de conhecimentos das crianças nas unidades de Educação Infantil se dá através da participação das crianças nas práticas cotidianas, na interação com as outras crianças e com os adultos; são essas interações, mais do que “um roteiro de ensino preparado apenas pelo/a professor/a” (2016, p. 19) que possibilitará as crianças conhecerem o mundo social e físico, construindo atitudes de sustentabilidade, solidariedade e respeito. Para Guimarães (2004) o processo educativo envolve mesmo essa relação com o outro e com mundo, muito além do somente aprendido dos conteúdos escolares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...]”, que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” e também que “promovam a interação,

o cuidado, a preservação e conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, p. 25-26).

O recente documento publicado sobre a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) também aponta a importância das experiências de aprendizagem e das interações e brincadeiras, tais como as de faz de conta, que permitem explorações de objetos e de elementos da natureza, entre outros aspectos. De acordo com o campo de experiência denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

As crianças são curiosas e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos com os quais entram em contato, explicando o “como” e o “porquê” das coisas, dos fenômenos da natureza e dos fatos da sociedade. Para tanto, em suas práticas cotidianas, elas aprendem a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações, a criar explicações e registros, criando uma relação com o meio ambiente, com a sustentabilidade do planeta, com os conhecimentos tradicionais e locais, além do patrimônio científico, ambiental e tecnológico (BRASIL, 2016, p. 26).

Portanto, neste tópico, pontuamos e refletimos sobre as concepções que identificamos nas produções selecionadas, ressaltando que o que foi aqui apresentado é um olhar que não descarta a possibilidade de novos olhares e novas interpretações. Em síntese, as produções mostraram que há a utilização de concepções teóricas pautadas no desenvolvimento infantil, mas há também indícios da preocupação em reconhecer a criança enquanto sujeito social e de direitos. As produções apontam ainda uma Educação Infantil enquanto espaço privilegiado de promoção de comportamentos e também como espaço para aprendizagens e desenvolvimento da criança; com indícios de valorização de experiências e vivências infantis, mas também como espaço em que há transmissão de conhecimentos.

A seguir, apresentaremos as concepções de Educação Ambiental que foram observadas nas produções selecionadas.

### 4.3 Concepções de Educação Ambiental

Neste item apresentaremos como as produções acadêmicas analisadas trataram as concepções de Educação Ambiental, apresentando nossas reflexões dialogando com a literatura apresentada no Capítulo 2.

Notamos com as leituras que a concepção mais presente nas produções selecionadas é a da Educação Ambiental Crítica. Isso fica evidente, por exemplo, na **Pesquisa 4**, em que Manzini (2014), embasada em Dermeval Saviani, salienta que a Educação Ambiental crítica é responsável pela formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, com um sentimento de pertencimento ao meio que os possibilita a reflexão sobre suas atitudes. No debate da Educação Ambiental, ela aponta a necessidade de inclusão de temáticas como a econômica, a política, sobre classes sociais e valores. Como aponta Layrargues (2006), a valorização da dimensão social no debate da Educação Ambiental é muito importante e possibilita romper com a visão conservacionista.

Nesse sentido, observamos que Rodrigues (2007) (**Pesquisa 3**) afirma que, em um sistema edificado na desigualdade social, a Educação Ambiental apresenta-se como possibilidade de uma educação igualitária, sendo muito mais do que uma visão de mundo, a Educação Ambiental é um “estar” no mundo. Para isso, o autor aponta que essa precisa romper com a Educação Ambiental dita conservadora, comportamentalista e individualista, que está preocupada com a transmissão do conhecimento, e ser uma educação problematizadora, libertadora, humana e democrática, fundamentada numa perspectiva crítica de educação. Na prática pedagógica, isso se daria principalmente com a inserção de conteúdos que façam parte da realidade dos alunos, na afirmativa de que se deve primeiramente pensar e conhecer o local para poder modificar o global.

Além disso, Rodrigues (2007) afirma que na Educação Infantil, essa Educação Ambiental crítica e dialógica oportuniza que as crianças criem e se expressem, ampliando suas relações e visões de mundo. Juntamente com a Educação Física crítica, ou mesmo através dela, o autor argumenta que é possível romper com as ações simplistas ditas corretas ambientalmente e com os paradigmas apoiados na relação dicotômica entre natureza e ser humano, pois a Educação Física pode criar condições para que o sujeito perceba-se como natureza.

Essa concepção é evidenciada também na **Pesquisa 5**, em que, para discutir Educação Ambiental, Terossi (2009) usou as classificações apontadas por Tozoni-Reis

(2007), admitindo sua opção pela perspectiva da Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, considerando que a Educação Ambiental é, a princípio, educação. Nesse sentido, aponta a necessidade da Educação Ambiental não ser somente voltada a mudanças de comportamentos, mas objetivar a transformação social, para uma maior criticidade e democracia; no entanto, a autora salienta que as ações individuais também são importantes para que se atinja o contexto mais amplo. Como vimos, Loureiro (2004) também enfatiza a associação desses dois aspectos no trabalho de Educação Ambiental: tanto as ações voltadas à mudança individual como as ações direcionadas às mudanças coletivas.

Para Guimarães (2004), uma prática pedagógica focada no indivíduo e na sua transformação de comportamento é característica de uma Educação Ambiental Conservadora, que fragmenta a realidade e que não reconhece que a sociedade não é a soma de indivíduos. Nas palavras do autor: “não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo” (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Portanto, de acordo com o autor, essa prática valoriza mais o aspecto cognitivo, assumido como importante para a mudança de comportamentos, visto que se acredita que conhecer a problemática ambiental promoverá essa mudança individual.

Na **Pesquisa 6**, também observamos que, como a temática escolhida pelo grupo de professoras estudado englobava a Educação Ambiental, a autora a discutiu a partir da perspectiva crítica e chamou a atenção para o papel da mídia na manutenção da ordem social vigente, bem como o modo de produção capitalista e o contexto social geral. Observamos a evidência dessa concepção também no **Trabalho 5**, uma vez que Neves e Tozoni-Reis (2007) optaram por trabalhar na perspectiva da Educação Ambiental crítica e transformadora, pois afirmam que esta possibilita a construção de pensamentos críticos que podem promover transformações através do agir crítico. Além disso, para as autoras, possibilita também o relacionamento harmonioso com o ambiente, com o outro e consigo próprio.

Identificamos também que, no **Trabalho 2**, Cruz e Zanon discutem a Educação Ambiental na perspectiva crítica com base na Teoria Crítica, enfatizando a necessidade de um planejamento, realizado pelos educadores, que considere a realidade socioambiental para além das questões somente ecológicas do ambiente, principalmente pelo fato de alguns grupos sociais se identificarem excluídos da natureza. A proposta é que este planejamento tenha por eixo a conscientização do ser humano enquanto

natureza, e não somente parte dela, rompendo com o caráter de dominação sobre a natureza e também sobre os próprios seres humanos, visando o equilíbrio e a harmonia socioambiental.

Nesse sentido, para as autoras, as atividades de Educação Ambiental não podem ser pontuais e precisam englobar as questões sobre a realidade social e política. No entanto, para que isso aconteça, elas afirmam que é necessário que os professores tenham uma postura crítica, reflexiva e política, para que estejam conscientes da importância da mudança de hábitos e atitudes nos seus educandos. Citando Guimarães (2003), as autoras afirmam que isso é possível quando houver o rompimento com a educação voltada para o instrucionismo e abrindo espaço para a autonomia em todo o processo educacional, no qual a reflexão e a ação, a teoria e a prática estejam associadas, promovendo uma práxis em Educação Ambiental. Nesse sentido, como aponta Carvalho (2006), as práticas em Educação Ambiental devem articular dialeticamente teoria e prática, fazendo com que a educação seja crítica e emancipadora através da sua intencionalidade.

No **Artigo 1**, da mesma forma, observamos que Montanhim, Caron e Cinquetti (2011), afirmam que a concepção de Educação Ambiental por elas escolhida é a das perspectivas crítico-reflexiva, que se mostram como alternativa à comportamentalista, porque propõe o questionamento e a compreensão dos fenômenos ambientais voltados à mudança que determinado grupo social entender por relevante, ou seja, propõe a formação dos sujeitos ecológicos a partir do diálogo como procedimento central. Isso se dará a partir do trabalho em Educação Ambiental com os conhecimentos, valores éticos e estéticos e com a participação política.

Vale ressaltar que o diálogo e a comunicação são apontados por Logarezzi (2006) como centrais nos processos de educação e de participação, considerando que todos aprendem e ensinam uns com os outros, e encontra em Paulo Freire seu principal expoente:

Essa concepção é marcada fortemente pela obra do educador brasileiro Paulo Freire, da qual são apropriados vários conceitos, entre eles o de relação dialógica, que estabelece um tipo de interação em que, entre outros aspectos, o(a) educador/a procura identificar os conhecimentos não escolares que os educandos(as) trazem, respeitando-os como legítimos em si e partindo deles para trilhar um caminho em direção aos conhecimentos mais elaborados, escolares, enriquecendo ou contextualizando estes últimos, em digna convivência entre as culturas popular e acadêmica, dignidade esta que implica dissolução das hierarquias convencionais, sem que se perca a

distinção entre os diferentes papéis que cada um desempenha no processo educativo (LOGAREZZI, 2006, p. 88).

Após a leitura das produções selecionadas, observamos uma grande incidência do conceito dessas três dimensões para o desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto prática transformadora, quais sejam: a dimensão dos conhecimentos, a da participação e cidadania e, a dos valores éticos e estéticos. Essas dimensões, propostas por Carvalho (2006), devem ser consideradas a partir de sua complementariedade e reciprocidade.

Observamos essa concepção na **Pesquisa 2**, tal que Alberto (2007), considerou essas dimensões para enfatizar a necessidade de formar cidadãos para uma sociedade democrática, sendo essencial a não dicotomização entre a ação individual e a participação coletiva quando se trata do desenvolvimento da Educação Ambiental. Neste contexto, para ela, o educador que pretende desenvolver Educação Ambiental precisa conscientizar-se de que o homem é natureza, promovendo com isso a integração ser humano e ambiente.

Em outras produções selecionadas, observamos ainda o apontamento de que essas dimensões precisam ser conhecidas pelos educadores, tal como aponta Manzini (2014) na **Pesquisa 4** e, principalmente no desenvolvimento de projetos, como afirma Terossi (2009) na **Pesquisa 5** e nas situações educativas como um todo, tal como reconhece Rodrigues (2007), na **Pesquisa 3**. Uma das possibilidades de projeto que articula essas três dimensões e possibilita a práxis educativa é o trabalho com hortas, como defendido por Iared e outras (2009) no **Trabalho 3**, que afirmam que essas experiências a partir das hortas podem promover um conteúdo mais significativo para as crianças, tal que articula os conhecimentos formais aos conhecimentos prévios, motivando a relação do novo conteúdo com o que já está em sua estrutura cognitiva e também promover um ambiente investigativo em que o professor encontra espaço para incentivar o questionamento, a criação, verificação de hipóteses e a solução de problemas.

No entanto, observamos que apesar da incidência de produções que falam sobre a importância das ações coletivas e da transformação social, há ainda produções que enfocam mais as ações individuais e comportamentais das crianças, como a **Pesquisa 1**, na qual Pereira (2011) apresentou uma perspectiva de Educação Ambiental a partir do trabalho com valores sobre o ambiente, numa maior valorização de ações individuais e

ênfatizando a importância da conscientização das crianças enquanto responsáveis pelo ambiente.

Portanto, neste t3pico, pontuamos e refletimos sobre as duas concepções mais evidentes que identificamos nas produções selecionadas: a da Educação Ambiental crítica e do trabalho a partir das três dimensões propostas por carvalho (2006): a dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política. Vale ressaltar, como já dito anteriormente, que essas identificações não impossibilitam um novo olhar sobre as produções analisadas.

A seguir, apresentaremos as considerações finais sobre as tendências observadas nas produções selecionadas e sobre a realização desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propusemo-nos a investigar o que apresentam as recentes produções acadêmicas sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil entre os anos de 2004 a 2014. Nesse sentido, empreendemos nossos esforços em sistematizar o conhecimento produzido nesta área durante este período, identificando as produções acadêmicas, descrevendo brevemente algumas características gerais dessas produções – tais como os temas mais investigados; as abordagens metodológicas mais utilizadas e quais os seus contextos e conclusões; analisando com maior profundidade as concepções de criança, infância e Educação Infantil e de Educação Ambiental de tais produções acadêmicas.

Salientamos que encontrar e selecionar as produções para leitura foi uma tarefa demorada e laboriosa, pois apesar do banco de dados da Capes facilitar a identificação de algumas pesquisas, nos deparamos com as dificuldades de disponibilização dos dados anteriores a 2011. Além disso, reconhecemos que do recorte aqui apresentado decorrem limitações, dentre as quais, a impossibilidade de generalizar as constatações e reflexões, pois se configuram como um olhar a partir dos referenciais apresentados.

A pesquisa mostrou que apesar do grande número de produções acadêmicas da área da Educação Ambiental, as que se dedicam à Educação Infantil é mesmo reduzida se comparada com os outros níveis da Educação Básica e, portanto, confirmou o que apontam pesquisas anteriores, tais como as de Kawasaki e outros (2009) e Viegas e Neiman (2015). Além disso, mostrou ainda que no contexto da pós-graduação em Educação, há mais dissertações do que teses que tratam dessa temática.

Com o desenvolvimento da pesquisa, também observamos que a maioria das produções acadêmicas foi escrita por pesquisadoras mulheres, demonstrando a valorização feminina no espaço da pesquisa científica.

Observamos também que todas as produções analisadas foram desenvolvidas a partir de opções metodológicas com abordagem qualitativa, sendo que os principais instrumentos de coleta de dados foram a observação com registros em diários de campo e entrevistas semiestruturadas, revelando a tendência pelo uso de mais de uma técnica para coletar os dados. De maneira geral, observamos que algumas produções revelam um distanciamento entre a teoria e a prática da Educação Ambiental para a Educação Infantil, muitas vezes limitando esse processo a aspectos utilitários e pragmáticos e ainda com características de uma Educação Ambiental conservadora.

Sobre os temas investigados, identificamos que do total de produções analisadas, apenas três apresentaram uma abordagem mais genérica, pois não trataram explicitamente da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil; sendo que cinco produções se dedicaram à temática da formação de professores e atuação docente na Educação Infantil, colocando-os como sujeitos centrais dessas pesquisas e outras cinco produções apresentaram as crianças como sujeitos centrais das pesquisas.

Com relação às concepções de criança e infância os dados sugerem a presença de concepções pautadas no desenvolvimento infantil, com destaque para os aportes da psicogenética e do interacionismo e sociointeracionismo, que têm por base a área da psicologia. No entanto, observamos também indicativos nessas produções que nos remetem ao debate atual, presente inclusive nos documentos oficiais, dos esforços pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito social e de direitos.

Observamos também que há pesquisas e trabalhos que buscam superar a visão de que as crianças são tábulas rasas, as reconhecendo enquanto sujeito social e de direitos. No entanto, é recorrente nas pesquisas e trabalhos analisados ainda a ideia de criança como um “vir a ser”, que promoverá mudanças socioambientais no futuro, mas ocultando-a e desconsiderando que ela já é, já produz cultura e atua socialmente e culturalmente, como apontam os estudos sociológicos sobre a criança e a infância. Para Guimarães (2004), apostar na transformação da criança com objetivo de se ter uma sociedade transformada depois é uma visão simplista, além do que o tempo de espera para isso só agravaria a crise socioambiental.

Em relação ao que se refere às concepções de Educação Infantil, os dados sugerem a sua caracterização enquanto espaço privilegiado de inicialização à promoção de comportamentos e como ambiente importante para o desenvolvimento da criança e para aprendizagens. Dentre essas concepções, identificamos que há iniciativas que partem do princípio da valorização das vivências e experiências infantis, reconhecendo-as como potencialidades de aprendizagens e iniciativas que valorizam mais a transmissão de conhecimentos na Educação Infantil.

No que se refere às concepções de Educação Ambiental, os dados sugerem que a concepção mais presente nas produções selecionadas é a da Educação Ambiental Crítica e uma grande incidência do conceito das três dimensões proposta por Carvalho (2006) para o desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto prática transformadora, quais sejam: a dimensão dos conhecimentos, a da participação e cidadania e, a dos valores éticos e estéticos. Nesse debate, destacamos que observamos que apesar da incidência

de produções que falam sobre a importância das ações coletivas e da transformação social, há ainda produções que enfocam mais as ações individuais e comportamentais das crianças.

Portanto, como indica Neto (2009), a Educação Ambiental no Brasil já pode ser considerada um campo de conhecimento científico, pois apresenta uma problemática própria, específica e relevante. A intensificação do interesse por esse campo do conhecimento fez com que aumentassem os cursos de formação nesta área e também as pesquisas acadêmicas sobre essa temática.

Como aponta Kawasaki e outros (2009), o interesse pelas práticas educacionais relacionadas às questões ambientais potencializa a construção de novas possibilidades de relação sociedade-natureza, além de buscar compreender as causas e as consequências dos problemas ambientais. No entanto, é preciso ter cuidado com o que os autores chamaram de “entusiasmo exagerado pela educação ambiental”, reconhecendo quais são as possibilidades do processo educativo no contexto da temática ambiental; sem esquecer, porém, o papel importante dessas práticas educativas, juntamente com outras práticas sociais, como um caminho possível para promoção de mudanças.

Nesse sentido, Carvalho (2006) aponta a tendência atual dos diversos setores sociais em reconhecer a educação como possibilidade de promoção de mudanças e alteração da situação de degradação ambiental, independente dos modelos adotados; mas também indica que há certa supervalorização do processo educativo, que pode conduzir à mistificação ou idealização. Por isso, a importância de se reconhecer os limites, as possibilidades da educação e as implicações da temática ambiental.

Essa importância é percebida principalmente quando há o reconhecimento da dimensão política da Educação Ambiental, na qual há compromisso com os processos de sociabilidade e de relações humanizadoras que valorizem a vida (CARVALHO, 2006).

Assim, com o olhar reflexivo aqui apresentado sobre a produção em Educação Ambiental para a Educação Infantil, além de favorecer uma maior visibilidade da produção nesta área, esperamos estimular novas investigações que possam contribuir para esse campo do conhecimento.

Observar que há trabalhos acadêmicos sobre Educação Ambiental na Educação infantil dá indícios do reconhecimento de que as instituições estão superando o caráter somente assistencialista que prevaleceu durante muito tempo, valorizando as práticas

educativas, juntamente com o cuidar e o brincar, tão importantes para as crianças, como afirma Cerisara (1999). Observamos ainda que, apesar do reduzido número de pesquisas e trabalhos acadêmicos que tratam da Educação Ambiental em espaços de Educação Infantil, há esforços para que práticas de Educação Ambiental aconteçam nesses espaços, cumprindo a normativa de que esta deve estar presente em todos os níveis da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. Pró-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>> Acesso em: Set. 2010.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64/ julho 2001.
- ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M. ; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AZEVEDO, P. D. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. São Carlos: UFSCar, 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BIZERRIL, M. X. A.; FARIA, D.S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N. 9394/ 1996**.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei No. 9.795 de 27 de abril de 1999. Brasília, Diário Oficial, 1999.
- BRASIL.MEC/SEF/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2ª versão. 2016.

CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e o processo educativo:** dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S. & LOGAREZZI, A. (Org.). Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2006.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C; OLIVEIRA, H. T. **Pesquisa em educação ambiental:** panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. Cad. CEDES vol.29 no.77 Campinas Jan./Apr. 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000100002>. Acesso em 01 de dez. 2016.

CARVALHO, L. M. **Temática ambiental e a escola de primeiro grau.** Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 286f. 1989.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (resolução 01/99, de 07/04/99). Brasília, Câmara de Educação Básica, 2010.

DIAS, NIVIA SOUZA. **Educação e Contemporaneidade:** a produção do PPGEDUC de 2003 a 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. 122f. Universidade do Estado da Bahia: 2012.

FARIA, Ana Lucia Goulart (Org.); PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. São Carlos: EdUFSCar, 1999. 112 p. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200012>. Acesso em mar. 2015.

FURTADO, J. D. Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensino-aprendizagem: qual o papel da política nacional de Educação Ambiental? **Revista do PPGEA/FURG-RS**, ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009.

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, julho/2001. Disponível em <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Implica%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contempor%C3%A2neo-a04n1131.pdf>. Acesso em 13 de out. 2015.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil.** Consulta Pública. (s/d). 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6678&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6678&Itemid). Acesso em: fev. 2015.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica.** In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

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, vol. 4, n. 2 – pp. 147-163, 2009.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F.; SILVA, J. P. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em <file:///C:/Users/Gabi/Google%20Drive/MESTRADO%20SUPREMO/referencias/9694-28901-1-PB.pdf> Acesso em 02 de dez. 2016.

LETA, J. **As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso.** Estud. av. vol.17 no. 49. São Paulo. Sept./Dec. 2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>. Acesso em 02 de dez. 2016.

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

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A.J., BUENO, J.G.S., SAMPAIO, M.M.F. **Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998.** Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, jan/abr. pp.171-199, 2005.

MEC/SEF/COEDI. **Critério para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 2009.

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

MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** vol 1. Brasília, 1998.

MACHADO, M. L. de A. **Educação infantil e Sócio-Interacionismo.** In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.), Educação Infantil: muitos olhares. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEDINA, N. M. **Breve histórico da Educação Ambiental.** In: PADUA, S.M. & TABANEZ, M. F. (Org.). Educação Ambiental: Caminhos Trilhados no Brasil. Brasília, 1997.

MOURA, A. C. **Considerações acerca da produção acadêmica em educação:** questões da sociedade. 01/08/2011. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

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

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

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** Um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, 2010.

PRADO, Patrícia. **As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche.** *Pro-posições*, n.28, 1999. p. 110-118. *Pro-Posições - Vol. 10 n. 1 (28) março de 1999.* Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-pradopd.pdf> Acesso em fev. 2015.

REIGOTA, M. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil.** *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.

RINK, J. **Análise da produção acadêmica nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).** Dissertação: mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999, 290p.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar:** uma sinergia possível. 2007. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar, São Carlos - SP, 2007.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões.** Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em 19 de jan. 2015.

ROSEMBERG, F.et al. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares.** São Paulo: FCC/DPE, 1992.

RUFFINO, S. F. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar, São Carlos - SP, 2003.

SANTANA, FABIANE CRISTINA. **Cuidar e educar da primeira infância: tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009)**. 150 f. Mestrado Acadêmico em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

SILVA, TATIANA RODRIGUES DA. **Pesquisas em educação ambiental: o estado da arte na Anped nacional e Sul**. 116 f. Mestrado acadêmico em Educação nas Ciências. Instituição de ensino: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2011.

SILVA, B. N. B.; MORUZZI, A. B. **Dos direitos trabalhistas aos direitos das crianças: trajetórias e desafios postos à Unidade de Atendimento a Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos frente à Resolução de março de 2011**. Anais I Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil, 2013. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt\\_NNcm5PMWVIZ3J5UUk/edit](https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt_NNcm5PMWVIZ3J5UUk/edit). Acesso em 16 de jan. 2015.

SOUZA, Carolina Rodrigues de. **A ciência na Educação Infantil** – uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis. 2008. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, 2008.

TEIXEIRA, E. C.; MORUZZI, A. B. **O processo de universalização do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) na UFSC: medidas e propostas frente ao atendimento da resolução de março de 2011**. Anais I Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil, 2013. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt\\_NNS0FUbFN3TnE0aFk/edit](https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt_NNS0FUbFN3TnE0aFk/edit). Acesso em 15 de jan. 2015.

VIEGAS, P. L.; NEIMAN, Z. **A Prática de Educação Ambiental no Âmbito do Ensino Formal**: Estudos Publicados em Revistas Acadêmicas Brasileiras. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 10, n. 2 – págs. 45-62, 2015.