

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

NATÁLIA GLADCHEFF ZANON

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SÃO CARLOS (SP): uma análise a
partir de uma perspectiva crítica**



ARARAQUARA – S.P.

2019

NATÁLIA GLADCHEFF ZANON

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SÃO CARLOS (SP): uma análise a
partir de uma perspectiva crítica**

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 de Mestre em Educação Escolar.

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

**Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina de Senzi
Zancul**

Coorientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

ARARAQUARA – S.P.

2019

Zanon, Natália Gladcheff
A inserção da Educação Ambiental em Centros Municipais de Educação Infantil em São Carlos: uma análise a partir de uma perspectiva crítica. / Natália Gladcheff Zanon - 2019
111 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul
Coorientador: Lucas André Teixeira

1. Educação Ambiental. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Currículo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NATÁLIA GLADCHEFF ZANON

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO CARLOS (SP): uma análise a partir de uma perspectiva crítica

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 de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.
Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul
Coorientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Data da defesa: 14/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina de Senzi Zancul

Presidente e Orientador: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Membro Titular: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Prof.^a Dr.^a Marcela de Moraes Agudo.

Membro Titular: Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, Instituto de Recursos Naturais – Campus Itajubá.

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho a todos os professores que são resistência ante àqueles que pretendem abafar suas vozes.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul, pela orientação e paciência durante a realização da pesquisa;

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Lucas André Teixeira, cuja participação e interesse na pesquisa foram imprescindíveis para sua concretização;

À banca examinadora, que também trouxe diversas contribuições na qualificação, Profª. Dra. Maria Regina Guarnieri e Profª. Dra. Marcela de Moraes Agudo, muito obrigada pelo interesse e disponibilidade.

Às minhas queridas irmãs, Tatiana e Janaina, por sempre estar ao meu lado e mostrar o sentido da amizade verdadeira. Também, aos meus queridos sobrinhos Eros e Isaac, que mal chegaram ao mundo e já trazem beleza à minha vida.

Ao meu amado Rodrigo, por me mostrar a leveza da vida até mesmo nos momentos mais difíceis, sempre com muito carinho, paciência e amor.

À minha querida tia, Prof. Dra. Ana Paula Gladcheff Munhoz, que nesta caminhada sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando com sua experiência acadêmica.

À grande amiga, Prof. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos, que desde os meus tempos de graduação me incentiva a seguir os caminhos da educação democrática.

À professora doutora Haydée Torres de Oliveira, por me colocar nos caminhos da Educação Ambiental, todo meu carinho e respeito.

Às professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Carlos, que concederam as entrevistas, possibilitando maior riqueza no desenvolvimento dos dados da pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, que possibilitou minha entrada nas escolas; e em especial à Isabela Pellati, membro da equipe pedagógica, sempre pronta a ajudar.

Às amigas de longa data, Paula, Taís, Giovanna, Melina e Adriana, que sempre estiveram presentes em minha vida e, claro, às novas amigas que conquistei no mestrado, Franciane, Gláucia e Sara.

À minha querida avó Thereza, que mesmo tão tímida, nunca deixou de transparecer sua preocupação, amor e carinho por mim.

E, finalmente, àqueles a quem devo tudo que tenho conquistado até hoje, meus pais, Theresias e João Paulo, que em todos os momentos da minha vida estiveram ao meu lado, meus maiores exemplos de amor genuíno.

“O correr da vida embrulha tudo
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”.

Guimarães Rosa

ZANON, Natália Gladcheff. **A inserção da Educação Ambiental em Centros Municipais de Educação Infantil em São Carlos (SP):** uma análise a partir de uma perspectiva crítica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.

RESUMO

Considerando-se a relevância da Educação Ambiental desde o início da escolarização, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar como se dá a inserção da Educação Ambiental nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, a partir da percepção de professoras que trabalham nesses espaços. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras de cinco CEMEIs selecionados para o estudo, com o propósito de identificar como elas entendem o trabalho realizado com Educação Ambiental, as práticas desenvolvidas e a forma como são conduzidas. Buscou-se conhecer as características das atividades desenvolvidas, a existência ou não de formação para a realização do trabalho pedagógico, os tipos de atividades propostas, bem como os obstáculos para realização das práticas de Educação Ambiental. Ao final da coleta, todas as informações obtidas foram organizadas, por meio de procedimentos de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2004), procurando-se identificar as tendências e padrões relevantes. Os resultados foram analisados com base em referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica, a partir de trabalhos de autores como Guimarães (2005), Lima e Layrargues (2014), Loureiro (2007), Tozoni-Reis (2007), considerando-se, também, a perspectiva de Paulo Freire (2009). Diante da problemática apresentada e dos objetivos que pretendíamos desenvolver, os resultados da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a inserção da Educação Ambiental em CEMEIs de São Carlos é feita de forma incipiente, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Diante do panorama encontrado, acredita-se na importância de se investir na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, visando o desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental Crítica, desde o início da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Currículo.

ZANON, Natália Gladcheff. **The insertion of Environmental Education in the Municipal Children's Education Centers of the city of São Carlos (SP): an analysis from a critical perspective.** Masters dissertation. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.

ABSTRACT

Considering the relevance of Environmental Education since the beginning of schooling, the goal of this work was to identify and analyze how the insertion of Environmental Education in the Municipal Children's Education Centers of the city of São Carlos, in the country area of state of São Paulo, from the perception of teachers working in these spaces. Semi-structured interviews were conducted with teachers from five CEMEI's selected for the study, in order to identify how they perceive the work carried out with Environmental Education, the practices developed and how they were conducted. It was sought to know the characteristics of the activities developed, the existence or not of training for the accomplishment of the pedagogical work, the types of activities proposed, as well as the obstacles to the accomplishment of the Environmental Education practices. At the end of the collection all the information obtained was organized through content analysis procedures according to Bardin (2004), trying to identify the relevant trends and patterns. The analysis of the results were based on the theoretical references of Critical Environmental Education, such as in Guimarães (2005), Lima and Layrargues (2014), Loureiro (2007), Tozoni-Reis (2007), considering also the perspective of Paulo Freire (2009). In view of the problems presented and the objectives we intend to develop, the results of the research confirm the initial hypothesis that the insertion of Environmental Education in CEMEI's of São Carlos is done in an incipient way, in relation to both form and content. Given the panorama found, it is believed that it is important to invest in teacher training, both initial and continuing, aiming the development of practices in Critical Environmental Education, from the beginning of Basic Education.

Keywords: Environmental Education. Child education. Pedagogical practices. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição dos CEMEIs por região	53
Figura 2	Distritos de Água Vermelha e Santa Eudóxia (Região 1)	54
Figura 3	Localização dos CEMEIs – Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia	55
Figura 4	Fotos dos bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia	57
Figura 5	Centro da cidade e bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos acadêmicos de Educação Ambiental na Educação Infantil	20
Quadro 2	Objetivos propostos às questões das entrevistas	51
Quadro 3	Eixos temáticos e categorias de análise	63
Quadro 4	Perfil profissional das professoras participantes	65

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Ong	Organização não governamental
NAPRA	Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia
ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
EArte	Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO RELAÇÃO NECESSÁRIA.....	25
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	25
1.1.1 <i>Construção histórica da Educação Infantil na cidade de São Carlos</i>	31
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO NATUREZA E SOCIEDADE	33
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	41
2.1 TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES	41
2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	44
2.3 AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO CURRICULAR	46
3. CAMINHOS PERCORRIDOS	49
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	49
3.2 A CARACTERIZAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS PARA A DEFINIÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: A CIDADE DE SÃO CARLOS E A REGIÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	51
3.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA CIDADE E OS BAIRROS PERIFÉRICOS CIDADE ARACY I E II E ANTENOR GARCIA	55
3.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS	59
3.5 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CEMEIS DE SÃO CARLOS/SP, DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS.....	64
4.1 OS CEMEIS QUE FIZERAM PARTE DO ESTUDO: DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	64
4.2 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO ESTUDO	65
4.3 PERCEPÇÕES TEÓRICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	67
4.4 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	76
4.5 OBSTÁCULOS PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	99
ANEXO.....	108
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	109

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de conhecer como a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no âmbito escolar público, esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da cidade de São Carlos (SP). O objetivo principal do estudo é identificar e analisar como se dá o processo de inserção curricular da Educação Ambiental nesses CEMEIs.

O interesse em pesquisar Educação Ambiental surgiu quando, ainda na graduação em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), me inseri em uma Organização não governamental (ONG) denominada Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia (NAPRA), que atuava em populações ribeirinhas do Baixo Madeira, região localizada em Porto Velho (Rondônia), para o desenvolvimento de projetos de formação política e socioambiental de jovens e adultos.

Logo após essa primeira experiência, ainda na graduação, participei de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) - atividades complementares às disciplinas da graduação -, em Educação Ambiental, ministrada pela professora doutora Haydée Torres de Oliveira, que mais tarde seria minha orientadora, no desenvolvimento da monografia: “As contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental Crítica”.

Em 2014, em minha primeira experiência como docente em uma escola municipal de Ensino Fundamental I (4º ano), da cidade de São Carlos desenvolvia, quando possível, atividades relacionadas às questões ambientais, por meio de debates sobre as vivências diárias das crianças, em rodas de conversas e nas quais discutíamos questões relacionadas à preservação e sustentabilidade na intenção de contribuir para a construção de uma visão política e crítica, em aspectos relacionados à desigualdade social. Nessa escola, muitas ações pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental eram também desenvolvidas por outros professores, mas sempre de forma pontual e fragmentada, por meio de ações como a horta ou projetos direcionados à reciclagem e ao combate ao desperdício de água. Tais ações, embora relevantes, nem sempre eram fundamentadas em uma perspectiva crítica ou aprofundadas de forma questionadora.

Em 2015, como professora da Educação Infantil, ainda na rede municipal de ensino de São Carlos, na função de professora de apoio, costumava estar em contato com todas as

professoras de sala, auxiliando-as em atividades curriculares ou até mesmo para que elas pudessem sair da sala para cumprirem seus horários de intervalo. Nesses momentos, na participação em algumas atividades, percebia o quão escassas eram as ênfases e importâncias dadas ao desenvolvimento de temas ambientais na fase inicial da educação escolar. Em conversas com outras colegas de trabalho observava que, embora mostrassem interesse pelos temas ambientais, eles passavam despercebidos nas práticas pedagógicas, pois, na maioria das vezes, as professoras reclamavam sobre a falta de incentivo das políticas voltadas à educação ambiental - em especial à Educação Infantil - e até mesmo a escassez sobre a temática ambiental em suas formações.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa considera a relevância de se analisar as ações pedagógicas desenvolvidas por professoras da Educação Infantil como via de inserção da Educação Ambiental Crítica na educação escolar. Esta dissertação estabelece como *objeto de estudo* a relação entre Educação Infantil e a Educação Ambiental Crítica, com o objetivo de defender a relevância da inserção dessa temática no currículo da Educação Infantil, uma vez que nesse nível de ensino ocorre o primeiro contato da criança com a educação escolar.

Também, a escolha pela escola pública, além de sempre ter sido minha preferência para desenvolvimento do trabalho docente, se deve ao fato de ser, de acordo com Agudo e Tozoni-Reis (2014),

[...] o principal espaço social para levar aos sujeitos à discussão da relação entre a sociedade e o ambiente. Esse espaço social define a escola pública contemporânea como historicamente produto e produtora dos embates políticos e sociais e, enquanto instituição social, tem como finalidade oferecer um sistema de ensino público, gratuito, laico e universal (AGUDO; TOZONI-REIS, 2014, p. 13).

Além disso, pensando em todo o conjunto das experiências vivenciadas ao longo desse período em que descrevi minha atuação e, refletindo sobre a perspectiva da crise socioambiental, avaliamos que se torna cada vez mais necessária uma Educação Ambiental Crítica que problematize as ações educativas desenvolvidas no contexto formal, a fim de refletirmos sobre nossas opções políticas dentro de sala de aula e a relevância de tais opções dentro de um contexto global.

Nessa perspectiva, a escolha em definir a Educação Ambiental como opção ético-política é apenas o início da construção de práticas pedagógicas pensadas, para a ação de projetos que visem a transformação da sociedade (CARVALHO, 2004).

Quando falamos em crise ambiental, embora possamos constatar as diferentes realidades dos problemas que atingem as diferentes sociedades, é preciso alinhá-los dentro de uma perspectiva global e mais complexa, ou seja, precisamos levar em consideração os problemas ambientais em uma escala mundial e não só regional (LIMA, 2002).

De acordo com Carvalho (1998) os problemas ambientais além de ameaçarem o futuro físico do planeta, questionam o futuro dos valores de nossa sociedade e indicam a necessidade de revermos o modo como nos relacionamos com a natureza. A crise ambiental deve ser vista como um problema a ser levado em conta pela sociedade e pelos governos, pois está colocando em risco a vida de muitas pessoas, principalmente as mais pobres.

Nessa mesma perspectiva, podemos ver que o crescimento econômico, atrelado à lógica do mercado de consumo, só expandiram o desperdício, a degradação do meio ambiente, além de contribuírem para o aumento da pobreza, viabilizando o conforto e luxo de uma pequena parcela de pessoas na sociedade (LIMA, 2002).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que se evidencia, na prática social, a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias (BRASIL, 2012, p.2).

Dentro do contexto da Educação Ambiental na educação formal, também destacamos a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que em um dos seus princípios evidencia a formalização à obrigatoriedade da Educação Ambiental, de maneira articulada, em todos os níveis do sistema de ensino, inclusive a educação da comunidade, na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1999).

Embora a PNEA tenha feito parte de um processo de inserção sistematizada da Educação Ambiental na educação escolar, por meio de um longo período de lutas de educadores ambientais para a instituição de novos princípios na relação entre natureza e sociedade, ainda

existem, conforme Layrargues (2002a), muitos aspectos precoces em relação à sua formulação, justificados a partir dos três eixos a seguir.

A instituição da Lei no 9.795/99 foi precoce porque precedeu a estruturação da organização social dos educadores ambientais, que como classe profissional qualificada e articulada poderia apontar os rumos para a educação ambiental determinados pela Sociedade; porque precedeu a estruturação de um corpo teórico que ancorasse a Política em bases científicas que pudessem apontar para direções coerentes com alguma eficácia no terreno de suas competências exclusivas no sistema educacional e porque precedeu a estruturação de um campo político -ideológico pelo menos numa versão inicial do que poderia haver como modelos possíveis da educação ambiental conjugada no plural (LAYRARGUES, 2002a, p.12).

Embora em seu texto existam diretrizes importantes para a sistematização das práticas educativas ambientais a serem seguidas como garantia de inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, os interesses do mercado e do desenvolvimento econômico, por exemplo, que trazem um peso às questões ambientais, não foram afetados ou questionados por essa política pública, mas conciliados com a perspectiva da sustentabilidade, tal como discorre Layrargues (2002a):

O que está contido no texto legal não afeta nem poderia afetar possíveis interesses econômicos que porventura se caracterizassem como entraves ao enfrentamento das questões ambientais brasileiras, no que diz respeito às atribuições da educação ambiental. É ilustrativo, por exemplo, o fato do texto da lei sugerir atribuições e responsabilidades, mas não estabelecer obrigações, regras ou sanções punitivas a quem desrespeitá-la (LAYRARGUES, 2002a, p.2).

Dessa forma, a instituição da PNEA levou em conta as contribuições de especialistas, economistas e cientistas, mas não necessariamente as de pesquisadores e professores que já possuíam experiências e produções de conhecimento numa perspectiva crítica e contestadora do modelo de desenvolvimento econômico (JANKE, 2012).

Mas, ainda assim, se pensarmos que a Educação Ambiental luta por um espaço de inclusão e fortalecimento em todos os ambientes educativos, a PNEA, mesmo pautada em um discurso conservador, representa um avanço no sentido de destacar a importância de se tematizar os problemas ambientais pelo reconhecimento de uma política pública e que institui a Educação Ambiental como ação educativa (LAYRARGUES, 2002a).

O debate em torno da temática ambiental tem ganhado expressiva importância no âmbito da educação escolar, dando a esta modalidade a possibilidade de inserir as discussões em torno da relação entre natureza e sociedade como elemento importante das possibilidades de mudanças sociais. Entretanto, é necessário reconhecer que a ação pedagógica nesse campo se apresenta fragmentada e realizada de forma pontual, “desprovida de reflexão e questionamento sobre o processo como um todo” (SAHEB, 2016, p.139). Assim, consideramos que é necessária a criação de ideias que rompam com os comportamentos padrões da sociedade, principalmente no processo de formação inicial dos professores, pois eles são os principais mediadores no desenvolvimento das práticas educativas.

Neste trabalho defendemos a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, que procura problematizar os fatores que geram os problemas ambientais, para além do enfoque em atitudes individuais ou comportamentos ecologicamente corretos, como não jogar lixo no chão, reciclar materiais, não quebrar galhos de árvores etc., que nem sempre são questões desenvolvidas numa perspectiva que considera os vários contextos da nossa sociedade – político, econômico, cultural. Inicialmente pontuaremos algumas tendências de Educação Ambiental, ressaltando alguns momentos históricos dessa educação em nossa sociedade.

No Brasil, de acordo com as perspectivas analisadas por Janke (2012):

No contexto formal, a educação ambiental tenta se estruturar num espaço historicamente disputado, acirradamente, entre as correntes tradicionais e críticas, entre o processo educativo pela manutenção do capital contra a luta por uma educação para a transformação social. Em geral, o cenário de manutenção tem sobrevivido à disputa, numa situação revelada pela precariedade, falta de qualidade da educação nos espaços formais, de um modo geral e abrangente. Essa situação é resultado das escolhas político-econômicas daqueles que representam democraticamente o povo, mas que se comprometem repetidamente com interesses privados e de manutenção da ordem social vigente (JANKE, 2012, p. 7).

Nos anos finais da Ditadura Militar brasileira, muitas discussões foram realizadas sobre a educação e sua organização, principalmente no que se refere ao ensino público, dentro de uma perspectiva crítica e transformadora. Embora as abordagens teóricas e práticas da educação fossem pautadas numa posição crítica, elas não se firmaram como hegemônicas dentro do contexto da organização das escolas públicas de educação básica (JANKE, 2012).

De acordo com a perspectiva crítica de Educação Ambiental desenvolvida por Lima (2004), oposta às vertentes conservacionistas, a Educação Ambiental deve agir como instrumento de mudança nos níveis social e cultural. Nesse sentido, deve atuar na construção de uma concepção libertadora do homem, simultaneamente a outras iniciativas políticas, sociais, culturais e econômicas, buscando entender e responder aos desafios postos pela crise social, ambiental e econômica mundial na atualidade. Considerando a importância de ações pedagógicas para o desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino formal, especificamente na Educação Infantil e com o objetivo de conhecer o que tem sido produzido academicamente sobre esse tema, fizemos um breve levantamento de teses e dissertações, que abordam práticas pedagógicas e projetos em Educação Ambiental no contexto escolar nesta etapa da educação básica.

O levantamento foi realizado a partir do banco de dados do Projeto “Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (EArte)”, que utilizamos como importante referência para pensar as tendências teóricas dos trabalhos que se ocupam dessa temática. Também, porque o EArte consolida um espaço significativo na área da Educação Ambiental e apresenta trabalhos relacionados à temática ambiental de diversas regiões do país, dispondo de um grande reconhecimento na área.

Selecionamos trabalhos produzidos no período de 2007 a 2016, por meio da palavra-chave “Educação Infantil” e analisamos os objetivos e referenciais teóricos dos trabalhos que tratavam, especificamente, de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Considerando as teses e dissertações relacionadas às práticas pedagógicas e projetos em Educação Ambiental, desenvolvidas no contexto formal da Educação Infantil, encontramos, apenas, oito trabalhos acadêmicos referentes à temática.

No Quadro 1, organizamos os trabalhos levantados por título da pesquisa, autor (a) e ano da defesa que foram desenvolvidos.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos de Educação Ambiental na Educação Infantil

Título	Autor (a)	Ano da defesa
Educação Ambiental na Educação Infantil: sentidos produzidos no cotidiano	Andressa Lemos Fernandes	2007
Educação Ambiental e Educação Infantil em uma área de proteção ambiental: concepções e práticas	Paula Gadioli Alberto	2007
Práticas pedagógicas em Educação Ambiental: a escola diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Tapeba Conrado	Teraza Cristina Cruz Almeida	2007
Percepção de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre sua prática de educação Ambiental	Ana Cláudia Boadana da Paixão	2008
A Educação Ambiental na práxis pedagógica de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Mara Terezinha Pereira Kliemann	2008
Educação Ambiental: a horta escolar como ferramenta de sensibilização ambiental	André Murasa Silva	2011
Educação Infantil e natureza: tecendo relações rumo a Educação Ambiental – enfrentamentos, dificuldades e possibilidades	Marta Rubia Paes de Farias dos Santos	2011
Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas de professores que fazem Educação Ambiental na escola	Vânia de Moraes Teixeira	2012

Fonte: elaboração própria (2018).

Da análise dos trabalhos apresentados no Quadro 1, observamos que Fernandes (2007), realizou sua pesquisa em um Centro de Educação Infantil no município de Vitória (ES), com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à Educação Ambiental no entrelaçamento com as redes de saberes/fazer do dia a dia daquela instituição. A pesquisa foi desenvolvida com fundamentos da teoria da complexidade e pressupostos da Educação Ambiental e da Educação Infantil.

Alberto (2007) procurou identificar as concepções e práticas de Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil, que atuam em escolas localizadas dentro da Área de Proteção Ambiental, do município de Campinas (SP). Como referencial teórico, utilizou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A pesquisa de Almeida (2007) teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental da Escola Diferenciada Indígena, localizada em Caucaia, no Ceará. A

autora usou referenciais teóricos acerca da temática indígena e fundamentos de Educação Ambiental com base em Reigota, Leff, Sato e Pedrini.

Paixão (2008) realizou uma pesquisa na linha de formação de professores, com o objetivo de identificar modalidades de práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil e no ensino fundamental, a partir da percepção dos professores. Utilizou, como referenciais, autores relacionados à Pedagogia dialógica, Pedagogia normativa, Ecopedagogia e Cidadania.

O trabalho de Kliemann (2008) foi desenvolvido com turmas de Educação Infantil a quinto ano, na busca de investigar os elementos que favorecem ou dificultam a implementação de projetos de Educação Ambiental, analisando projetos já desenvolvidos junto à escola. Na pesquisa foram utilizados referenciais teóricos de autores como Freire, Guimarães e Leff.

O trabalho de Silva (2011) objetivou a implantação e utilização da horta escolar como instrumento de “sensibilização” para a Educação Ambiental no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, por meio de atividades didático-pedagógicas, a fim de contribuir no processo de sensibilização ambiental. Foi realizada, também, uma revisão de bibliografia que trata do distanciamento ser humano/natureza, na compreensão de elementos filosóficos e de referências que evidenciaram a conexão entre ser humano e natureza, além de uma breve revisão a respeito da importância da horta escolar e das políticas educacionais da Educação Ambiental.

A pesquisa de Santos (2011) é de um estudo sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil Municipal, com o objetivo de analisar a compreensão dos profissionais sobre a concepção de Educação Ambiental e quais suas práticas, por meio de referenciais pautados na Agenda 21.

Teixeira (2012), buscou compreender a “constituição do professor educador ambiental”, assim como “a prática docente que envolve a EA”, a partir das narrativas dos sujeitos que a vivenciam. Os referenciais teóricos utilizados estão relacionados à constituição do Educador Ambiental, à compreensão do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e, também a concepções de educação pautadas nas ideias de Paulo Freire.

O pequeno número de trabalhos obtidos em nosso levantamento está de acordo com o estudo de Rink e Megid Neto (2009) considerando os níveis específicos do ensino formal. Os autores encontraram uma predominância de trabalhos voltados para o ensino escolar de forma geral, seguidos das pesquisas referentes à educação superior e pelo ensino fundamental II (6º

ao 9º anos) e um número bem menor de trabalhos destinados à Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental (RINK e MEGID NETO, 2009).

Embora a produção acadêmica relacionada à Educação Ambiental no Brasil seja extensa, sabemos pouco sobre essa produção, assim como o alcance dos estudos realizados, os principais recortes das investigações, as linhas de pesquisa, os caminhos percorridos, as lacunas existentes, os centros de produção etc. (FRACALANZA *ET AL*, 2005).

Nosso trabalho pretende contribuir com os conhecimentos e pesquisas que deem subsídios à Educação Ambiental na Educação Infantil, visto a quase ausência de pesquisas sobre essa temática, como apresentado no breve levantamento que fizemos no EArte.

Dadas as considerações aqui apontadas, emergem alguns questionamentos sobre a temática ambiental na Educação Infantil, como as seguintes *questões de pesquisa*: como ocorre a inserção da Educação Ambiental nos CEMEIs na percepção das professoras? Como as professoras percebem as práticas que realizam em Educação Ambiental no contexto escolar infantil? Que concepções teóricas podem ser identificadas nas respostas das professoras sobre suas práticas pedagógicas? Quais os obstáculos ou facilidades percebidos pelas professoras na realização das práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil?

Na busca de respostas para tais questões, essa pesquisa tem como **objetivo principal** identificar e analisar a inserção da Educação Ambiental nos CEMEIs de São Carlos a partir da percepção de professoras que trabalham nesses espaços.

Foram estabelecidos, como **objetivos específicos**: identificar a percepção das professoras dos CEMEIs sobre Educação Ambiental; caracterizar as concepções teóricas das professoras, a partir de suas percepções sobre as práticas realizadas em Educação Ambiental; analisar os obstáculos encontrados pelas professoras para a realização das práticas em Educação Ambiental.

Acreditamos ser importante indicar que os CEMEIs da cidade de São Carlos, segundo informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação (SME), são norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nos capítulos 1 e 2, trazemos considerações sobre as DCNEI visando apontar a contribuição desse documento ao contexto pesquisado.

Diante da problemática apresentada e dos objetivos indicados, temos como hipótese que a Educação Ambiental se insere na Educação Infantil de forma incipiente, tanto em relação à

forma quanto ao conteúdo, se caracterizando por algumas práticas pedagógicas pontuais e fragmentadas, quando se realiza, por exemplo, um projeto de horta ou de reciclagem, sem que essas questões sejam realmente problematizadas.

Consideramos que uma Educação Ambiental Crítica é importante para o desenvolvimento de ações pedagógicas no contexto da educação escolar, uma vez que a educação se faz a partir de uma construção social dotada de valores políticos e no exercício da busca pela igualdade social. A partir de práticas fundamentadas em uma perspectiva crítica, será possível uma leitura da realidade por meio de interações dialógicas, que leve a perceber diversas particularidades das relações ser humano-natureza, visando a melhoria das condições de vida e a proteção do meio ambiente.

Pretendemos contribuir para a reflexão sobre a inserção de uma Educação Ambiental Crítica no processo de formação de professores, visando o desenvolvimento de práticas escolares desde a Educação Infantil, na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Também temos como objetivo, problematizar questões referentes às práticas ambientais, voltadas para uma Educação Infantil que seja crítica e politizada, dentro do contexto da crise ambiental, levando em consideração os diferentes contextos sociais, políticos, culturais, econômicos etc.

A fim de respondermos à questão de pesquisa, assim como contemplarmos os objetivos propostos, esta dissertação foi organizada em quatro seções.

Na primeira seção, intitulada *Educação Infantil e Educação Ambiental, como relação necessária*, discorreremos sobre o contexto histórico da Educação Infantil e da Educação Ambiental, sobre concepções e práticas no contexto da temática ambiental.

Na segunda seção, intitulada *Educação Ambiental e sua importância nas relações sociais*, desenvolveremos tópicos sobre algumas tendências e concepções sobre Educação Ambiental, além de refletirmos sobre a Educação Ambiental Crítica, mediada por alguns referenciais teóricos como Loureiro (2006), Carvalho (2004) e Guimarães (2013). Para finalizarmos essa seção, traremos algumas práticas em Educação Ambiental, no contexto da inserção curricular da Educação Infantil.

Na terceira seção estão os *Caminhos percorridos*, levando em consideração o tipo de pesquisa desenvolvida, assim como o universo da pesquisa.

Na quarta seção apresentamos análise dos dados coletados, divididos em três eixos temáticos e nove categorias.

E por fim, nas *Considerações finais*, retomamos algumas ideias discutidas ao longo do texto e procuramos responder à questão proposta, dentro dos limites e das possibilidades de nossa pesquisa.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO RELAÇÃO NECESSÁRIA

Neste capítulo, discorreremos brevemente sobre a infância no Brasil e as lutas em torno da elaboração de uma Educação Infantil de qualidade, já que esta etapa da educação era inicialmente destinada às camadas populares. Também, citamos alguns avanços ocorridos, em termos de políticas públicas, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), com destaque à luta por um ensino público e de qualidade. Depois, também apresentamos breves apontamentos sobre a construção da Educação Infantil na cidade de São Carlos, com algumas considerações sobre iniciativas realizadas e, para finalizarmos o capítulo, entramos na discussão sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, mostrando sua importância desde o início da etapa escolar.

1.1 Um breve histórico da Educação Infantil brasileira

Durante o período colonial, em que não existia um Estado brasileiro responsável por propostas educacionais e de proteção à criança, as ações de Educação Infantil eram desenvolvidas pela igreja, “a exemplo do Orfanato da Companhia de Jesus que abrigava a órfãos vindos de Portugal e da Roda dos Expostos, que recebia as crianças enjeitadas” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2010, p.26).

De acordo com documentos, a Roda dos Expostos foi umas das primeiras instituições de acolhimento à criança de maior duração ao longo da história, criada na Europa Medieval e iniciada no Brasil em 1726 (KUHLMANN JR., 2001; PASCHOAL; MACHADO, 2009; STELLA, 2011).

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82)

A Roda dos Expostos foi adotada no período colonial brasileiro na intenção de acolher as crianças, principalmente aquelas abandonadas por escravas, que de acordo com Civiletti (1991), queriam livrar seus filhos da escravidão, na esperança de também não se tornarem escravos, sendo o único meio de assistência à infância.

No entanto, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001), somente em 1879 houve umas das primeiras referências à creche no Brasil, escrita no jornal *A Mãe de Família*, “pelo Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro” (KUHLMANN JR., 2001, p.83), na intenção de atender as crianças abandonadas.

O artigo publicado até o número 6 do jornal, intitulava-se *A Creche (asilo para a primeira infância)*. Vinelli apresentou a creche de forma peculiar, pois, enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor (KUHLMANN JR., 2001, p.83).

Foi durante o início do século XX que surgiram, de fato, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, recomendadas junto às indústrias, na intenção de oferecer assistência à infância. Como se percebe, essa ideia de assistência nasceu dentro de concepções de médicos higienistas da época, integradas a um projeto maior de saneamento, na intenção de atingirem a “civilidade e a modernidade” (KUHLMANN JR., 2001, p.91).

Logo após a Segunda Guerra Mundial muitas transformações ocorreram na Educação Infantil, que ainda estava associada aos cuidados da criança pequena e na perspectiva de “atendimento exclusivo aos pobres” (KUHLMANN JR., 2001, p.182), reiterando que a Educação Infantil ainda não era considerada um direito da criança. Com o progresso das indústrias, houve mudanças nas bases sociais e familiares, assim como o aumento das crianças que frequentavam a Educação Infantil; pela crescente participação das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho. A partir desse período, iniciaram-se as lutas para expansão e qualificação da Educação Infantil (SOUZA, 2008).

Nos anos 80, ao final da ditadura militar, período que trouxe muitos prejuízos para a sociedade e para a educação do Brasil, inúmeras transformações aconteceram, principalmente, com a crescente luta da classe trabalhadora e a propagação dos movimentos populares – movimento de mulheres, movimento de luta por creches e movimento pró-constituente (KUHLMANN JR., 2001; TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015). Nesse período, as creches

eram tidas como representação dessas lutas, principalmente no que diz respeito a melhoria de sua qualidade, como afirmou Kuhlmann Jr. (2001):

As creches apareciam como um resultado, como símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia. A prefeitura paulistana havia cedido e iniciava a expansão da rede. *Creche* passou a ser sinônimo de *conquista*. E por isso mesmo elas *tinham* que ser diferente de toda tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a esse movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola (KUHLMANN JR., 2001, p.198).

Todo esse movimento de luta contribuiu para a elaboração da Constituição de 1988 e, tardiamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, que “foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas (CERISARA, 2002, p.328).

De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, inciso IV, a Educação Infantil, representada pelas creches e pré-escolas, atenderia às crianças de 0 a seis anos de idade. Ou seja, como resultado de uma grande luta popular, garantiu-se o direito da criança brasileira às creches que, anteriormente vistas como assistencialistas, passaram a se dedicar ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, como dever do Estado e direito de todos.

Dois anos após a promulgação da Constituição de 1988, foi sancionado o ECA (BRASIL, 1990), constando em seu artigo 4º, como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público” garantir que os direitos das crianças e adolescentes sejam efetivados. Ou seja, direitos referentes “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

Além dessas conquistas, de acordo com Ferreira (2000), o ECA tornou-se mais que uma ferramenta constitucional, pois além de incorporar as crianças e os adolescentes ao universo dos direitos humanos, auxiliou na fiscalização das políticas públicas voltadas à infância, no que

diz respeito a qualquer prática de corrupção (desvio de verbas, desrespeito de direitos etc.), apostando em um novo olhar para a criança.

Em 1996, depois de oito anos no Congresso e com muita luta social, tivemos a promulgação da LDBEN, que veio para reafirmar o dever do Estado na gratuidade no direito ao atendimento à educação das crianças de 0 a 6 anos.

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VI - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Além disso, essa Lei passou a considerar as creches como a primeira etapa da educação básica e parte do sistema educacional brasileiro. “A partir desta data passou a ser exigido que as creches fossem incluídas nos sistemas de ensino e supervisionadas pelas Secretarias de Educação” (TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015, p.23), o que também implicou em mudanças relativas à formação do professor, na inclusão de exigências mínimas para atuação docente.

Dessa forma, a LDBEN instituiu uma nova roupagem ao ensino, que passou a ser direito de toda criança, independentemente de sua classe social, uma vez que, antes, era destinado a atender as famílias da classe trabalhadora. Com essas transformações, os conceitos sobre a Educação Infantil foram tomando outros caminhos, embora, financeiramente, não exista nada concreto para que se possa contemplar os objetivos proclamados pela LDBEN (CERISARA, 2002) como, por exemplo, investimento na formação de professores.

Ainda dentro do contexto de reformas voltadas à Educação Infantil, temos o RCNEI, proclamado no governo de Fernando Henrique Cardoso e produzido pelo Ministério da Educação (MEC), na integração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sobre o RCNEI, Cerisara (2002) pontua que a versão final foi estruturada em três volumes, sendo eles:

Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. A leitura do primeiro volume do RCNEI, denominado “Introdução”, permite constatar um texto bem cuidado esteticamente, com especial destaque às belíssimas fotografias (que acompanham os três volumes), a maior parte delas assinadas por Iolanda Huzak, que revelam a diversidade cultural das crianças brasileiras nem sempre contemplada pelo documento. Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar

crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área (CERISARA, 2002, p.336).

Neste mesmo documento é possível observar ênfase na criança e no seu processo para formação humana nos variados contextos sociais, por meio de conteúdos escolares relativos à creche e à pré-escola, dando ênfase à importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança (CERISARA, 2002).

No entanto, Cerisara (2002) pontua que a versão final do RCNEI não considerou, por parte dos pareceristas, um tempo maior para debates e discussões. Afirma, ainda, que a elaboração do referencial foi precipitada, uma vez que haveria necessidade de maiores reflexões sobre o que de fato desejamos para a educação de crianças de creches e pré-escolas.

Em 2005 foi apresentada a Política de Educação Infantil, desenvolvida a partir dos Seminários Regionais de Educação Infantil, que luta pelos direitos das crianças de zero a seis anos e, defende as seguintes metas, de acordo com Abramowicz (2006) apud Blengini (2010)

[...] o direito da criança pequena à educação, destacando a necessidade de profissionais de qualidade para atuarem na educação infantil; a importância de uma política para esta modalidade de educação, articulada a políticas de saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, mulher e diversidades, como também aos Fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil; a necessidade de garantir espaços físicos adequados às instituições de Educação Infantil; a sugestão, ainda, de algumas estratégias de financiamento para a manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, a incluindo no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos (ABRAMOWICZ, 2006, APUD BLENGINI, 2010, p.21).

No trecho citado, observamos o entendimento de uma proposta de Educação Infantil integrada às diversas facetas que envolvem o desenvolvimento infantil, como políticas voltadas para as mulheres, para a diversidade, aos direitos humanos, entre outras. É possível perceber quão complexo e abrangente é o contexto da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

Em 2009, as DCNEI, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), trouxe discussões sobre

como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.7).

O texto afirma que os DCNEI, além de valorizarem o papel do professor, promovem também a valorização de práticas educativas elaboradas de forma coletiva, “com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (BRASIL, 2010, p.13). Além disso, propõe enfatizar o papel social das crianças, entendidas como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12).

No contexto da Educação Infantil, e orientada pelas DCNEI, também temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigência do Sistema Nacional de Educação, anunciada na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN (1996).

De acordo com Cezari, Sousa e Cunha (2016, p.465), a BNCC, em sua elaboração estabeleceu “conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica, além de orientar a formulação do Projeto Pedagógico das escolas”. Porém, os autores indicam algumas limitações às quais as propostas da Base estão sujeitas, no que diz respeito a formação docente e o currículo, contribuindo para aumentar o abismo entre crianças de escolas particulares e públicas.

Conforme os documentos e análises apresentadas, acreditamos ser importante uma discussão mais aprofundada sobre as propostas curriculares que norteiam a Educação Infantil pública, tema de nosso trabalho, assim como trazer discussões relevantes para a formação de professores.

Concluimos que diante de um panorama no qual as ações do Estado, diante da educação das crianças foi sempre desenvolvida para atender às crianças pobres, por ideias assistencialistas, fica visível a importância em investir em estudos voltados à Educação Infantil, assim como pensar ações pedagógicas inseridas para o desenvolvimento crítico das crianças desde o início da educação básica. Também não podemos deixar de lado questões relativas à formação do professor e à valorização do trabalho docente.

No próximo item discorreremos sobre a história da Educação Infantil da cidade de São Carlos, que foi fortemente influenciada pelos aspectos assistencialistas voltados às camadas pobres de nossa sociedade.

1.1.1 Construção histórica da Educação Infantil na cidade de São Carlos

Como vimos anteriormente, durante o processo histórico de sua constituição, as instituições de Educação Infantil foram destinadas às crianças das classes populares e tinham propostas educativas oriundas do assistencialismo.

Nessa mesma perspectiva, ao longo da década de 80, as primeiras creches na cidade de São Carlos foram construídas “em regiões próximas às favelas da cidade e não era exigido nenhum tipo de formação específica para atuar com as crianças” (TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015, p.22). Nesse período, segundo as autoras,

[...] a Prefeitura já mantinha alguns parques infantis e pré-escolas, mas o projeto das creches era diferente do projeto das instituições existentes até então. Essa diferença não se restringia ao nome ou ao órgão responsável pelas instituições (O Departamento de Educação e Cultura respondia pelos parques infantis e pré-escolas e o DAS - Departamento de Assistência Social - era o responsável pelas creches), mas, sobretudo, diferiam-se as populações atendidas, os propósitos, os profissionais (TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015, p.22).

De acordo com Tebet (2015), a elaboração das primeiras creches em São Carlos foi delineada mediante a preocupação do poder público do município em diminuir os efeitos da pobreza, além de dar assistência às mulheres carentes, que trabalhavam e não tinham onde deixar seus filhos, uma vez que as famílias mais pobres eram vistas sob a ótica da falta de estrutura social e de não possuírem recursos necessários para educar seus filhos.

Portanto, há 30 anos as creches fazem parte das políticas do município de São Carlos e os CEMEIs¹, retratam muito da “história da Educação de crianças em creches” (TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015, p.21).

¹ O CEMEI é uma instituição que pode atender crianças em qualquer etapa da educação infantil. Pode priorizar os bebês, atender crianças de até dois anos, atender crianças de até três ou quatro anos de idade, atender a partir de dois anos, ou a partir de três, quatro anos. Os CEMEIs podem, inclusive, atender apenas as crianças de cinco

No período inicial, entre 1977 e 1999, o atendimento destinado às crianças nas creches era feito por pessoas com pouca ou quase nenhuma qualificação, que revezavam seus trabalhos entre o cuidar das crianças ou nos serviços da limpeza e da cozinha. Muitas vezes, os trabalhos eram desenvolvidos voluntariamente por mulheres, destacando a ideia da maternidade inata ao gênero feminino. Dessa forma, a política de contratação de funcionários era fortemente influenciada por essa concepção, na atuação das creches junto às crianças (TEBET; ABRAMOWICZ, 2010).

A política destinada à criação de creches na cidade “foi marcada pelo improviso, configurando-se quase como um favor do poder público prestado à população economicamente desfavorecida. A lógica que prevalecia era a das relações clientelistas que atravessa e constrói a noção de cidadania da época e persiste até os dias de hoje” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2010, p.33).

Assim, esse período também foi marcado por ações sociais que exigiam a melhoria na qualidade das creches, assim como a ampliação do atendimento em âmbito local, afetando diretamente na configuração de políticas públicas voltadas à Educação Infantil como direito das crianças.

Conforme Tebet e Abramowicz (2010) afirmam, toda essa luta teve grande repercussão na forma como as creches começaram a ser caracterizadas, sendo uma das conquistas, a contratação de profissionais para atuarem na área e a consequente valorização de ações pedagógicas, pensando no desenvolvimento da criança, a partir dos conhecimentos pedagógicos de profissionais qualificados para o trabalho a ser desenvolvido.

Uma outra conquista para a cidade foi a lei municipal número 13.889, responsável pela estruturação e organização da educação pública municipal de São Carlos, por meio da instituição do plano de carreira e a remuneração dos profissionais da área. Também, destacamos a lei municipal número 13.795, que estabelece o Sistema Municipal de Ensino compreendido pelas Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal e possui uma divisão regional de supervisão da Secretária Municipal de Educação e Cultura, de acordo com o artigo a seguir:

ou seis anos, dependendo dos arranjos feitos pela Secretaria de Educação (TEBET; FRAGELLI; OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Art. 2º O Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos compreende:

I – instituições de educação infantil e ensino fundamental, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;

II – instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, tanto as de caráter lucrativo como as comunitárias, confessionais e filantrópicas (SÃO CARLOS, LEI MUNICIPAL DE SÃO CARLOS, 13.795/06).

Portanto, mesmo que, ao longo do processo histórico da Educação Infantil, muitas conquistas tenham sido realizadas no processo de emancipação das creches como direito de todas as crianças, além da elaboração de documentos importantes, como a Constituição de 1988 e a LDBEN, são muitos os desafios a serem enfrentados na efetivação de direitos relativos à prática cotidiana do professor e na busca de um ensino público e de qualidade, não só na Educação Infantil, objeto do nosso estudo, mas em todas as etapas da educação pública, como afirma Silva (2011),

As emendas, ao inscrever no texto constitucional novos direitos fundamentais em relação à educação, criam condições para que se possa avançar, cada vez mais, nas políticas públicas, que devem dar materialidade histórica a esses direitos. Ao mesmo tempo, abrem novos espaços de luta para que as políticas se configurem em mecanismos importantes no fortalecimento da escola pública de qualidade, laica, gratuita e comprometida com a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária, desafio maior a ser conquistado pela sociedade (SILVA, 2011, p.230).

Assim, pensando no desenvolvimento integral das crianças que frequentam a Educação Infantil pública, o próximo item trará reflexões em torno de uma formação crítica, por meio de ações pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental, defendendo um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta uma compreensão crítica da relação natureza/sociedade.

1.2 Educação Infantil e a relação Natureza e Sociedade

No contexto escolar é muito importante a presença da Educação Ambiental desde a Educação Infantil, inserida como primeira etapa da educação básica. Ao longo do processo histórico da educação, pouco se pensava em ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento crítico das crianças pequenas, pois como já vimos anteriormente, as instituições pré-escolares

destinadas aos pobres eram, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001) administradas para a submissão das famílias e das crianças. “Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação” (KUHLMANN JR., 2001, p.182).

Por isso, ao pensarmos no desenvolvimento integral da criança, conforme Oliveira e Bossa (1994) afirmam, dos dois aos seis anos a criança dá início à aprendizagem e lida com as suas representações, potencializando-as cada vez mais, numa combinação crescente e complementar entre imagens, lembranças e palavras.

Mas o que podemos observar é que as escolas ainda transmitem uma visão muito dicotômica da realidade, segundo a qual o planeta ainda é visto como fonte inesgotável de seus recursos e a natureza como meio para produção de mercadorias. Ou seja, “opondo o plano cultural do plano natural e privilegiando o primeiro, as escolas silenciam a dimensão ambiental da existência humana” (TIRIBA, 2010, p.2).

Por isso, quando nos remetemos ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, por meio de práticas voltadas a interações com o meio ambiente, desenvolvemos uma concepção na qual todas as crianças devem ter uma formação crítica e questionadora sobre os vários contextos que permeiam a nossa sociedade.

Isso também nos remete a pensar a importância de a criança desenvolver em seus aspectos individuais atitudes em prol da sociedade, a partir da relação com a natureza e a fim de combater e transformar desigualdades estabelecidas em nossa sociedade. Nessa perspectiva, Kramer (1999) afirma que

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (KRAMER, 1999, p.1).

Assim, o professor como mediador no desenvolvimento de ações pedagógicas deve considerar que, “é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e o respeito das crianças para com a natureza e cultura, destacando a diversidade dessa relação (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p.28), uma vez que, conforme Tiriba (2010), as creches e pré-escolas são lugares privilegiados, onde as crianças vivenciam, no processo de ensino-aprendizagem, o primeiro contato para o desenvolvimento de suas emoções, relacionadas àquilo que é vivido por elas.

De acordo com a pesquisa desenvolvidas por Barros e Tozoni-Reis (2009), é sempre importante problematizar as questões relativas a atitudes ecologicamente corretas com as crianças, na superação de conceitos de Educação Ambiental voltados à disciplina, de forma moralista, visto que as ideias sobre mudanças “geradas pelo medo do futuro e pela manipulação das emoções precisam ser repensadas e superadas” (BARROS; TOZONI-REIS, 2009, p.144). As autoras também assinalam que é importante construir uma visão mais abrangente da realidade com as crianças, não só a natural, mas a social, a política, a histórica etc., além de concluírem que

Desta forma, a educação ambiental amplia esta concepção, ao acrescentar estas novas dimensões, e a conservação ambiental deixa de dizer respeito somente à “preservação da natureza”, passando a incluir o respeito a todos os tipos de vida, incluindo a humana, adquirindo assim um caráter social (BARROS; TOZONI-REIS, 2009, p.149).

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental Crítica permite refletirmos sobre nossas ações no mundo, trazendo maior sentido na busca de entender a realidade socioambiental que vivemos hoje. Vale considerar que, no processo de desenvolvimento das crianças, a figura do professor, como mediador, é sempre muito importante para reflexão de práticas realizadas, e que estão diretamente ligadas às suas escolhas ideológicas. Assim, além da formação e valorização do professor é muito importante que as políticas públicas estejam presentes para reforçar a Educação Ambiental no currículo escolar.

Mesmo que ora ou outra tais políticas sejam permeadas por uma visão muito fragmentada sobre a realidade, na ênfase a práticas relacionadas à preservação e conservação do meio ambiente, elas contribuem para valorizar o meio ambiente nos processos educativos, como no caso da inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

A Política Nacional de Meio Ambiente, em seu art. 2º, inciso X insere a Educação Ambiental em “todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

A Constituição de 1988, anteriormente citada, além de trazer maior visibilidade às considerações acerca da qualidade do ensino na Educação Infantil, leva em conta as questões voltadas ao meio ambiente, a Educação Ambiental e destaca, em seu artigo 225, que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Também, no “§ 1º para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público de: VI – Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Já na década de 90, os PCNs também ganharam visibilidade, por inserirem o tema Meio Ambiente, numa proposta transversal, como definido a seguir.

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. (BRASIL, 1998, p.26).

Por exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e que a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, a Literatura, a Geografia, a História e as Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente, valorizam ou desvalorizam determinadas ideias e ações, explicitam ou não determinadas questões, tratam de determinados conteúdos; e, nesse sentido, efetivam uma “certa” educação ambiental. A questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros (BRASIL, 1998, p.27).

Embora os PCNs enfatizem uma visão integradora para a compreensão dos problemas socioambientais, dando ênfase aos aspectos políticos, econômicos, ecológicos etc., as propostas desse documento não englobam sugestões voltadas à Educação Infantil, que é a etapa na qual as primeiras vivências da criança são construídas para formação de concepção e valores.

O RCNEI, embora elaborado em três volumes, não dispõe em nenhum deles o termo Educação Ambiental. Em seu primeiro volume, como objetivos gerais para a Educação Infantil, aponta que a criança deve desenvolver a capacidade de “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação” (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.1, 1998, p.63).

Já o terceiro volume, que traz o desenvolvimento do eixo denominado “Natureza e Sociedade”, apesar de abordar temas relacionados às Ciências Humanas e Naturais e de tratar da relação da sociedade com a natureza, não apresenta princípios, objetivos e metas da Educação Ambiental para a Educação Infantil (ALBERTO, 2007; NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014), como exemplo dos trechos a seguir, respectivamente, para crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos.

Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.3, 1998, p.175).

Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.3, 1998, p.175).

Diante deste documento, Capitulino e Almeida (2014) destacam que o RCNEI não reconhece uma abordagem sobre as questões ambientais numa perspectiva transformadora e emancipatória, uma vez que traz elementos pontuais e de forma fragmentada, relacionados apenas à ideia de conservação ambiental.

Esse tipo de abordagem pontual, como a que aparece no documento, segundo Nascimento, Matos e Bonfim (2014), acaba inserindo o professor como responsável pelo processo da inserção de uma Educação Ambiental Crítica, na intenção de romper com abordagens conservacionistas.

Ainda no contexto da Educação Ambiental, na Educação Infantil, temos as DCNEI, que, como descrevemos anteriormente, segundo informações obtidas junto a SME, orientam as propostas curriculares nos CEMEIs pesquisados.

De acordo com Saheb (2016), embora as DCNEI, em seu texto, não destaquem a Educação Ambiental, elas norteiam as questões socioambientais, por meio de princípios de respeito ético, político e estético ao meio ambiente, como destacamos abaixo (BRASIL, 2010, p.16):

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Também, segunda a mesma autora, alguns princípios básicos da Educação Ambiental, como o respeito a diversidade cultural, são enfatizados nas propostas pedagógicas do documento, no sentido de que estejam articuladas com o contexto cultural das crianças, como é possível observar no trecho a seguir:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; -Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; -Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; (BRASIL, 2010, p.24)

De acordo com Saheb (2016, p.142), esses princípios estão de acordo com a Educação Ambiental, pois incentivam “que os indivíduos sejam estimulados a preservar e a valorizar o multiculturalismo, para que as populações historicamente excluídas tenham condições de refletir sua realidade, construir conhecimentos acerca de suas problemáticas centrais e então terem acesso à melhoria na qualidade de vida”.

Ainda no contexto de análise da Educação Ambiental nas propostas curriculares, retomamos a BNCC, já discutida anteriormente, mas, agora, na perspectiva da Educação Ambiental.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p.107), na intenção de compreenderem como a Educação Ambiental está inserida nas propostas preliminares da BNCC, os autores, primeiramente, destacam que o documento apresenta quatro áreas do conhecimento, sendo eles: “ I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; III – Ciências Humanas e suas Tecnologias e IV – Matemática”. Ainda complementam que “o ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo, está estruturado em 4 eixos: Contextualização Histórica, Social e Cultural; Conhecimento Conceitual; Processos e Práticas de Investigação e Linguagens das Ciências da Natureza” (p. 108).

Neste sentido, os autores, considerando que a Educação Ambiental deve ser tratada de forma crítica, em sua relação com os aspectos não só naturais, mas os sociais, culturais, políticos e econômicos de nossa sociedade, concluem que

[...] as questões ambientais, objeto de estudo desse trabalho, continuam sendo abordadas de forma irrisória na proposta preliminar para implantação da BNCC, sendo inexistente sua abordagem em áreas do conhecimento como a Matemática e inclusive de modo irrisório na área do conhecimento Linguagens. Sua prática deve ser repensada, pois mesmo nas áreas em que ela está presente nos conteúdos curriculares, o trabalho com a mesma ocorre de modo isolado, fragmentado e, principalmente, por meio de projetos em datas comemorativas ou quando acata a algum projeto proposto pelo Núcleo Regional de Educação e, desse modo, repassado e cobrado o seu desenvolvimento pelas escolas, como por exemplo, “Projetos de Combate ao Mosquito Transmissor da Dengue”. Assim, fica claro que as políticas educacionais estão coniventes com as políticas neoliberais que enfatizam seu papel social, reproduzindo a discussão ambiental sem aprofundamento das questões econômicas, políticas, culturais, sociais ou mesmo do conhecimento específico que justifica a complexa dinâmica a qual insere esse tema (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p.113).

Portanto, quando pensamos em uma Educação Ambiental Crítica, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil, devemos levar em conta suas potencialidades de levar a problematizações de questões socioambientais, de forma que se possa perceber a realidade para além de uma visão fragmentada. Tal visão parece ocorrer nas propostas curriculares que orientam as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, como vimos em nossas análises. Loureiro (2007) afirma que “os efeitos deste movimento crítico na educação ambiental são bastante visíveis. Há uma ampliação na

compreensão do mundo e o repensar das relações eu-eu, eu-outro, eu-nós no mundo” (LOUREIRO, 2007, p.69).

Também completa, que os temas relacionados à preservação e ao cuidado com a natureza são importantes desde que sejam problematizados nas mais variadas dimensões que compõem nossa sociedade – política, econômica, geográfica etc. (LOUREIRO, 2007).

Assim, em todas as ações desenvolvidas na Educação Infantil, devemos pensar sempre nas possibilidades de estabelecimento de diálogos com todos os membros da escola, incluindo órgãos como secretarias de educação, visando que, dentro das políticas públicas, sejam viabilizadas práticas pedagógicas que levem em consideração a importância da relação homem/natureza e o respeito a todas as formas de vida.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Nas nossas escolhas por desenvolver a Educação Ambiental no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre estabelecemos práticas pedagógicas que contribuem para transformações sociais efetivas e pautadas no diálogo. Podemos perceber que existem concepções muitas vezes fragmentadas sobre o mundo, que desconsideram o contexto histórico, social e cultural em que estamos inseridos.

Nem sempre as ações educativas são pautadas por uma perspectiva crítica e acabamos nos iludindo ante o discurso do sistema de produção capitalista. Por isso, nos próximos itens analisaremos algumas concepções estabelecidas na Educação Ambiental. Depois daremos destaque à Educação Ambiental Crítica e, para finalizar, descreveremos algumas práticas em Educação Ambiental, encontrados em pesquisas de Loureiro e Cossío (2007), Gonzaga (2008), Alves e Saheb (2013), Molina, Freitas e Zuin (2007) etc.

2.1 Tendências e Concepções

Compreendendo a importância de conceituarmos o debate sobre a forma de se conceber e praticar a Educação Ambiental na sociedade, levamos como base, em nosso trabalho, as três macrotendências relativas às concepções de Educação Ambiental definidas por Layrargues e Lima (2014). A primeira delas, também caracterizada como *vertente conservacionista*, indica uma empatia do ser humano com a natureza por meio da lógica da preservação, com ênfase na dimensão sentimental, preservacionista e de compreensão ecológica dos problemas ambientais.

Essa *vertente conservacionista*, proveniente de uma herança naturalista e tradicional, que tem grande autoridade sob o campo ambiental, busca, de acordo com Carvalho (2002), um discurso ambiental desassociado dos acontecimentos históricos da sociedade, por meio de uma compaixão naturalista com plantas, animais. Portanto, dentro de suas práticas, o educador não percebe, por exemplo, as lutas de diferentes interesses ideológicos que são contrárias às ideias ambientais e desenvolve práticas “relativas a um determinado espaço natural, com grande peso de conhecimentos oriundos da biologia sobre o funcionamento dos ecossistemas, a composição dos diversos elementos da natureza e suas interações (CARVALHO, 2002, p.33).

Guimarães (2013) reforça a ideia de que um projeto conservador está pautado na ideia de que a transformação social só ocorre mediante a transformação individual. Ou seja, os indivíduos se comportam corretamente, quando a eles são ensinadas atitudes corretas. Assim, essas ideias estabelecidas socialmente influenciam as práticas pedagógicas em ações individuais, por meio de mudanças de comportamento, pois são parte de uma simples transmissão de informações ecologicamente corretas, longe de transformar a realidade ambiental vivenciada nos dias atuais.

A *vertente pragmática*, também se caracteriza por uma ideia de mudanças de comportamento individual diante da crise ambiental, na perspectiva de que cada um é responsável pelas mudanças necessárias em nossa sociedade.

De acordo com Oliveira (2012), entendemos que a interpretação feita pela autora de “Concepção Cognitiva focada no individual” (OLIVEIRA, 2012, p.69), descreve muito bem aquilo que para nós estaria inserido na definição da *vertente pragmática*:

A EA é reduzida a uma intervenção educativa centrada exclusivamente no indivíduo, tomada como unidade atomizada. Assim, há um predomínio de práticas educativas que investem em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado de forma a-histórica, apolítica, conteudista, instrumental e normativa. Tende-se a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-o à condição de causador e vítima da crise ambiental² e desconsiderando qualquer recorte social que o condiciona e/ou influencia (OLIVEIRA, 2012, p.69).

Assim, dentro da perspectiva pragmática, o meio ambiente está desagregado “de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial” (LARYARGUES; LIMA, 2014, p.31).

Dentro das relações estabelecidas socialmente, a *vertente pragmática* está ligada à ideia da figura do homem como cerne das relações com o meio ambiente, como evidencia Guimarães (2013):

² “Adota uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais perdendo de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica” (Oliveira, 2012, p. 69).

A apropriação da natureza se deu sob o jugo das relações de dominação e exploração desta sociedade sobre o meio ambiente, em consonância com as relações de poder que perpassam as relações sociais. Tais relações se substanciam pela postura antropocêntrica que a humanidade exacerbou nos últimos séculos, colocando-se como o personagem principal da história planetária, justificando a exploração do meio ambiente a seu favor (GUIMARÃES, 2013, p.17).

Numa perspectiva pragmática sobre Educação Ambiental e que justifica questões relacionadas à exploração do homem sobre o meio ambiente, Layrargues (2002b) exemplifica a questão da reciclagem como prática educativa muito desenvolvida nas escolas. Nessa perspectiva, o autor discorre sobre o modo reducionista como o tema é tratado “em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo” (LAYRARGUES, 2002b, p.179).

Por fim, a *vertente crítica* se caracteriza por buscar seus fundamentos na perspectiva freireana e dialética, em uma concepção de que a “transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos” (GUIMARÃES, 2013, p.17).

A concepção crítica se contrapõe às vertentes conservacionista e pragmática, uma vez que procura discutir e enfrentar os problemas ambientais num contexto mais amplo (social, político e econômico), considerando os conflitos da sociedade e problematizando as ações que decorrem da relação entre sociedade e natureza.

Tomando como base essa perspectiva, pensando a necessidade de transformação da nossa sociedade, em meio à crise ambiental que atravessamos, torna-se importante analisar aquilo que pensam os professores sobre a Educação Ambiental, uma vez que nossas concepções teóricas influenciam diretamente nossas práticas educativas e essas podem contribuir ou não para a formação de sujeitos mais conscientes criticamente dentro da sociedade consumista.

Assim, não pretendemos desqualificar as atividades voltadas à preservação ambiental, uma vez que em certos contextos elas são importantes, mas dentro da perspectiva das práticas pedagógicas, mostrar que atividades que tratam a questão ambiental de forma reducionista, não contribuem para reflexões que levem à construção de sociedades mais

justas e na busca de melhores condições socioambientais, como se espera que possa ser alcançado por meio de uma Educação Ambiental Crítica, que é tema do próximo item.

2.2 A Educação Ambiental Crítica

Considerando a construção histórica do campo de pesquisa em Educação Ambiental brasileira, destacamos a necessidade de uma análise crítica na forma como interpretamos as contingências que decorrem da relação entre natureza e sociedade. Dentre as diversas formas de se compreender a problemática ambiental, concordamos com os pressupostos de uma perspectiva que vem sendo reconhecida como “Educação Ambiental Crítica”, compreendida como uma Educação Ambiental comprometida com a transformação da realidade rumo à sustentabilidade socioambiental e que percebe o ambiente educativo como movimento, mas um movimento aderido ao da realidade socioambiental, onde se contextualize (GUIMARÃES, 2005, p. 194).

No caminho à redemocratização da sociedade brasileira, entre os anos 80 e 90, manifestou-se a Educação Ambiental Crítica. A partir desse contexto, tem-se uma reintegração dos movimentos sociais, na perspectiva de uma concepção dialógica, segundo a qual “a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.65)

Essa concepção de Educação Ambiental é permeada de outras denominações – transformadora, popular, emancipatória – e muito se aproxima das descrições propostas na chamada ecopedagogia, cuja ideia principal está na interação das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, como afirma Loureiro (2007):

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

No processo educativo, Tozoni-Reis (2007) afirma que a Educação Ambiental Crítica, na sua perspectiva política, volta-se aos princípios da participação, da cooperação, do coletivo para que haja transformação social na relação dos indivíduos entre si e com o meio ambiente, além da importância em considerar o contexto histórico. Ou seja, “a educação ambiental crítica parte de um processo educativo que pretende garantir condições para que a prática social seja tanto transformada como também transformadora, proporcionando conhecimentos sobre as questões socioambientais a todos” (AGUDO e TOZONI-REIS, 2014, p.13).

Para Loureiro e Layrargues (2013), a Educação Ambiental Crítica é a que

em síntese, busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.64).

Sob esse olhar, todas as ações conduzidas por meio de uma Educação Ambiental Crítica devem estar situadas historicamente para que possamos, além de compreender a realidade, transformar nossas concepções e romper com padrões estabelecidos pelo mercado capitalista, cuja busca pela aparência se torna primordial diante da essência, fazendo com que os padrões impostos pelo consumismo sejam ainda maiores.

Ainda nessa perspectiva, Loureiro (2012, p.34) acrescenta que a Educação Ambiental deve promover “a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida”.

Acreditamos na Educação Ambiental que se fundamente em uma concepção crítica, que nos torna capazes de pensar nossa relação no mundo e com o mundo (FREIRE, 2009), por meio de ações dialógicas e problematizadoras, cuja a práxis – “reflexão e ação dos homens no mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2009, p.42), nos abra caminhos para superarmos as contradições históricas, nas quais sempre prevaleceram os interesses da classe burguesa.

Para finalizar, trazemos as considerações de Guimarães (2013), que afirma que as práticas desenvolvidas dentro de uma perspectiva crítica devem colaborar para a transformação da sociedade, na construção de uma nova realidade socioambiental. Para isso, nossas ações devem estar voltadas ao coletivo e contribuir para uma reflexão crítica, que seja capaz de transformar o cotidiano. Nesse processo, vale, também, destacar ação participativa de alunos e professores, levando em conta que teoria e prática devem sempre caminhar unidas, no exercício da cidadania.

2.3 As práticas em Educação Ambiental e sua inserção curricular

Neste item buscamos apresentar pesquisas que evidenciaram algumas práticas em Educação Ambiental que foram analisadas e que se relacionam à temática em escolas de Educação Infantil e ensino fundamental.

Loureiro e Cossío (2007), ao apresentarem os resultados obtidos na pesquisa feita pelo MEC, com o título “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, constataram que, das escolas de ensino fundamental analisadas

“[...] 162 escolas declararam que “conscientizar para a cidadania” é o objetivo central das atividades em educação ambiental, ao passo que “sensibilizar para o convívio com a natureza” ocupa o segundo lugar entre os objetivos centrais (55 escolas). Finalmente, a “compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental” ocupa o terceiro lugar (49 escolas)” (LOUREIRO; COSSÍO, 2007, p. 60).

Como podemos observar, na pesquisa desenvolvida pelos autores, o número de escolas que consideram que o objetivo das atividades com Educação Ambiental é uma compreensão crítica da realidade é o menor entre os citados. A maioria das escolas declara que tais atividades

têm, como finalidade, “conscientizar para a cidadania” e “sensibilizar para o convívio com a natureza”, afirmando as ideias propostas na vertente conservacionista.

Na pesquisa de Gonzaga (2008), realizada com professores que lecionam a partir do 5º ano, ou seja, ensino fundamental, a temática ambiental mais desenvolvida por eles está relacionada às questões do lixo e é feita por meio de atividades como a reciclagem e limpeza do meio ambiente, sem que haja um aprofundamento da questão em si. “Os dados coletados sinalizam que existe, nas experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores, um apelo direcionado para a questão do lixo, mas não necessariamente direcionada para o aprofundamento que o assunto requer” (GONZAGA, 2008, p. 12).

Nos estudos organizados por Alves e Saheb (2013), as autoras objetivaram identificar e problematizar as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil. Todos os professores, participantes da pesquisa, disseram desenvolver atividades em Educação Ambiental relacionadas, principalmente, à conservação do meio ambiente, que envolviam, também, com o contato das crianças com elementos da natureza, assim como atividades relacionadas à preservação e reutilização de materiais recicláveis para elaboração de brinquedos. Ao mesmo tempo, dentro do que as autoras desenvolveram e discutiram, perceberam uma formação deficiente dos participantes uma vez que, como analisado por elas, o acesso a materiais para o desenvolvimento de temas ambientais sempre é feito por pesquisas na internet ou divulgações provenientes da mídia.

Nas análises de Ruffino (2003), referentes a uma pesquisa em escolas de Educação Infantil, a autora notou que muitos professores têm a percepção de que suas escolas desenvolvem atividades de Educação Ambiental. No entanto, conforme aponta a autora, não se sabe ao certo como a Educação Ambiental está sendo realizada, uma vez que os professores, na maioria das vezes, não possuem orientação, formação e nem material para trabalhar com a temática ambiental.

Nascimento, Matos e Bonfim (2014) analisaram algumas escolas de Educação Infantil da Baixada Fluminense e, como objetivo para o desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental, foram apontados os seguintes itens: “conscientizar os alunos e comunidade para a plena cidadania”, sensibilizar para o convívio com a natureza” e “promover o desenvolvimento sustentável”. A partir disso, o autor conclui que práticas que visam mudanças de comportamento são bem comuns na Educação Ambiental, assim como o desenvolvimento de

práticas numa perspectiva “biologizante” (relativas ao ensino de ciências), como por exemplo, estudo de plantas e animais, bem comuns nas práticas relacionadas à Educação Ambiental.

Ao investigarem a Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental na rede municipal da cidade de São Carlos, por meio de projetos educativos, Molina, Freitas e Zuin (2007), observaram que a abordagem da Educação Ambiental nas escolas está relacionada e restringe-se à conscientização dos alunos para a preservação dos recursos da natureza. Verificaram, ainda, como o olhar dos professores guarda sinal da abordagem da temática nas disciplinas de ciências.

Em estudo mais recente, Moro (2017), ao investigar as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil, explica que tais práticas são descontextualizadas em relação ao ambiente da escola, sem críticas que levem a reflexões sobre as questões socioambientais. Dessa forma, conclui que há uma urgência na formação de professores, que seja contínua e que ocorra permanentemente, pois os professores não desenvolvem ações pedagógicas em Educação Ambiental planejadas e articuladas, ou seja, suas práticas são fora do contexto em que vivem.

Por meio das pesquisas analisadas, percebemos que ainda existe uma grande distância das práticas realizadas com uma vertente considerada crítica de Educação Ambiental. Notamos que as pesquisas desenvolvidas pelos autores apontam que as práticas em Educação Ambiental são muitos pontuais e fragmentadas, focadas em aspectos como “conservação do meio ambiente”, “sensibilização para o convívio com a natureza”, ou ainda “práticas que visam mudanças de comportamento”, “conscientização dos alunos para conservação dos recursos”, muitas delas inseridas no “ensino de ciências”, não trazendo questionamentos mais profundos sobre as questões ambientais na sociedade contemporânea.

Conforme defende Jacobi (2003), considerando a complexidade ambiental e a falta de reflexão em torno das práticas que são desenvolvidas, o processo educativo deve estar articulado às diversas áreas do saber, num processo dialógico entre os vários atores sociais, em prol da sustentabilidade, sendo necessárias mudanças nas formas de se conceber a Educação Ambiental nas ações educativas.

Compartilhamos a visão de Carvalho (2002), considerando “a Educação Ambiental como prática interpretativa que desvela e produz sentidos, contribui para a constituição do horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza e para a invenção de um sujeito ecológico” (CARVALHO, 2002, p.34).

3. CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, descrevemos os pressupostos metodológicos considerados para o desenvolvimento da pesquisa, por meio da qual se pretendeu identificar e analisar como se dá a inserção da Educação Ambiental em CEMEIs de São Carlos, a partir da percepção de professoras que trabalham nesses espaços.

3.1 A pesquisa qualitativa

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, que consideramos a mais adequada para os objetivos pretendidos. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994, p. 22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as abordagens qualitativas têm, entre seus objetivos, desenvolver a compreensão e descrever realidades múltiplas. Nesse tipo de pesquisa, a amostra de pesquisa é pequena e uma das técnicas utilizadas é a entrevista.

Os autores apontam que a pesquisa qualitativa em educação possui cinco características. 1) o ambiente natural é fonte direta para obtenção de dados e o pesquisador é seu principal instrumento; 2) a pesquisa é descritiva e os dados obtidos estão em forma de palavras ou imagens e não representados por números; 3) o pesquisador dá maior ênfase ao processo do que aos resultados ou produtos; 4) ao analisar os dados, o pesquisador tende a seguir um processo indutivo; 5) o investigador utiliza aquilo que é mais importante para obtenção de significados essenciais a sua pesquisa ou seja, “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

A pesquisa qualitativa, de base empírica, foi desenvolvida nos CEMEIs da cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, por meio da investigação das percepções de 12 professoras participantes, com o objetivo de identificar e analisar como acontece a Educação Ambiental nesses espaços, a partir de suas percepções.

De acordo com Gibbs (2009), o estudo de base empírica busca compreender as ações e relações humanas, por meio da forma como as pessoas arquitetam o mundo ao seu redor, buscando entender o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo, em termos que ofereçam uma rica visão sobre diferentes fenômenos sociais.

Como técnica, para nos aproximarmos das percepções das professoras, optamos pela entrevista, que segundo Ludke e André (2014) permite a apreensão imediata da informação que se deseja obter, sobre os mais diferentes tópicos. As autoras apontam que, feita de maneira exclusiva, tanto com sujeitos como com grupos, “a entrevista permite pequenas correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40)

Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987), é um dos principais meios de coleta de dados para determinados tipos de pesquisa qualitativa. De acordo com o autor, a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos básicos que interessam à investigação e que “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O autor complementa que

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão investigadas (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Para isso, seguindo a orientação de Ludke e André (2014), foi elaborado um roteiro para guiar a entrevista considerando os tópicos principais a serem abordados, buscando-se seguir uma continuidade entre os temas, para que houvesse “uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido de seu encadeamento” (LUDKE; ANDRÉ, 2014 p.42).

O roteiro semiestruturado elaborado para este estudo tem 10 questões, voltadas para a identificação e análise de três eixos que envolvem o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental na educação escolar: percepções de Educação Ambiental, práticas educativas em

Educação Ambiental desenvolvidas pelas professoras, e obstáculos e possibilidades encontradas pelas professoras para a inserção da Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil.

No Quadro 2, estabelecemos os objetivos que pretendíamos alcançar em cada questão formulada para nossa entrevista.

Quadro 2 – Objetivos propostos às questões da entrevista

Questões	Objetivos
1. O que você compreende por Educação Ambiental?	Analisar da concepção sobre Educação Ambiental
2. Como você trabalha Educação Ambiental na escola? Você conhece algumas práticas? Como são essas práticas?	Identificar algumas práticas desenvolvidas pelas participantes
3. A escola desenvolve algum projeto em Educação Ambiental financiado por alguma instituição ou órgão público?	Analisar sobre práticas em Educação Ambiental e, também, obstáculos quanto a investimentos dedicados a projetos em Educação Ambiental
4. Há horta na escola? Caso sim, que atividades são realizadas? Elas estão relacionadas à Educação Ambiental?	Analisar concepções e práticas em Educação Ambiental
5. Onde você busca informações para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico sobre Educação Ambiental?	Caracterizar obstáculos quanto a formação para o trabalho pedagógico
6. Existem cursos que promovem formação para as atividades de Educação Ambiental?	Analisar obstáculos para a formação pedagógica
7. Quem são os principais responsáveis por inserir ou propor a Educação Ambiental na escola?	Analisar obstáculos ou facilidades da inserção da Educação Ambiental na escola
8. Há participação da comunidade nessas práticas e projetos desenvolvidos na escola?	Analisar obstáculos ou possibilidades da participação da comunidade (família) na escola
9. Quais as dificuldades para o desenvolvimento de práticas ou projetos em Educação Ambiental na escola?	Identificar obstáculos para a inserção da Educação Ambiental na escola
10. Quais os impactos significativos que a Educação Ambiental pode causar na sociedade, em relação aos alunos, a comunidade, a escola?	Identificar obstáculos ou possibilidades da inserção da Educação Ambiental

Fonte: elaboração própria (2018).

3.2 A caracterização e os procedimentos para a definição do universo da pesquisa: a cidade de São Carlos e a região das escolas pesquisadas

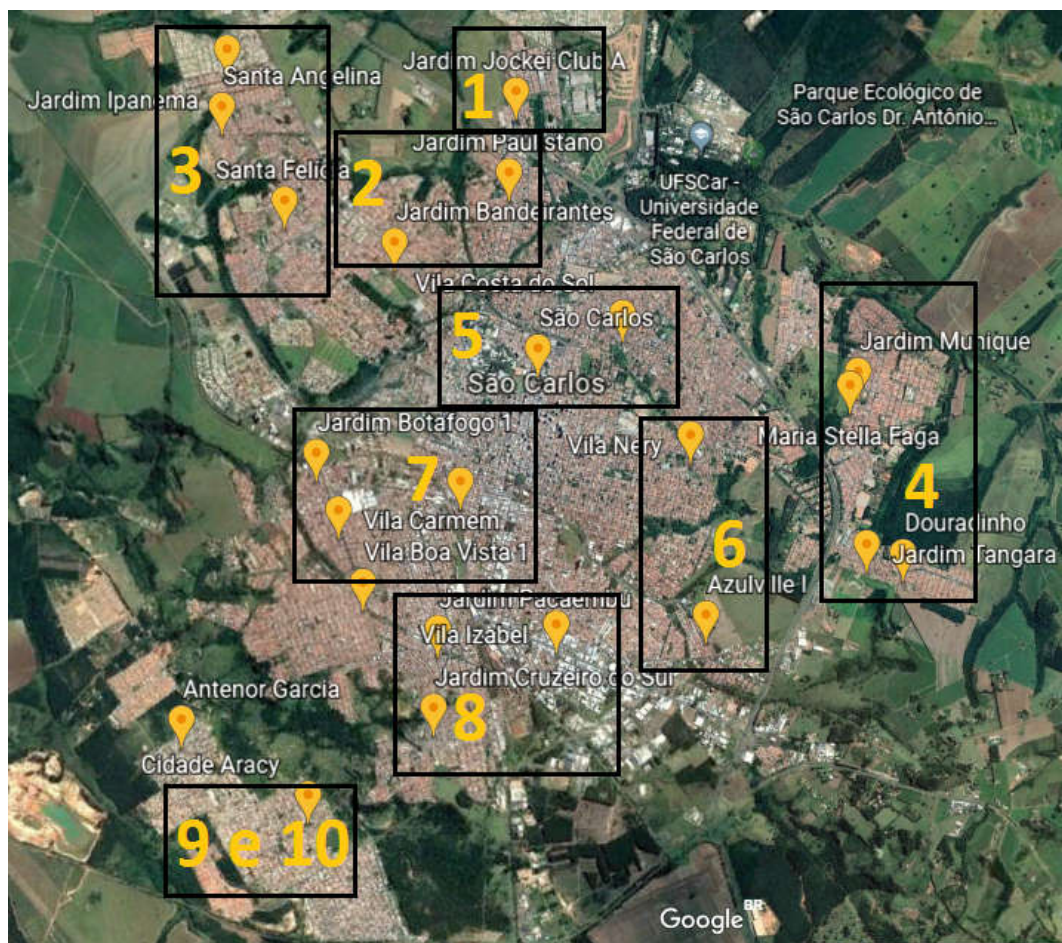
No que diz respeito à definição do *universo da pesquisa*, a cidade de São Carlos, onde foi realizado o trabalho, tem uma população estimada em 244.088 habitantes, de acordo com os dados do censo de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

São Carlos foi escolhida por se constituir no espaço onde se deu a construção de minha identidade como profissional da Educação Infantil, sendo este o motivo inicial de delimitação do universo e desenvolvimento da pesquisa. A opção em escolher os CEMEIs localizados nos bairros da periferia deveu-se ao fato de estarem localizados em regiões que apresentam sérios problemas ambientais e oferecerem pouca estrutura de lazer, cultura e educação para sua população, sendo necessário, nessa perspectiva, analisar as práticas em Educação Ambiental desenvolvidas nessas escolas.

Para iniciar o processo de definição desse *universo*, após a aprovação de nosso projeto pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, nos dirigimos à SME, para que nossas idas aos CEMEIs fossem autorizadas. Fomos muito bem recebidos e em pouco tempo tivemos um retorno, autorizando nossa entrada nas escolas.

Nesse processo inicial, o passo seguinte foi definir as regiões da cidade nas quais desenvolveríamos nossa investigação, pois conforme a SME, as escolas são distribuídas num total de 10 regiões, de acordo com o bairro em que estão localizados, conforme demonstra a figura 1

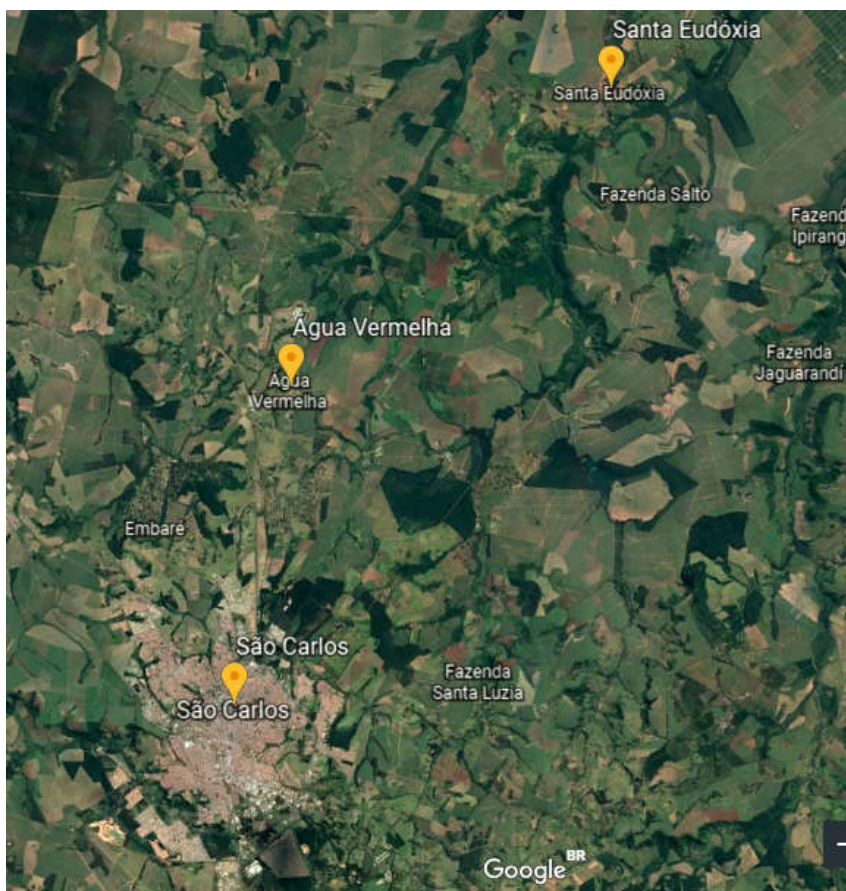
Figura 1 – Distribuição dos CEMEIs por região



Fonte: Google Earth. Acesso: 27 de junho de 2017. Modificado pela autora.

Conforme se vê, na figura, cada região engloba mínimo de dois bairros e a região com maior número de CEMEIs é a quatro, espalhadas nos bairros: Maria Stella Fagá, Jardim Tangará, Douradinho, Jardim Itamaraty, Jardim Munique, Jardim Santa Maria e Jacobucci. No caso da região um, que na figura compreende o bairro Jockey Club, também temos mais três CEMEIs localizadas nos distritos de Água Vermelha (1) e Santa Eudóxia (2), considerados zona rural da cidade de São Carlos, como mostra a seguir a figura 2

Figura 2 – Distritos de Água Vermelha e Santa Eudóxia (Região 1)



Fonte: Google Earth. Acesso: 27 de junho de 2018. Modificado pela autora.

Como podemos observar na figura 2, o distrito de Água Vermelha está localizado mais próximo à cidade de São Carlos, em relação ao distrito de Santa Eudóxia, localizado a aproximadamente 34 quilômetros da entrada da cidade, mas ambos fazem parte da região um.

Portanto, para continuar nosso processo da escolha das regiões onde desenvolveríamos nossa pesquisa, também contamos com o auxílio de uma funcionária da Prefeitura Municipal de São Carlos, que contribuiu para que pudéssemos observar os CEMEIs presentes em cada região da cidade, por meio de uma tabela impressa. Sendo assim, optamos por investigar aqueles situados nas regiões 9 e 10, que compreendem os bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia, com um total de sete CEMEIs³ como ilustrado na figura 3

³ Para preservar a identidade das escolas, usaremos nomes de cores para identificá-las ao longo do trabalho.

Figura 3 – Localização dos CEMEIs – Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia



Fonte: Google Earth. Acesso: 27 de junho de 2018. Modificado pela autora.

Desse modo, das sete escolas de Educação Infantil existentes nas regiões 9 e 10, como é denominada a área que abrange os CEMEIs localizados nos bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia, apenas cinco, na voz de seus diretores, aceitaram que durante os Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva (HTPC), tivéssemos uma conversa inicial com as professoras que quisessem colaborar com a pesquisa.

No próximo item, contextualizamos um pouco das regiões escolhidas com um enfoque histórico da cidade de São Carlos, reforçando nossa escolha pela pesquisa nas regiões 9 e 10.

3.3 Contexto histórico da cidade e os bairros periféricos Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia

A cidade de São Carlos foi fundada no mesmo período em que a cafeicultura tem sua expansão no estado de São Paulo, momento responsável pelo crescimento urbano, assim como pela evolução de atividades sociais, econômicas e culturais, que conseqüentemente geraram o aumento da população do interior do estado (LAISNER, 1999).

Na década de 1950, o município teve um grande crescimento populacional ocasionado pelas indústrias, difundindo-se numa economia de caráter urbano industrial. Nas décadas seguintes, esse crescimento tornou-se ainda mais intenso viabilizando relações com outras cidades da região, do Brasil e até de outros países. Também é considerado como centro de alta tecnologia, além de possuir duas importantes universidades: Universidade de São Paulo (USP) e UFSCar. Embora com toda essa conjuntura privilegiada para seu crescimento econômico, houve também uma grande ausência de planejamento, que gerou muitos problemas estruturais, principalmente nos bairros mais periféricos da cidade (LAISNER, 1999; DOZENA, 2008).

Embora a cidade seja um polo tecnológico, com grandes influências econômicas, os problemas sociais que persistem às classes mais periféricas, como falta de estrutura, problemas na saúde e educação etc., indicam uma grande dicotomia da cidade e, também, denuncia um grande descaso das autoridades públicas nessas regiões.

A exemplo disso, temos as regiões 9 e 10, onde desenvolvemos nossa pesquisa e, que conforme Tonissi (2005), são caracterizadas por uma população de baixa renda, com suas moradias construídas em lotes ocupados de forma irregular “doados” por interesses eleitoreiros, em áreas totalmente inadequadas quanto ao tipo de solo e à infraestrutura urbana” (TONISSI, 2005, p. 57), como se observa nas fotos da Figura 4 a seguir

Figura 4 – Fotos dos bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia.



Fonte: acervo pessoal (2018).

Esses aspectos também foram observados no período de nossas visitas às escolas e, aos nossos olhos, pudemos notar várias características descritas pelos autores citados anteriormente neste texto. As imagens revelam que existem muitas coisas a serem transformadas nessas regiões, na consolidação de melhores condições de vida, como questões, por exemplo, que envolvem o descarte inadequado de resíduos variados em terrenos ou áreas de passagem de pedestres, denunciando descaso do poder público.

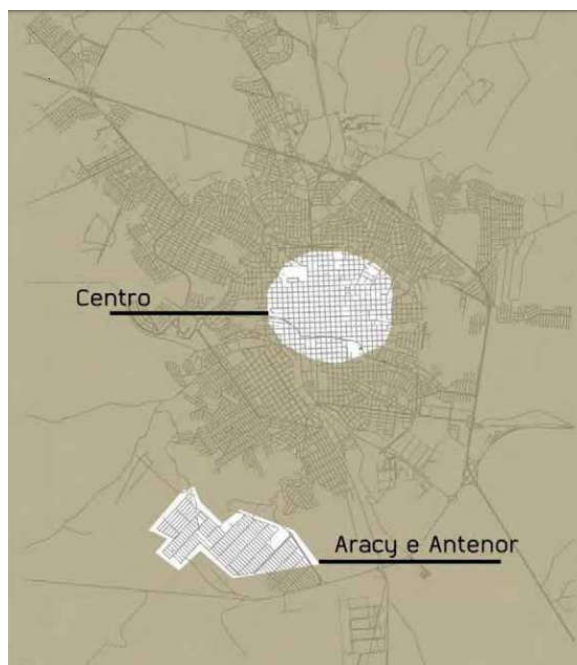
Mesmo o município de São Carlos valendo-se de leis de expansão urbana e proteção ambiental, o grande e acelerado crescimento urbano provocou, na mesma proporção, uma ocupação nas regiões onde está localizada a Microbacia do Córrego da Água Quente.

[...] ao sul de São Carlos, englobando a região sul periférica do Município com 12,5km² e com uma população de aproximadamente 35.000 habitantes, abrangendo um total de 18 bairros na área urbana, dentre os quais a grande cidade Aracy (cidade Aracy I e II) e Antenor Garcia (MIGLIORE, 2011, p.31).

Devido a essas ocupações irregulares, a flora foi a primeira a sofrer alterações, uma vez que a cobertura vegetal original foi retirada. Esses loteamentos irregulares, localizados em áreas de preservação permanente e áreas de risco, foram responsáveis por sérios problemas ambientais que afetam, de forma direta, a qualidade ecossistêmica da microbacia (TONISSI, 2005).

Um outro aspecto desses bairros é que se encontram distantes do centro da cidade e, de acordo com Gaspar (2000) apud Migliore (2011), são caracterizados como “cidade baixa”, por estarem a 50 metros de diferença de altitude em relação ao centro da cidade de São Carlos, e neles tanto a exclusão quanto a segregação social espacial faz parte da realidade dos moradores” (MIGLIORE, 2011, p. 31).

Figura 5 – Centro da cidade e bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia



Fonte: Migliore (2011, p. 36).

Diante da falta de estrutura desses bairros e dos problemas ambientais observados, causados não somente por uso irregular de terrenos, mas também pela falta de infraestrutura existente em vários aspectos, com um total descaso político, acreditamos que seria válido discutir o papel da educação ambiental na busca por uma vida mais digna às populações que ali vivem. Assim, buscamos conhecer aspectos das práticas educativas, relacionadas à questão ambiental, desenvolvidas em Centros de Educação Infantil, a partir da percepção de professoras que atuam neles.

3.4 O processo de constituição dos dados: organização e aplicação das entrevistas

Considerando os procedimentos teórico metodológicos apresentados até aqui, passamos para o processo de *constituição dos dados no campo do estudo*.

Para darmos início à pesquisa, durante uma semana visitamos todos os sete CEMEIs das regiões 9 e 10 e conversamos com seus diretores para explicar o estudo que pretendíamos desenvolver, entregando a cada um deles um termo da SME consentindo nossa entrada nas escolas.

Como descrevemos anteriormente, das sete instituições, cinco aceitaram participar de nossa pesquisa. Na verdade, isso não garantia que as professoras também aceitariam, pois ainda teríamos uma conversa inicial com todas elas.

O passo seguinte foi comparecermos ao HTPC das professoras, para nos apresentarmos e, assim, explicar sobre nossa pesquisa e os objetivos propostos. Para isso, foi necessário um total de três semanas, pois o HTPC ocorre apenas às segundas-feiras, no final do expediente das professoras, no período da tarde.

Para seleção das professoras, convidamos aquelas que, em suas práticas e rotinas, desenvolvessem ações, atividades ou projetos de Educação Ambiental ou trabalhassem conceitos referentes ao meio ambiente.

Assim, tivemos um retorno positivo de 12 professoras. Todas elas receberam o Termo de Consentimento para leitura e preenchimento de dados (Anexo 1), cientes de que seus depoimentos seriam registrados por meio de gravação em áudio pela pesquisadora, mas seus nomes e outras informações pessoais permaneceriam resguardados.

O primeiro CEMEI em que iniciamos nossa pesquisa foi o Rosa, com um total de três professoras. As entrevistas ocorreram no HTPC, nas salas das professoras.

O segundo foi o CEMEI Amarelo, com apenas uma professora participante. Quando chegamos à escola pela manhã, a professora participante estava na sala de aula recebendo seus alunos e pediu para que a inspetora ficasse com eles. A entrevista foi realizada em uma outra sala, para que conseguíssemos um ambiente mais silencioso.

Já no terceiro CEMEI, Roxo, como tínhamos um maior número de professoras participantes, total de cinco, conseguimos entrevistar apenas três, pela manhã. Uma delas nos recebeu em sua sala de aula, enquanto as crianças desenvolviam atividades, mas tivemos um pouco de dificuldade para desenvolver a entrevista, pois as crianças faziam muito barulho e a todo momento tínhamos que interromper o diálogo. Quanto às outras duas professoras, as entrevistas foram realizadas uma semana depois, durante o HTPC.

Na quarta escola, CEMEI Vermelho, tivemos uma participante, que também foi entrevistada em sua sala de aula, enquanto sua outra colega de trabalho, permanecia com as crianças. Também tivemos dificuldades para entrevista-la devido ao barulho.

Na quinta e última escola, CEMEI Azul, só conseguimos contato com a diretora na terceira ida à escola, porém no mesmo dia foi possível entrevistar as duas professoras participantes.

Para todas as professoras entrevistadas, a duração média da conversa foi cerca de 30 minutos. Depois de obtidas as gravações, o processo de transcrição foi realizado de forma integral, como indicado por Szymanski (2008), considerando a fala de cada professora, de forma que os textos transcritos permitissem obter todas as informações necessárias para as análises pretendidas, a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa.

3.5 O processo de organização, tratamento e análise dos dados

Neste tópico descrevemos como foi feita a organização dos dados coletados nas entrevistas e detalhamos o processo de análise realizado.

Levamos em consideração as orientações de Ludke e André (2014), para quem

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...]. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se

relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p.53 – aspas das autoras).

Embora a análise possa existir em vários estágios do processo de investigação, segundo Ludke e André (2014), ela se torna mais sistemática e mais formal após a finalização do processo de coleta dos dados.

Para o *processo de organização, tratamento e análise dos dados*, utilizamos a técnica de *análise de conteúdo*, que de acordo com Bardin (2004, p.33), é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Segundo a autora, a *análise de conteúdo*, “adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 2004, p. 31).

Assim, os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram articulados com o objetivo de identificar e analisar como se dá o processo de inserção curricular da Educação Ambiental nesses Centros Municipais de Educação Infantil.

Para Bardin (2004), as categorias de análise podem ser preestabelecidas ou constituídas no processo de tratamento e organização de dados. Neste estudo destacamos que as *categorias* para a análise foram estabelecidas no processo de tratamento e organização dos dados, mediante três eixos estabelecidos: percepções teóricas em Educação Ambiental, Práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil e Obstáculos para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

As percepções de Educação Ambiental foram analisadas e classificadas tomando-se como referência as macrotendências de Educação Ambiental, definidas por Laryargues e Lima (2014), quais sejam: *conservacionista, pragmática e crítica*.

Para a análise de elementos identificados nas práticas relatadas pelas professoras, estabelecemos as seguintes categorias: Educação Ambiental como parte das ações do dia a dia, como parte do ensino de ciências e como atividades em datas comemorativas.

Com relação aos obstáculos para o desenvolvimento da Educação Ambiental, as categorias foram: instituições responsáveis por propor Educação Ambiental à instituição; problemas de formação do professor e dificuldades da participação da comunidade.

Para chegarmos aos resultados das categorias citadas para cada eixo temático desenvolvido, utilizamos as orientações propostas por Bardin (2004), de acordo com três fases:

1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, que constitui a *pré-análise*, analisamos as entrevistas desenvolvidas, utilizando três cores diferentes de lápis para separar as falas das professoras, de acordo com cada um dos três eixos temáticos preestabelecidos e já citados anteriormente.

Uma vez realizado o processo de *pré-análise*, nos voltamos à *exploração do material*, tentando codificá-lo como proposto por Bardin (2004).

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2004, p. 97).

No processo de organização da codificação, Bardin (2004, p. 97) compreende três escolhas, sendo que uma delas é: “a classificação e a agregação: escolha das categorias”.

Para organizarmos as categorias temáticas, muito utilizadas na *análise de conteúdo*, anotamos os termos e expressões mais comuns utilizados nas falas das participantes, estabelecendo as categorias dos eixos desenvolvidos a partir dos objetivos de cada questão.

Por exemplo, no eixo temático que define as práticas das professoras em Educação Ambiental, muitas delas se referem à realização de atividades relacionadas ao ensino de Ciências, como “desenvolvimento das plantas”, “o que é fauna e flora”; ou dizem manifestar práticas em Educação Ambiental, por meio de “ações do dia a dia” da criança, como não “arrancar plantas”, “não desperdiçar água” etc.

Ainda como parte desse processo de criação das categorias, observamos a necessidade de articulá-las aos eixos temáticos – Percepções Teóricas em Educação Ambiental; Práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil e Obstáculos para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Como resultado, ficamos com nove categorias, três para cada um dos três eixos temáticos, definidos a partir dos dados obtidos nas entrevistas (Quadro 3).

Quadro 3 – Eixos temáticos e Categorias de Análise

Eixos Temáticos	Categorias de Análise
Eixo Temático I – Percepções Teóricas em Educação Ambiental	Vertente Conservacionista Vertente Pragmática Vertente Crítica
Eixo Temático II – Práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil na percepção das professoras	Ações do dia a dia Ensino de Ciências Datas comemorativas
Eixo Temático III – Obstáculos para o desenvolvimento da Educação Ambiental	Desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas Formação para o trabalho pedagógico Participação da Comunidade nos projetos de Educação Ambiental

Fonte: elaboração própria (2018).

E, finalmente, para análise dos resultados, a partir da interpretação dos dados, temos a inferência, que utilizamos para compreender como as práticas em Educação Ambiental são desenvolvidas nos CEMEIs da cidade de São Carlos, localizados nos bairros Cidade Aracy I e II e Antenor Garcia.

Para a interpretação de resultados, buscamos apoio em nosso referencial teórico sobre Educação Ambiental, a fim de obtermos as respostas compreensíveis diante das questões formuladas.

4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CEMEIs DE SÃO CARLOS/SP, DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS

Para atingirmos o objetivo principal da pesquisa, que é identificar e analisar como se dá o processo de inserção curricular da Educação Ambiental em CEMEIs de São Carlos, buscamos constituir os dados obtidos de acordo com 3 eixos temáticos: percepções das professoras sobre Educação Ambiental; práticas pedagógicas em Educação Ambiental; obstáculos enfrentados para a inserção da Educação Ambiental no Currículo da Educação Infantil. Os dados foram analisados de acordo com os eixos temáticos e as categorias de análise desenvolvidas (vide Quadro 3, apresentado no item metodologia).

Neste capítulo, trazemos, inicialmente, uma breve descrição do espaço físico das CEMEIs pesquisadas e, em seguida, um quadro com o perfil profissional das professoras participantes. Na sequência, apresentamos um diálogo a partir dos dados e os resultados das análises realizadas.

Para localizar o leitor a respeito de cada sujeito participante usamos uma nomenclatura específica nessa análise, Professora (P) seguido do número de 1 ao 12, que representa cada uma das 12 professoras entrevistadas.

4.1 Os CEMEIs que fizeram parte do estudo: descrição da estrutura física

O CEMEI Rosa, inaugurado no ano de 2012, tem uma grande área construída, com salas distribuídas em torno de um pátio coberto. Além disso, possui parque infantil com tanque de areia coberto, para que as crianças fiquem protegidas do sol e ao lado, um amplo gramado com alguns brinquedos, como gira-gira e balanço. O refeitório se encontra no espaço do pátio coberto. Entre o pátio e o parque infantil existe outra área, sem cobertura, na qual, encontra-se um pequeno “teatro de arena”. Em toda a volta, observamos uma área verde com algumas árvores. Esta CEMEI apresenta um bom estado de conservação em relação a sua estrutura física.

Com uma estrutura semelhante ao CEMEI descrito anteriormente, o CEMEI Roxo também é bem conservado e, também, foi inaugurado em 2012. Conta com salas, localizadas em torno do pátio coberto, além de uma estrutura externa ampla, com área verde ao redor. Possui um parque infantil com tanque de areia coberto e, ao lado, uma outra área verde, onde

as crianças têm acesso a alguns brinquedos. Entre o parque e o refeitório, localizado no pátio coberto, também há uma área cimentada descoberta com alguns brinquedos para as crianças.

O terceiro CEMEI, Azul, é o mais novo entre os CEMEIs pesquisados, inaugurado no ano de 2015. Possui salas de aula organizadas em volta de um pátio coberto, com um grande canteiro central. Nesse pátio, também fica localizado o refeitório. Sua estrutura está em bom estado de conservação e sua área externa é coberta por um gramado, mas com poucas árvores. Também possui um parque infantil com tanque de areia, além teatro de arena, localizado em uma pequena área cimentada, entre o parque e o pátio coberto.

Os CEMEIs Amarelo e Vermelho são os mais antigos da nossa pesquisa, fundados, respectivamente, em 1994 e 2006. Também possuem uma estrutura física bem semelhante entre si. Eles têm grande espaço interno, onde ficam localizadas as salas de aula, mas seus espaços externos são cimentados e menores que os dos demais CEMEIs pesquisados. Possuem pátio coberto com refeitório e parque infantil com tanque de areia em formato retangular. Em suas entradas, possuem área verde com plantio de algumas árvores e suas estruturas não são tão conservadas quanto dos outros já descritos anteriormente.

4.2 Perfil profissional das professoras participantes do estudo

O quadro a seguir traz algumas informações sobre o perfil profissional das professoras que contribuíram para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Quadro 4 – Perfil profissional das professoras participantes

Professora	Idade	Formação Inicial (término)	Inserção Profissional (ano)	Escolas em que lecionou e/ou leciona	Tempo de atuação na Educação Infantil	CEMEI em que atua
P1	42 anos	Magistério (1994); Licenciatura em Pedagogia (2014)	1995	Rede particular – 1995 a 2005; Rede Municipal – desde 2007	23 anos	Rosa
P2	31 anos	Licenciatura em Pedagogia (2011)	2012	Rede municipal – desde 2012	6 anos	Rosa

P3	35 anos	Magistério (2002); Licenciatura em Pedagogia (2018)	2004	Rede Municipal – desde 2004	14 anos	Rosa
P4	34 anos	Licenciatura em Pedagogia (2006)	2007	Rede Municipal – desde 2007	11 anos	Roxo
P5	33 anos	Magistério (2004); Licenciatura em Pedagogia (2008)	2005	Rede particular – 2005 a 2006; Rede Municipal – desde 2007	13 anos	Roxo
P6	32 anos	Magistério (2004); Licenciatura em Ciências Biológicas (2013)	2007	Rede Municipal – desde 2007	7 anos	Roxo
P7	34 anos	Licenciatura em Pedagogia (2014)	2013	Rede Municipal – desde 2013	5 anos	Roxo
P8	35 anos	Licenciatura em Pedagogia (2005)	2006	Rede particular – 2006 a 2016; Rede Municipal – desde 2009	12 anos	Roxo
P9	56 anos	Licenciatura em Pedagogia (2012)	2013	Rede Municipal – desde 2013	5 anos	Vermelho
P10	32 anos	Licenciatura em Pedagogia (2008)	2010	Rede Municipal – desde 2010	8 anos	Amarelo
P11	39 anos	Magistério (1996); Licenciatura em Pedagogia (2002)	2000	Rede Municipal – desde 2000	10 anos	Azul
P12	33 anos	Magistério (2003); Licenciatura em Pedagogia (2007)	2004	Rede particular – 2004 a 2013; Rede Municipal	14 anos	Azul

				– desde 2008		
--	--	--	--	-----------------	--	--

Fonte: elaboração própria (2018).

Como podemos notar, a maioria das professoras têm idades entre 31 e 35 anos, sendo que a mais nova delas tem 31 anos e a mais velha, 56 anos. Cinco professoras inicialmente fizeram magistério e depois ingressaram no curso de licenciatura em pedagogia. Apenas uma delas tem magistério e licenciatura em ciências biológicas.

Das doze professoras entrevistadas, cinco delas têm menos de 10 anos na docência na Educação Infantil, sendo que a maioria já leciona há mais de dez anos nesta etapa da educação escolar.

4.3 Percepções Teóricas em Educação Ambiental

Este item compreende as percepções sobre Educação Ambiental expostas pelas professoras e foram analisadas dentro das três macro-tendências definidas por Layrargues e Lima (2014): *vertentes conservacionista, pragmática e crítica*.

A seguir, trazemos alguns trechos das respostas de professoras às entrevistas e, por meio de uma análise fundamentada em referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica, conforme apresentado nos capítulos teóricos, elaboramos reflexões sobre alguns aspectos mais comuns nas respostas das professoras.

Buscamos analisar as respostas fornecidas, principalmente, a partir da pergunta: “O que você compreende por Educação Ambiental?”, mas também a outras questões da entrevista, de forma a complementar como as professoras percebem a Educação Ambiental em seus locais de trabalho.

Também gostaríamos de ressaltar que procuramos enquadrar as falas das professoras dentro da vertente que pareceu mais próxima das ideias apresentadas por elas ao responderem à determinada pergunta. No entanto, é importante destacar que, em diferentes momentos, a mesma professora apresenta, em sua fala, elementos que podem ser inseridos em diferentes vertentes. Por exemplo, no primeiro exemplo a ser apresentado a seguir, a percepção da

professora P1 foi inserida na *vertente conservacionista*, mas, em outro momento, nas falas da mesma professora, encontramos aspectos relacionados à *vertente pragmática*.

- **Vertente Conservacionista**

Estabelecemos a *vertente conservacionista* como uma das categorias de análise da percepção das professoras, após várias leituras das respostas fornecidas por elas, por percebermos palavras, como conscientizar, cuidar, amar e preservar a natureza, presentes nas considerações de Layrargues e Lima (2014) sobre as macrotendências político pedagógicas da Educação Ambiental brasileira.

Destacamos que, das 12 professoras entrevistadas, a maioria delas, (nove, mais precisamente) em algum momento manifestou a percepção conservacionista sobre a Educação Ambiental.

Como exemplo, temos a afirmação das professoras P1 e P2

Eu acho que Educação Ambiental é você tentar passar um conceito para as crianças da importância de tudo que rege a natureza, água, as plantas, no que isso interfere, a questão até mesmo da alimentação, por que que é importante você ter os rios limpos, por que que você tem que ter árvores na cidade e não só no campo, por que, quando você vai plantar alguma coisa, é importante não por veneno. Tudo, tudo que engloba. Por que, o ser humano, ele depende da natureza. Então, a criança tem que ter esse conceito desde pequena (P1).

Educação Ambiental é conscientizar as pessoas sobre a importância do meio ambiente e que a falta de cuidado pode prejudicar o ser humano. Todo problema que isso pode causar para o ser humano. Desde, por exemplo, os problemas estruturais de lugares, que acontecem por problemas ambientais, na saúde do ser humano, em tudo isso. Eu acho que envolve tudo (P2).

Notamos que as professoras trazem uma ideia de natureza vista como um recurso necessário para mantermos nossa vida/existência e a das gerações futuras no planeta, como, por exemplo: “o ser humano, ele depende da natureza”, “a falta de cuidado pode prejudicar o ser humano”. Além de revelar uma ideia antropocêntrica, baseada na dominação humana sobre a natureza, de acordo com Layrargues e Lima (2014, p.27), essa é uma visão de mundo associada a “conhecer para amar, amar para preservar”, baseada na ecologia, com o objetivo de despertar uma nova sensibilidade na relação que se estabelece entre os seres humanos com a natureza.

De acordo com Loureiro (2004), esta concepção faz parte de um discurso que pretende sensibilizar o ser humano diante do meio ambiente, porém não considera a complexidade humana, que não é somente biológica, mas social e histórica. Sendo assim, não se observa a percepção de uma interação dialética na relação humano e natureza, mas sim uma perspectiva dualista e formal, na qual os dois são compreendidos como partes separadas uma da outra.

Moradillo e Oki (2004, p.334), também compartilham uma concepção de Educação Ambiental a partir da interação dialética entre homem e natureza. “Não há ciência sem o homem, seu trabalho e a natureza e os conteúdos e conceitos devem ser considerados instrumentais básicos para a compreensão da relação Natureza, Conhecimento e Sociedade”. Ou seja, quando não temos uma visão de totalidade sobre nossas aprendizagens, podemos nos tornar pessoas alienadas e perdermos nossa capacidade de ação na busca de transformar a sociedade em um lugar mais igualitário e democrático.

A escola, como um meio para transformações deve, em suas ações pedagógicas, propor caminhos por meio dos quais os indivíduos possam questionar, de forma crítica, todo e qualquer tipo de conhecimento, principalmente aqueles que destacam os padrões sociais que reproduzem as desigualdades e injustiças. “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 1983, p.95).

Nas passagens a seguir, na fala das professoras P4 e P8 percebemos um destaque para a importância da conscientização nas ações e concepções pedagógicas, relacionadas ao cuidar e preservar o meio ambiente, a natureza.

Educação Ambiental acredito que envolve tudo, o ambiente em que as crianças vivem, envolve a conscientização delas em relação ao meio em que vivem, eu acho que envolve tudo. Tudo envolve o meio ambiente de certa forma, está tudo relacionado. É importante que as crianças tenham essa base para criar consciência dos impactos do futuro, caso não mudarmos agora (P4).

Eu acho que Educação Ambiental é toda ação educativa que contribui para a formação das crianças. No meu caso que trabalho com Educação Infantil, contribui para eles sejam cidadãos mais conscientes; do cuidado, da importância e da preservação do meio ambiente (P8).

É importante notar uma percepção de Educação Ambiental como elemento de formação dos sujeitos, uma ênfase na conscientização para a preservação ambiental.

Devemos considerar que conscientização nem sempre está pautada em ações transformadoras e críticas, sendo um termo que já está muito banalizado (TOZONI-REIS, 2006). Para Paulo Freire, conscientizar é desenvolver um procedimento pedagógico que problematiza as concepções de mundo dos alunos, permitindo que suas reflexões e ações se transformem da consciência ingênua para a consciência crítica do mundo, por meio da práxis educativa. Mas conscientizar acabou sendo trivializado dentro das propostas do desenvolvimento da Educação Ambiental, perdendo o sentido buscado por Freire (TOZONI-REIS, 2006). Segundo a autora,

De tão presente nas diferentes propostas educativas ambientais, a conscientização chega a ser, de certa forma, banalizada, ou seja, quase todas as propostas educativas ambientais anunciam como objetivo a conscientização, embora tenham princípios, estratégias e práticas bastante diferenciadas e, algumas vezes, muito distantes dos conteúdos filosófico-políticos que a explicam (TOZONI-REIS, 2006, p. 105).

As professoras P9 e P10 enfatizam a Educação Ambiental numa proposta focada no cuidado e respeito com a natureza, para que seja despertada, na criança, a importância da preservação ambiental.

Educação Ambiental é cuidar do meio ambiente, esse tipo de coisa. Ensinar a criança a cuidar da natureza, acho que o principal foco nosso aqui, pelo menos. Entender a natureza para aprender a cuidar dela, pelo menos é isso que a gente tenta passar para os pequeninos (P9).

Educação Ambiental eu acho que é você proporcionar uma visão para as crianças de ter respeito com a natureza, de compreender todos os processos que nos envolve. Porque o meio ambiente é o que nos rodeia. Então, se a gente dá essa noção para eles de economizar a água, não ficar tirando o galho da árvore ou mesmo ensinar a criança a plantar o feijãozinho, você vai mostrando a eles o cuidar, a curiosidades pela vida, de como as coisas acontecem (P10).

A partir da análise dos trechos em destaque, identificamos o uso dos termos “cuidar”, “respeitar” e “preservar” para descrever a relação existente entre a criança e o meio ambiente. De acordo com Carvalho (2002), essa ideia está associada à *vertente conservacionista*, uma vez que traz um discurso ambiental desprovido de crítica social e política, ou seja, é um discurso desagregado das várias relações existentes em nossa sociedade. Também está ligada à sensibilidade naturalista, herança dos primeiros movimentos ambientalistas no Brasil, cuja ideia de meio ambiente estava associada a conservação da natureza; a grupos que se preocupavam

em manter a biodiversidade e a conservação de áreas protegidas, dissociando a ideia entre sociedade e natureza (Loureiro, 2004).

Outro aspecto muito comum presente nas ideias voltadas para a Educação Ambiental diz respeito à mudança individual de comportamento dos seres humanos diante dos problemas ambientais, por meio de ações ecologicamente corretas, presentes tanto numa percepção *conservacionista* como *pragmática*, de acordo com Layrargues e Lima (2014). Como exemplo, observamos no trecho destacado acima, a fala da professora P10, quando ao descrever sua percepção sobre Educação Ambiental aponta para pequenas mudanças no comportamento das crianças.

De acordo com Loureiro (2004), essa concepção se caracteriza como uma educação comportamentalista, que parte de uma crença idealista, por meio de atitudes individuais, que pouco se articulam às ações coletivas, além de causarem um distanciamento do ser humano sobre uma compreensão mais complexa da realidade.

Neste sentido, destacamos a importância de refletirmos sobre o currículo da Educação Infantil na perspectiva da Educação Ambiental Crítica que, como já citamos anteriormente, “parte de um processo educativo que pretende garantir condições para que a prática social seja tanto transformada como transformadora, proporcionando conhecimento sobre as questões socioambientais a todos” (AGUDO; TOZONI-REIS, 2014, p. 13).

- **Vertente Pragmática**

No processo de tratamento e organização dos dados, encontramos, na fala das professoras sobre desenvolvimento das práticas relacionadas à Educação Ambiental na Educação Infantil dos CEMEIs pesquisados, noções que remetem à definição da *vertente pragmática*, proposta por Layrargues e Lima (2014).

Embora algumas das professoras iniciassem suas falas mencionando a relação do homem com a natureza numa perspectiva mais complexa sobre a realidade, ao final das falas percebíamos que essas ideias pareciam estar associadas a mudanças de atitude e de comportamento das crianças como, por exemplo, jogar papel no lixo, não desperdiçar material escolar ou fechar a torneira ao escovar os dentes.

Nesse sentido, acreditamos na importância de analisar a percepção pragmática que têm as professoras participantes, seguindo os debates propostos pelos referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica para que, de fato, a Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil possa ser considerada não só pelo desenvolvimento de atividades pontuais e limitadas, mas que possam trazer reflexões para um currículo que considera o debate sobre o próprio meio em que vivem as crianças que, no caso dos CEMEIs pesquisados, é repleto de injustiças e desigualdades sociais.

Em relação à *vertente pragmática*, apresentamos alguns fragmentos que consideramos significativos para o processo de apresentação e análise dos resultados, sendo que as falas de três professoras foram enquadradas dentro dessa vertente. Iniciamos com a fala da Professora P5.

Ah, eu acho que Educação Ambiental faz parte de um componente curricular, onde engloba sustentabilidade, consciência na preservação do meio ambiente, também, acho que envolve aspectos econômicos, social, político e fazer tudo de uma maneira consciente e sustentável. Engloba muita coisa, né. Desde você trabalhar com projeto, eu acho que você tá trabalhando com Educação Ambiental no dia a dia, mesmo sem projetos. Você ensinar a criança a jogar o papel no lixo já é alguma coisa e, lógico, pode ter algo dirigido, mas você tem que trabalhar diariamente (P5).

Embora a professora relacione a ideia de Educação Ambiental aos vários contextos (econômico, social, político) que caracterizam a sociedade em sua totalidade, se analisarmos sua fala no geral, percebemos que ela traz muitos elementos relacionados a uma concepção pragmática que, de acordo com Layrargues e Lima (2014, p.29), limita-se em ações pontuais e individuais, reduzindo o ser humano como principal responsável pela crise ambiental, "desconsiderando qualquer recorte social". Um exemplo disso são as práticas pedagógicas pautadas em orientar as crianças a jogar papel no lixo ou fechar a torneira para evitar o desperdício de água.

Nas falas a seguir, das professoras P1 e P11, também notamos alguns aspectos relacionados à *vertente pragmática*, que de acordo com Layrargues e Lima (2014, p.32), é resultado da "ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais".

É aquilo que falei, a gente planta na criança e a criança ela espalha para a família e a família espalha para o vizinho, que espalha para o outro. É um trabalho de formiguinha, não é de uma hora para outra, mas quando você cria esse ciclo, esse vício na criança, de querer aprender, querer participar e fazer acaba chegando à família, aos vizinhos (P1).

Mas, eu penso que para a gente transformar a comunidade, tem que ser feito um trabalho com os adultos da comunidade, um “ecoponto” para recolher lixo, mostrar para essas pessoas quais são os benefícios reais da reciclagem, não jogar lixo em qualquer lugar, mas diretamente com o adulto. Ai sim, eu acredito que a gente irá ver um impacto de fato no bairro (P11).

As ideias de “trabalho de formiguinha” (P1) ou “trabalho com os adultos” (P11) expressas na percepção das professoras sobre Educação Ambiental, parecem estar associadas à visão individualista, compreendida por Layrargues e Lima (2014, p.29) como um “discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.29).

É importante não desprezarmos o valor das ações individuais em defesa do meio ambiente pelo seu significado enquanto posicionamento e porque, numa escala coletiva, elas podem levar a mudanças relevantes. No entanto, de acordo com Guimarães (2005), a ideia do trabalho individual não está associada a um posicionamento crítico sobre a realidade da crise socioambiental que vivemos hoje. Ou seja, para que no processo educativo possamos realizar uma Educação Ambiental que seja crítica, é necessário que todas as dimensões sociais estejam conectadas, tanto individual como coletivamente.

Segundo Tozoni-Reis (2007), para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental Crítica, considerando sua perspectiva política, devemos respeitar os princípios da participação, do coletivo, da cooperação, para que, nesse sentido, haja transformação social dos indivíduos entre si e com o meio ambiente.

Em uma direção diferente à de uma concepção crítica, a vertente pragmática é compreendida como “uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.32).

- **Vertente Crítica**

Embora tivemos maior dificuldade em encontrar aspectos da vertente crítica na percepção das professoras, em algumas respostas percebemos elementos que podem ser considerados indícios de percepções mais alinhadas com ideias que se contrapõem às das *vertentes conservacionista e pragmática*. Em alguns momentos, notamos referências à formação para a cidadania, participação e transformação social, que remetem a uma percepção mais crítica sobre a realidade socioambiental. Mas em termos quantitativos, nenhuma das professoras participantes foi enquadrada na *vertente crítica*.

Por exemplo, em trechos das falas que trazem percepções das professoras P7, P11 e P12 é possível identificar alguns aspectos relacionados a uma ideia próxima do que compreendemos por Educação Ambiental Crítica,

Quando eu penso em Educação Ambiental, eu penso que é uma educação que está relacionada ao ambiente, ambiente em vários aspectos. Porque, às vezes, a gente tem impressão que é só a questão da coleta de lixo, da preservação, das matas, mas acho que envolve muitas outras coisas, como tudo com o que a gente se relaciona, a maneira em que a gente tá nomeio ambiente e como nos relacionamos com as questões do meio ambiente, o ser humano se relaciona com o meio ambiente (P7).

Eu compreendo a Educação Ambiental da seguinte forma, você educar para o meio ambiente, fazer com que as crianças, os adolescentes compreendam a relação do homem com a natureza, para que a gente possa construir uma vivência e uma convivência saudável com a natureza. Estabelecer uma relação saudável, uma relação ideal com a natureza. Às vezes, parece que a única função da natureza é satisfazer a necessidade humana e não é bem assim. Eu acho que na verdade a relação com a natureza, homem e natureza, é uma relação de troca, uma relação de complemento porque a gente é parte dela e não superior a ela (P11).

Para mim, educação ambiental envolve vários aspectos, não só relacionados ao meio ambiente e em conhecer esse meio ambiente, mas também a relação que se estabelece entre o homem e esse ambiente. Vai além dessa questão de você conhecer as matas, os relevos, os rios, essas coisas que a gente acaba aprendendo em geografia e tudo mais. Principalmente, eu vejo na Educação Infantil, como nós ensinamos a nossa criança a interagir nesse ambiente em que ela está inserida (P12).

Nas falas destacadas acima as professoras expressam percepções que vão além da ideia de somente trabalhar e abordar questões relacionadas a cuidar da natureza e incentivar

mudanças de comportamento individuais. Notamos uma articulação mais complexa das relações que envolvem o ser humano e a natureza.

As três percepções apresentadas acima parecem trazer aspectos mais relacionados a uma Educação Ambiental Crítica, principalmente no que diz respeito à relação do ser humano com a natureza.

Sobre os aspectos destacados na fala das professoras, lembramos que Carvalho (2004) pontua que uma das especificidades da Educação Ambiental Crítica está, justamente, relacionada à compreensão da relação existente entre a sociedade e natureza para que, dessa forma, possamos intervir nos problemas ambientais. A autora ainda complementa que “as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros”, sem que essa relação seja dicotomizada (CARVALHO, 2004, p.20).

A seguir destacamos a fala da professora P5, que evidencia uma perspectiva mais abrangente acerca da Educação Ambiental:

Ah, eu acho que Educação Ambiental faz parte de um componente curricular, onde engloba sustentabilidade, consciência na preservação do meio ambiente, também, acho que envolve aspectos econômico, social, político e fazer tudo de uma maneira consciente e sustentável (P5).

De acordo com Loureiro (2004), ressaltar os vários aspectos sociais da questão ambiental contribui para que tenhamos uma visão integradora sobre o mundo. Dessa forma, podemos superar, no processo educativo, discursos e práticas que reproduzem, por exemplo, as desigualdades sociais. Quando separamos uma ideia social de uma ideia ecológica caímos, como explicitado pelo autor, no reducionismo, que não contribui para integrar as partes do todo, mas ao contrário, para separá-las, reduzindo nossa compreensão sobre o mundo.

A professora P7, cuja fala reproduzimos a seguir, se refere a Paulo Freire e destaca o diálogo como elemento do processo de conscientização dos alunos.

Como eu acredito muito na teoria de Paulo Freire, que fala que ninguém conscientiza ninguém, que a gente se conscientiza junto. Então, acho que a partir do momento que a gente se propõe a fazer esse diálogo sobre a Educação Ambiental com as crianças, acho que é uma conscientização que a gente tenta fazer juntos (P7).

Segundo Freire (2009), por meio do diálogo é possível problematizar a realidade vivida pelos educandos para, assim, transformá-la. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2009, p.82).

Os dados analisados indicam que a maior parte das percepções expressas pelas professoras em relação à Educação Ambiental se aproximam mais das concepções *conservacionista e pragmática*, conforme definidas por Layrargues e Lima (2014). No entanto, como assinalamos anteriormente, algumas falas trazem elementos da *vertente crítica*, revelando que esta tendência, de alguma maneira, também está presente na forma como algumas professoras percebem a Educação Ambiental.

Acreditamos que as análises das percepções das professoras podem contribuir para a discussão sobre o papel da Educação Ambiental para crianças, ressaltando a importância de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental desde a Educação Infantil.

4.4 Práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil na percepção das professoras

Neste item, apresentamos alguns elementos presentes nas falas das professoras que se referem a práticas em Educação Ambiental, os quais foram agrupados nas seguintes categorias: ações do dia a dia; ensino de ciências; datas comemorativas. Os resultados foram analisados com a intenção de atender ao objetivo principal da pesquisa, que é identificar e analisar como se dá o processo de inserção curricular da Educação Ambiental em CEMEIs de São Carlos.

No que diz respeito a primeira categoria, “ações do dia a dia”, apresentamos e analisamos, de maneira geral, informações presentes nas falas das professoras que se referem a ações cotidianas inseridas no contexto de sala de aula, bem como a orientações sobre procedimentos relacionados ao meio ambiente.

Já em relação às ações relacionadas às práticas de Educação Ambiental no contexto do ensino de ciências, estão as informações fornecidas pelas professoras que focalizam temas ambientais no tratamento de conteúdos referentes ao ensino de Ciências.

Por fim, na categoria datas comemorativas, estão informações das professoras sobre práticas que se referem a ações e atividades relacionadas a comemorações de alguma data

relacionadas com a temática ambiental, como o “dia da água”, o “dia do meio ambiente”, o “dia da árvore” etc.

- **Ações do dia a dia**

Na análise das respostas, pudemos observar menções a orientações dadas às crianças com relação a ações cotidianas dentro do ambiente escolar, como por exemplo, “não arrancar flores das árvores”, “fechar a torneira enquanto escova os dentes”, “pegar água suficiente para beber”, “não jogar lixo no chão” etc.

Observamos que as professoras consideram que ações desenvolvidas durante o período das aulas na rotina das crianças estão ligadas à ideia do fazer Educação Ambiental na escola. As professoras P1, P5 e P11 a partir das perguntas: “Como você trabalha Educação Ambiental na escola? Você conhece algumas práticas? Como são essas práticas?”, responderam:

Bom, eu acho que a Educação Ambiental, além dos projetos que a gente trabalha na escola, a gente tem também a ação do dia a dia. Até mesmo de não deixar uma torneira aberta, pegar água suficiente para matar sua sede, não pegar água para jogar fora, isso eu falo muito na sala de aula para eles. Porque, o que acontecia, as crianças enchiam o copo e jogavam a água fora e a água é um bem precioso para o homem, que tá se acabando, né. Então assim, essas ações do dia a dia, isso é desde o começo. Sempre trabalho isso (P1).

Esse ano a gente conversou muito sobre desperdício de água, a gente conversa bastante, sabe. Deixar a torneira aberta, até hoje eles deixam, mas agora eles vêm me contar, “ai tia, ele foi lavar a mão e deixou a torneira aberta”. Assim, eles vão escovar os dentes e deixam a torneira aberta (P5).

Eu sempre falo para eles, que se largar a água da torneira aberta, vai acabar a água do planeta e, às vezes, eles estão no banheiro e sempre escuto alguém chamando atenção do amigo, “vamos fechar a torneira para não acabar a água do planeta!” (P11).

Nas falas mencionadas notamos que as questões sobre o desperdício de água estão presentes na rotina das crianças, havendo destaque para ações consideradas ecologicamente corretas para a preservação do meio ambiente. Esta perspectiva está relacionada com a *vertente conservacionista* já abordada anteriormente. No entanto, no contexto do trabalho diário, não podemos desconsiderar a importância de incentivar as crianças a praticar ações como não deixar torneira aberta, utilizar água suficiente para beber, servir-se racionalmente de comida, especialmente com crianças da pré-escola.

De acordo com Toledo (2011), as questões sobre preservação são muito relevantes e devem ser trazidas ao cotidiano da escola, uma vez que os recursos naturais, de fato, são fontes esgotáveis. A problemática desta visão se encontra no fato de que muitas vezes essas questões são mantidas por uma visão antropocêntrica. Ou seja, os argumentos sempre acabam favorecendo a ideia do homem como principal fator e não destacam a importância de preservação da natureza como fundamental para todas as espécies mas, especialmente, para a questão da sobrevivência humana.

Neste sentido, consideramos que atitudes ecologicamente corretas devem estar atreladas a uma perspectiva de ampliação da visão de mundo por parte da criança, visto que aspectos pontuais desenvolvidos nas práticas pedagógicas da escola, segundo Agudo e Tozoni-Reis (2014), não levam o aluno a uma consciência crítica, na busca da emancipação, assim como a mudança de atitude dos alunos não pode ser vista de forma isolada, mas dentro de uma percepção crítica sobre a realidade socioambiental.

Neves e Tozoni-Reis (2007) apontam que, quando realizamos atividades em Educação Ambiental na Educação Infantil, devemos ter respeito pela criança, procurando conhecer o universo em que ela está inserida e levando em consideração suas realidades sociais, culturais e naturais que foram determinadas ao longo de sua história.

Ainda com a intenção de apontarmos orientações dadas pelas professoras visando o desenvolvimento de atitudes cotidianas ecologicamente corretas, destacamos, a seguir, dois trechos que se referem aos cuidados com a natureza como importantes para serem tratados com as crianças.

Outra coisa, arrancar flor. Eles sempre me traziam florzinhas, sabe, são coisas do dia a dia, mas eu falava “tadinha da florzinha, ela vai morrer. Eu fico feliz, ela é linda, mas não é melhor ela na natureza?” (P5).

Algumas vezes, eles têm mania de trazer florzinhas para a gente e, então, a gente ensina que não pode arrancar a flor porque ela morre. Ensinamos que se eles gostam da flor, para tirar sua semente, quando eventualmente alguma está no chão e plantar (P9).

Nos trechos acima, notamos uma preocupação com os aspectos relacionados ao cuidado e preservação das plantas, mas não sabemos se essas orientações se transformam em práticas que possam contribuir para uma mudança de comportamentos.

Quando nos referimos à importância de uma Educação Ambiental Crítica na formação das crianças, estamos enfatizando que os reducionismos presentes em ações educativas, sem as necessárias reflexões sobre suas reais causas, não transformam a realidade do problema, mas somente trazem ilusões sobre mudanças (LIMA, 2004).

Vale ressaltar a necessidade de formação docente mais aprofundada nesta perspectiva, bem como a construção de um ambiente escolar que busque criar condições físicas, materiais e pedagógicas que apoiem a ação das professoras.

- **Ensino de Ciências**

Neste item estão reflexões em torno das respostas das professoras sobre práticas de Educação Ambiental que identificamos como relacionadas ao ensino de ciências.

No relato das professoras sobre as práticas realizadas, identificamos temas de Educação Ambiental tratados em conjunto com conteúdo de biologia e da ecologia e para o enquadramento de tais práticas estabelecemos a categoria “Ensino de Ciências”.

A esta ideia associamos a fala das professoras P1, P2 e P4 a seguir, quando informam trabalhar o estudo das plantas e dos animais incluindo temas ambientais, como a ação humana no meio ambiente.

Esse ano a gente desenvolveu um projeto chamado “Era uma vez uma sementinha”, baseado num livro chamado “Era uma vez uma sementinha”. Esse livro conta a história da germinação da planta. Nós aprendemos as fases da germinação de uma semente, nós plantamos. Eu trouxe para escola vasos, sementes de manjeriço, salsa, nós fizemos um vaso de temperos, né e eu quis sementes que germinassem muito rápido para eles poderem acompanhar. Então todo dia uma criança, ela era a responsável por cuidar daquelas plantas, todos os dias, tinha que regar a plantinha (P1).

Que nem o nosso projeto, ele começou com roda de conversa sobre a fauna e flora, o que é a fauna e o que é a flora. Ai, a segunda parte do projeto aprofundamos sobre a fauna e a flora, com figuras dos animais, até na parte da fauna tem uma divisão que é animais domésticos e selvagens, esse tipo. A flora é tipo a árvore, as florezinhas. A gente mostra as flores com figuras, eles fazem colagem de cartaz. Eu fiz tudo isso. E ai, depois desse aprofundamento, a gente juntou os dois, fauna e flora, e os problemas que podem ter com a ação do ser humano. Quando você queima, o que acontece com a planta, o que acontece com o bichinho, nesse tipo. Ai depois dos problemas, a importância e ai o ciclo do desenvolvimento de uma planta. Que é desde a

germinação, tudo isso, e daí eles acompanharam plantando. Teve a prática. Eu trouxe vasinhos, comprei vaso, comprei semente (P2).

Com eles, por exemplo, o meio ambiente a gente começa trabalhando animais, né, começa a parte pelo respeito aos animais, animais mamíferos, tipos de animais, animais selvagens, animais domésticos. Aí vai indo seres vivos, plantas e tudo mais (P4).

As professoras parecem compreender que as práticas relacionadas à Educação Ambiental se fazem por meio dos conteúdos de ciências relacionados ao desenvolvimento das plantas ou pela classificação dos animais presentes na natureza. A partir do que elas desenvolveram sobre os temas ambientais não conseguimos identificar se estas questões são trabalhadas para além de uma ideia naturalista ou se são levadas para o contexto histórico da comunidade onde estão localizadas as escolas.

Layrargues (2003, p.29), referindo-se ao ensino fundamental, aponta que há uma grande quantidade de manuais que levam o título “Educação Ambiental”, mas trazem, em seus conteúdos programáticos, relação com sistemas naturais, desconsiderando “à existência das variáveis culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas e suas respectivas singularidades, ou, na melhor das hipóteses, com uma abordagem marginal das relações sociais e suas interações com a qualidade ambiental”.

Em nosso caso, na Educação Infantil, embora seja importante o tratamento das temáticas citadas pelas professoras, como o desenvolvimento das plantas e dos animais, é preciso considerar, como coloca Layrargues (2003), a existência de aspectos sociais, culturais e econômicos que permeiam as questões socioambientais para que possamos contribuir para a formação crítica das crianças diante da crise socioambiental.

De acordo com Loureiro (2007, p.66) a tendência de relacionar Educação Ambiental ao ensino de ciências também está muito presente no discurso dos meios de comunicação e das empresas, cabendo à Educação Ambiental o desenvolvimento de ações individualistas, relacionadas ao cuidar da natureza, além de “condutas ecologicamente corretas e a sensibilização individual para a beleza da natureza, incentivando-nos a mudar de comportamento”.

A professora P3 também traz alguns aspectos sobre sua percepção referente às práticas que podem estar relacionados ao ensino de ciências quando, por exemplo, trabalha as diversas possibilidades da produção do leite.

Que nem, agora eu fiz um trabalho de onde vem o leite. Ai, eu trabalhei de onde vem o leite. Então, eu mostrei várias imagens e questioneei “será que o leite pode vir de uma planta?”, “será que o leite pode vir de uma cobra?”. Eu coloquei várias imagens e eles foram fazendo os levantamentos. Mostrei a imagem da soja e expliquei que o leite também pode ser produzido por meio de uma planta. Mostrei imagem da cabra, de uma mãe amamentando (P3).

Pela resposta da professora não conseguimos identificar se sua intenção era apenas trazer a ideia da produção do leite ao ensino de ciências – esfera naturalista – ou, talvez, incluir caráter social à atividade, abordando os vários aspectos que o assunto poderia proporcionar às crianças.

Barros e Tozoni-Reis (2009) pontuam que o trabalho na perspectiva da Educação Ambiental Crítica amplia a visão de mundo da criança sobre o ambiente para além de uma ideia naturalista, de preservação e conservação. Numa perspectiva crítica há inclusão do respeito a todos os tipos de vida, inclusive a humana, no desenvolvimento de seu caráter social.

Na fala da professora P11, notamos destaque ao desenvolvimento da Educação Ambiental de forma transversal.

Eu procuro colocar a Educação Ambiental sempre de forma transversal, por exemplo, começo do ano um projeto de Páscoa a gente sempre fala sobre os animais mamíferos, acaba citando exemplo de outros animais, a importância do animal selvagem, do animal doméstico, a relação dos homens com os animais e por aí vai. Sempre costumo colocar a Educação Ambiental de uma forma transversal, por exemplo agora em novembro, por conta da consciência negra eu vou trabalhar com os meus alunos a história do continente africano e, como se trata de Educação Infantil, eu vou falar dos animais da África, das paisagens, dos animais selvagens, dos animais que são considerados domésticos nos diferentes países da África (P11).

Embora a professora tenha destacado a importância da transdisciplinaridade no desenvolvimento de sua prática educativa quando, por exemplo, aborda assuntos relacionados à “consciência negra”, identificamos, a partir de sua fala, que as questões desenvolvidas parecem estar voltadas ao ensino de ciências e da geografia.

Os PCNs inseriram Meio Ambiente como um tema transversal e, do ponto de vista teórico compartilham de uma visão complexa das questões ambientais, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos, ecológicos. No entanto, não apontam propostas com sugestões voltadas à Educação Infantil, que é a etapa na qual as primeiras vivências da criança são construídas para formação de concepção e valores.

Assim, fica evidente que as professoras, no processo da inserção curricular da Educação Ambiental na Educação Infantil, carecem de orientações para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas com suas crianças.

- **Datas comemorativas**

Nossa última categoria para o eixo que define as práticas em Educação Ambiental foi “datas comemorativas”. Durante a análise das respostas das professoras às entrevistas, as datas comemorativas foram muito mencionadas como práticas em Educação Ambiental. Desse modo, categorizamos como “datas comemorativas” as informações sobre ações e atividades realizadas como parte de celebrações referentes ao “dia da água”, “dia do meio ambiente”, “dia da árvore” etc.

Sobre o trabalho de práticas em Educação Ambiental relacionadas a datas comemorativas, iniciamos com a fala das professoras P1, P2 e P3 a seguir.

Por exemplo, no “dia da árvore”, cada sala da escola recebeu uma muda de árvore e é responsável por cuidar dela. Não adianta plantar e deixar. Então a gente tem que todo dia regar a plantinha, a árvore. Na semana da água, a gente fez cartazes, sobre a importância da água, sobre a poluição nos rios. Foram passados vários filminhos para eles também, muito filminho e semana do meio ambiente, também, em relação a animais (P1).

No “dia da árvore” a gente plantou uma árvore, mesmo. Então, nós temos aqui na escola, cada sala da tarde plantou uma árvore para sua sala de aula. Elas foram plantadas dentro da escola e a gente rega todo dia (P2).

Ah, a gente sempre trabalha, principalmente no “dia da árvore”, a gente faz atividades isoladamente, mas com mais enfoque no dia da árvore, no dia do meio ambiente. Então, a gente trabalha a questão da conscientização, do plantio de árvores, da importância das árvores para nossa vida, dos animais que dependem das árvores. Acho muito importante (P3).

Notamos que as três descreveram trabalhar atividades no “dia da árvore” e as professoras P1 e P3 também destacaram o “dia do meio ambiente”.

A partir dos trechos destacados podemos observar que as atividades desenvolvidas incentivavam a importância do “cuidar”, como: “todo dia regar a plantinha”, “a gente rega todo dia”, “cada sala da escola recebeu uma muda de árvore e é responsável por cuidar dela”.

Uma das funções da Educação Infantil é contribuir para que as crianças aprendam a viver e se relacionar em sociedade, conhecendo o mundo à sua volta. Mas as práticas pedagógicas devem ser realizadas de forma integrada ao mundo, contextualizando as relações entre a criança e o mundo.

Maia e Teixeira (2015) discutem que os trabalhos com datas comemorativas são considerados atividades isoladas do currículo, constituindo uma visão de que qualquer prática é válida para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Na verdade, se considerarmos todo o processo histórico de desenvolvimento da sociedade, essas práticas não contribuem para uma compreensão crítica sobre a realidade pois “impedem reflexões mais consistentes e consequentes sobre os problemas ambientais, contribuindo para camuflar as causas da degradação ambiental nas sociedades capitalistas atuais” (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p.294).

Abaixo, destacamos as falas das professoras P8 e P9 que, embora tragam também elementos relacionados à prática da Educação Ambiental nas *datas comemorativas*, destacam no desenvolvimento de suas atividades noções voltadas ao *ensino de ciências*, como o ciclo da água e a importância de sua preservação.

Também, no dia mundial da água, eu trouxe um livrinho de preservação da água, onde tinham várias atitudes para preservação da água e eles pintaram, fizeram colagem, a gente fez um cartaz super bonito fora da sala e falei para que a hora que os pais chegassem, para chamar eles para verem os cartazes e contar para eles do que se trata (P8).

Então assim, no começo do ano que teve o “dia mundial da água”, em março, aí a gente fez o ciclo da água. Também, trabalhamos o desenvolvimento da planta, começando com a sementinha e ela brotando, crescendo caule, folha, flores, frutos até ela se tornar uma árvore. E além de tudo isso a gente tenta conscientizar a cuidar da natureza, não quebrar as plantinhas, não jogar lixo para não ter enchentes, esse tipo de coisa, que eles conseguem assimilar (P9).

Se as datas comemorativas, desenvolvidas em práticas de Educação Ambiental, apenas resultam em abranger os aspectos naturais da questão, não estaremos trabalhando segundo os pressupostos de uma Educação Ambiental Crítica, que de acordo com Carvalho (2004) pretende

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das interações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos (CARVALHO, 2004, p. 21).

Neste sentido, Tiriba (2010, p. 2) complementa que, além dos princípios éticos, é importante ensinar as crianças da Educação Infantil a cuidar do nosso planeta, numa reflexão que questiona os interesses do mercado capitalista, que tende a valorizar relações dicotômicas, em que o plano cultural é oposto ao plano natural. Por isso, considerando que as creches e pré-escolas são lugares “privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver”, é importante destacar que “a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas”.

Pelos resultados de nosso estudo, percebemos que as comemorações de datas específicas parecem estar muito presentes na escola como projetos e práticas de Educação Ambiental. Mas, se pensarmos a partir de uma perspectiva crítica, tais práticas podem estar sendo realizadas de forma pontual e sem reflexão sobre questões ambientais importantes, de forma a contribuir para mudanças na percepção sobre o meio ambiente, como ressaltado pelos nossos referenciais teóricos.

4.5 Obstáculos para a inserção da Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil

Nesta parte discutimos alguns obstáculos que dificultam o desenvolvimento da Educação Ambiental nos CEMEIs da cidade de São Carlos. A partir da leitura das respostas das professoras, estabelecemos como categorias de análise: desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas; formação para o trabalho pedagógico e participação comunidade com relação à escola.

A primeira categoria se refere aos principais agentes que contribuem para que se faça Educação Ambiental nos CEMEIs investigados e de que forma eles incentivam ou dificultam o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil, assim como os obstáculos encontrados pelas professoras para desenvolverem a Educação Ambiental.

Logo em seguida analisamos questões referentes à formação das professoras participantes com destaque para questões sobre o acesso dessas professoras a cursos de formação continuada em Educação Ambiental e informações para o desenvolvimento das práticas.

Por último analisamos os dados que indicam como a escola tem se envolvido com a comunidade para o desenvolvimento do trabalho em Educação Ambiental.

- **Desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas**

Essa categoria se refere à análise das respostas das professoras a partir das seguintes questões do quadro 2: “Existem cursos que promovem formação para as atividades de Educação Ambiental?”; “Quem são os principais responsáveis por inserir ou propor a Educação Ambiental na escola?” e “Quais as dificuldades para o desenvolvimento de práticas ou projetos em Educação Ambiental na escola?”

A seguir temos as falas das professoras P1, P4, P9, P11 e P12 sobre os principais responsáveis por inserir a Educação Ambiental nas escolas.

Nós professores mesmo. Nós que temos a iniciativa, pelo menos, a direção aqui da escola deixa a gente livre, ela fala [diretora], “eu quero tantos projetos por semestre e o tema vocês fiquem à vontade para discutir, fazer por fase ou não” (P1).

Ninguém, pois não tem coordenação. Não sei no Ensino Fundamental, né. Mas aqui na Educação Infantil a gente não tem coordenação pedagógica, que seria o caso, seria um dever de cobrar isso, seria a coordenação e de cobrar isso seria a direção. A secretaria da educação também poderia cobrar isso por meio do PPP da escola, quando é elaborado, podendo ter um enfoque na Educação Ambiental, mas é uma coisa que não é cobrada na verdade. Então, os responsáveis seriam a Secretária de cobrar isso no PPP, a direção de cobrar dos professores e de inserir seria a coordenação, mas acaba sendo mesmo uma iniciativa dos professores (P4).

Nós mesmos, os professores. Porque é assim, no começo do ano a diretora pede para que os professores apresentem dois projetos para serem desenvolvidos e cada pessoa vai por onde tem mais afinidade; quem gosta mais de animais vai trabalhar projetos com animais. Eu gosto mais de plantas, tenho horta em casa, tenho muitas flores, então, para mim, eu amo mexer com terra. Minhoca, terra, o que puder tá mexendo com mão, eu adoro (P9).

Acho que são os professores, mas como uma crítica eu digo o seguinte, eu acho que o currículo escolar brasileiro, de uma maneira geral, está muito inchado, com muito conteúdo e não dá tempo de abordarmos tudo da forma aprofundada, que é necessário. Os professores se perdem nesse excesso de informação, a maioria passa batido, nem aborda, principalmente no fundamental com aquele tanto de língua portuguesa, aquele tanto de matemática (P11).

São os próprios professores. Semana passada fui na sala da diretora e tinha um pessoal da biologia, que queria ajudar a gente a fazer a horta. São estagiários que precisam desenvolver para as disciplinas de estágio na Universidade. Eu acho que deveria ter um pouco mais essa parceria com a Universidade, principalmente com o curso de biologia, principalmente para as licenciaturas. Isso seria legal para eles e para a gente (P12).

Nas falas apresentadas acima, percebemos que as professoras entrevistadas se sentem responsáveis pela inserção da temática ambiental na escola. Notamos, também, que atrelado a esse contexto há, nos CEMEIs pesquisados, desatenção da gestão com relação à temática da Educação Ambiental e parece não haver orientação para a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil.

A maioria das professoras percebe que, de alguma forma, é responsável por desenvolver temáticas ambientais na escola, porém elas não têm formação adequada para isso.

Na fala da professora P4 identificamos, mais explicitamente, uma percepção sobre a necessidade de maior orientação relacionada ao desenvolvimento de práticas educativas em Educação Ambiental na Educação Infantil. Pelas respostas das professoras consideramos que parece faltar orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com Educação Ambiental.

Na medida em que percebemos despreocupação com o desenvolvimento da inserção da Educação Ambiental nos CEMEIs questionamos, também, as condições de trabalho às quais as professoras são submetidas para o desenvolvimento das suas práticas educativas.

Em outro momento, ao falarem das dificuldades para a inserção da Educação Ambiental, podemos perceber que as falas das professoras P2, P4 e P11 revelam a precarização de seu trabalho quando, para desenvolver suas práticas pedagógicas, necessitam da utilização de recursos próprios.

A falta de recurso é para tudo, né. Eu compro minha cola, eu compro folha sulfite, ou eu peço para os pais, infelizmente, tenho que pedir, sim. Mas dificuldade seria só nesse sentido, mesmo (P2).

As dificuldades são os recursos porque a gente tem que tirar do nosso bolso. Não tem incentivo nenhum. Tem algumas entidades que doam sementes para a gente, doam árvores, eles dão. Só que nem sempre a gente consegue porque as vezes eles já doaram para outra escola, tem tudo isso. Quem chega primeiro é quem acaba levando. Então muitas vezes a gente fica por fazer ano sim, ano não, por conta disso, recursos, né, falta de recursos (P4).

Eu acho que para nós que somos professores é a falta de recursos materiais na escola, o principal. Porque a gente tem computador na escola, caso precise pegar um filme ou algo assim, embora nem sempre tem internet. Mas, às vezes, um material específico que você precisa para desenvolver um trabalho você não tem, um livro diferente não tem. Então, recursos materiais são o maior problema. Fala-se muito em reciclar, mas o que nós temos aqui na escola, que é feito de material reciclado para mostrar o valor disso? Nada. Então, falta mais recursos (P11).

Percebemos que as professoras destacam a falta de recursos para o desenvolvimento de suas práticas educativas relacionadas à Educação Ambiental e, quando existe alguma coisa, como descrito na fala da professora P4, nem sempre eles estão disponíveis a todos.

A resposta da professora P7 a seguir traz elementos relacionados à necessidade de um período de tempo maior para a própria formação e a organização do trabalho.

A dificuldade que eu tenho como professora é a limitação do tempo porque isso exige muito de mim. Exige meus finais de semana, minhas noites porque não é uma coisa que [...], a gente não tem o domínio de tudo. Então, se sai determinado tema, por exemplo, sustentabilidade, seja o que for, eu preciso pesquisar, preciso estudar porque a gente não sabe tudo. A dificuldade é a limitação de tempo. Mas isso, também, estabelece um outro tipo de comprometimento, esse é meu comprometimento como pessoa, como cidadã e como minha escolha de posicionamento no mundo. Uma professora que faz a escolha de não levar trabalho para casa, acho que limita mais. A dificuldade é o tempo para nosso planejamento, tempo muito curto (P7).

A professora se refere à necessidade de tempo para a elaboração de práticas relacionadas ao desenvolvimento da Educação Ambiental para que assim possa ser garantido um trabalho com maior qualidade para as crianças.

Não podemos pensar em qualidade de ensino e formação de professores, por exemplo, sem problematizar as condições de trabalho dos professores. Segundo Agudo e Tozoni-Reis (2014), as diversas condições que precarizam o trabalho dos professores, assim como a baixa remuneração, os obrigam, muitas vezes, a dedicar seu tempo em diversas atividades, levando-os a um desinteresse e até mesmo prejudicando sua disponibilidade de tempo, para uma maior dedicação na elaboração de suas aulas e, também, nos estudos que ajudam a refletir sobre o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

De acordo com Maia e Teixeira (2015), isso se reflete na forma como as práticas educativas dos professores vêm sendo desenvolvidas.

- **Formação para o trabalho pedagógico**

Neste item trouxemos algumas reflexões em torno das respostas das professoras sobre a formação para o trabalho pedagógico para a inserção Educação Ambiental na Educação Infantil.

As análises dessa categoria se referem às respostas às questões: “Onde você busca informações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?” e “Existem cursos que promovem formação para as atividades de Educação Ambiental?”.

A formação para o trabalho pedagógico tem necessidade de grande atenção, pois algumas reproduções de práticas em Educação Ambiental estão diretamente ligadas à falta de preparação para o trabalho pedagógico e à formação de professores. Por isso é preciso uma discussão aprofundada tanto no que se refere à formação inicial de professores nas universidades quanto com a formação continuada e constante daqueles que já atuam nas escolas.

Apresentamos a seguir as respostas das professoras P2, P3, P5, P7, P8, P10 e P11 à seguinte questão: “Onde você busca informações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?”

Foi no senhor Google, mesmo. Não tinha livro, não. Na internet, mesmo. Ai, eu vou mexendo, fuçando até encontrar a resposta. (P2)

Geralmente eu busco na internet. Vou ser bem sincera, eu não procuro em sites acadêmicos. Mas sites assim, tipo blogs de professores (P3).

Para tudo, eu uso muito a internet. Gosto também dos referenciais da Educação Infantil e, geralmente eu procuro em artigos da internet, relacionados ao tema (P5).

Geralmente é a internet, né. Mas é preciso ter o cuidado com a fonte onde são buscadas as informações. Eu geralmente busco algumas dissertações, teses que trabalharam o tema porque tem algumas que têm projetos prontos que foram aplicados, para tirar ideias, mas acho que o recurso maior é a internet, mesmo (P7).

Geralmente na internet e revistas, no ano que eu fiz um projeto, eu peguei um projeto bem legal, que era daquela revista “Recreio”. Era uma revista que tinha vários experimentos bem bacanas e ela abordava uma parte bem legal relacionada ao meio ambiente (P8).

É mais na internet, dependendo o assunto que estou procurando. Coloco no google e vejo as opções oferecidas (P10).

Quando quero saber alguma coisa, é a internet; vou lá, pesquiso, vou atrás. Hoje, também, tem bastante livros paradidáticos, de historinhas que trazem essa abordagem e dão ideias legais para a gente trabalhar dentro da sala de aula (P11).

As respostas das professoras indicam que elas acabam utilizando recursos da internet. A professora P7 informa se preocupar com as fontes de busca e consultar trabalhos acadêmicos.

Teixeira e Talamoni (2014), em uma pesquisa, identificaram que há certa distância entre o desenvolvimento do trabalho docente e as pesquisas científicas e acadêmicas. Para os autores, a forma mecanizada como os conhecimentos são ensinados aos alunos, sem que o professor possa refletir sobre sua prática, denunciam a desvalorização da formação docente, além de dificultarem que a Educação Ambiental seja inserida no currículo das escolas.

A carência na formação docente para a inserção da Educação Ambiental Crítica nas escolas não contribui para o enfrentamento dos problemas relacionados às questões socioambientais (NEVES; TOZONI-REIS, 2014).

A professora P1 parece identificar essa carência nos cursos de formação inicial de professores, como vemos em seu relato reproduzido abaixo:

[...] é assim, na faculdade a gente quase que não vê, infelizmente, né, é muito pincelado. Eu procuro muito na internet e troco minhas experiências com outros professores. Já sou professora há mais de 20 anos, desde 1995, então assim, com o tempo você vai adquirindo uma bagagem e eu tenho muito material em casa (P1).

A professora parece considerar que sua formação para o trabalho em temas ambientais foi pouco desenvolvida durante sua formação inicial.

De acordo com Teixeira e Torales (2014), ainda que a Educação Ambiental venha apresentando crescimento no âmbito da educação básica, o professor, como principal figura para o desenvolvimento da temática na escola, apresenta muitas dificuldades que, além de

estarem relacionadas às suas condições de trabalho, dizem respeito à falta de contribuição dos cursos de licenciatura em relação à temática.

Os autores Maia e Teixeira (2015, p. 299) também discorrem sobre a importância da formação inicial e continuada na dimensão da Educação Ambiental:

Apesar das pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, não podemos afirmar que temos formação inicial e continuada de professores como educadores ambientais em condições de enfrentar os muitos e variados problemas presentes na escola, tampouco de converter esta instituição e seus profissionais em agentes disseminadores de ideias que permitam uma nova sociedade, mais justa, igualitária e sustentável, portanto, formada por sujeitos plenos e emancipados, cuja relação com o ambiente seja mais equilibrada.

Ainda no contexto da formação de professores, em resposta à pergunta: “Existem cursos que promovem formação para as atividades de Educação Ambiental?”, selecionamos os seguintes trechos, sobre as percepções das professoras P4, P5, P7, P11 e P12.

Existem cursos que são oferecidos, mas não tem vagas para todos os professores. Mas, dificilmente, tem de Educação Ambiental. Geralmente, é mais de psicopedagogia, de educação especial, coisas assim, mais específicas para o lado das dificuldades disciplinares, dificuldades de aprendizagem, mas assim para Educação Ambiental são raros os cursos que tem de formação. Mas assim, a gente sempre vê cursos online, coisas mais acessíveis e que não demoram tanto tempo. Por exemplo, eles poderiam oferecer algo assim no nosso horário coletivo de trabalho e a gente poderia também utilizar para formação, mas não ocorre. Então, depende muito da vontade do professor, se ele quiser correr atrás e fazer o curso, sim, mas agora se ele não tiver interesse, não é um curso que é muito oferecido para gente. Os cursos que são oferecidos são em outras áreas (P4).

Eu lembro que a última vez que eu participei de um de meio ambiente foi oferecido pela Secretaria e eu até fiz um projeto que eu não sei se eu faria hoje, que foi aquela coisa de lixo que vira brinquedo, mas depois que eu conversei com a bióloga que trabalhou aqui, eu não teria feito. Não sei se é certo ou se é errado, mas ela disse que você fazer uma coisa com garrafa PET, no dia das crianças e dar, vira um lixo enfeitado (P5).

A prefeitura, ultimamente tem repassado alguns cursos para gente, mas assim, que eu me lembre de algum específico de Educação Ambiental, não lembro. A gente tinha que pensar, também, na visão das professoras e dos professores porque tem muito a questão da demanda e será que nós estamos considerando a Educação Ambiental uma demanda que é urgente? Se não estamos considerando, por que não estamos? Porque eu sinto que muitas vezes, os cursos que aparecem são por conta de algumas demandas (P7).

Eu participei de um curso de Educação Ambiental, que era bastante interessante porque ao mesmo tempo que a gente via que tinha muitos projetos que os professores faziam apenas para ganhar o certificado, tinham muitos bons projetos. Teve uma professora que criou com os alunos um livro chamado “Homem de lata”, que falava sobre a questão da reciclagem do metal, que ela fez com as crianças e no final, ela até chegou a publicar. Tinha muitos projetos legais, mas muita coisa também era só para o professor ganhar o certificado das 30 horas. Mas esse encontro de Educação Ambiental que eles faziam era muito bom porque tinham ótimos projetos (P11).

A gente tem um sério problema aqui no município porque a política, a gestão da educação tem uma ruptura de quatro em quatro anos. É aquela política partidária que a gente sabe. Então, quando eu entrei na rede foi em 2009, todo começo do ano a gente tinha cursos de formação continuada para fazer. Eu fiz de expressão corporal, de dança, de legislação. Eu não me recordo se tinha de Educação Ambiental, mas provavelmente tinha, também (P12).

Nas respostas das docentes percebemos, em geral, que há a ausência de cursos de formação continuada em Educação Ambiental e a maioria delas parece não se recordar sobre o oferecimento de cursos relacionados à temática. As professoras P5 e P11, que disseram participar de cursos em Educação Ambiental, não deram informações suficientes para que pudéssemos analisar a forma como os assuntos foram abordados nos cursos. Percebemos também, pela fala da professora P12, que a questão política influencia a forma como a Educação Ambiental é tratada, ou seja, dependendo da visão do gestor, serão ou não oferecidos cursos de formação continuada nessa área.

Ao pensarmos na formação crítica de professores, parece que, em alguns casos, há uma ausência de discussões que levem o professor a “superar práticas educativas e pedagógicas pautadas na apropriação distorcida, simplificadora e reducionista dos, muitas vezes, agentes causadores dos problemas ambientais, que observamos hoje” (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p.294). Neste contexto, os autores compreendem a necessidade de uma formação de professores que valorize a reflexão e crítica do trabalho realizado, ao mesmo tempo em que consideram as condições precárias estabelecidas no trabalho de professores da educação básica:

É preciso considerar que a Formação de Professores da educação básica não leva em conta as precárias condições de trabalho, a desvalorização social da docência e a baixa remuneração, que criam condições adversas às iniciativas de formação. Se examinarmos todas essas condições, analisando-as como síntese de múltiplas determinações, veremos que os esforços investidos se transformam, em geral, em um modelo de formação que, na prática, valoriza o treinamento ou capacitação de habilidades e competências que, mesmo

utilizando uma fundamentação teórico-metodológica apontada pelas pesquisas que discutem o estado da arte da Formação de Professores, resultam na formação técnica que valoriza a prática sem a teoria, sem a reflexão teórica e crítica do trabalho didático (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p. 299).

Maia e Teixeira (2015) concluem, ainda, que há a necessidade de pensarmos na importância de valorizar o trabalho docente na formação de professores em Educação Ambiental de forma a contribuir para que eles reflitam suas ações educativas de maneira crítica e possam desenvolver compromisso com as classes sociais historicamente desfavorecidas, que são as mais afetadas com a crise socioambiental.

- **Participação da Comunidade nos projetos de Educação Ambiental**

Na intenção de identificarmos como se dá a participação da comunidade nos processos de inserção da Educação Ambiental nas escolas pesquisadas, analisamos as respostas das professoras às seguintes questões: “Há participação da comunidade nessas práticas e projetos desenvolvidos na escola?” e “O que impede a participação da comunidade nessas atividades?”

Iniciamos este item, com a fala das professoras P2, P8, P9 e P12.

A participação da comunidade agora é continuar cuidando do vaso. Eles levaram embora o vaso agora. Assim, eles pegaram amor naquele vaso. Todo dia eles observam o crescimento. Eles pegaram amor no vaso. Se acontecer alguma coisa já é responsabilidade dos pais (P2).

Pelo menos na minha sala, todo mundo gosta de participar, mesmo. Uma vez nós fizemos um “sementário” e cada mãe mandava para a criança a semente de alguma coisa diferente. A gente colocava num saquinho, mostrava a semente e desenvolvia o trabalho sobre o desenvolvimento da planta (P9).

Olha, eu falo pela minha sala que os pais são muito participativos. Tudo o que eu peço, eles sempre trazem, participam, eles me contam. Então, eu não tenho do que reclamar da minha sala (P12).

A partir da fala das professoras percebemos que a participação da comunidade se dá na continuidade das atividades trabalhadas com as crianças, por meio de práticas voltadas ao ensino de ciências, como já analisado no item sobre as práticas desenvolvidas em Educação Ambiental.

As práticas em Educação Ambiental, atreladas ao ensino de ciências, visando conservação e preservação, muitas vezes não trazem compreensão sobre a realidade das comunidades onde são realizadas, ou seja, carecem de compreensão histórica sobre a realidade (NEVES; TOZONI-REIS, 2014).

Loureiro e Cossío (2007) consideram que atividades muito pontuais desenvolvidas pelos professores expressam uma visão unidirecional tanto do professor para o aluno, quanto da escola para a comunidade. Ainda apontam a ausência de formas dialógicas para lidar com a complexidade histórica de cada classe social.

Acreditamos na importância de que as práticas dos CEMEIs pesquisados sejam contextualizadas à realidade dos bairros onde estão inseridas e que a relação entre a escola e a comunidade seja estabelecida por meio do diálogo, que de acordo com Freire (2009, p.91), se dá na relação entre os homens “mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Nos trechos a seguir, as professoras P1, P2, P4 e P6, também apontaram algumas percepções relacionadas ao vínculo estabelecido entre a escola e a comunidade local, no que diz respeito a participação nos projetos ou práticas, que são desenvolvidos na escola:

Eu acho que o que dificulta, na verdade, é a falta de tempo dos pais, de interesse mesmo. Eu acho que o que dificulta é a falta de envolvimento da família com a educação. Não só ambiental, mas em todos os sentidos (P2).

Há dificuldade em trazer a comunidade para a escola porque os pais trabalham e, aqueles que não trabalham, precisam cuidar dos filhos pequenos. Também, com contexto de violência e roubo do bairro, fica difícil trabalhar junto com a comunidade (P4).

Primeiro a disponibilidade deles, é muito difícil. Para fazer uma reunião de pais na escola, a gente faz logo na entrada. Alguns pais têm disponibilidade, mas é uma coisa que tem que ser muito pensada, muito dialogada, muito suada e não desistir. Mas acho que o maior empecilho é a disponibilidade dos pais e eles também enxergarem que isso é importante, que isso é relevante para eles, que não é perda de tempo porque eles acham que é coisa sem importância (P6).

Acho que é falta de interesse dos pais, dos familiares em estar ali na escola, em ser um grupo participativo, uma gestão participativa, na verdade [...] Aqui na escola, nunca tive problema com pai, mas é aquela coisa, deixo meu filho aqui, vira as costas e acabou, meio que um depósito e, infelizmente é a falta de interesse, mesmo (P8).

É muito difícil trazer a comunidade para dentro da escola porque eles não entendem muito bem qual é o papel da relação comunidade versus escola. Na maioria das vezes eles acham que a gente não tá dando conta do serviço, por isso a gente quer que eles venham fazer o nosso papel, tem aqueles que chegam achando que vão administrar a escola. É difícil os pais entenderem que é um processo colaborativo, acho que o mais difícil é isso (P11).

Nas respostas das professoras fica claro que existe dificuldade em relação à participação da comunidade nas atividades escolares seja pela falta de interesse, de tempo, de disponibilidade dos pais das crianças ou até mesmo pelo contexto social do bairro, como apontou a professora P4. Isso é compreensível se levarmos em conta as inúmeras dificuldades que os pais das classes trabalhadoras enfrentam em suas jornadas diárias. Muitas vezes têm de percorrer longas distâncias até seus locais de trabalho, os meios de transporte que utilizam são ineficientes, os salários que recebem são baixos e suas condições de trabalho nem sempre são satisfatórias. Como podemos querer que esses pais tenham, ainda, condições de participar das atividades da escola? Ou seja, não podemos simplesmente pensar que seja falta de vontade.

Assim, faz-se necessário refletirmos sobre o contexto da comunidade local que, como já discutimos anteriormente, é formada por população de baixa renda e que apresenta problemas sociais (TONISSI, 2005), muitos deles em consequência do descaso do poder público nessas localidades.

A falta de participação pode decorrer dos problemas sociais que as pessoas vivem e as ações desenvolvidas nas escolas, muitas vezes, estão descontextualizadas com a realidade da comunidade. De acordo com Jacobi (2003), a falta de informação e de consciência ambiental é, na maioria das vezes, consequência da desinformação das pessoas. As expectativas em desenvolver certas atividades podem estar atreladas apenas às perspectivas das professoras e não, de fato, na inclusão da comunidade numa relação mais aprofundada e contextualizada.

Compreendendo o contexto social desses bairros é que acreditamos na importância da inserção curricular da Educação Ambiental Crítica nos CEMEI's pois, segundo Agudo e Tozoni-Reis (2014, p.11), agir de forma crítica significa superar as relações de desigualdades existentes em nossa sociedade, “por parte dos grupos hegemônicos, detentores do poder político e econômico”.

Nas falas reproduzidas a seguir, notamos que as professoras P7 e P10 parecem atribuir à escola a responsabilidade no distanciamento da comunidade, na participação em atividades educativas.

O que eu sinto, é que muitas vezes as famílias têm muito receio em participar porque elas não sabem para que é participar e vamos ser sincera, né, as vezes a comunidade é chamada para a escola, para reunião e para falar mal do filho ou é para dar recado ou muitas vezes é para essas palestras, que as pessoas estão cansadas, onde elas vêm, escutam e não tem uma participação efetiva. Então, eu acho que eles resistem um pouco para participar (P7).

A barreira maior é a escola, que justifica sempre a dificuldade da participação, mas não cria caminho para que essa participação seja diferente. Mas como você tá dentro de um sistema, você tenta fazer, como você ainda é nova vem um pessoal criticar, que porque você é nova não conhece os pais. Isso acaba sendo uma barreira grande, também. Tem uma dificuldade dos pais, às vezes, entenderem, mas tudo é a forma como você fala e de cobrar dos pais de forma sutil e não com desprezo. É difícil, mas se não “arregaçara manga com vontade de fazer algo diferente, aí realmente a participação barra (P10).

De acordo com as duas professoras, a própria escola parece dificultar a participação da comunidade, uma vez que realiza atividades descontextualizadas à realidade das famílias, causando certa resistência à participação.

Na direção da Educação Ambiental Crítica, Tozoni-Reis (2006) destaca a importância da conscientização crítica, por meio da participação coletiva, na transformação da sociedade.

A educação crítica e transformadora exige um tratamento mais vivo e dinâmico dos conhecimentos, que não podem ser transmitidos de um pólo a outro do processo, mas apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, pois somente assim pode contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos para uma prática social emancipatória, condição para a construção de sociedades sustentáveis. Para superar o caráter informativo em busca de uma educação preocupada com a formação do sujeito ecológico, os temas ambientais, locais – significativos, têm que ser tomados como ponto de partida para análises críticas da realidade socioambiental (TOZONI-REIS, 2006, p.97).

Neste capítulo, trouxemos algumas reflexões sobre a percepção das professoras dos CEMEIs sobre Educação Ambiental, além de caracterizar as concepções teóricas das

professoras a partir de suas percepções sobre as práticas realizadas em Educação Ambiental. Também analisamos alguns obstáculos presentes para a inserção de uma Educação Ambiental crítica, como a falta de formação continuada.

Concluimos, com base em nossas análises, que a percepção das professoras entrevistadas sobre Educação Ambiental interfere na forma como elas concebem suas práticas. Por exemplo, percepções enquadradas na *vertente conservacionista*, que consideram ideias baseadas na ecologia, como amar, cuidar e preservar a natureza, tiveram destaque em práticas ecologicamente corretas para a preservação do meio ambiente, como observamos nas análises às *ações do dia a dia*, principalmente no item *Ensino de ciências*.

Percepções que se alinham com a *vertente pragmática*, que compreende a visão de mudanças da atitude e comportamento, se alinham com ações pedagógicas pontuais que abordam questões relativas ao meio ambiente, numa visão dicotômica da relação homem e natureza.

De acordo com os referenciais teóricos utilizados, notamos que as práticas percebidas pelas professoras no item *datas comemorativas* – “dia da água”, “do meio ambiente”, “dia da árvore” se enquadram na perspectiva *conservacionista*, que não busca contextualizar as relações entre a criança e o mundo,

Sobre os *obstáculos para a inserção da Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil*, percebemos que falta formação para o desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental numa perspectiva crítica. Isso se refere tanto aos cursos de formação inicial e continuada quanto aos documentos que orientam a prática das professoras, como é o caso dos DCNEI.

Assim, com base em nossas análises, destacamos a importância de um olhar mais aprofundado para a formação dos professores, considerando a importância da inserção curricular da Educação Ambiental na Educação Infantil, no contexto dos CEMEIs pesquisados

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo principal de identificar e analisar como se dá o processo de inserção curricular da Educação Ambiental nos CEMEIs da cidade de São Carlos, buscamos compreender um pouco sobre a infância no Brasil e as lutas em torno da elaboração da Educação Infantil de qualidade a partir dos referenciais teóricos de Kuhlmann Jr. (2001), Paschoal e Machado (2009), Stella (2011), Souza (2008).

Também apontamos alguns documentos importantes que reconhecem o acesso da criança pequena à Educação Infantil, como a Constituição de 1988 e o ECA e trouxemos alguns documentos que contribuíram para as discussões sobre Educação Infantil, como a LDBEN, o RCNEI, a Política de Educação Infantil, assim como as DCNEI e, mais recentemente, a BNCC.

No item sobre a *Educação Infantil e a Relação Natureza e Sociedade*, abordamos a Educação Ambiental na Educação Infantil, por meio de referenciais teóricos que trabalham a relação da natureza e a criança, numa perspectiva crítica, como: Tiriba (2010), Kramer (1999), Barros e Tozoni-Reis (2009), com destaque para a forma como alguns documentos destacam a Educação Ambiental na Educação Infantil, entre eles temos: PCNs, RCNEI, DCNEI, BNCC.

No capítulo sobre *Educação Ambiental e sua importância nas relações sociais* analisamos algumas concepções de Educação Ambiental de acordo com as três macrotendências estabelecidas por Layrargues e Lima (2014), quais sejam: *conservacionista, pragmática e crítica*. Depois disso, destacamos a Educação Ambiental Crítica, nosso referencial teórico, com base em Guimarães (2005), Loureiro e Layrargues (2013), Loureiro (2007), Tozoni-Reis (2007) e Freire (2009). Para finalizar o capítulo que relaciona a Educação Infantil com a Educação Ambiental, descrevemos algumas práticas em Educação Ambiental encontradas nas pesquisas de autores como: Loureiro e Cossío (2007), Gonzaga (2008), Alves e Saheb (2013), Molina, Freitas e Zuin (2007) etc.

Na sequência, trouxemos as considerações sobre o caminho metodológico que percorremos e estabelecemos categorias para a análise das respostas das professoras às entrevistas realizadas, por meio das quais procuramos identificar as percepções dessas professoras sobre Educação Ambiental, assim como sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e os obstáculos enfrentados para a inserção Educação Ambiental no Currículo da Educação Infantil.

Para finalizar, aprofundamos nossas análises com base em referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica de forma a contribuir para reflexões sobre como superar as principais dificuldades para a incorporação de práticas mais críticas no cotidiano das instituições escolares. Também para pensarmos a formação de professores para que, desde a Educação Infantil, atuem na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, a análise dos dados apresentada no capítulo 4 evidenciou que a inserção curricular da Educação Ambiental na Educação Infantil ainda precisa ser fortalecida dentro da perspectiva crítica e transformadora, a fim de que os indivíduos se tornem mais conscientes e atuantes ante os acontecimentos que nos cercam e que possam refletir sobre as questões ambientais para além de ideais que se restringem ao cuidado, preservação e empatia com a natureza, ou ainda, para além de ações pontuais como reciclagem e plantio de árvores.

Diante da problemática apresentada e dos objetivos que pretendíamos desenvolver, os resultados da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a Educação Ambiental se insere na Educação Infantil de forma incipiente, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Sendo assim, acreditamos na importância da formação das professoras, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental na perspectiva crítica, tanto nos cursos de formação inicial e continuada, quanto nos documentos que orientam a prática das professoras dos CEMEIs pesquisados, como, por exemplo os DCNEI.

Ao pensarmos na inserção curricular da Educação Ambiental na Educação Infantil, consideramos a importância de uma concepção freiriana, segundo a qual a educação se faz por meio da consciência crítica, que nos torna capazes de pensar nossa relação no mundo e com o mundo (FREIRE, 2009).

REFERÊNCIAS

AGUDO, M.M.; TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do conto *A maior flor do mundo* de José Saramago. In: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis; Jorge Sobral da Silva Maia. (org.). **Educação ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, v. 1, p. 10-25.

ALBERTO, P. G. **Educação ambiental e educação infantil numa área de proteção ambiental**: concepções e práticas. 2007. 214 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90181>. Acesso em 20 de março de 2018.

ALVES, A. P; SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil. In: **EDUCEREIV**. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE / V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SIPD UNESCO, 2013, Curitiba. Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE. Curitiba: Champagnat, 2013. v. 1. p. 30025-30032.

ANDRADE, M.C. P. A.; PICCININI, C. L. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular**: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. IX EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.

BARROS, V. A.; TOZONI-REIS, M. F. C. Reinventando o ambiente: educação ambiental na educação infantil. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 34, p. 135-151, 2009.

BLENGINI, G. D. **Práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil e suas relações com a formação inicial proporcionada na UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2010. 81 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL. Lei nº6938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1981**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313>. Acesso em: 24 de outubro 2017.

_____. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União, Brasília**: DOU, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, n. 79, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Meio Ambiente. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DOU de 16/07/1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CAPITULINO, C. S; ALMEIDA, O.A.de. Professores da Educação Infantil e a prática da Educação Ambiental: Contexto Educativo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. ISSN: 1517-1256, jan-jun.2014, v.31, p.117-137.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. São Paulo: Sema & Ipê, 1998. 102 p.

_____. **A invenção ecológica**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. v. 1000. 229p.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1ed. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. Campinas: vol. 23, n. 80, set. 2002.

CEZARI, E.; SOUSA, J. S. C.; CUNHA, R. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: conceitos e propostas de um currículo. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, p. 456-475, outubro. 2016.

CIVILETTI, M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

DOZENA, A. **São Carlos e seu desenvolvimento**: contradições urbanas de um pólo tecnológico. São Paulo: Annablume, 2008

FERREIRA, M. C. R. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; MEDIG NETO, J.; EBERLIN, T. S. **A educação ambiental no Brasil**: Panorama Inicial da Produção Acadêmica. Trabalho reformulado a partir de original apresentado no V ENPEC. Bauru, 28 de novembro a 03 de dezembro de 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 150.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Lori Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZAGA, M. J. B. **Educação Ambiental**: um estudo de experiências em escolas municipais de Natal. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

GUIMARÃES, M. Intervenção Educacional. In: Luis Antonio Ferraro Junior (org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, v.1, p. 189-200.

_____. Por uma educação ambiental crítica na sociedade. **Margens Interdisciplinares**, v. 1, n. 9, p. 11, 2013.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo: v. 118, p. 189-205, 2003.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. In: **Revista Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>. Acesso em: 17 maio de 2018.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

JANKE, N. **Políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado). Bauru: UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, 2012.

LAISNER, R. C. **Entre formas autoritárias e possibilidades democráticas: uma análise das representações de moradores da periferia de São Carlos**. 1999, 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas. 1999.

LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. In: **OLAM: Ciência & Tecnologia**, ano II, v. 2, n. 1. Abril de 2002a.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: Philippe Pomier Layrargues; Carlos Frederico Bernardo Loureiro; Ronaldo Souza de Castro. (org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002b, v. 1, p. 179-219.

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

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade (online)**, São Paulo, v. 17, p. 23-40, 2014.

LIMA, G F. C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: Os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F.; CASTRO, R. S. de. (org.). **Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 115 – 148.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. *In*: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Edições MMA, 2004. p. 85- 111.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V.V. Educação ambiental na escola: tá na lei. *In*: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, v. 1, 2007. p. 57-64.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 65-84.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In*: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007, v. 1, p. 65-73.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012. 165 p.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto. *In*: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, v. 1, 2007. p. 57-64.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-71, jan./abr.2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR (online)**, Campinas,

n.63, v. 15, p. 293-305, jun. 2015. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/PosGraduacao/MestradoDoutorado/EducacaoparaaCiencia/download.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

MIGLIORE, L. M. **Periferia oculta: do espaço ao social**. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119983>. Acesso em: 15 de março de 2018

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MORADILLO, E. F.; OKI, M. C. M. Educação Ambiental na Universidade: construindo possibilidades. **Química Nova** (Impresso v. 27), p. 332-336, 2004.

MOLINA, G. P.; FREITAS, D; ZUIN, V. G. A Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Carlos (SP) por meio de projetos educativos. *In: IV EPEA*, 2007, Rio Claro. Resumos. Rio Claro: EPEA, 2007.

MORO, F. M. M. R. **Práticas de Educação Ambiental na Área de abrangência do Aquífero Guarani: Centro de Educação Infantil Santa Cândida**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

NASCIMENTO, A. L.; MATOS, E. M.; BOMFIM, A. M. Educação ambiental crítica na educação infantil: um espaço promissor. **Revista de ensino de biologia da associação brasileira de ensino de biologia (SBEnBio)**, v. 7, p. 5069-5078, 2014.

NEVES, J. P.; TOZONI-REIS, M. F. C. Adubando sonhos: educação ambiental com crianças. *In: IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, 2007, Rio Claro - SP. Anais do IV EPEA - CD. Rio Claro - SP, 2007. v. 1.

_____. Desafios para a inserção da educação ambiental na escola: em questão a carência formativa do professor a partir de duas pesquisas diagnósticas. *In: TOZONI-REIS, M. F. C.; MAIA, J. S. S. (org.). Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marins Ltda, 2014, v.1, p. 58-69.

OLIVEIRA, A. L. **A Perspectiva Participativa para a Inserção da Educação Ambiental Crítica em escola da Baixada Fluminense**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2012.

OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, N. A. **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

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

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos encontros de pesquisa em educação ambiental (EPEA). **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 25, n. 3, p. 235-263 dez. 2009.

RUFFINO, S. F. **A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos-SP**. São Carlos: UFSCar, 2003. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental).

SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Universidade Federal do Rio Grande. Volume Especial. Jul/dez 2016. p. 133-158.

SANTINELO, Paulo Cesar Canato; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C.; SANTINELO, P. C. C. A educação ambiental no contexto preliminar da base nacional comum curricular. **Revista Eletrônica Pedagogia em Foco. Iturama**, v. 11, p. 104-115, 2016.

SÃO CARLOS. Lei n. 13.795 de 4 de maio de 2006. **Cria o sistema municipal de ensino do município de São Carlos e dá outras providências**. Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/concursos2009/lei%2013795_06.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

SÃO CARLOS. Lei n. 13.889 de 18 de outubro de 2006. **Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências**. Disponível em http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/1165682726--LEI_13889-06.pdf. Acesso em: 25 de março de 2018.

SILVA, M. S. P. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, p. 229-244, 2011.

SOUZA, C. R. **A ciência na Educação Infantil**: uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis. 2008. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

STELLA, C. Entre o cuidado e a educação: reflexões históricas sobre educação infantil de crianças sem respaldo familiar. *Cordis - Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, v. 7, p. 47-62, 2011.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TEBET, G. G. C. A criação das primeiras creches municipais de São Carlos. *In*: TEBET, Gabriela; FRAGELLI, M. C.; OLIVEIRA, P. H. (org.). **Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. São Carlos, 1 ed., 2015, v. 1, p. 33-39.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, Educação Infantil e Políticas Públicas Municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. **Políticas Educativas**, v. 3, p. 25-39, 2010.

TEBET, G. G. C.; FRAGELLI, M. C. B. (org.); OLIVEIRA, P. H. D. (org.). **Memórias da Educação Infantil: Histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. 1 ed. São Carlos: FPMSC, 2015. v. 1. 176 p.

TEIXEIRA, L.A.; TALAMONI, J. L. B. . Educação Ambiental e formação docente: a prática educativa ambiental como objeto de reflexão histórico-crítica. *In*: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis; Jorge Sobral da Silva Maia. (org.). **Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. 1ed.Araraquara (sp): Junqueira & Marin, 2014, v. 1, p. 41-56.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. especial, n. 3, p. 127-144, 2014.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

TOLEDO, M. L. P. B. “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. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. Anais. Natal, ANPED, 2011.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TONISSI, R. M. T. **Percepção e caracterização ambientais da área verde da micro-bacia do córrego da água quente (São Carlos, SP) como etapas de um processo de educação ambiental**. 281 f. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas Ambientais como 'temas geradores': contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba: v. 27, p. 93-110, 2006.

_____. Fundamentos Teóricos para uma pedagogia da educação ambiental: algumas contribuições. *In*: 30a Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30a Reunião Anual da ANPED, 2007.

ANEXO

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Título da Pesquisa: *“Uma análise das práticas de Educação Ambiental nos Centros Municipais de Educação Infantil”*

Nome da Pesquisadora: Natália Gladcheff Zanon

Nome da Orientadora: Maria Cristina de Senzi Zancul

Nome do Co-Orientador: Lucas André Teixeira

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado

Prezado (a) Professor(a) e Diretor (a)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo, na perspectiva de conhecer como a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no âmbito escolar, analisar as práticas relacionadas à temática ambiental, que estejam sendo realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da cidade de São Carlos.

Assim, ao participar deste estudo, seu envolvimento ocorrerá por meio da participação em entrevistas semiestruturadas que, com o devido consentimento dos participantes da pesquisa, serão gravadas, utilizando-se para isso gravadores portáteis de áudio. Também será feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes, a fim de verificar seus fundamentos e propostas em relação à Educação Ambiental.

É importante dizer que a pesquisadora tomará todos os cuidados para garantir a confidencialidade de todos os dados coletados, que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, levando-se em consideração o resguardo à privacidade e ao anonimato das pessoas envolvidas. Na fase final da pesquisa, os resultados serão socializados com os participantes para que todos conheçam o que foi produzido a partir das informações coletadas.

Além disso, cabe destacar que a participação nesta pesquisa segue os parâmetros definidos pelos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Esclarecemos, no entanto, que a pesquisa poderá acarretar riscos mínimos. O risco envolvido nesta pesquisa diz respeito à violação das informações sigilosas que resguardam o direito à

privacidade dos sujeitos participantes, decorrente de um possível furto ou perda dos materiais utilizados na coleta de dados, tais como: notebook, anotações, e gravações em áudio e vídeo. Outro possível risco refere-se ao constrangimento ou desconforto por alguma pergunta da entrevista ou da observação de atividades realizadas nos Centros Municipais. Vale mencionar que sua participação neste estudo é absolutamente voluntária e que você é livre para se recusar a responder qualquer pergunta ou para retirar este consentimento, desistindo, assim da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer ônus ou necessidade de justificativa.

Ao participar desta pesquisa o Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as propostas de práticas em Educação Ambiental, desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil. Vale esclarecer, também, que não está previsto nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa. No entanto, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora compromete-se a ressarcir o participante.

Se você tiver alguma dúvida ou necessitar maiores esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Machado, Telefone: (016) 3334-6224 ou 3334-6466 Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Este termo terá duas vias, das quais uma ficará aos seus cuidados. Se você se sentir suficientemente esclarecido, solicito que preencha e assine este termo.

Nome	do
participante: _____	
Telefone	para contato: (_____)

Endereço	
eletrônico: _____	

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, de forma livre e esclarecida, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento.

Assinatura do participante

Local e data

Assinatura da Mestranda

Assinatura da Orientadora

Assinatura do Co-Orientador

Pesquisadora: Natália Gladcheff Zanon – telefone 16 – 3372-5337 e-mail: [natgz87@gmail.com](mailto:natz87@gmail.com)

Orientadora: Maria Cristina de Senzi Zancul – telefone 16 – 34161174 (Departamento de Ciências da Educação, FCL UNESP Araraquara – Secretária Rose) e-mail mczancul@fclar.unesp.br

Co-Orientador: Lucas André Teixeira – telefone 16 - 3334-6359 (Departamento de Didática, FCL UNESP Araraquara – Secretária Ana ou Sandra) e-mail: lucas.teixeira@fclar.unesp.br