

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE

Flávia Fernanda Fregati

A percepção das professoras e da gestora da Educação Infantil sobre a temática ambiental a partir do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição municipal escolar de Bauru/SP

ARARAQUARA - SP
2017

Flávia Fernanda Fregati

A percepção das professoras e da gestora da Educação Infantil sobre a temática ambiental a partir do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição municipal escolar de Bauru/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara — UNIARA — como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Educação Ambiental.

Orientada: Flávia Fernanda Fregati

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Sossae

Coorientador: Prof. Dr. Zildo Gallo

ARARAQUARA - SP
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

F931p Fregati, Flávia Fernanda
A percepção das professoras e da gestora da educação infantil sobre a temática ambiental a partir do projeto político-pedagógico de uma instituição municipal escolar de Bauru/SP/Flávia Fernanda Fregati. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.
90f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Sossae

Coorientador: Prof. Dr. Zildo Gallo

1. Educação ambiental. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino infantil.
- I. Título.

CDU 577.4



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301-7100 | www.uniara.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO(A) ALUNO(A): *Flavia Fernanda Fregatti*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Betânea Platzer
UNIARA - Araraquara

Prof. Dra. Janalva Florinda Ferri Clintrão
UNIARA – Araraquara

Prof. Dra. Flavia Cristina Sossae
UNIARA - Araraquara

Araraquara – SP, 30 de março de 2017.

A meu pai, Pedro Dorival Fregati, pela paciência em me aguentar realizando “mais um curso universitário”, acreditando sempre na minha capacidade pessoal e profissional, me deixando livre para viver a vida com meus próprios erros e acertos.

A minha mãe, Herminia Suzette Gasparotto Fregati, dedico esta conquista... A você, que fez da minha existência uma realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre ter me mostrado o caminho que deveria seguir.

Aos obstáculos, pois, dessa forma, proporcionaram-me o amadurecimento e a coragem para enfrentar os momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Cristina Sossae, pela paciência e pela dedicação; que sempre venceu os obstáculos quando eles surgiram, não deixando jamais que os limites a desanimassem. Aproveito para manifestar-lhe minha admiração, por sua superação, aprendizagem e por sua história de vida.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Zildo Gallo, pela energia e pelas palavras de carinho, sempre incentivando meu potencial e instigando, com suas aulas fantásticas, a reflexão e a compaixão humana.

Aos professores queridos e admirados Helena, Queda e Janaína, pelas aulas de reflexão profunda e aprendizagem, de exemplo de como é ser um grande educador, concedendo-me liberdade e autonomia para trilhar meus próprios caminhos em momentos tempestuosos e, acima de tudo, pelo compromisso ético e pela dedicação profissional.

A todos os profissionais da secretaria, em especial a Silvia e Ivani, pela dedicação ao próximo em momentos decisivos, dialogando comigo sobre a árdua tarefa acadêmica.

À minha querida amiga e irmã de coração Luciana Botini e Sousa, pelas palavras de força e incentivo para a realização do sonho acadêmico.

À minha afilhada, Ana Luisa Botini e Sousa, minha eterna gratidão por seu compromisso para comigo e por grande parte da digitação da pesquisa.

À minha querida amiga e irmã Francine Gonçalves Hunzicker, que fez parte de minha história e do sonho acadêmico, me incentivando com palavras de carinho e de força, não deixando jamais que os limites me desanimassem diante das dificuldades.

À minha querida amiga e sócia, Nilzete Barbosa, pela paciência e por entender minha ausência do trabalho jurídico; minha admiração à mulher guerreira frente aos desafios da vida.

À minha querida amiga de Araraquara Roseli Mello Franco, pela força na nossa caminhada conjunta no mestrado, nos desabafos profissionais e pessoais nos almoços... Aprendi com você o exercício da paciência e da bondade. Minha profunda admiração a uma grande lutadora dos Direitos das Mulheres, com o olhar da Justiça e da Igualdade.

Como educadora da Rede Municipal de Bauru/SP, nossa paixão pela natureza e sua relação com o ser humano trouxe-nos a reflexão e a inquietude de pesquisar a temática ambiental em uma instituição de Educação Infantil (EI). Nossa trajetória com essa problemática, de ampliação da formação e de gosto pela leitura ambiental, teve início de 2015, em meados de fevereiro, quando ingressamos no mestrado. Ao começar a frequentar as disciplinas do curso, tanto as obrigatórias como as optativas, nossos únicos desejos e “objetos” de pesquisa eram a educação ambiental e o olhar do professor diante de tantos paradigmas.

(a autora)

RESUMO

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional e deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, constituindo, dessa forma, um direito do cidadão, assemelhando-se àqueles fundamentais. Deve ser considerada como atividade-fim, visto que se destina a formar a consciência ecológica para o exercício da cidadania; o espaço escolar deve permitir a todos viverem em condições de qualidade e como objeto de transformação. O presente estudo procura abordar a percepção das professoras e da gestora da Educação Infantil na Rede Municipal de Bauru/SP sobre a temática ambiental. A metodologia utilizada na pesquisa consistiu na análise da proposta de educação ambiental contida no projeto político-pedagógico da unidade escolar e em entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas com a gestora escolar e com as professoras que desenvolvem práticas sobre o tema. Trata-se de estudo fundamentado em abordagem qualitativa e baseado na concepção de educação ambiental como um processo de ensino e aprendizagem voltado para a construção e para o exercício da cidadania. Este é o sentir de Leonardo Boff, autor que observa que as preocupações econômicas, sociais e educacionais devem ser inseridas nos programas educacionais como reflexo da consciência ética e do grande papel de sustento da sociedade humana. Os resultados demonstraram a presença de projetos e atividades em educação ambiental desenvolvidos isoladamente, em temas como reciclagem, água e lixo. No entanto, tais resultados apontam a ausência de fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos que alicercem o trabalho pedagógico com a temática ambiental na escola.

Palavras-chave: Ensino infantil. Temática ambiental. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The environmental education is an essential curricular component of Brazilian national education and must be present, articulated, in all levels and educational modalities, formally and informally, forming, in this way, a citizen's right, like fundamental rights. This kind of education must be considered a main activity, because it is intended to form environmental conscience for exercise of citizenship; the school environment must allow all to live in decent conditions and to be agents of social transformation. This study aims to analyze the perception of five teachers and manager from Bauru City Education System about the environmental education proposal. The methodology used in this research consisted in analyzing the environmental education proposal within school political-pedagogic project (a legal requirement) with semi-structured guide interviews with principal and teachers involved in practices about the subject. This study is based on qualitative approach and environmental education conception like a teaching-learning process directed towards citizenship construction and exercise. This is the "feel" from Leonardo Boff, author which observes economic, social and educational concerns must be inserted on educational programs, to reflect ethical conscientiousness and human society great support role. The result shows existence of environmental education projects and activities developed singly, in subjects like recycling, water, and waste. However, the result suggests theoretical, conceptual, and methodological fundamentals lack to base pedagogical work with environmental themes in school.

Keywords: Early childhood education. Environmental theme. Politic-pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Bauru no Estado de São Paulo.....	19
Figura 2 - Localização do Parque Vista Alegre no Município de Bauru.	21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro para anotações sobre a unidade escolar e o PPP.	53
Quadro 2 - Relação: temática ambiental - sistematização do PPP	56
Quadro 3 - Organização da escola - nível de ensino, número de alunos e professores na unidade escolar.	61
Quadro 4 - Sinopse - Prática pedagógica para os docentes em EI – PPP utilizada na unidade escolar.	62
Quadro 5 - Identificação acadêmica das professoras e tempo de magistério	63
Quadro 6 - Relação de experiências com a temática ambiental na unidade escolar.	64
Quadro 7 - Conteúdos de ciências naturais no planejamento anual da unidade escolar.	64
Quadro 8 - Percepção sobre a temática ambiental de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com a gestora e professoras da unidade escolar.	66
Quadro 9 - Respostas das professoras sobre educação ambiental.	67
Quadro 10 - Respostas das professoras sobre a questão 2.....	68
Quadro 11 - Respostas das professoras sobre a questão 3.....	69
Quadro 12 - Respostas das professoras sobre a questão 4.....	69
Quadro 13 - Respostas das professoras sobre a questão 5.....	70
Quadro 14 - Respostas das professoras sobre a questão 6.....	70
Quadro 15 - Respostas das professoras sobre a questão 7.....	71

LISTA DE SIGLAS

ADI - Área de desenvolvimento infantil
APM - Associação de Pais e Mestres
ATPC - Aula de trabalho pedagógico coletivo
CF/88 - Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
CTI – Colégio Técnico Industrial
Defe - Departamento de Educação Física e Esportes de São Paulo
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EF - Ensino Fundamental
EI - Educação Infantil
Emei - Escola municipal de educação infantil
Emeii - Escola municipal de educação infantil integral
Etec - Escola técnica estadual
Fatec - Faculdade de tecnologia
Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de desenvolvimento humano
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITE - Instituição Toledo de Ensino
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
MEC - Ministério da Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA - Plano Nacional de Educação Ambiental
PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente
Pnuma - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP - Plano Político-pedagógico
PVA - Parque Vista Alegre
RCN-EI - Referências Curriculares Nacionais - Educação Infantil
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi - Serviço Social da Indústria
SME - Secretaria Municipal de Educação (Bauru)
USC - Universidade do Sagrado Coração
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unip - Universidade Paulista
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
1.1 Caracterização da área de estudo.....	19
1.2 Aspectos educacionais do Município de Bauru.....	20
1.3 Metodologia.....	22
1.4 Os instrumentos utilizados na pesquisa.....	24
2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.1 Breve trajetória histórica da educação de crianças no Brasil.....	25
2.2 Educação Infantil - legislação.....	31
2.3 O PPP e a unidade escolar.....	34
2.3.1 Aspectos históricos: contexto e surgimento do PPP.....	34
2.4 A Educação Infantil em Bauru – Breve trajetória.....	39
2.4.1 Currículo na Educação Infantil de Bauru.....	40
3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	45
3.1 Aspecto educacional da educação ambiental.....	45
3.1.1 Aspecto não formal da educação ambiental.....	46
3.1.2 Algumas considerações sobre a educação ambiental escolar.....	47
3.2 Os docentes e a Lei nº 9.795/1999.....	50
4 ANÁLISE DA TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DO PPP E DA PERCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA GESTORA E DAS PROFESSORAS.....	52
4.1 Análise da unidade escolar e do PPP.....	52
4.1.1 Primeira parte: análise da unidade escolar.....	52
4.1.1.1 Contextualização sociocultural da unidade escolar.....	54
4.1.1.2 Análise da realidade atual da unidade escolar.....	54
4.1.1.3 Recursos materiais da unidade escolar.....	55
4.1.1.4 Rotina da unidade escolar.....	55
4.1.2 Segunda parte: qualitativa - questões para análise do PPP.....	56
4.2 Organização e análise das informações obtidas através das entrevistas com as docentes	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77

ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ANOTAÇÕES SOBRE A UNIDADE ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	85
---	----

INTRODUÇÃO

Precisas ver o que temos feito com esta Terra, na qual teu Pai criou vida — e vida inteligente! Nossa ambição de lucro polui rios e mares, queima florestas, exaure o solo, resseca mananciais, extingue espécies marítimas, aéreas e terrestres, altera os ciclos das estações e envenena a atmosfera.

Gaia se vinga, cancerizando-nos, reduzindo as defesas de nosso organismo, castigando-nos com a fúria de seus tornados, tufões, furacões, terremotos, com frio e calor intensos.

Frei Betto (“Querido Jesus”, Folha de S. Paulo, 25 Dez. 1998).

Nos últimos anos, a problemática ambiental vem chamando a atenção da sociedade. A agressão aos bens naturais e à própria teia da vida põe em risco o destino da humanidade e é um dos males que geram polêmicas e grande preocupação mundial (MILARÉ, 2009). Procurar o equilíbrio entre meio ambiente e desenvolvimento significa considerar os problemas ambientais dentro de um processo contínuo de educação ambiental, observando as inter-relações particulares nos contextos socioculturais, político, econômico, ecológico e educacional. O meio ambiente, que é patrimônio não apenas da geração atual, mas também das futuras, precisa ser discutido de maneira planejada e sustentável no espaço escolar (MILARÉ, 2009).

Em tese, todo processo educacional deve preparar o indivíduo para viver em sociedade; o papel da educação ambiental deve estar voltado à preservação e ao incremento de um bem de natureza social; a escola deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos e tem ainda por incumbência acolhê-los com empenho, para transformar suas vidas (MILARÉ, 2009). Diante da necessidade urgente de transformações para superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação da natureza e da própria humanidade, a educação ambiental assume dentro do espaço escolar o enfrentamento da crise ambiental, com o compromisso de mudar valores, comportamentos e atitudes, que tragam um novo olhar ambiental na formação do professor de EI.

[...] numa perspectiva crítica e muito mais ampla, que se verifica a relação de uma sociedade com a natureza, os princípios éticos destacam-se [...] valores como responsabilidade, solidariedade e diálogo possibilitando a todos a participação em um processo democrático e autônomo. (BONOTTO, 2008, p. 229).

Nossa pesquisa aborda a prática educativa voltada à temática ambiental das professoras de uma escola de EI da Rede Municipal de Bauru/SP e aos estudos ambientais na prática do espaço educativo da escola. Sendo a criança um sujeito histórico e cultural, com status de

cidadã, o educador tem de apropriar-se dos pressupostos pedagógicos; atualmente, ela é vista como sujeito de direitos que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais e ambientais supridas (MILARÉ, 2009). Desse modo, o âmbito da ação do educador pode ser local, mas o importante é ter uma visão global e reflexiva; sem essa concepção, muitas ações educativas, mesmo bem-intencionadas, correrão o risco de não produzirem mudanças significativas na percepção e na decisão sobre os problemas ambientais (CARVALHO, 2008).

A educação ambiental, no contexto da EI e em sua relação entre teoria e prática, exige uma ação efetiva, procurando verificar o que se tem produzido e suas vivências com as crianças. Destaca-se a importância do presente estudo em focar os educadores de EI que realizam suas práticas levando em consideração a formação humana e o equilíbrio dos meios social e ambiental. Dessa maneira, Carvalho (2008) aponta que é necessário desenvolver com as crianças ações diante de problemas ambientais, sensibilizando-as sobre a importância da preservação do meio ambiente. A educação ambiental não deve ser tratada como algo distante dos alunos, mas como rotina no espaço escolar, em seu cotidiano. Nesse sentido, a EI tem um papel fundamental nessa dinâmica, se, desde os primeiros anos de vida escolar, a criança tiver contato com mudanças de atitudes e agentes multiplicadores sobre a preservação ambiental e ações preventivas.

[...] A Educação Ambiental pretende provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a sensibilização à crise ambiental como a urgência em mudar os padrões de uso dos bens ambientais quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito [...]. (CARVALHO, 2008, p. 158).

O espaço escolar deve permitir que todos vivam em condições de qualidade e sejam sujeitos de transformação. Segundo Rojas (2011), exige-se romper com os velhos paradigmas, pensar no novo e fazer diferente, (res)significando a intermediação pedagógica na busca por ações inovadoras, dinâmicas, que favoreçam a relação com o aprendiz.

Logo, indaga-se como a educação ambiental pode ser de importância fundamental na alfabetização e na educação das crianças. A educação é um dos pilares para a construção da relação da sociedade com o meio ambiente; nessa óptica, fazem parte de nosso objeto de estudo as reflexões desenvolvidas na obra “Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável”, organizado por Capra et al. (2006), obra oficial, publicada originalmente pelo Centro para Ecoalfabetização, da Califórnia, Estados Unidos. Nessa instituição têm sido desenvolvidos vários projetos sobre a temática na alfabetização de crianças. O livro aborda, em síntese, que a crise ecológica está inteiramente ligada a uma crise educacional.

Sato e Passos (2006, p. 24) definem que os educadores ambientais encontram-se em um “enigmático mundo de descobertas, com dúvidas sobre por onde caminhar ou sobre qual itinerário seguir”; assim, procuramos esclarecer nesta pesquisa a trajetória de nossa inquietação. Consideramos que a educação ambiental, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, deve permitir ações concretas e experiências com as crianças para a construção de valores e hábitos que busquem a conservação e a preservação do meio ambiente. Sendo a educação ambiental pilar de valores éticos, morais e reflexivos, a escola ocupa espaço de importância fundamental para a formação de valores de cidadania, o que nos conduziu ao objetivo da pesquisa, ou seja, o de analisar a temática ambiental a partir do projeto político-pedagógico (PPP) e da prática docente na EI da Rede Municipal de Bauru/SP.

Com o campo de análise estabelecido, a intenção é a de contribuir para o debate sobre as questões ambientais, o papel da escola e a importância da educação ambiental no processo de ensino-aprendizagem. Relacionar a educação ambiental à EI justifica-se por acreditarmos ser esse o caminho de transformação social relacionado ao meio ambiente. Certamente teremos educadores mais comprometidos com o ato de ensinar e demonstrar respeito ao planeta e a sua diversidade. A pesquisa em questão tem a reflexão ambiental de cinco professoras da EI do Município de Bauru e sua análise curricular sobre a temática do meio ambiente, em suas vivências no espaço escolar.

Segundo Studart (2007), o espaço escolar tem o dever social de colocar a criança e o adolescente em contato com o conhecimento científico; a **educação científica** começa nos primeiros anos da escolarização, mas conceitos e bases explicativas construídas pela ciência sobre fenômenos da natureza podem e devem ser apresentados às crianças já na etapa da EI, o contato destas com a ciência é fundamental e desejável na faixa de idade pré-escolar.

Uma concepção bem-sucedida e difundida na comunidade científica é a de Vygotsky (1996), que enfatiza o papel do adulto socializando com as crianças. A interação dá-se por meio do outro mais experiente, considerando a pessoa um sujeito social que, significando, transforma valores culturais, é transformada, cria e recria cultura. Vale ressaltar a importância fundamental do papel do educador em relação às crianças, à compreensão da natureza e à sociedade, que permita o desenvolvimento científico dos pequenos.

Preocupado com as questões ambientais, o poder público instituiu na Constituição Federal de 1988 (CF/88) a obrigatoriedade da promoção desse campo do conhecimento e o comprometimento de cada unidade escolar em trabalhar a educação ambiental, que deve constar

dos currículos de formação de professores em todos os níveis, por meio de formação complementar.

Mudanças práticas, mesmo com os referenciais teóricos e diversas conferências internacionais sobre o meio ambiente, não é tarefa fácil. Entretanto, Freire (1997) afirma que mudar é difícil, mas é possível; com base nessa assertiva, pode-se alimentar a esperança de transformações essenciais significativas pela influência da escola. Nesse contexto, evidencia-se o papel da educação ambiental; é preciso oferecer mais formação, já que a educação ainda treina o estudante para ignorar as consequências ecológicas de seus atos, como relata Dias (1992). Ainda segundo o mesmo autor, um sinal de que esse quadro poderia modificar-se foi vislumbrado em 1977, quando a Conferência de Tbilisi¹ sinalizou ao mundo os caminhos para a incorporação ambiental em todas as esferas educacionais.

A CF/88, em seu art. 225, estabelece a obrigatoriedade de o poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Por sua vez, a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1999) prescreve a educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação na defesa do meio ambiente. Ademais, a legislação ambiental em seu conjunto traz, repetidas vezes, a necessidade de participação da coletividade na melhoria da qualidade ambiental, sendo secundada pelas práticas de planejamento e da gestão ambiental que preconizam a necessidade do processo participativo, da conscientização e da mobilização das comunidades.

O exórdio da PNMA é completo e de significação transcendente, ou seja, a educação ambiental é entendida por processos pelos quais indivíduo e coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, bem de uso comum e essencial à qualidade de vida sadia e a sua sustentabilidade. Devem ser destacados os vários processos, a construção por parte da coletividade e a relação da educação ambiental com a sustentabilidade.

Portanto, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, constituindo, dessa forma, um direito do

¹ Ocorreu em Tbilisi, capital da Geórgia (ex-União Soviética), de 14 a 26 de outubro de 1977; essa foi a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em cooperação com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Foi o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, iniciado em 1975, em Belgrado (ex-Iugoslávia) (DIAS, 1992).

cidadão, assemelhando-se aos direitos fundamentais, porquanto estreitamente ligado aos direitos e deveres constitucionais da cidadania; deve ser considerada como uma atividade-fim, visto que se destina a despertar e a formar a consciência ecológica para o exercício da cidadania. Não se trata de solução para resolver todos os males, mas é, sem dúvida, instrumento valioso na geração de atitudes, hábitos e comportamentos que concorrem para garantir o respeito ao equilíbrio ecológico e à qualidade do ambiente como patrimônio da coletividade.

Segundo Dias (1992), a difusão de tantos valores deve ser feita de todas as maneiras possíveis. Dentre elas, sobressaem-se as que se valem de métodos e tecnologias capazes de tornar mais sensíveis a consciência e a condução dos cidadãos a uma ação integral. Com efeito, o caminho do conhecimento começa pela percepção e volta-se para a ação, se no curso desse processo não ocorrer algum desvio.

A educação ambiental, sob o aspecto formal, refere-se ao ensino prolongado nas escolas, em todas as etapas, seja na esfera privada ou na oficial. Já no âmbito não formal, ela está relacionada aos processos e às ações de educação fora do ambiente escolar, chamada, nessa forma, de educação permanente, sendo incentivada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (Unesco) como fator de desenvolvimento humano continuado.

A exigência de que a educação ambiental corresponda aos objetivos e às necessidades compele-a no sentido de atualização ou renovação constante e, assim, a uma expansão de seu campo de ação e seus agentes. O espaço para a educação ambiental não formal são as casas de cultura, as diferentes associações civis, as entidades socioprofissionais e até mesmo as diversas denominações religiosas. “Educação ambiental é um processo de efeitos socializantes; atinge os indivíduos, mas seus alvos principais são os grupos sociais, é a comunidade, com os quais estão as preocupações e soluções para o Meio Ambiente” (COIMBRA, 2000b, p. 194). É uma ação social, por isso ela se desenvolve geralmente dentro de instituições, grupos e movimentos.

O trabalho encontra-se assim estruturado: iniciamos com a introdução e, posteriormente, no primeiro capítulo, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho, com a caracterização da área de estudo e a metodologia utilizada para analisar a concepção da educação ambiental das professoras da EI de Bauru e sua prática docente, através da temática ambiental a partir do PPP. No segundo capítulo, “Educação Infantil”, apontamos uma breve retrospectiva da EI no Brasil: a legislação pertinente a ela, os aspectos históricos do PPP e da EI no Município de Bauru, com sua história e a análise do currículo infantil com a temática do meio ambiente. No terceiro capítulo, intitulado “Política educacional de educação ambiental”, retratamos a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil sob o aspecto dado pela Lei nº

9.795, de 27 de abril de 1999, tratando dos aspectos educacionais formais e não formais da educação ambiental escolar. No quarto capítulo, são apresentados os dados, a análise do PPP, passando pelas entrevistas com o gestor escolar e com os docentes que realizam as práticas de educação ambiental na escola; e, finalmente, no quinto capítulo, “Considerações finais”, foi feita uma análise dos dados sob o olhar dos conceitos teóricos apresentados na revisão bibliográfica.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo geral é analisar a temática ambiental a partir do PPP e da percepção pedagógica das cinco professoras na escola pesquisada em estudo; os objetivos específicos são analisar a proposta de educação ambiental contida no PPP de uma instituição de educação infantil, no município de Bauru/SP e, ainda, verificar os projetos educacionais cujo tema central seja a educação ambiental, observando como e por quem são propostos, planejados e executados.

1.1 Caracterização da área de estudo

Bauru é um município localizado no centro-oeste do Estado de São Paulo, distante da capital 326 km (figura 1); ocupa uma área de 673,48 km², sendo que 68,97 km² estão em perímetro urbano, e os 604,51 km² restantes constituem a zona rural. Em 2015, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 366.992 habitantes, sendo que, em 2014, era o 18º município mais populoso de São Paulo (IBGE, 2015).

Figura 1 - Localização do Município de Bauru no Estado de São Paulo.



Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bauru>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

Bauru tem temperatura média anual de 22,6°C, e 98,5% de seus habitantes vivem na zona urbana. O índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,801, muito elevado em relação à média do país, sendo o 20º maior do Estado.

A vegetação original e predominante no município é a Mata Atlântica, porém, pela ação do clima e pela devastação das florestas, o bioma que cada vez mais vem ganhando espaço em Bauru é o cerrado (BAURU, 2013b).

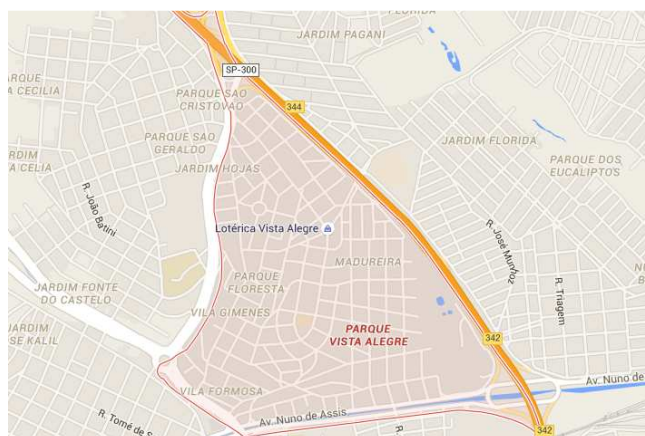
1.2 Aspectos educacionais do Município de Bauru

Bauru tem várias instituições educacionais: são 48 escolas estaduais, sete áreas de desenvolvimento infantil (ADIs), sete escolas de Educação Fundamental (EF), 45 escolas municipais de EI, três de educação especial, escolas técnicas e profissionalizantes, como a do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a do Serviço Social da Indústria (Sesi), o Colégio Técnico Industrial (CTI) e a Escola Técnica Estadual (Etec) “Rodrigues de Abreu”, três universidades públicas — a Universidade de São Paulo (USP), a Unesp, que possui no município seu maior câmpus e a Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Bauru — e várias universidades particulares, como a Universidade do Sagrado Coração (USC), a Universidade Paulista (Unip), a Anhanguera e a Instituição Toledo de Ensino (ITE) (BAURU, 2013b).

O município possui Conselho Municipal de Educação desde 1996, Conselho Municipal de Alimentação Escolar desde 2000 e Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) desde 1999, mas ainda não se encontra instituído o Sistema Municipal de Ensino; o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal foi implantado em 2001 (BAURU, 2013b).

A instituição escolar de educação infantil pesquisada pertence à rede municipal de ensino; é uma escola de período parcial, no Parque Vista Alegre, na zona norte da cidade (figura 2). A região tem a peculiaridade de ser uma das mais antigas de Bauru, tendo sido fundada no final da década de 1950 — o bairro não tem ruas, mas alamedas, sendo que 90% têm nomes de flores; também é conhecido apenas como PVA e é de fácil localização no mapa de Bauru.

Figura 2 - Localização do Parque Vista Alegre no Município de Bauru.



Fonte: <<https://www.google.com.br/maps/place/Parque+Vista+Alegre,+Bauru+-+SP>>. Acesso em: 06 Abr. 2016.

A escolha da escola foi influenciada, primeiramente, pela questão pessoal; a pesquisadora reside no bairro há 33 anos; a escola é de período parcial, sendo a única da região, localizando-se em área antiga e arborizada do bairro. Teve influência ainda nossa inquietude como profissional especialista da Rede Municipal de Bauru, professora de EI, na qual ingressamos em outubro de 1996, e o desafio de saber como as crianças atendidas pela escola aprendiam a temática ambiental — já que a instituição dispõe de um parque amplo, arborizado — e de como os docentes tratavam das questões ambientais em sua rotina escolar e como o professor estimulava a temática e seu planejamento das atividades de forma lúdica; até que ponto o educador tinha a clareza dos objetivos e da importância do meio ambiente como Direito Humano para a sobrevivência da própria espécie. Ocorre a superação de práticas espontâneas e do tratamento dos conteúdos de forma clara, com o fim do desenvolvimento infantil? Logo, essas várias questões levam-nos a perceber um desafio ligado à superação da ação pedagógica pautada no senso comum e nos remete à relação de estudos, práticas e rotina escolar em busca de construir valores humanos sobre a temática ambiental. A função social da escola é a de garantir o acesso, com qualidade, a essas questões.

No entanto, com as tendências atuais da educação ambiental, ora voltada para a conservação da natureza, ora usando a sustentabilidade (GAUDIANO, 1999), a escola parece estar alheia às novas concepções e ideias ambientais.

A presente pesquisa aborda o ensino-aprendizagem do componente curricular educação ambiental, que, segundo Barcelos (2005, p. 67) precisa contemplar o estudo de “Temáticas Emergentes de Pesquisa em Educação”. Nossa preocupação com o trabalho é construir a pesquisa com a literatura (estudo da documentação legal, PPP, livros) e o trabalho de campo (visitas, entrevistas, análises de dados). De acordo com Lüdke e André (1986), tal conhecimento

é fruto da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa dos indivíduos, logo, o foco da pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e no levantamento do trabalho pedagógico na EI.

1.3 Metodologia

A pesquisa enfatiza questões da prática docente da proposta curricular e do processo de ensino-aprendizagem que permitem aos alunos refletir sobre a temática. Tivemos a preocupação em construir um estudo na literatura por meio da documentação oficial/legal e bibliográfica sobre o tema. Quanto ao trabalho de campo, foram visitas combinadas com as cinco professoras, de acordo com a disponibilidade de cada uma, de modo que não trouxesse prejuízo à rotina do espaço escolar. Durante as visitas, foram observadas atividades que estavam sendo desenvolvidas e feitas entrevistas com as docentes com a entrega dos questionários semiestruturados (FERRARI, 2009).

Na coleta de dados, utilizaram-se os parâmetros de Lüdke e André (1986, p. 2), segundo os quais, “esse conhecimento, fruto da curiosidade, da inquietação da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado”. Logo, para as autoras, a pesquisa não está situada “acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2), o que leva à compreensão de que a pesquisa que realizamos está situada em nosso campo de atuação e demonstra diferentes percepções que tínhamos antes e depois da pesquisa de campo.

O tema da presente pesquisa centra-se no processo de ensino-aprendizagem na EI em Bauru, e, nesse sentido, concordamos com as ideias de Barcelos (2005), que traz a reflexão sobre a urgência da temática nas escolas, o que chamou em sua obra de “Temáticas Emergentes da Pesquisa em Educação” (BARCELOS, 2005, p. 67).

Procurando descrever um problema ecológico, a reflexão sobre ele nos leva a um caminho de autoconhecimento, a nossa parcela de responsabilidade sobre o que estamos analisando (BARCELOS, 2005, p. 77). O autor retrata com profundidade como são complexas as relações entre a sociedade e os problemas ambientais e as dificuldades para um trabalho educativo e de pesquisa (BARCELOS, 2005, p. 77). Ainda para o autor, “lidar com questões ecológicas contemporâneas é estar permanentemente mexendo em conflitos, em interesses — individuais e coletivos — os mais variados” (BARCELOS, 2005, p. 79).

Diante dessa questão, temos a perspectiva de que a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e que se propõe a realizar um levantamento do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da educação formal da EI, em questões relativas à educação ambiental.

No que se refere à rede de ensino, escolhemos por pesquisar a escola municipal de Bauru, já que a pesquisadora ocupa cargo de professora especialista em educação básica — professor de EI —, com mais de vinte anos de atuação, com exercício efetivo de 20 de outubro de 1996 até a presente data.

Na realização deste projeto, os registros e as análises pedagógicas em educação ambiental foram tomados a partir da aplicação do questionário semiestruturado da entrevista, o que permite maior aprofundamento das informações obtidas e da análise documental que complementa os dados obtidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

A pesquisa foi realizada de acordo com os seguintes passos: (i) levantamento de dados da rede escolar de EI do Município de Bauru: localização, caracterização da área de estudo; (ii) aspectos educacionais do público atendido; (iii) peculiaridades do bairro, número de alunos, número de professores e características gerais; (iv) análise do PPP da unidade escolar; (v) entrevista com roteiro semiestruturado (FERRARI, 2009), com o gestor escolar, para levantamento de aspectos físicos e funcionais da unidade escolar voltados à educação ambiental desenvolvida na escola; (vi) questionário de entrevista com o uso de roteiro semiestruturado com os professores, com o objetivo de levantar suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem focado na temática ambiental; (vii) análise das informações obtidas com base na matriz curricular, nos documentos legais do Município de Bauru e nos textos dos autores que fundamentam este estudo.

Logo, a pesquisa foca o processo de ensino-aprendizagem com as questões ambientais na prática pedagógica no espaço escolar.

A análise do PPP da escola objeto de estudo, nas partes em que se refere à educação ambiental, foi realizada por meio de visitas para observação e registro dos documentos e das dependências no roteiro para anotações sobre a unidade, efetuadas em conjunto com a gestora escolar.

Entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado foram realizadas com a gestora e com os professores responsáveis pela preposição e/ou realização dos projetos de educação ambiental, com a finalidade de levantar suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem focado no projeto proposto ou realizado. Indagaram-se a qualificação profissional dos docentes, seu tempo na rede municipal, sua formação acadêmica e ainda as

seguintes reflexões: (i) o que é educação ambiental para você? (ii) Qual a forma mais apropriada para trabalhar na escola a educação ambiental?

Após autorização da gestora escolar, realizamos a pesquisa do início de julho a setembro de 2016, no período da tarde, tendo em vista a disponibilidade de horário que não prejudicasse a rotina escolar.

1.4 Os instrumentos utilizados na pesquisa

Questionários contendo questões sobre a organização e a administração da unidade escolar e o PPP foram entregues à diretora da unidade escolar, tendo como intuito registrar o número de professoras e dos demais funcionários da unidade; a parte de salas e dependências foi respondida pela própria gestora da unidade escolar (anexo 1).

O roteiro de entrevistas utilizado com as docentes (anexo 1) teve como objetivo verificar a atuação profissional, a experiência, a formação acadêmica, a docência, o tempo de carreira e as atividades em educação ambiental na unidade escolar. Na análise das entrevistas, foi utilizada a letra P para representar os relatos das professoras e G, para a gestora, com a finalidade de preservar a identidade dos informantes e os resultados comparados com a literatura.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos. O processo sugere uma nova concepção de criança; com as novas exigências sociais e econômicas, a etapa passou a ser valorizada como investimento para o presente. Logo, de uma proposta assistencialista a EI transformou-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar.

2.1 Breve trajetória histórica da educação de crianças no Brasil

O atendimento institucional dispensado à criança de zero a seis anos, compreendendo, pois, o período antecedente à escolarização formal, tem suas origens no século XIX e visava fundamentalmente ao cuidado físico e moral requerido pela formação do indivíduo em seus anos iniciais de vida. Seu cunho educativo imbuía-se de fins de socialização à vista das novas exigências impostas pela sociedade moderna (DEMO, 1996).

Ao longo de sua história, esse atendimento foi atrelando-se, cada vez mais, às transformações sociais profundas que marcaram a transição do século XIX para o XX, incluindo a expansão da industrialização e do setor de serviços, a intensificação da urbanização e, conseqüentemente, a reorganização das comunidades e das estruturas de organização familiar, a incorporação ao mercado de trabalho de um grande número de mulheres, dentre outros fatores de expressão mais indireta. Todavia, foram tais transformações que determinaram a necessidade de criar espaços institucionais destinados à criança de zero a seis anos (DEMO, 1996).

O primeiro marco nacional de superação do enfoque eminentemente assistencialista data de 1975, quando a atenção às crianças de quatro a seis anos foi inserida nas ações do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), em um ato que apontava, ainda que incipientemente, seu ideal educativo. Entretanto, as crianças com idade até três anos continuaram assistidas por equipamentos vinculados ao então Ministério da Previdência e Assistência Social, mediante convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), organismo federal criado pelo governo militar com intuito básico de combater a pobreza (COVRE, 1983).

Com tais medidas, firmaram-se dois segmentos distintos: o das creches — destinadas ao atendimento em tempo integral de crianças até três anos ou idades mais avançadas em razão da carência econômica — e o das pré-escolas — cujo atendimento em período parcial destinava-se a crianças de quatro a seis anos (DEMO, 1996). Com as pré-escolas, despontam as ideias de estimulação da criatividade, de desenvolvimento, de autonomia e, sobretudo, de preparação para o ensino fundamental.

Outro marco histórico na EI brasileira e a forte ingerência dos organismos internacionais nos países do Terceiro Mundo ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, que incluía a atenção institucional à criança de zero a seis anos na agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social. Essas décadas caracterizaram-se pela expansão expressiva da EI no país, cuja função precípua era compensar, de forma assistencialista, as privações econômicas e culturais de grande parcela da população, bem como minimizar os fortes impactos do fracasso na escolarização básica, a exemplo das taxas de analfabetismo e evasão escolar alarmantes (SPOSATI, 1990).

Se por um lado ocorreu, de fato, um incremento quantitativo no âmbito do atendimento às crianças, do ponto de vista qualitativo a medida deixou a desejar. O modelo implantado, segundo Rosemberg (2002), atendendo às orientações dos organismos internacionais, especialmente da Unesco e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pautou-se em baixo investimento financeiro, apoiando-se em recursos físicos, comunitários e de pessoal sem qualificação profissional específica para o trabalho a ser realizado. Em suma, instituía-se uma EI não formal e pautada em ações e conhecimentos próprios da vida cotidiana.

Foi apenas em 1988 que, com disposição constitucional, as creches e as pré-escolas foram reconhecidas como instituições educativas, direito da criança, opção da família e dever do Estado; não obstante, tal medida não se revelou suficiente para uma democratização real da EI no país. Na esteira da CF/88, o MEC anunciou, em 1993, pela Coordenação de Educação Infantil, a ruptura necessária com o modelo anterior preconizado por Unesco e Unicef, propondo, dentre outras medidas, a equivalência educativa entre creches e pré-escolas, bem como uma política de formação para os profissionais da EI (OLIVEIRA, 1990).

A recuperação desse ideal e, conseqüentemente, a necessidade de mudanças profundas no atendimento dispensado às crianças pequenas ressurgem nos debates que antecedem a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que, uma vez promulgada, finalmente define a EI como primeiro segmento da Educação Básica. Assim, as creches e pré-escolas conquistaram vínculos formais com as secretarias municipais de Educação, a quem passa a competir a implantação, a administração e a supervisão das instituições destinadas ao atendimento educacional das crianças pequenas e em idade pré-escolar (OLIVEIRA, 1990).

Se as lutas travadas até a promulgação da LDB/96 congregaram esforços da sociedade civil e de professores, cientistas sociais, pedagogos, psicólogos, antropólogos, em prol da construção de outro modelo de EI no país, novos desafios anunciaram-se, dentre eles, os

relacionados à natureza do trabalho pedagógico a ser realizado. Foi no âmbito dos debates instalados nesse momento que o binômio **cuidar-educar** assumiu destaque, tornando-se uma linha geral para o planejamento e para a implantação dos trabalhos nesse segmento educativo (OLIVEIRA, 1990).

Considere-se, ainda, que a dilação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos, medida determinada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, recoloca em debate a infância na Educação Básica, e, embora tenha implicações diretas sobre o EF, ao colocar em foco a Educação Básica brasileira, inclui, mesmo que indiretamente, a educação dispensada às crianças nas creches e nas pré-escolas.

A obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de seis anos no EF imbui-se de princípios que conclamam a educação escolar como estratégia de equalização cultural, associando o aumento do número de anos da etapa à melhoria das condições para a aprendizagem sistematizada; se esse preceito se anuncia como meta para o referido segmento, há de se reconhecer suas implicações também para a EI.

Se a nova concepção — cuidar e educar — visava, por um lado, assegurar a assistência até então norteadora da EI e, por outro, introduzir outras dimensões, fundamentalmente voltadas à promoção do desenvolvimento da criança, a instituição do EF de nove anos mostrava-se reiterativa da possibilidade e da necessidade de requalificação da atenção educativa destinada aos pequenos. Todavia, a dicotomia anunciada (cuidar-educar) revelava a fragilidade ainda existente no tocante ao papel da EI e, igualmente, as lacunas pedagógicas a serem superadas, tendo em vista um trabalho intencionalmente orientado pelo ato de ensinar, dado que, a rigor, confere propriedade à condição da EI como primeiro segmento da educação básica (ROCHA, 1997).

Cuidar e educar tornou-se, ao mesmo tempo, regra de procedimento à vista da necessidade de superação do modelo assistencialista e um desafio a ser vencido pelos profissionais que atuam nesse segmento educacional. Entretanto, há de se reconhecer que o problema fulcral presente na EI não reside na conciliação entre cuidado e educação, posto que ambos ocultam em si um ao outro, ou seja, ao cuidar, educa-se, e ao educar-se, cuida-se (ROCHA, 1997).

Portanto, um desafio ainda não superado pelo segmento em questão diz respeito às concepções que naturalizam a infância, o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, as condições em que ele deva ocorrer na base em que se institua, de fato, uma política de educação destinada à infância, posto que, historicamente, ainda se tem tomado como tal a política de

assistência à infância (ROCHA, 1997). Uma política de educação para a infância demanda, em primeiro lugar, a afirmação das creches e pré-escolas como instituições destinadas à promoção do desenvolvimento por meio da aprendizagem sistematicamente orientada por procedimentos de ensino (ROCHA, 1997). Ademais, para que a aprendizagem desempenhe essa função, é preciso que se organize em torno de objetivos representativos daquilo que se pretenda desenvolver; ou seja, não se trata da promoção de quaisquer aprendizagens, mas daquelas que corroborem a formação das capacidades e das habilidades humanas complexas (MARTINS, 2009).

Paschoal e Machado (2009) retratam criticamente a trajetória histórica das instituições de atendimento à criança e discutem avanços e retrocessos da EI no Brasil; mencionam que as escolas sofreram, no decorrer do tempo, mudanças em concepções e funções. Os resultados dessa pesquisa apontam que, do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive do direito à educação, que ficou sob a custódia exclusiva das famílias, pois a base era o convívio com os adultos. Na sociedade contemporânea, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre a cultura e a convivência no mundo dos adultos.

Desse modo, Paschoal e Machado (2009) relatam um grande avanço no que diz respeito aos direitos das crianças, uma vez que a EI, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem por objetivo proporcionar condições de bem-estar infantil intelectual, físico e social e ampliação de experiências.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, dos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Outro ponto importante da discussão é a formação dos profissionais da educação, ressaltando que, em função das novas exigências previstas na lei, uma formação sólida inicial deve ser repensada.

Na perspectiva de Kishimoto (2002), o futuro profissional não está preparado para compreender que a criança aprende de modo integrado, haja vista que os cursos de formação apresentam conteúdos de maneira fragmentária e em disciplinas estanques. Outro ponto é a prática dos estágios, que não condizem com a realidade das escolas; os resultados da pesquisa desenvolvida por Paschoal e Machado (2009) apontam que foram muitos os avanços previstos

em legislação; a discussão traz elementos para pensar a prática pedagógica no interior das escolas de EI, e a qualidade na educação da criança pequena passa a ser reconhecida não só no plano legislativo, nos documentos oficiais, mas pela sociedade. Barros (2001) menciona as dificuldades que os docentes têm no desenvolvimento de seu trabalho por conta das diferentes formações e da prática pedagógica na docência infantil.

Outro referencial teórico em que se baseiam nossas discussões é o IV Congresso Brasileiro de Educação, evento organizado pelos docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de Bauru, cujo objetivo foi proporcionar o encontro de pesquisadores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber, especializados em questões educacionais.

Os trabalhos apresentados enfatizam a importância da EI, do lúdico em sala de aula, da valorização e da discussão promissora no campo do debate acadêmico sobre a infância, do direito garantido constitucionalmente para toda e qualquer criança e da compreensão pelos professores do processo de desenvolvimento infantil, do importante papel do educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem, que é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente; o mestre-escola será o professor que transmite, segundo uma adaptação lógica, o acervo cultural aos alunos. A escola como local deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos adultos, preparando-os para a vida adulta. Através da interação do professor e da participação ativa do aluno, a escola deve possibilitar a aquisição de conteúdos que tragam a realidade do aluno para dentro da sala de aula, para que este possa analisar criticamente a sociedade (SAVIANI, 2004, p. 6).

Segundo Saviani (2004), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, constitui um dos principais bens da humanidade e é por meio dela que a cultura acumulada ao longo da história é transmitida de geração a geração; é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada sujeito. Nesse sentido, a educação é uma atividade mediadora, que tem por objetivo consolidar o processo de humanização do homem, e desse processo de apropriação do conhecimento surge a relação entre o homem e a natureza. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza os meios para sua sobrevivência; ao iniciar o processo de transformação desta, está criando o mundo da cultura. Nesse contexto, é preciso repensar as ideias pedagógicas que sustentam as práticas docentes, para compreender o novo educador com intencionalidade e a valorização da realidade.

Segundo Arce (2001a, p. 267), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI) oferece um novo status ao educador, qualificando-o como um profissional reflexivo em sua formação; o aspecto relevante é a intencionalidade de seu trabalho. Outro ponto importante, segundo a autora, é a intenção e a valorização do conhecimento cotidiano, de que o ensino esteja vinculado ao cotidiano; que a criança possa aprender um conteúdo e aplicá-lo em casa, enfim, em sua rotina. A criança apresentada por Luria (2006) possui suas próprias habilidades culturais.

Vale destacar que o ensino é o eixo fundamental na EI. Arce (2001a) defende:

Quem ensina deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e medicidade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e auticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. (ARCE, 2001a, p. 181).

A formação dos professores de EI iniciou-se com as políticas educacionais, em 1990, com os estudos para a LDB/96, que tiveram fortes influências e temas de estudos de Campos (2002), Rosemberg (1992; 1999; 2002), Shiroma (2003) e Shiroma e Evangelista (2003), dentre outros; logo, notam-se os desafios para a formação dos educadores de EI. Em processo de formação, o professor é visto como autor e ator no processo que se dá nas interações sociais que vivencia (VASCONCELOS; FERNANDES, 1998, p. 4). O ensino de ciências, ou o termo ciências, é entendido como o conjunto de atividades que oferecem uma visão científica do mundo real e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio desde a infância; para Marx (1968, p. 939), toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas.

Nesse contexto, as noções científicas que cabem à escola transmitir entram em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore (GRAMSCI, 1968, p. 129-130). Percebemos, diante das referências apontadas e dos estudiosos, que o ensino de ciências deve ser introduzido desde cedo, com o objetivo de compreensão do mundo por parte das crianças e do exercício de atitudes em prol do planeta.

O máximo que podemos esperar é um aperfeiçoamento sucessivo de nosso entendimento, um aprendizado por meio de nossos erros, uma abordagem assissótica do Universo, mas com a condição de que a certeza absoluta sempre nos escapará. (SAGAN, 1987, p. 46).

Para Saviani (1997, p. 17), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Portanto, concluímos que a escola tem o dever social de colocar a criança em contato com o conhecimento científico.

Eshach (2006) apontou seis razões para o ensino de ciências para as crianças: (i) apreciação, observação e análise da natureza; (ii) o ato de expor estudantes à ciência; (iii) o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a ela; (iv) levar os conhecimentos científicos de maneira formal; (v) o uso da linguagem culta para as crianças; e (vi) as crianças podem raciocinar cientificamente a ciência para desenvolver o pensamento científico.

Diante do exposto, vale considerar que as crianças não possuem o grau de abstração necessário para aprendizagem, mas, mesmo assim, a ciência é importante na faixa de idade pré-escolar (ARCE, 2001a, p. 22). A EI molda-se em vivências lúdicas, que podem ser exploradas pelo professor, permitindo às crianças atividades planejadas que envolvam o ensino de ciências para a compreensão de fenômenos da natureza.

Com o mesmo posicionamento, Saviani (2011, p. 21) afirma que a escola tem um papel fundamental ao trazer o ensino de ciências às crianças, o que permite a ideia de senso comum para o conhecimento científico. Portanto, cabe adotar tal ensino desde a infância, sendo possível ensinar a área do conhecimento com estratégias apropriadas ao desenvolvimento infantil que contribuirão para o processo de aprendizagem.

2.2 Educação Infantil - legislação

A EI, primeira etapa da Educação Básica, contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida gratuitamente em creches ou instituições equivalentes para crianças de até três anos de idade e, posteriormente, em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos. De acordo com o RCN-EI, organizado pelo MEC em 2004, creches e pré-escolas devem educar, cuidar e proporcionar brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, da linguagem e para a inclusão social da criança. Atividades como brincar, contar histórias, oficinas de desenho, pintura e música, além de cuidados com o corpo, são recomendadas pelo documento.

O ensino em creches e pré-escolas faz parte da EI.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior. (BRASIL, 1996).

Segundo dados do Censo Escolar (2010) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 6.756.698 crianças estão matriculadas na EI,

sendo 71,8% em creches e pré-escolas municipais (4.853.761), 1,06% em estaduais, 0,04% em federais e 27,1% em instituições privadas.

O maior crescimento ocorreu nas creches, com aumento de mais de 168 mil crianças matriculadas em comparação com 2009 e 79,1% mais que em 2002. Na pré-escola, foram 174.227 matrículas a menos em relação ao período anterior. A tendência de queda (desde 2004 o número de matrículas vem caindo) é atribuída à implantação do EF de nove anos, que passa a receber entre seus matriculados os alunos de seis anos de idade (BRASIL, 2004).

A expansão da EI no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e na estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento a essa faixa etária fosse reconhecido na CF/88. A partir de então, a EI em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (CF/88, art. 208, IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) destaca também o direito da criança a esse atendimento (arts. 53 e 54, IV).

Reafirmando essas mudanças, a LDB/96 estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. No título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, art. 4º, IV, afirma-se que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). Tanto as creches, para as crianças de zero a três anos, como as pré-escolas, para as de quatro a seis, são consideradas instituições de EI. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A EI é considerada a primeira etapa da Educação Básica (art. 29 da LDB/96), tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de EI e a família. Outras questões importantes para esse nível de educação são tratadas na LDB/96, como as que se referem à formação dos profissionais, as relativas à educação especial e à avaliação. Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da EI, a LDB/96 dispõe, no art. 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Porém, reafirma, no art. 9º, IV, que:

A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc., o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (KRAMER, 2002).

A esses princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições. Na busca da melhoria da qualidade da EI brasileira, vale salientar que tal busca envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (OLIVEIRA, 1990).

O direito à educação especial é assegurado no capítulo V da LBD/96, nos arts. 58, 59, 60, seus respectivos incisos e seu parágrafo único, nos quais se afirma que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), e que é papel dos sistemas de ensino garantir tal acesso.

A instituição da EI cumpre um papel socializador, proporcionando o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situação de interação. O ponto central atualmente é a regulamentação que orienta a EI; sendo esta a primeira etapa da Educação Básica, a Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016, altera o ECA e prevê que a EI vá de zero a cinco anos, a constituição da educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, para adequar o texto legal, que estava desatualizado em relação à LDB/96. O novo texto, portanto, não promove uma alteração no direito à EI, ele apenas adequa o ECA e as regras que vinham sendo praticadas nas creches e pré-escolas em decorrência da LDB/96 e da CF/88.

A mudança promovida pela nova lei visa acerca da responsabilidade do poder público, ou seja, são os Municípios os responsáveis em oferecer o EI, prerrogativa constitucional indisponível.

2.3 O PPP e a unidade escolar

O PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade.

2.3.1 Aspectos históricos: contexto e surgimento do PPP

Na década de 1980, o Brasil vivia o movimento de democratização, após o fim do regime militar. No modelo vigente até então, era permitido aos professores ensinar, e aos alunos aprender, e todo o processo de escolarização era decidido exclusivamente pelo governo (PILETTI, 1988). A estrutura era organizada em determinações do poder central, e os conteúdos eram limitados à área da educação, o que retrata a arbitrariedade do governo, como descreve Piletti (1988), no que se refere à relação Escola-Estado.

Os avanços populares também foram contidos na área da educação. Numerosas escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos e exilados e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informação do governo, sob o controle do Serviço Nacional de Informações (SNI). (PILETTI, 1988, p. 201).

Logo, notamos que o governo utilizava a escola para doutrinar e seguir normas, pelas quais o professor apenas transmitia o saber. O regime militar tinha como característica a falta de democracia, do senso de diálogo, de direitos constitucionais, a censura, a perseguição política e a repressão aos que lhe faziam oposição (PILETTI, 1988).

Com a necessidade de reorganização do sistema educacional para atender as exigências da sociedade, historicamente foi necessário um modelo de educação. Nesse sentido, o conceito de educação muda: Freire (1991) diz-nos que a educação tem caráter permanente, não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. O autor defende que a educação está relacionada ao contexto social.

Na mesma trajetória histórica, para Saviani (2000a) educar é

[...] formar cidadãos e homens livres, através de práticas sociais globais, contextualizadas tanto com o movimento histórico social, quanto com as necessidades, objetivos e interesses destes indivíduos. Isto resultará em autonomia, auticidade e participação social ativa e efetiva. (SAVIANI, 2000a, p. 36).

Notamos que o contexto da época traz o novo sujeito, o cidadão que possa exercer ativamente seus direitos e garantir a democratização, uma participação igualitária e integral.

[...] democracia integral seria o sistema político que garante a cada um e todos os cidadãos a participação ativa e criativa, enquanto sujeitos, em todas as esferas de poder e de saber da sociedade; o sistema que garante a cada um e a todos o direito de sermos coautores do mundo. (ARRUDA; BOFF, 2000, p. 19).

Segundo Arruda e Boff (2000), estaríamos no exercício pleno efetivo da cidadania. Logo, Gadotti (2000, p. 142) afirma que a cidadania ativa pede “[...] participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional”. A função da escola passa a ser transformadora e inicia o processo de consolidar a democracia no país:

[...] compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projeto político-pedagógico que conforme os sujeitos aos padrões de exclusões decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o novo modelo seja problematizado, com vistas a sua superação, é o compromisso que cabe a escola ainda que a mesma não detenha todas as armas para as transformações das relações vigentes. (MATISKEI, 2004, p. 4).

No entanto, foi instituída pela LDB/96 a obrigatoriedade da elaboração do PPP em todas as unidades escolares. Com a CF/88 e a LDB/96, a escola também foi foco de mudanças; pelo processo de redemocratização, o saber, a educação, tem como perfil a gestão democrática, a luta pela escola pública, e as palavras de ordem dos profissionais eram por uma educação para todos e de qualidade.

Segundo Penin e Vieira (2002), o elemento comum entre esses diferentes modos de pensar é a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Historicamente, a educação no Brasil teve desenvolvimento tardio, por conta da herança colonial do nosso país e do longo período autoritário.

A implantação da LDB/96 foi um avanço na educação, e tivemos grandes educadores que marcaram a história das ideias em nosso país, como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. A legislação que especifica os fins da educação brasileira preza pela organização do sistema de ensino (PILETTI, 1988).

A LDB/96 e a CF/88 apontam que a educação é um dever do Estado e da família. Os arts. 205, da CF/88, e 12, da LDB/96, estatuem que a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. A escola, por força de lei, necessitou repensar sua organização e sua gestão para atingir sua principal finalidade de ensinar e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho (SAVIANI, 2000b).

De acordo com Hora (1994), no Brasil a administração da educação não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, dada sua característica de sociedade capitalista, em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e nos objetivos das organizações, que devem adaptar-se ao modelo imposto por esse tipo de sociedade.

A democratização do ensino, no olhar crítico dos educadores, tem como objetivo novos esquemas: gestão nas escolas públicas e concessão de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. É necessário que toda a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais) participe das decisões da escola (VEIGA, 1996).

O PPP é o instrumento de organização coletiva e uma forma de planejar todo o processo de aprendizagem; com base no art. 12 da LDB/96, o plano é obrigatório, todas as unidades escolares têm o **dever** de elaborar e executar sua proposta pedagógica, o que possibilita sua autonomia, com o fim educativo e reflexivo para melhoria da qualidade de ensino. Gadotti (1994) afirma ainda que o PPP leva à conquista das finalidades educacionais e concretiza-se como instrumento de luta.

Com os objetivos de transformação social, segundo Barroso (1999), o PPP precisa atender a alguns critérios: (i) estar integrado ao projeto local de educação; (ii) garantir o acesso e a permanência na escola; (iii) garantir uma ação educativa globalizada; (iv) mobilizar a participação de todos em sua elaboração e execução; (v) buscar estratégias de valorização do magistério, pois a qualidade do ensino atrela-se à formação e às condições de trabalho do profissional de educação (BARROSO, 1999, p. 89).

As ações projetadas no PPP devem ter a intencionalidade efetiva da escola, que é a formação de cidadãos críticos, reflexivos e construtivos; “[...] um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola na busca de alternativas viáveis à efetivação de

sua intencionalidade, que não é crítica ou constatativa, mas construtiva” (VEIGA, 1996, p. 13). É importante destacar ainda que o PPP é um instrumento da construção da autonomia e da democracia escolar. Essa definição é baseada em trabalho de Rosa Marques (2000), que se propõe aprender, como um objeto de política, a elaboração do PPP por meio de coleta de informações sobre a construção da autonomia da escola e as relações na rotina escolar. A mesma autora ainda provoca a discussão sobre a participação do Estado em delegar as responsabilidades para com a educação; no estudo, afirma-se que o PPP é o instrumento de construção de uma escola pública, democrática, e que a comunidade escolar é a representante dos diferentes segmentos da sociedade.

Quando refletimos sobre a autonomia escolar e sobre a construção no coletivo, estamos no exercício da cidadania. A escola não é autônoma como uma instituição em si, mas como construção dos sujeitos que a integram (BARROSO, 1998; SANTOS, 2003).

Outro ponto importante, também objeto de nossa pesquisa, é a qualidade na política e na gestão escolar no Brasil. Na literatura, Dourado (2011) relata a discussão sobre políticas como objeto de vários estudos, trazendo à discussão que as políticas são amplas e devem fazer parte da dinâmica intraescolar e, ainda, que o processo educacional deve ser mediado pelo sociocultural, pelos aspectos da realidade escolar e pela relação ensino-aprendizagem em que está inserido. Ainda segundo Dourado (2011), a concepção de educação é entendida como prática social e na construção das relações sociais; sendo assim, políticas educacionais implicam no compromisso de gestores, professores e de toda a comunidade escolar.

Na rotina escolar, como diretrizes e metas, o PPP é o instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A definição de projeto, segundo Gadotti (1994), tem origem no verbo projetar, lançar-se para frente; a origem etimológica, segundo Veiga (2001, p. 12) é do latim *projectu*, que significa lançar para frente; para Fagundes (1999), é a atividade natural e intencional que o ser humano procura para solucionar e construir conhecimentos.

A LDB/96, em seu art. 12, I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Para Veiga (1996), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar; o projeto implica uma discussão coletiva. O PPP é um elemento que compõe a gestão escolar, já que, de acordo com Paro (1996), a escola é o local onde se busca, de forma sistematizada e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido. Todas as ações administrativas estão voltadas para o fazer, para a ação pedagógica, suas metas, e para a avaliação da escola.

Segundo Gadotti (1997), a participação e a democratização no sistema político de ensino é um meio prático para a formação para a cidadania. Respeitando as culturas de cada regra, a diversidade e os resultados avaliados pela própria comunidade escolar em geral. Dessa forma, o PPP é construído pela comunidade, que define critérios para sua organização, porém atrelado à instância de ensino superior (GADOTTI, 1994). Para a efetivação desses objetivos, é indispensável que cada instituição possua/construa um documento que tenha a função de planejamento global de sua ação educativa. Nos meios educacionais, esse documento é conhecido como Projeto Educativo ou PPP (GADOTTI, 1997).

Segundo Vasconcellos (1995), esse documento é

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. (VASCONCELLOS, 1995, p. 4).

De acordo com Veiga (2001), o PPP, carregando o caráter de projeto em sua origem etimológica latina (*projectu*), cumpre a função de dar diretrizes à instituição, ressaltando a importância do caráter político e do caráter pedagógico do documento. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. “Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1996, p. 12).

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração do PPP por uma instituição educativa não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos do cumprimento de sua formalização textual, mas à qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que o PPP somente será referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar reconhecerem-se nele (VEIGA, 1996).

Entendemos que o PPP é instrumento de organização escolar, que suas ações educativas, construídas no coletivo, inserem a transformação social. O documento deve firmar compromisso com o político e com o social para alcançar o bem-estar de toda a comunidade escolar. Padilha (2007, p. 98) afirma ainda que “essas relações pedagógicas são estabelecidas durante todo o processo de reflexão, construção, elaboração e de avaliação do PPP da escola”.

Diante de nossa pesquisa — com o enfoque dos autores em que se estabelece nosso objeto de estudo: Gadotti (1997), Padilha (2007), Vasconcellos (1995), Veiga (1996) —, notamos que todos afirmam que o PPP é um instrumento de ação coletiva, que possibilita a

organização escolar em todos os sentidos, para a autonomia, seja esta de natureza administrativa, financeira ou pedagógica. Grande parte das escolas de educação infantil está com embasamento nos autores supracitados e sua finalidade escolar, no processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso estudo, e com as bases referenciais de Gadotti (1994), podemos reafirmar que o projeto da escola é desafiador em uma sociedade moderna, capitalista e competitiva. Na sociedade globalizada, e pelo pluralismo político que o autor denomina “multiculturalidade”, a marca atual da escola, o projeto necessita sempre ser revisto e sua construção necessita de uma direção política. O processo de ensino-aprendizagem vigente está marcado pela diversidade; cada instituição tem suas características próprias. Dois pontos são importantes e foram avanços no sistema educacional brasileiro: a autonomia e a gestão democrática. Sendo assim, devemos considerar duas razões que justificam a elaboração do documento na escola pública, na visão de Gadotti (1994): (i) a escola deve formar cidadania, está a serviço da comunidade, e (ii) a gestão democrática permitirá o melhor conhecimento do funcionamento da escola. O aluno aprende como sujeito de sua aprendizagem; para tornar-se cidadão, ele precisa participar das tomadas de decisão da escola.

Entretanto, o processo é desafiador, pois envolve nossa falta de experiência democrática, traço remanescente do período do regime militar, a falta de lideranças e o autoritarismo diante das perspectivas históricas do sistema educacional brasileiro.

2.4 A Educação Infantil em Bauru – Breve trajetória

No Município de Bauru/SP, a rede de ensino infantil foi criada pela Lei Municipal nº 204, de 14 de fevereiro de 1949, e estabeleceu a atenção a crianças de três a doze anos, com objetivo de sua “formação integral”, buscando atender o público economicamente desfavorecido. Nessa época, a orientação era feita pelo Departamento de Educação Física e Esportes de São Paulo (Defe), e as professoras eram denominadas “assistentes de parques infantis”. A primeira unidade escolar foi criada em 1956 e denominada Parque Infantil “Stélio Machado Loureiro”. Localizada no centro da cidade, atende atualmente crianças de um ano e oito meses a cinco anos de idade (BAURU, 2010).

Em 1974, os parques infantis foram desligados do Defe, e a nomenclatura foi alterada para Centros de Educação e Recreação Infantil (Lei Municipal nº 1.881). Passaram, então, a atender crianças de três a seis anos de idade, e as professoras foram denominadas “educadoras

recreacionistas”. Em 1977, a Lei Municipal nº 205 trouxe outra modificação, e a denominação passou a ser “professoras de ensino de educação infantil”.

Gradativamente, foram-se efetivando a expansão física da rede e a busca de maior qualificação da EI. Em 1985, a Administração Municipal promulgou a Lei nº 2.636, de 30 de dezembro, estabelecendo oficialmente quais os direitos, os deveres e os benefícios do professor. Regulamentando o art. 5º do Estatuto do Magistério, implantou-se na Rede Municipal a atividade extraclasse, grande conquista do professorado bauruense.

Em 1986, as educadoras elaboraram uma proposta curricular para a EI, antes mesmo da promulgação da CF/88. A proposta objetivava o desenvolvimento global e harmônico da criança, na busca da construção de um ser humano sensível à realidade, reflexivo, crítico e cooperativo. Os Centros de Educação e Recreação passaram a ser denominados, a partir de 1987, Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis). Por determinação da CF/88, as creches foram desvinculadas da área de assistência social, passando a compor os quadros da educação (BAURU, 2010).

Até 2004, as creches municipais eram administradas pela Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, mas atendidas por professores da Rede Municipal de Ensino. Ainda em 2004, finalizou-se a integração de quinze creches, que foram formalmente assumidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, por decreto, denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil Integral (Emeii) (BAURU, 2010).

Atualmente, a SME atende 11.849 crianças, distribuídas em 38 Emeis, 23 Emeiis e 28 creches conveniadas (SME - agosto/2011). A secretaria é também responsável pela emissão de autorização para funcionamento das creches e das escolas particulares de EI, assim como pelo suporte pedagógico e pela supervisão dessas unidades escolares (BAURU, 2010).

2.4.1 Currículo na Educação Infantil de Bauru

Elaborar um currículo é uma atividade desafiadora, pois há a preocupação de englobar as diferentes áreas do conhecimento e garantir a aprendizagem plena para todas as crianças (LIBÂNEO, 2001). Na proposta pedagógica, o sistema educacional de Bauru tem como linha de fundamentação teórica a pedagogia histórico-crítica, o que significa que não é qualquer

atividade ou tema usado para o trabalho educativo, mas atividades nucleares, com a seleção de conteúdos que permitam a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, a fim de promover a aprendizagem e a humanização plena.

Saviani (2000b) indica que a escolha dos conteúdos deve ser orientada de forma que seja possível distinguir entre o principal e o secundário, para que selecionar de forma adequada os conteúdos que farão parte do trabalho diário “[...] um amplo e profundo processo; o de apresentar à criança o mundo humano e ajudá-la a nele agir/interagir” (SAVIANI, 2000b, p. 52).

O objetivo é sistematizar e fundamentar o currículo do ensino de ciências na EI, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, a partir da unidade entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Cabe, portanto, considerar as reflexões de Santos (2012, p. 41) para situarmos a ciência como elemento fundamental para compreensão desses fenômenos.

Questão importante é a ação do professor de compreender a ciência em sua teoria e prática. Logo, a mediação da educação escolar deve ser decisiva, como dizem Nascimento, Araújo e Migueis (2010), que consideram que, nesse período escolar,

A ciência faz um esforço para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis; busca regularidades, elabora teorias e essas devem provar sua validade no trato de fenômenos. Adotamos a visão da ciência como saber capaz de levar o homem ao conhecimento das relações fundamentais que estruturam nosso universo. A ciência é um saber totalizante. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 116).

A relação entre as ciências da natureza e o ensino na EI é muito peculiar e exige formação sólida e reflexão dos educadores, pois se trata de propiciar, por meio do ensino escolar, o início de uma compreensão sistematizada dos fenômenos naturais, de sua gênese, de seu desenvolvimento, de suas transformações, de suas leis, de seu impacto nas sociedades humanas e do impacto das atividades humanas na natureza (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010).

No sistema educacional de Bauru, foi organizado um grupo de estudos, chamado de GT, composto por docentes da própria rede municipal, que, semanalmente, durante dois anos, realizavam encontros para discutir e estudar a temática ambiental na EI. O grupo organizou-se em eixos que propõem observações, experimentações, manipulações, comparações e registros mediados pelo professor, para que as crianças tenham a compreensão dos fenômenos da natureza e de suas transformações.

Os objetivos gerais do Ensino de Ciências da Natureza na EI do Sistema Municipal de Bauru buscam compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com a natureza. A concepção da proposta curricular tem por objetivo sistematizar e fundamentar o currículo do ensino de ciências na educação infantil, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético.

Para atender os objetivos, os conteúdos foram divididos em eixos temáticos:

Eixo 1 - Seres vivos. Os seres vivos possuem características específicas que os diferenciam da matéria não viva; as crianças realizam várias indagações sobre o tema e procuram estabelecer relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Segundo Duarte (2006), além dos aspectos biológicos, é preciso que o ser humano seja diferenciado de outros animais por ser um ser social.

Objetivo do eixo: reconhecer-se como ser vivo a partir da compreensão da existência de outros seres vivos e matéria não viva, por meio da identificação de suas características e de suas relações no processo evolutivo.

Conteúdos Infantil 2 e 3: seres vivos e matéria não viva.

Conteúdos Infantil 4 e 5: características dos seres vivos (bióticos) e da matéria não viva (abióticos); fases da vida (nascimento, crescimento, reprodução, morte e decomposição); animais e plantas; minerais.

O aluno da EI precisa apropriar-se dos objetivos do eixo de acordo com sua faixa etária. Note-se a divisão do conteúdo pela idade das crianças, em dois, três, quatro e cinco anos, em sua plena fase de desenvolvimento.

Eixo 2 - Ambientes e fenômenos naturais. O homem, como todo ser vivo, necessita da natureza e de seus constituintes para produção e manutenção da vida. Será necessário o professor estabelecer as relações entre os diferentes fenômenos, e o aluno deve ser capaz de analisar os impactos que se produzem na vida e no planeta.

Objetivo do eixo: ambientes e fenômenos naturais. Conhecer os principais constituintes e fenômenos da natureza, formados pelos ecossistemas de suas interações e pela intervenção humana.

Conteúdos Infantil 2 e 3: água, ar e solo; fenômenos climáticos: vento, chuva, neve, relâmpago, trovão, arco-íris.

Conteúdos Infantil 4 e 5: o movimento da Terra, translação; água, ar, fogo e solo; paisagem, relevo (montanha, vulcão), vegetação, hidrografia (rios, oceanos e lagos), rochas;

fenômenos climáticos: vento, chuva, neve, relâmpago, trovão, arco-íris; relação entre natureza e sociedade: aquecimento global, poluição, desmatamento, contaminação da água e do solo e problemas ambientais.

É importante a exploração do eixo 2 na EI diante da crise da água, e o espaço de vivências, como constituição da natureza, por exemplo, a água, o ar, fogo e o solo para as práticas pedagógicas e sua real importância para os seres vivos. Cada vez mais, a intervenção humana atinge o meio ambiente com o consumo desenfreado e insustentável.

Eixo 3 - O universo. A matriz curricular do Município de Bauru frisa a importância dos conteúdos relacionados ao eixo Universo na EI para permitir às crianças contato com os conhecimentos científicos, com o objetivo de que aquelas possam compreender que os seres humanos habitam o planeta de que fazemos parte; temos os instrumentos da humanidade ao longo da história.

Objetivo do eixo. Adquirir noções sobre a existência do universo e seus componentes, bem como sua influência nos elementos que constituem a vida em nosso planeta.

Conteúdos Infantil 2 e 3: planeta Terra; Sol; Lua; estrelas.

Conteúdos Infantil 4 e 5: planeta Terra; Sol como fonte de energia, luz e calor; Lua, planetas e estrelas; movimento da Terra: o dia e a noite, as estações do ano; instrumentos tecnológicos para observação e conhecimento do universo.

Quanto ao eixo Universo, é importante que a criança seja capaz de compreender que mora e vive no planeta Terra, que é constituído de terra, água, atmosfera, que se movimenta, ou seja, desenvolver noções de direção e conceitos. A matriz curricular coloca em destaque a transformação, a relação da sociedade com os fenômenos da natureza.

Eixo 4 - Ser humano, saúde e qualidade de vida. Por fim, o tema da qualidade de vida abrange vários conteúdos, que envolvem os cuidados com o corpo, a higiene, o lazer, as práticas esportivas e outros. Destaca-se na abordagem dos conteúdos o gênero humano.

Objetivo do eixo: compreender a importância dos cuidados com a saúde e a qualidade de vida a partir da necessidade da higiene pessoal e coletiva e do conhecimento do corpo humano.

Conteúdos Infantil 2 e 3: os sentidos do corpo humano (paladar, olfato, tato, audição, visão); partes externas do corpo; higiene pessoal; alimentação: tipos de alimentos; propriedades dos alimentos: sabor (doce, salgado, azedo, amargo), consistência (líquido, sólido e pastoso).

Conteúdos Infantil 4 e 5: corpo humano: órgãos externos (pele) e internos; sentidos e órgãos dos sentidos; diferenças anatômicas e sexuais; crescimento; mobilidade (possibilidades

de movimento corporal); necessidades humanas (sono, descanso, alimentação); saúde: higiene corporal e do ambiente; produtos de higiene pessoal: produção e utilização; prevenção de doenças e acidentes; vacinas; alimentação: hábitos alimentares; higiene, origem e preparo dos alimentos.

Quanto ao eixo 4, é importante que os educandos notem que somos integrados e que as diferentes partes do corpo atuam em suas respectivas funções e são interligadas. No que tange à higiene, com relação ao ambiente e ao próprio corpo, são destacados os autocuidados e aqueles ligados à qualidade de vida. Outro ponto importante são os itens que se referem à alimentação: suas origens, produtos industrializados, o consumo saudável de frutas e legumes para o bem-estar.

Nota-se a riqueza de assuntos que podem ser abordados de forma científica e lúdica. Nesse sentido, observamos que o ensino das Ciências da Natureza na EI é de suma importância; para o processo educativo dos pequeninos, destacando-se o processo de humanização das crianças no ambiente escolar, haja vista que a matriz curricular do Município de Bauru tem sua visão teórica baseada na linha teórico-metodológica, com fundamentos na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que visam à transformação e à reflexão sobre as diferentes abordagens do ensino das Ciências da Natureza.

A divisão por eixos justifica-se na proposta municipal vigente em função das especificidades dos conteúdos. No entanto, tais eixos devem ser desenvolvidos de forma articulada.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste capítulo, verificamos que a CF/88, em seu art. 225, § 1º, VI, já estabelecera a obrigação do poder público em “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Por sua vez, a PNMA prescreve a “educação ambiental a todos os níveis do ensino”.

O exórdio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999) é completo e de significação transcendente.

Art. 1º - Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conversação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade;
[...]
(BRASIL, 1999).

Vive-se uma crise ambiental; o alerta de sua gravidade foi dado em 1972, em Estocolmo, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, promovida pela ONU e com participação de 113 países. A conferência chegou à conclusão de que as nações ricas e industrializadas são as responsáveis pela degradação ambiental causada pelo crescimento desenfreado e pela aceleração da escassez dos recursos naturais. O desequilíbrio ambiental acentua-se com o passar do tempo, já que não há como recriar os recursos consumidos e esgotados, fazendo com que nos deparemos com problemas que afetam o bem-estar e qualidade de vida da sociedade (BARBIERI, 2000).

Como aponta a própria PNEA, a temática ambiental deve estar em todo o processo de escolarização com a finalidade de incentivar crianças, jovens e adultos, enfim, toda a sociedade e seus dirigentes, a participarem da defesa do meio ambiente.

3.1 Aspecto educacional da educação ambiental

A educação ambiental foi ampliada pela PNEA, instituída pela Lei nº 9.795/1999 e regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Alguns itens devem ser enfatizados: (i) a responsabilidade educativa envolve todos os agentes ambientais públicos e privados; (ii) não somente as atividades desenvolvidas na educação escolar são consideradas na PNEA, mas também aquelas desenvolvidas no campo da educação geral são reconhecidas e incentivadas com a mesma força, em igualdade de importância; (iii) a produção e a divulgação

de material educativo, notadamente as produções de qualidade superior e de maior alcance são inculcadas pela PNEA.

No entanto, deve ser considerado que há diversas formas de prática ambiental e diversas concepções sobre a temática, sendo a educação ambiental para uma cidadania melhor, dentre as quais podemos citar exemplos clássicos: ONGs, mídia, empresas, legislação etc. De modo significativo, grande parte das ações e da pesquisa em educação ambiental relaciona-se às escolas e aos professores (VALENTI, 2010). Outro dado importante é o Relatório de Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental apresentado na 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental, em 1997, em Brasília, que identificou que 70,6% dos projetos desenvolvidos tinham a inserção da temática no currículo escolar das escolas de ensino fundamental, e que tais projetos eram em disciplinas específicas, ou seja, biologia, ciências ou geografia (MENDONÇA, 2004). Entretanto, verifica-se nesse documento a ausência de dados ou projetos tendo como público-alvo a EI.

3.1.1 Aspecto não formal da educação ambiental

Sob o aspecto não formal, a educação ambiental refere-se aos processos e às ações de educação fora do ambiente escolar. É o que vem sendo chamado de educação permanente, muito incentivada pela Unesco como fator de desenvolvimento humano continuado.

A Educação Ambiental é vista como processo educativo permanente e contínuo. Por conseguinte, deve constituir objeto de preocupação não apenas das instituições escolares, mas também de outras modalidades de educação de que dispõe a sociedade. De fato, a tarefa de educar não compete somente a família e à escola: cabe a toda sociedade, representada por seus diversos segmentos, como os órgãos governamentais, as associações de bairros, os sindicatos, as instituições religiosas, as associações empresariais, os grupos políticos, as entidades ambientalistas, os centros de esportes e cultura. [...] entende-se ademais, que a Educação Ambiental deve contemplar outros aspectos da realidade, além dos institucionais. Constituído-se em processo educativo, cuja finalidade última é levar o Homem a viver em harmonia com a Natureza, ela amplia a noção de prática educativa para além das demandas do sistema educacional e ultrapassa os objetivos de políticas ambientais específicas. (COIMBRA, 2000a, p. 190-191).

O espaço para a educação ambiental não formal são as casas de cultura, as diferentes associações civis, as entidades socioprofissionais e até mesmo as igrejas. A educação ambiental é um processo de efeitos socializantes, atinge os indivíduos, mas seu alvo principal são os grupos sociais, a comunidade, com os quais pretende “repartir” as preocupações e as soluções para o meio ambiente; é uma ação social no melhor sentido weberiano. Por isso, ela geralmente se desenvolve dentro de instituições governamentais e naquelas não governamentais, sem

negar, porém, a possibilidade de empreender o processo a partir da organização não institucional, como é o caso de grupos espontâneos.

Entretanto, os objetivos fundamentais da educação ambiental são listados e definidos pelo art. 5º da PNEA.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (BRASIL, 1999).

A partir do exposto, entende-se que a educação ambiental é um processo de educação. Por tratar-se de uma prática pedagógica, deve ser desenvolvida em todos os níveis, da EI ao Ensino Superior, nos diferentes contextos educacionais; logo, a PNEA é documento importante e fundamental para ações educativas que promovam a compreensão crítica e global, assim como uma análise reflexiva sobre o meio ambiente.

3.1.2 Algumas considerações sobre a educação ambiental escolar

O desafio da educação ambiental é o de propor alternativa em que se busque a relação entre homem/natureza e a educação, em que os professores devem ampliar seu olhar e sua reflexão voltados ao meio ambiente. É preciso desenvolver na escola ações e estratégias que sejam significativas, e que as crianças, jovens e adultos, como sujeitos sociais, sejam defensores e tenham cuidado com meio ambiente.

A falta de uma relação homem/natureza e do tema da sustentabilidade no PPP impossibilita a obrigação/dever de cidadão de cuidar do planeta em prol da coletividade. Sato e Carvalho (2005) defendem que a educação ambiental precisa de diálogos com várias áreas do conhecimento, inclusive com os saberes populares, para que se abram os caminhos necessários à inclusão social e à justiça ambiental.

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA, 2002, p. 13).

Segundo Maturana (2002), é fundamental o outro olhar sobre o viver do ser humano; é preciso atentar-se às crianças, a suas emoções e ao processo do aprender. Essa interação acontece na socialização com o meio e configura-se como fenômeno social; sua realização efetiva é a de vivermos em respeito mútuo. Nesse contexto, a escola permite aprender e reaprender a consciência da natureza, o viver com responsabilidade e com os seres vivos no mundo natural.

A educação ambiental deve estar no âmbito escolar e promover debates e reflexões coletivas acerca dos problemas ambientais da sociedade pós-moderna capitalista. O PPP é o instrumento norteador das ações pedagógicas; enfim, a gestão democrática (VEIGA; RESENDE, 1998).

Com efeito, os documentos oficiais de âmbito nacional, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Ministério da Educação, são os principais textos que versam sobre a educação nacional.

A perspectiva ambiental consiste em um modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e na manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho, sendo vínculo dos princípios da dignidade do ser humano, da participação da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade. (BRASIL, 1997a, p. 19).

O documento oficial foca a concepção de que a principal função da temática do meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes para atuarem na realidade ambiental local e global. De acordo com Loureiro (2006), a atribuição central da educação ambiental é fazer com que as visões ecológicas do mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas ao tecido social e a suas manifestações simbólicas e materiais, em um processo integral e inovador e sem imposição de uma concepção hegemonicamente vista como verdadeira.

Para o mesmo autor, no tocante ao trabalho desenvolvido na escola, o processo de construção envolve o processo de execução, que nasce da realidade escolar e do contexto em que ela está inserida. Para ser efetivado como instrumento de uma educação democrática, Veiga e Resende (1998) definem que o PPP precisa atender a alguns eixos norteadores: (i) o filosófico-sociológico: o dever/promissão do poder público para com a educação, com o objetivo de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade; (ii) o epistemológico: a inter-relação dos sujeitos

que ensinam e aprendem, enfim, com os objetos de conhecimento; (iii) o didático-metodológico: métodos e técnicas para valorizar as ações coletivas e a autonomia.

Padilha (2007) reforça a necessidade do exercício da capacidade de tomar decisões coletivamente e com autonomia para a elaboração do PPP, com a participação de todos os segmentos da sociedade. O autor afirma a importância dos princípios, dos objetivos, das características e das reais expectativas na elaboração e na construção do documento.

Ponto fulcral é a participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade, ou seja, deve haver o envolvimento de todos, especialmente daqueles que executam o PPP e compõem a sociedade, conjunto denominado por Padilha (2007) como “círculo de cultura”, e não somente com pedagogos ou supostos intelectuais.

Lück (2009) define a participação como

[...] processo dinâmico e interativo que vai além da tomada de decisão, é o enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social. (LÜCK, 2009, p. 30).

Ainda segundo o mesmo autor, existem diferentes formas de participação na construção e na elaboração do PPP:

- A participação como presença;
- Participação como expressão verbal, com discussão de ideias e experiências;
- Participação como representação, o que não significa simplesmente delegar, mas, nas propostas definidas, assumir as responsabilidades pelos resultados desejados;
- Participação como tomada de decisão, compartilhar decisões em conjunto com a coletividade;
- Participação como engajamento, o nível mais pleno de participação. Os envolvidos estão presentes, ações necessárias e adequadas para efetivação das decisões tomadas (LÜCK, 2009, p. 41-47).

De acordo com as análises sobre a educação ambiental na EI realizadas no Município de São Carlos/SP, Fagionato-Ruffino (2003) verificou que os conteúdos eram desenvolvidos de forma tradicional, e que as crianças eram meros “telespectadores do saber”.

Sarmiento (2005) menciona que a criança entende-se por sujeito concreto com determinada idade, no local onde está inserida; a infância é a vivência de ser criança, que varia de acordo com sua bagagem histórico-cultural, como etnia, gênero, classe social, uma visão de ciência ainda positivista. O autor em questão defende a realização das práticas e das vivências escolares, o trabalho com os elementos das ciências naturais, ou seja, a exploração dos

fenômenos da natureza. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a elas dirigidas, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2005, p. 21).

3.2 Os docentes e a Lei nº 9.795/1999

A educação ambiental como processo educativo é objeto de diferentes interpretações e abordagens. Na visão de Medina (2001), passados onze anos da promulgação da PNEA, os professores ainda desconhecem a legislação, conforme mostram resultados de pesquisa com base nesse texto legal:

A lei 9.795/99, que regulamenta a educação ambiental, estabelece que a mesma deva ser trabalhada em caráter interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino de modo a formar com conhecimento, valores e habilidades com vistas ao manejo sustentável do meio ambiente. Entende-se, assim, ser importante verificar como tem sido trabalhada a temática ambiental nas escolas. (OLIVEIRA, 2007, p. 300).

De acordo com Oliveira (2007), verificou-se que os professores não citam a PNEA em seus projetos por desconhecê-la; logo, notam-se as dificuldades e o grande desafio no espaço escolar. Como aponta Medina (2001), a educação ambiental é tratada nas escolas de forma pontual, sem que sejam feitas conexões entre as diferentes disciplinas. Diante das pesquisas realizadas e das diferentes abordagens sobre a questão, deve-se compreender que esta seja permanente e vinculada às atitudes de rotina do espaço escolar, para o desenvolvimento nos alunos do senso crítico, reflexivo, que envolva toda a sociedade, ou seja, a coletividade, por um meio ambiente saudável, responsável e com justiça.

Em pesquisa recente, Ferreira (2012) constatou que a aplicação dos conceitos ambientais em sala de aula está aquém do orientado pelas políticas públicas e pelos materiais específicos do MEC. O mesmo trabalho detectou dificuldades dos professores em abordar os temas ambientais em seu cotidiano e em lidar com os materiais; chegou-se à conclusão de que a educação ambiental demonstra a complexidade do homem com a natureza e impede a sociedade civil a mobilizar-se na defesa do ambiente. Sendo assim, nota-se também em nossa pesquisa que há dificuldade por parte dos docentes em inserir a educação ambiental em seu planejamento ou rotina escolar. A temática no âmbito escolar deveria ser tratada como científica, e não como tema transversal. É a partir da transmissão de valores, atitudes e comportamentos que será formado o cidadão; Brandão (1981, p. 10-11) defende que “[...] educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam,

entre tantas invenções de sua cultura, em sua sociedade. É através de trocas com a natureza e os homens, trocas no mundo social, onde a própria educação habita”.

É preciso trazer o desafio e a reflexão sobre as práticas sociais marcadas pela degradação permanente do meio ambiente e do ecossistema; a realidade atual das escolas exige uma reflexão inter-relacional dos saberes e das práticas coletivas. Nesse sentido, defende-se e destaca-se que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora.

Nesse contexto, Reigota (1998) menciona que a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, na mudança de comportamento, no desenvolvimento de competências, na capacidade de avaliação e na participação dos educandos. Para Pádua e Tabanez (1998), a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos e a mudança de valores para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

A educação como pilar do processo de aprendizagem deve ser vista como um processo permanente, que valorize as diversas formas de conhecimento e forme cidadãos com consciência. Os professores (as) devem estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações, a fim de poderem transmitir e decodificar aos alunos a expressão e os significados sobre o meio ambiente (REIGOTA, 1998).

Silva (2010) verificou em sua pesquisa que o ensino de educação ambiental é dado de forma lenta e sem planejamento. Os professores consideram de importância fundamental a educação ambiental, mas sentem-se despreparados para trabalhar o tema; os alunos, portanto, são frutos desse despreparo acadêmico e são prejudicados pela falta de práticas pedagógicas no ensino. Logo, nosso objeto de estudo sinaliza novas perspectivas para a abordagem da educação ambiental na escola, com o fim de permear a ética, a educação, o trabalho e as práticas sustentáveis.

4 ANÁLISE DA TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DO PPP E DA PERCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA GESTORA E DAS PROFESSORAS

Nessa etapa são importantes os instrumentos da pesquisa, as “descobertas” e as discussões das ideias sobre a temática ambiental na escola de EI pesquisada. Concordamos com a seguinte reflexão de Freire (1997, p. 32): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

4.1 Análise da unidade escolar e do PPP

Uma vez definidos os instrumentos que seriam utilizados na pesquisa-coleta de dados, tivemos a preocupação com as questões legais e burocráticas, exigidas e necessárias por conta da natureza de nosso objeto de estudo. Solicitamos autorização à SME pela carta de apresentação nº ME/DTAI/065/2016, em 9 de junho de 2016.

Nossa pesquisa teve início em 10 de junho de 2016, sendo o instrumento utilizado para a caracterização da escola e o levantamento de dados em sua primeira parte quantitativo, conforme o quadro descrito abaixo, o que denominamos de **roteiro** para anotações sobre a unidade escolar e o PPP (FERRARI, 2009) e que se encontra dividido em duas partes principais: (i) análise da unidade escolar e (ii) análise do PPP.

4.1.1 Primeira parte: análise da unidade escolar

Estão nessa análise a composição da equipe diretiva, a identificação numérica da equipe pedagógica, a identificação da equipe de apoio: serviços gerais, auxiliar de creche, merendeiras, a composição do corpo discente: número de alunos; identificação quantitativa de espaços físicos na unidade escolar: laboratório de informática, ciências, bibliotecas, tanques de areia. Esse levantamento é apresentado no quadro 1, como análise dos resultados obtidos, com a finalidade de conhecer a realidade atual da unidade escolar.

Quadro 1 - Roteiro para anotações sobre a unidade escolar e o PPP.

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR			
BAIRRO	PVA	Tel: XXXX-XXXX	
LOGRADOURO			
DIREÇÃO	GESTORA ESCOLAR		
FORMAÇÃO	PEDAGOGIA/BIOLOGIA		
HÁ/TEMPO	30 ANOS		
EQUIPE PEDAGÓGICA NÚMERO DE PROFESSORES	06		
EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	06		
QUANTATIVO DE ALUNOS	99		
QUANTATIVO DE SALAS	06		
DEPENDÊNCIAS (laboratórios, aparelhos e áreas diversas)	Alojados em uma casa adaptada para a escola. 2 salas de aula; 1 tanque de areia; 1 área livre com brinquedos; 1 refeitório.		
ITEM	SIM	NÃO	QTDE
Laboratório de ciências		X	
Biblioteca para aluno	X		

Biblioteca para professor	X		
Campo de futebol		X	
Quiosque		X	
Tanque de areia	X		
Pomar		X	
Horta		X	
Gramado		X	
Laboratório de informática		X	
Quadra poliesportiva		X	

FINALIZAÇÃO DA ANÁLISE DO PPP

DATA	10/06/2016	HORÁRIO	Tarde
------	------------	---------	-------

OUTRAS OBSERVAÇÕES

Mês de junho

O roteiro para anotações sobre a unidade escolar, em síntese, aponta a experiência escolar da gestora, com mais de trinta anos de exercício efetivo. Em nossa reflexão como educadora, em conversas durante todo o mês de junho, apontamos as possibilidades e os desafios da EI, especialmente diante da nova realidade: a estrutura alocada em sede provisória, o que prejudica crianças e funcionários na plenitude das vivências escolares.

Durante o mês de junho, com visitas, tivemos o acesso ao PPP da escola e fizemos uma análise geral, em sua elaboração, de quais são sua finalidade e seu objeto ou objetivos para a função de educar, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, para aquela realidade e para o grupo escolar.

Abaixo, descrevemos em tópicos temas fundamentais e oportunos para a pesquisa, para a construção das nossas “descobertas” e, *a posteriori*, para as devidas discussões sobre as questões ambientais inseridas na unidade escolar.

4.1.1.1 Contextualização sociocultural da unidade escolar

A clientela da unidade provém tanto do bairro como das adjacências, uma vez que a área não tem tantas crianças em idade escolar. O PVA possui 100% de ruas asfaltadas, com rede de água e esgoto; tem ainda posto de saúde, supermercados, igrejas de diversas confissões, escolas particulares e públicas de EI, EF e Ensino Médio, além de uma creche pública e um semi-internato (Casa do Garoto), além de comércio variado (farmácia, lotérica, padaria, posto de gasolina etc.). Entre as famílias atendidas, muitos trabalham como autônomos, policiais e funcionários públicos.

4.1.1.2 Análise da realidade atual da unidade escolar

Em de março de 2014, depois de várias solicitações para que a sede da escola fosse reformada, a SME permitiu a mudança para uma casa no mesmo bairro, com o propósito de começar a reforma do próprio municipal.

Por questões de espaço, foi necessário diminuir a capacidade das salas de aulas, que passou a ser de vinte alunos. Ainda estão sendo realizadas as adaptações necessárias na casa,

porém o atendimento aos alunos e o trabalho pedagógico continuam normalmente, sem prejuízo. De acordo com a gestora, a reforma da escola ainda não começou, e há uma espera ansiosa por tal.

A equipe escolar atualmente é composta por treze funcionários, sendo um especialista em Educação — gestora de escola de EI; seis especialistas em Educação — professoras de Educação Básica Infantil; uma assistente de serviços — auxiliar de creche; duas assistentes de serviços — merendeiras; duas assistentes de serviços — servente de escola. Todos os profissionais são comprometidos com a educação, assíduos, pontuais e responsáveis; possuem equilíbrio emocional, aceitam sugestões e críticas e estão em constante processo de reflexão para avaliação do trabalho pedagógico.

A escola atende noventa alunos, com média de vinte crianças por sala. Somente a turma do integral está com treze crianças.

4.1.1.3 Recursos materiais da unidade escolar

A escola dispõe de materiais didático-pedagógicos de qualidade e móveis adequados, porém bastante desgastados. A SME, por intermédio do Departamento de Merenda Escolar, fornece gêneros alimentícios, o que assegura aos alunos uma alimentação sadia e equilibrada. Além disso, a secretaria fornece equipamentos de proteção individual, material de limpeza, transporte, materiais pedagógicos, material escolar e uniforme completo para os alunos. A Associação de Pais e Mestres (APM) complementa as ações acima.

4.1.1.4 Rotina da unidade escolar

A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo de trabalho educativo com as crianças; ela deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. A jornada diária das crianças e dos adultos na escola envolve diversos tipos de atividades: horários de chegada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, atividades pedagógicas.

O professor é quem vai pensar a organização do espaço e do tempo na escola, de modo a desafiar a iniciativa da criança, considerando e respeitando a faixa etária, as necessidades e os interesses do grupo. Estabelecer uma rotina adequada no dia a dia possibilita à criança agir com mais independência e segurança.

A rotina desenvolvida pelos docentes, apesar de ser organizada por eles mesmos, está fundamentada no PPP, que desempenha sua função como processo norteador para o todo o coletivo da instituição.

4.1.2 Segunda parte: qualitativa - questões para análise do PPP

Para a análise do PPP, foram formuladas e registradas de próprio punho em cadernos, “diários” de anotações, dúvidas e questões feitas à gestora escolar após a leitura do PPP, procurando abordar as questões: (i) a escola tem projetos orientados para atividades em educação ambiental? (ii) Quais os conteúdos das propostas pedagógicas orientados para atividades em educação ambiental? (iii) Os fundamentos ou referências teóricas que alicerçam a proposta de educação ambiental. (iv) Como e por que serão realizados?

Para facilitar o trabalho de pesquisa, optamos por descrever no quadro 2, abaixo, as respostas informadas pela gestora escolar:

Quadro 2 - Relação: temática ambiental - sistematização do PPP

Quais os conteúdos da proposta pedagógica orientados para atividades em educação ambiental? R: São os mesmos da matriz curricular do município.
A escola tem projetos orientados para atividades em educação ambiental? R: Não, os conteúdos são trabalhados de acordo com o do plano de ensino anual.
As referências que podem indicar atividades voltadas à educação ambiental referem-se às saídas pedagógicas (zoológicos, piqueniques ao ar livre – sem referência)? R: Sim, basicamente este ano as atividades são aulas-passeios agendadas no começo do ano, no zoo ou piqueniques ao ar livre, varia de acordo com cada professora, ensinar alguns temas ambientais de forma isoladas.
Não há, no corpo do texto, nenhum projeto ou ações permanentes ligados às questões ambientais. Somente desenvolvem em pontos isolados ou em datas comemorativas? R: Não, não contemplamos no PPP, a educação ambiental como projetos permanentes, mais os conteúdos seguem a matriz curricular e de acordo com a necessidade e ritmo de cada professora.
Os fundamentos ou referências teóricas que alicerçam a proposta de educação ambiental. R: Não temos uma proposta ambiental, no PPP seguimos os mesmos moldes da matriz curricular , ou seja, a proposta geral da rede.
Não há nenhum referencial no bojo do PPP apresentado quanto à temática ambiental. A única referência quando eventualmente utilizada é a Matriz Curricular do município de Bauru, que sustenta os planejamentos anuais.

R: Sim, seguimos a mesma matriz curricular e que nos orienta em planejamentos anuais e semanais das professoras.

Fonte: elaborado pela autora.

O PPP pode, inicialmente, ser entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas por uma instituição ou grupo de pessoas. Ao desenvolver um PPP, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam seus valores na troca de valores com o outro, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de reflexão-ação que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas em uma dimensão local exercem em outros níveis de deliberação, mais abrangentes e menos globais. Antes, porém, de pensarmos e elaborarmos um PPP, temos de pensar na concepção de criança e na EI como um todo.

A expansão da EI no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e na estrutura familiar. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a cinco anos (GAYOTTO, 1992). A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos na CF/88; a partir de então, a EI em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (art. 208, IV), como visto no item 2.2.

A SME de Bauru tem como meta favorecer o desenvolvimento humano, por meio da articulação dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, visando a construção do exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O PPP, por ser um documento norteador, deverá, em suas atividades desenvolvidas durante o ano letivo, atender suas dimensões e expectativas com suas reais necessidades, tanto da comunidade como da própria unidade, interagindo com pais, alunos, funcionários, garantindo espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos de organização social e sua determinação sobre a educação. Traçar em comum acordo objetivos a serem alcançados em curto/médio e até mesmo longo prazo, visando sempre reorganizar a estrutura

escolar no âmbito pedagógico, na organização da convivência escolar, priorizando o bem-estar dos alunos, e no âmbito administrativo e financeiro.

Notamos, em nossas observações, que o PPP da escola pesquisada traça claramente os objetivos gerais e as vivências escolares como exercício de cidadania e de valores e que sua base teórica está alicerçada em Gadotti (1997), Padilha (2007), Vasconcellos (1995) e Veiga (1996).

Esse atendimento na unidade escolar processa-se sem qualquer discriminação de raça, sexo, religião, condição socioeconômica, fazendo parte inclusive de projeto de inclusão escolar de crianças especiais, atendendo as etapas evolutivas da criança, estimulando a formação de seres críticos, porém sensíveis, participativos e criativos conscientes de seus direitos e deveres, que busquem a renovação constante de si mesmos e da sociedade, sociedade esta que seja justa, humanitária e igualitária. Valorizando uma cultura nacional — do Ser e não do Ter; estabelecendo uma relação de não autoritarismo, mas de autoridade e respeito em todos os níveis.

Nas últimas décadas, os detalhes em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de as instituições de EI incorporarem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a EI devem estar associadas a padrões de qualidade, que advêm de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças em seus contextos sociais, que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (CHIAVENATO, 1997).

Nessa perspectiva, na entrevista com a gestora escolar, notamos em sua fala: educação de qualidade é uma busca constante da unidade escolar; para que isso se torne realidade, é preciso um trabalho de equipe e uma gestão que priorize a formação docente para o processo de ensino de qualidade. Conforme Chiavenato (1997, p. 101), “não se trata de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas”. As organizações precisam de pessoas proativas, responsáveis e que encontrem soluções para o trabalho educacional de qualidade e que acompanhem todo o trabalho e o diálogo de informação continuada dos professores. Vale ressaltar que a ausência de coordenador pedagógico é uma característica importante da unidade escolar e de todas as escolas de EI de Bauru.

Analisando detalhadamente o quadro 2 que apresentamos, no que se refere à educação ambiental na escola pesquisada, fazemos as seguintes reflexões: (i) não há no PPP analisado

uma proposta de educação ambiental com base em referências teóricas sobre a temática; (ii) os indícios da existência de ações voltadas à educação ambiental referem-se apenas a visitas, passeios previstos para a escola, sem qualquer desenvolvimento ou projeto específico; meramente aulas-passeio e, na semana, são desenvolvidos conteúdos pontuais, como, por exemplo, animais, ecossistemas, seres vivos etc.; (iii) não existem parcerias com a escola de outros órgãos ligados a projetos ambientais, universidades ou secretaria municipal, o que é justificado pela falta de espaço físico e pela priorização de projetos com foco na saúde; (iv) os planejamentos anuais, elaborados pelos docentes, seguem os mesmos objetivos e conteúdos da matriz curricular ou proposta do Município. Sendo seus estudos fundamentados no referencial histórico-cultural, na necessidade de compreender o processo de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Assim, o papel fundamental da escola e o ativo aluno nesse processo.

Em resumo, no que se refere às orientações para a educação ambiental e seus fundamentos, devemos considerar dois entendimentos sobre o PPP analisado: (i) o projeto político-pedagógico não contempla uma visão sobre a temática ambiental, como “novos temas emergentes em educação” (BARCELOS, 2005), e (ii) as ações ambientais não refletem a prática educativa efetiva, aquilo que está descrito geralmente não acontece em sala de aula.

Podemos verificar que, para Viveiro e Ruy (2013), a educação ambiental não conduz o aluno ao questionamento e ao aprofundamento das questões ambientais. Nesse sentido, à luz da proposta de Philippi Jr. e Pelicioni (2002), podemos considerar que a educação ambiental é, antes de tudo, um processo de formação e educação política.

Nesta pesquisa, nota-se que não temos elementos para avaliar se na prática pedagógica diária há atividades que não contribuam em sua plenitude para a formação de indivíduos politizados e ecológicos. Das áreas do conhecimento, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as mais desenvolvidas no PPP, por conta da maior preocupação das professoras com a alfabetização; notamos de forma clara que o ler e o escrever e a matemática básica são os conteúdos de maior destaque e relevância. Quanto à temática ambiental, as questões são trazidas de forma geral, tradicional e sistemática, não orientando ou levando os educandos a uma ação em um processo de formação em prol da sobrevivência do planeta.

Nossa crítica, que se pretende construtiva, baseia-se na ausência da temática ambiental em temas, ações e metas permanentes na rotina escolar que trouxessem à vivência das crianças e à comunidade em geral um assunto de alta importância, cuja finalidade é a de um futuro próspero e ecologicamente equilibrado.

Assim, resgatamos Loureiro (2006, p. 58), que menciona que a educação ambiental deve “gerar um sentido de responsabilidade social e planetária que considere o lugar ocupado pelos diferentes grupos sociais”. É preciso permitir que o trabalho pedagógico possa promover o entendimento das diferentes ameaças à vida na Terra.

4.2 Organização e análise das informações obtidas através das entrevistas com as docentes

A partir dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, apresentados no capítulo sobre os procedimentos metodológicos, organizamos um conjunto de informações que nos permitiu analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a temática ambiental.

Segundo Luria (2006), deve-se permitir que as crianças construam condições experimentais concretas de vida. Deve o professor, por meio do ensino, interferir nesse processo; disso resulta o domínio do aluno sobre o mundo, e o pleno desenvolvimento decorre das condições materiais e humanas para suas conquistas.

Por isso, cabe ressaltar as atribuições do especialista em Educação - professor de Educação Básica-Infantil na Rede Municipal de Bauru, mencionadas a seguir:

Do Especialista em Educação – Professor de Educação Básica – Infantil
 Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Plano Escolar;
 Elaborar, executar e avaliar o seu plano de Ensino;
 Realizar atividades relacionadas à coordenação pedagógica e a orientação educacional atuando, inclusive, como professor coordenador ou conselheiro de série, classe ou termo, quando designado;
 Executar atividade ATP prevista no Plano Escolar;
 Participar dos Conselhos de série, classe ou termo;
 Participar do Conselho de Escola, quando eleito, na forma deste Regimento;
 Participar da APM, quando indicado;
 Manter permanente contato com os pais ou responsáveis, informando-se e orientando-os sobre o desenvolvimento do aluno e obtendo dados de interesse para o processo pedagógico;
 Executar e manter atualizações os registros relativos a suas atividades e fornecer informações, conforme as normas estabelecidas;
 Atender aos prazos estabelecidos pela Direção e/ou Secretaria para entrega de planos, relatórios, avaliações e outros;
 Participar de atividades de capacitação sempre que designado e/ou convocado.
 (BAURU, 2010).

Logo, verificamos a importância e as competências descritas de tamanha responsabilidade do professor de EI do sistema municipal de Bauru, da valorização do especialista em educação básica, cumprindo os ditames da lei e as funções sociais com relação ao ato de cuidar-educar, sendo seu papel o de organizar as propostas de ensino-aprendizagem para a mediação entre a criança e o conhecimento, como pensado nas pesquisas de Piaget,

Vygotsky (1996) e Wallon (1999), e podemos afirmar que o professor da área de EI deve ter como princípio a valorização de seu papel no desenvolvimento da criança.

A integração da equipe em um todo é fundamental para que a criança aprenda e desenvolva-se de uma forma integrada e com plenitude. Em nossas visitas e com base nas entrevistas com as professoras, achamos oportuno para a pesquisa perceber qual a concepção da prática pedagógica em EI e fizemos a seguinte sinopse com as algumas respostas das professoras da unidade escolar:

- “A criança encontra-se em processo de aprendizagem desde que nasce, pois isso é parte de sua própria sobrevivência. A ação do professor deve ser planejada, e ele ser mediador no processo de ensino e aprendizagem”.
- “O espaço escolar adequado é muito importante para as vivências escolares”. A afirmação da EI exige a superação dessas antigas ideias e o reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem como estruturante de sua organização, sendo que não se trata de importar modelos de ensino de EI, pois cada um tem suas características e dinâmicas de funcionamento, e nem se pode perder de vista que a criança na EI prescinda da infância, mas trata-se da própria afirmação enquanto um rico e intenso período de aprendizagem.

Portanto, defendemos também, como direito da criança, seu reconhecimento como sujeito histórico, que tem relações sociais, essência de seu desenvolvimento. Por sua vez, no quadro 3, retratamos também a situação geral da unidade escolar foco desta pesquisa:

Quadro 3 - Organização da escola - nível de ensino, número de alunos e professores na unidade escolar.

Nível de ensino	Número de alunos – sala	Número de professores
	-	
Infantil 3	25	2
Infantil 4	25	2
Infantil 5	25	2
TOTAIS:	75	6

Obs.: o Infantil 5 é de período integral; professores manhã e tarde; os demais períodos parciais, sendo um docente pela manhã e outro à tarde. Fonte: elaborado pela autora.

Salientamos que a escola atende o público-alvo da EI, crianças dos três aos cinco anos de idade. O critério de escolha para o nível de ensino cabe exclusivamente ao gestor escolar, que analisa o perfil da professora a cada ano, analisando seu melhor desempenho, avanços da turma durante o ano — de preferência a professora não deverá lecionar com o mesmo grupo no ano seguinte — e que atenda os requisitos de educação de qualidade.

Quanto aos professores, cabe ressaltar que a maioria está no exercício efetivo da carreira há mais de dez anos e nenhum possui jornada escolar dupla diante do plano de carreira municipal. Observamos e já informamos a ausência da função de coordenador pedagógico frente às peculiaridades da EI do Município e a falta de lei regulamentadora para a criação do cargo.

É notória a diversidade da formação e da composição do quadro dos docentes que participaram da construção do PPP da unidade. Na tabela abaixo, a sinopse das professoras com relação ao documento PPP nas concepções dos seguintes autores:

Quadro 4 - Sinopse - Prática pedagógica para os docentes em EI – PPP utilizada na unidade escolar.

Pedagogia histórico-crítica	
Freire (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Educação é vista como ato político que não pode ser dissociado da vivência do educando; • o conhecimento não pode ignorar o saber do aluno. O ensino-aprendizagem está ligado ao conhecimento; • relação dialógica aluno-professor além da transferência de conteúdo; • pedagogia democrática e humanizadora.
Vygotsky (2010) e seus discípulos (Leontiev, Elkonin e Luria)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação aprendizado-desenvolvimento desde o nascimento da criança; • a experiência social é a base do desenvolvimento.

Fonte: elaboração da autora.

Quando da elaboração do PPP, a gestora escolar e as professoras utilizaram para sua fundamentação teórica os autores descritos acima (quadro 4): Freire (1993) e Vygotsky (2010), pois, na concepção pedagógica das professoras, a importância que o educador Paulo Freire dá à educação como ato político, humanizadora, é a importância real de suas vivências. Notamos no PPP da instituição que frases de reflexão do autor e seu papel sobre a educação no processo de aprendizagem, segundo a qual a escola é o local intencional de transformação social.

Outros autores também citados no PPP e que serviram de base nas concepções teóricas são Vygotsky e seus discípulos, cuja obra frisa a importância dada à cultura e à experiência de vida do sujeito e da relação que estabelece com o outro, o que mostra a educação como uma perspectiva valiosa e significativa, a experiência social como base do desenvolvimento. Nesse sentido, tanto para Vygotsky como Freire, o contexto social do aluno e o meio social em que ele vive são de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, sendo construído

a partir da relação recíproca do homem com o meio. Os conteúdos a serem aprendidos devem ser introduzidos por meio de interações afetivas dos adultos, através de jogos e brincadeiras; dessa forma, a criança amplia seus conhecimentos sobre o mundo.

No quadro 5, descrevemos a formação acadêmica das professoras e verificamos que elas são comprometidas com o autoprocesso de formação continuada.

Quadro 5 - Identificação acadêmica das professoras e tempo de magistério

PROFESSORAS	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	FONOAUDIOLOGIA (BACHAREL), MAGISTÉRIO – ensino médio	23 ANOS – REDE MUNICIPAL
P2	MAGISTÉRIO – ensino médio - DIREITO (BACHAREL), ADMINISTRAÇÃO (BACHAREL)	18 ANOS – REDE MUNICIPAL
P3	MAGISTÉRIO - ensino médio - PEDAGOGIA (LICENCIATURA) PÓS-GRADUAÇÃO: PSICOLOGIA E ED. INFANTIL – GESTÃO ESCOLAR	20 ANOS – REDE MUNICIPAL 5 ANOS – PARTICULAR
P4	MAGISTÉRIO PEDAGOGIA (LICENCIATURA) PÓS-GRADUAÇÃO: PSICOLOGIA E GESTÃO ESCOLAR	17 ANOS – REDE MUNICIPAL
P5	MAGISTÉRIO – ensino médio - PEDAGOGIA, PÓS-GRADUAÇÃO: GESTÃO ESCOLAR	25 ANOS – REDE MUNICIPAL

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados do quadro 5, podemos ressaltar toda a diversidade de experiências nos diferentes campos do conhecimento por parte dos entrevistados, o que enriquece o desenvolvimento e o currículo da unidade e possibilita o desenvolvimento do campo da educação ambiental em diversas áreas do conhecimento, como tratam Layrargues e Lima (2011). Deve-se destacar ainda a formação continuada da equipe e dos funcionários; os cursos de formação são gerenciados pela SME, por seu Departamento Pedagógico, que ministra cursos, palestras, oficinas, viagens de estudo e encontros pedagógicos. Além disso, na unidade, os estudos são realizados por meio de atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), concentradas em leituras, estudos e troca de experiências.

Também foram temas das entrevistas com a gestora escolar e com as cinco professoras de EI a experiência com a temática ambiental e o foco de nossos estudos, informando que as

experiências são importantes, mas não pré-requisitos para o desenvolvimento e para a formação de projetos em educação ambiental (quadro 6).

Quadro 6 - Relação de experiências com a temática ambiental na unidade escolar.

Profissional	Planejamento	Participação
Gestor	Nenhum projeto permanente atual; Anos anteriores, participação em projetos ambientais da SME.	Projetos temáticos realizados na escola e atividades gerais na sala de aula ou de campo – passeios a zoo, horto, jardim botânico.
Professores	Seguindo a matriz curricular nos planos de ensino; projetos com ações permanentes este ano ausentes por conta da precariedade do espaço físico.	Atualmente todos somente com atividades gerais e conteúdos pontuais; experiências: passeios agendados pela unidade escolar.

Fonte: elaborado pela autora.

A ausência dos projetos ambientais no ano letivo de 2016 foi atribuída à falta de espaço físico para o ambiente escolar; na visão geral das cinco professoras entrevistadas, o fato deu-se por estar a unidade provisoriamente alojada em uma casa. Nota-se que a concepção ambiental ainda está relacionada ao espaço verde da escola, ausente no momento atual.

Outro requisito que chamou atenção foram os conteúdos com as questões ambientais no planejamento de ensino; quais eram os objetivos, as orientações didáticas e a avaliação, de uma forma geral, que são desenvolvidos em todas as turmas. No quadro 7, descrevemos em linhas gerais os conteúdos de ciências naturais no planejamento anual da unidade.

Quadro 7 - Conteúdos de ciências naturais no planejamento anual da unidade escolar.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	AVALIAÇÃO
Observar e conhecer o desenvolvimento de plantas e animais; desenvolver hábitos de preservação do meio ambiente,	Animais e plantas; Paisagens; Água; Lixo; Fenômenos da Natureza; Higiene Pessoal; Saúde; Dengue;	Propiciar o contato com os animais e plantas; Propor atividades de observação e pesquisa dos diferentes temas; Possibilitar reflexões sobre a	Espera-se que a criança: Aprenda a importância das plantas, dos animais e da água; Aprenda a separar o lixo para sua reciclagem;

<p>como reciclagem do lixo; Conhecer a importância da água; observar a natureza e seus fenômenos; Participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade; Conhecer o modo de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado; Observação da paisagem local e mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo; Conhecer outros povos e culturas; Desenvolver hábitos de cuidado com o corpo, prevenção de acidentes e saúde; Conhecer a importância de uma alimentação saudável; Conhecer problemas de saúde pública como a dengue e as medidas de prevenção; Conhecer comportamentos adequados no trânsito.</p>	<p>Alimentação; Prevenção de acidentes; Trânsito; Culturas; Família; Cidade; Bairros.</p>	<p>diversidade de hábitos, modos de vida e costumes de diferentes épocas, lugares e povos através da formulação de perguntas, comparações de dados, confronto entre as ideias e buscar informações em diferentes fontes; Disponibilizar imagens que retratem as paisagens variadas; Possibilitar o contato com as plantas de rias, mapas, globos terrestres; Conhecer o funcionamento do corpo, aprendendo a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde.</p>	<p>Saiba valorizar as diferenças culturais; Saiba sobre atitudes para prevenir dengue; Adquira noções de comportamento adequado no trânsito.</p>
---	---	--	--

De acordo com dados obtidos nas entrevistas, podemos considerar que a escola em estudo tem seus conteúdos baseados na Matriz Curricular do Município. Os conteúdos de EI organizam-se por atividades, isto é, medeiam as formas pelas quais a criança relaciona-se com seu entorno físico e social. As atividades propostas são os veículos por meio dos quais devem ser atendidos os objetivos traçados, respeitando-se as possibilidades já existentes na criança (desenvolvimento real ou efetivo) e aqueles em vias de formação (desenvolvimento potencial ou imediato). Na proposição e condução destas, o professor atua de modo sistemático e intencional, superando, assim, possíveis práticas espontaneístas. Para tanto, tais atividades devem estar imbuídas de conhecimento, que operará junto à criança de modo indireto ou direto (ARCE, 2001a).

Conteúdos de aprendizagem indireta: compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor (sociologia, psicologia, nutrição, pediatria, odontologia etc.) e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos (ARCE, 2001a).

Conteúdos de aprendizagem direta: compreendem os domínios das várias áreas do saber científico transpostos sob a forma de saberes escolares que permearão as atividades propostas às crianças, tendo em vista sua socialização (SAVIANI, 2000b). Para a promoção integral da criança, as ações educativas em EI devem contemplar, concomitantemente, os conteúdos diretos e indiretos, em consonância com os períodos de seu desenvolvimento (SAVIANI, 2000b).

No sentido de aprofundar a discussão, verificamos que a educação ambiental não é, desde o início, tratada no PPP como parte integrante da rotina escolar e das atividades diárias (REIGOTA, 1998). Dessa forma, sintetizamos no quadro 8 a entrevista com a gestora escolar e as respostas das cinco professoras entrevistadas, que refletem a falta da temática no PPP.

Quadro 8 - Percepção sobre a temática ambiental de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com a gestora e professoras da unidade escolar.

PROFISSIONAL	TEMÁTICA AMBIENTAL
GESTOR	Foi construído sem que fosse pensada a educação ambiental, por total desconhecimento da lei ou outros projetos que o grupo achou importante na época da elaboração; tiveram como fundamentos teóricos de modo geral a linha de pensamento da rede.
PROFESSORES (5)	Consideram importantes as questões ambientais. No entanto, em resumo, podemos verificar que ; observamos a educação ambiental com as seguintes ponderações: Não há no PPP analisado uma proposta ambiental com base em referências teóricas; Que há matriz curricular municipal, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas sobre as questões ambientais, e sua base teórica está na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural;

	<p>Indícios de abordagem do tema são desenvolvidos nos planejamentos de ensino e tratam essencialmente de abordar a responsabilidade do ser humano com o mundo em que vive;</p> <p>Indícios de uma proposta ambiental: visitas, passeios com a escola;</p> <p>Inexiste qualquer indicação de projetos permanentes voltados à temática ambiental, e o grupo mostrou-se preocupado em construir o PPP com a exigência legal, com os fundamentos da nova teoria da rede e suas adaptações no processo de aprendizagem. O novo PPP, com certeza, dará ênfase à temática e à preocupação dos professores e de toda a comunidade em geral de levar a reflexão ambiental.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

O espaço físico escolar tampouco propicia a elaboração de uma proposta de ação, haja vista não estarem em sede própria. Em suma, notamos a preocupação legítima com a elaboração do novo PPP e a responsabilidade do grupo/equipe frente à necessidade de educar sobre as questões ambientais com qualidade, com o fim de uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada. A necessidade de uma educação ambiental crítica, contínua e permanente é apontada por Sato (1997), que ressalta que os projetos pesquisados na escola não alcançam seu objetivo, ou seja, a crítica relação íntima com a educação ambiental como ato político do indivíduo; enfim, a partir da análise do PPP e das informações obtidas com gestora e professores, constatamos a ausência da temática ambiental, que aparece apenas como mera atividade do cotidiano escolar, sem qualquer base teórica ou preocupação da responsabilidade em prol do planeta.

Em continuidade ao trabalho e ao detalhamento das questões, utilizamos com os docentes o questionário de entrevistas — professora — semiestruturado (FERRARI, 2009), de forma individual, com a finalidade de traçar o perfil do educador e as questões ambientais. Com relação à questão sobre a percepção das professoras sobre educação ambiental, podemos verificar a visão e a concepção individualista, tendo os docentes conhecimentos, por tratar de um tema transversal; há uma multiplicidade de concepções de atos comportamentais (cuidar de plantas, espaço, consciência etc.). Notam-se ainda concepções de ordem utilitarista, ou seja, conservação e preservação; as concepções analisadas inscrevem-se nas correntes naturalista e conservacionista, de acordo com Sauv  (2005) (quadro 9).

Quadro 9 - Respostas das professoras sobre educa o ambiental.

QUESTÃO 1	
PROFISSIONAL	O que educa�o ambiental para você?

P1	Tema transversal, pouco refletido, devido à importância de outras áreas, como português e matemática.
P2	Cuidar de plantas, animais e vida saudável.
P3	Tema transversal que cuida do meio ambiente e tudo que está ao redor.
P4	Tudo que gira em torno da escola e da sociedade.
P5	Tema transversal, pouco discutido em sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora.

A segunda questão trata a forma mais apropriada de trabalhar a temática ambiental na escola; as respostas dadas permitem avaliar que as professoras trabalham de forma individual e, até a presente data, não apresentaram projeto coletivo sobre a temática, justificando tal ausência com a falta de espaço físico; os conteúdos são desenvolvidos diante do plano de ensino anual, com marcos em datas comemorativas, por exemplo, o Dia da Árvore e outros. Ao analisar as respostas, notamos a falta que a educação ambiental pode trazer sobre a realidade e a contribuição para ações educativas escolares com o objetivo de uma educação de formação reflexiva e crítica, com objetivo de transformar da realidade socioambiental (quadro 10).

Quadro 10 - Respostas das professoras sobre a questão 2

QUESTÃO 2	
PROFISSIONAL	Para você, qual a forma mais apropriada de se trabalhar educação ambiental na escola?
P1	Temas atuais, como lixo e dengue.
P2	Área externa e passeios planejados, como zoo, jardim botânico.
P3	Área arborizada, com as crianças e a comunidade.
P4	Dentro da rotina escolar, com conteúdos próprios sobre o assunto.
P5	No dia a dia, com passeios escolares.

Fonte: elaborado pela autora.

A terceira questão apresentada procura identificar quais os temas que, na visão dos entrevistados, merecem destaque nos dias atuais. Diante das respostas, listamos os seguintes temas, por nos parecerem os mais desenvolvidos: água, lixo, dengue e reciclagem.

Nota-se a ausência de categorias como recursos naturais, desmatamento, natureza e ecologia. O tema mais indicado, sem dúvida, é a questão da água, tendo em conta sua importância, os problemas decorrentes de sua falta e as ações sustentáveis para o planeta. Ressaltamos que os entrevistados dão importância aos assuntos que a mídia põe em destaque; a veiculação de temas nas redes sociais também tem relevo, lembrando que, nas entrevistas, não observamos nos professores uma visão sistemática sobre meio ambiente ou uma reflexão mais profunda sobre as questões atuais, como enchentes, furacões, poluição, mas apenas elementos pontuais. Jacobi et al. (1998) relatam sobre a necessidade de a temática ambiental ser tratada de forma holística, ou seja, o Homem e o Universo que aquele habita e transforma (quadro 11).

Quadro 11 – Respostas das professoras sobre a questão 3.

QUESTÃO 3	
PROFISSIONAL	Quais os temas que você considera prioritários nos dias de hoje?
P1	Água, lixo e dengue.
P2	Reciclagem, doenças, cuidar de plantas e animais.
P3	Lixo, dengue, esgoto e aquecimento global.
P4	Água, lixo, dengue, fauna e flora.
P5	Água, lixo e poluição.

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à quarta questão, os profissionais informam que no bairro há coleta seletiva, e que a área e suas adjacências são arborizadas; os poucos materiais didáticos são de qualidade, como livros específicos; há aulas-passeio, quando previamente agendadas (quadro 12).

Quadro 12 – Respostas das professoras sobre a questão 4

QUESTÃO 4	
PROFISSIONAL	Quais são as facilidades da escola em desenvolver a temática ambiental?
P1	Narração, roda de conversa, filmes.
P2	Jornais, músicas, passeios e visitas.
P3	Envolvimento do aluno, material didático.
P4	Interação de alunos e mídia.
P5	Sensibilização dos alunos e materiais existentes de qualidade.

Fonte: elaborado pela autora.

Para a questão 5, acerca das dificuldades de a escola desenvolver a temática ambiental, todas as respostas foram unânimes, em que se ressaltou a falta de espaço físico adequado, parcerias com ONGs ou projetos com universidades (quadro 13).

Quadro 13 – Respostas das professoras sobre a questão 5

QUESTÃO 5	
PROFISSIONAL	Quais as dificuldades em desenvolver a temática ambiental?
P1	Espaço físico inadequado.
P2	Espaço físico inadequado.
P3	Espaço físico inadequado.
P4	Falta de parcerias com universidades e SME.
P5	Espaço físico inadequado.

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto aos instrumentos e aos objetivos das atividades em educação ambiental, nas respostas dadas à questão 6, notamos a multiplicidade de opiniões; em sua maioria, os instrumentos são individuais de cada professor, seus planejamentos diários correspondem à matriz curricular, que, nas atividades ambientais desenvolvidas, são aulas expositivas para sensibilização do tema; discussões em rodas de conversa com as crianças; narração de histórias; uso de fantoches ou confecção de cartazes e, por fim, registros com os diferentes suportes, como o uso de tinta guache, giz ou canetinha com a percepção das crianças, que levam seu desenho para casa, como agentes multiplicadores.

No que se referem aos objetivos, estes são discutidos e desenvolvidos de acordo com a proposta pedagógica municipal, ou seja, cumprem os **ditames** e os eixos temáticos de acordo com a faixa etária; destacam a importância em formar o cidadão consciente e as mudanças de hábitos. Outro ponto forte da questão é fazer com que os alunos exercitem uma consciência ambiental para sua própria qualidade de vida (quadro 14).

Quadro 14 - Respostas das professoras sobre a questão 6

QUESTÃO 6	
PROFISSIONAL	Quais os instrumentos, objetivos nas atividades em educação ambiental na escola?
P1, P2, P3, P4 e P5	Todos objetivos estão iguais à matriz curricular nos planos de ensino e seguindo as orientações ora coletadas.

(junção de respostas das cinco professoras)	Basicamente aulas expositivas; rodas de conversas, passeios, leituras de texto e filmes. Seus objetivos são formar cidadãos conscientes e uma vida saudável e ecologicamente equilibrada.
---	---

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação à questão 7, deixamos os entrevistados livres para algum comentário sobre a pesquisa em educação ambiental. A maioria considerou-a válida, informando apenas oralmente, não deixando registrado qualquer tipo de comentário para discussão ou análise (quadro 15).

Quadro 15 - Respostas das professoras sobre a questão 7

QUESTÃO 7	
PROFISSIONAIS	Você gostaria de fazer algum comentário sobre esse tipo de pesquisa em educação ambiental?
Todos	Nas cinco respostas das professoras não houve nenhum comentário.

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos, com as análises obtidas, traçar um perfil dos entrevistados, com algumas ponderações: (i) que a prática pedagógica apresentada não condiz com a prática educativa efetiva, no dia a dia, em sua rotina escolar com as cinco professoras, que têm outras preocupações na área do conhecimento. Notamos que o centro de interesse está relacionado à alfabetização das crianças, o ensinar a ler e escrever ainda é mais importante. Infelizmente, o que se observa é que a criança recebe os conteúdos prontos e acabados, que as questões ambientais ficam restritas a pontos isolados e discussões em datas comemorativas; (ii) que os professores indicam e reconhecem a importância da educação ambiental, mas apontam dificuldades, como a questão do espaço físico; para tal, vale resgatar Arce, Silva e Varotto (2011), que apontam caminhos metodológicos para o ensino de ciências e conteúdos que podem ser explorados e experimentados em sala de aula, na rotina da escola, com as crianças. Em sua obra, o maior objetivo é dar exemplos práticos e ampliar o repertório do professor para o ensino de ciências na EI.

Devemos considerar então que o espaço físico não justificaria a ausência da temática, como asseveram os autores Charpak, Léna e Quéré (2006), em cuja visão o professor deve iniciar o processo investigativo, ou seja, ele deve ter em mente colaborar na formação de atitude

ecológica e fazer seus registros com as crianças para que estas tenham reflexão crítica sobre o mundo em que vivem.

Notamos, pelas entrevistas, a ausência da comunidade escolar para a sensibilização das questões ambientais, ficando ainda à mercê dos veículos de comunicação, como jornais, televisão e redes sociais. É de notar-se, ainda, a ausência efetiva real da matriz municipal ou a chamada proposta popular no PPP, já que a regra geral destaca a importância de se entender a escola como principal veículo da educação moderna e que o ensino de ciências da natureza na EI é fundamental para o processo de humanização dos educandos. Em suas bases teóricas, alicerçadas no posicionamento teórico-metodológico, com fundamentos na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, o ensino de ciências da natureza proporciona a transformação dos saberes. A própria matriz informa que o principal objetivo é trazer a reflexão dos professores da EI para o processo de humanização dos alunos e para o meio ambiente escolar.

O presente estudo, que toma como objeto a temática ambiental na EI, mostra que são necessárias na pesquisa as interlocuções entre o pensamento de Freire e Vygotsky na educação escolar, assegurando umas das tarefas fundamentais, de mudança de mentalidade de senso comum para a científica. No ensino de ciências, ambos os teóricos defendem a educação como ato dialógico; Moura (2001) explicita que Freire e Vygotsky trazem em suas obras que a linguagem escrita é instrumento fundamental de comunicação e desenvolvimento no processo de alfabetização, como instrumento mediador de sujeitos. Assim, para Freire (1997), alfabetizar é muito mais do que ler palavras e repeti-las, a alfabetização deve favorecer a “leitura crítica do mundo” como elemento de mediação entre os homens e sua realidade.

Ao fazer essa análise, temos contribuições importantes para o ensino de ciências, de que o trabalho docente não é atividade neutra, mas que toda ação educativa representa uma postura política, em que o professor é responsável pelas atividades que propõe em suas intenções das práticas educativas. Freire (1997) afirma:

[...] que os educadores precisam convencer-se de que não são puros ensinantes, não existe puros especialistas da docência. Nossa tarefa não se esgota no ensino de matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação [...]. (FREIRE, 1997, p. 54).

Seguindo essa linha de pensamento, ao se falar do ensino de Ciências, este deve ser emancipatório e libertador; na perspectiva social, notamos que a gestora escolar e as cinco professoras entrevistadas afirmam sua posição na eficiência conteudista e disciplinar. Entretanto, Vygotsky, em sua abordagem histórico-cultural, reafirma em seus estudos que o

meio se constitui como fonte de conhecimento e que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente construído com o ambiente sociocultural em que vive. Ambos os teóricos defendem que os conhecimentos da vivência dos sujeitos são o ponto de partida para o processo educacional.

Na elaboração do PPP da escola, nota-se que não há uma base puramente definida, em se tratando das questões ambientais, mas indicativos de que as ideias dos pensadores como Freire e Vygotsky podem ser relevantes, muito embora os autores sejam de momentos históricos diferentes. No sentido, devemos considerar que ambos produziram em suas obras questões pertinentes no contexto do trabalho da temática ambiental, a construção do conhecimento para aclarar nossa pesquisa e algumas questões sobre o objeto de nosso estudo.

Freire, educador brasileiro, viveu de 1921 a 1997 e escreveu suas obras no auge do regime militar. Seu princípio é o diálogo libertador, respeitando o aluno na cultura em que está inserido como sujeito de aprendizagem, e não objeto. O homem é o eterno aprendiz da sua cultura e na busca da construção do saber em prol de uma sociedade mais justa. Vygotsky, psicólogo russo que viveu 1886 a 1934 e elaborou seus trabalhos após a Revolução Russa (1917), considera que o homem possui natureza social, visto que nasce em um ambiente de valores culturais. A escola tem o papel de fazer o sujeito avançar em sua compreensão do mundo e em sua relação com os outros e com sua cultura, ou seja, o processo de construção e reconstrução é permanente. A matriz curricular do Município de Bauru, no tocante à temática ambiental, tem sua fundamentação teórica em seu pensamento, por isso a importância de referendar algumas de suas contribuições. A EI constitui-se de vivências lúdicas, percepções e questionamentos que podem ser explorados pelo professor; desde muito cedo, a criança estabelece a relação com o mundo físico e natural.

A contribuição de Vygotsky é a possibilidade de o aluno ser sujeito no contexto social e sua interação. Nessa perspectiva, o sujeito, com suas características individuais, depende de interações com o meio social em que vive e com os outros (REGO, 2000). Em sua linha de pensamento, os conceitos científicos são de fundamental importância para aprendizagem das crianças. São “os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no rumo dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2001, p. 195). Por isso, a importância das vivências escolares, além dos conteúdos prontos e acabados trazidos pela escola. Segundo Vygotsky (2001, p. 348), “no pensamento infantil, não se separam os conceitos adquiridos na escola dos trazidos de casa”; os conceitos determinam todo o processo histórico-cultural do sujeito, em

suma, o ensino de ciências deve assegurar a passagem do senso comum para a visão científica, para a compreensão do mundo que o cerca.

Na continuidade de nossa pesquisa, verificamos no PPP da unidade e nas falas das professoras a presença das ideias de Paulo Freire; devemos considerar algumas de suas contribuições no campo educacional e sua relevância. Em nossas análises, ele é citado várias vezes pelas cinco docentes e com a profunda admiração por seu trabalho, logo, far-se-á necessária a compreensão de sua linha de pensamento. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, e missão do professor é a de criação e produção do conhecimento, sendo o sujeito de sua criação cultural não individual, mas coletivo. A valorização da cultura do aluno é o segredo para o processo de humanização, em que as relações sejam afetivas e democráticas.

O ponto de partida do processo educacional está também vinculado à vivência dos sujeitos e seus contextos. Considerando a educação como um ato político, o educador deve enfatizar o “saber das experiências como ponto de partida”. Nesse sentido, segundo Freire e Macedo (1990), a alfabetização é vista de forma política e cultural e não se concretiza simplesmente pelo ato de juntar letras e palavras. Para ambos, vai além, sendo uma relação na realidade, de forma crítica e transformadora. Destacam os autores o diálogo entre o professor e o aluno para discussão dos problemas reais e sociais do mundo.

Gadotti (1996) menciona entre Freire e Vygotsky, dando importância à valorização dos saberes dos alunos em situações vivenciais dos sujeitos; por isso é de tamanha importância os docentes utilizarem em suas vivências escolares o ensino de ciências na EI, com a finalidade de levar a reflexão ambiental às futuras gerações. Assim, o processo de construção do conhecimento terá sentido em prol da sociedade, deixando de lado a linha tradicional conteudista e disciplinar de uma época opressora.

Na literatura acadêmica, nos artigos científicos, nos textos legais e ainda em outras publicações, atribui-se à ação humana a causa dos danos ao meio ambiente. É claro, também, que a educação ambiental exerce papel fundamental no processo de transformação do indivíduo, cuja finalidade é promover mudanças de atitudes, comportamentos e, principalmente, a construção de valores sociais, buscando a formação para construção de uma sociedade sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo foi o de refletir e analisar a teoria e as práticas pedagógicas da escola da Rede Municipal de Bauru, no tocante à educação ambiental. Tendo em mente que o objetivo de tal domínio é permitir as vivências das crianças, através do cuidado, das brincadeiras e das aprendizagens que contribuam para capacidades formativas destas, tornando-as agentes ecológicos de transformação social.

Nessa perspectiva, a organização escolar e seus atores sociais — como gestor escolar, docentes, funcionários da equipe de apoio — são considerados ativos (LIBÂNEO et al., 2003, p. 340). Nossa preocupação foi a de realizar um levantamento sobre a realidade atual da Rede Municipal de Educação de Bauru, no que diz respeito ao eixo temático educação ambiental ou ciências naturais.

Com base em nosso referencial teórico, coleta de dados, análises e discussões com a literatura acadêmica específica, concluímos que, efetivamente, faltam projetos e atividades em educação ambiental na prática pedagógica dos docentes; é preciso articulação, ações voltadas à temática, que é relegada a momentos específicos ou datas comemorativas, para a elaboração de um projeto em processo permanente na rotina escolar. Por isso, vale mencionar que a educação ambiental deve “gerar um sentido de responsabilidade social e planetária que considere o lugar ocupado pelos diferentes grupos sociais” (LOUREIRO, 2006, p. 58), permitindo que o trabalho pedagógico possa promover o entendimento das diferentes ameaças à vida na Terra.

Em nossa pesquisa, notamos que o trabalho dos docentes da rede é heterogêneo, pois desenvolvem atividades e conteúdos na temática de formas distintas. Cabe ressaltar ainda a realidade atual da escola, alocada em espaço físico pequeno, sem arborização ou área externa adequada ou plausível para estimular as ações e que servisse de motivação para docentes e crianças nos planejamentos diários.

Na questão da presença da educação ambiental no PPP, esta encontra-se fundamentada de maneira semelhante aos ditames da Matriz Curricular do Município; nota-se uma **junção** de informações, sem destaque ao trabalho a ser desenvolvido no eixo temático ambiental, o que configura a existência apenas formal da temática na elaboração do documento. Ademais, a fim de promover a educação ambiental na prática pedagógica para as atuais e futuras gerações de alunos, podemos mencionar Freire (1997). Em suas obras, o pesquisador aponta a escola como meio de aprendizagem significativa, ou seja, a relação professor-aluno deve ser estimulante e um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural, e afirma: “A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Por isso, a

importância de levar a reflexão ambiental aos alunos, como a finalidade de encarar a realidade com criticidade e suas reais necessidades. O respeito aos saberes do cotidiano dos sujeitos históricos, aliado aos conhecimentos formais e científicos, transforma em verdadeira e prazerosa aprendizagem com a finalidade de transformações reais dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

ARRUDA, M.; BOFF, L. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELOS, V. H. de L. Navegando e traçando mapas: uma contribuição à pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 63-84.

BARROS, A. A. M. de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil**: a prática pedagógica em foco. 2001. 248 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2001.

BARROSO, J. (Org.). **A escola entre o local e o global**. Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Educa/Fórum Português de Administração Educacional, 1999.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

BAURU. Lei nº 5.999, de 30 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salário - PCCS dos servidores específicos da área da educação do município. **Diário Oficial do Município**, Bauru, 01 dez. 2010. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/sist_juridico/documentos/leis/lei5999.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. **Prefeitura**. Bauru, 2013b. Disponível em: <<http://www.bauru.sp.gov.br>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 292-306, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccinl/Leis/L9795.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente/Saúde**. Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. XII-XXIII.

CAPRA, F. et al. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, I. C. de M. A Educação Ambiental no debate das ideias: elementos para uma EA crítica. In: CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 151-160.

CHARPAK, G.; LÉNA, P.; QUÉRÉ, Y. **Los niños y la ciencia**. La aventura de “la mano en la masa”. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

_____. **Gerenciando Pessoas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Makron Books, 1997.

COIMBRA, J. de Á. Considerações para elaboração de projetos. In: PHILIPPI JR., A.; FOCESI-PELICIONI, M. C. (Eds.). **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: FSP-USP/Núcleo de Informações em Saúde Ambiental/Signus, 2000a. p. 190-191.

_____. **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Millennium, 2000b.

COVRE, M. de L. M. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981)**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMO, P. **Política social de educação e cidadania**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1992.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas**. 1. ed. Goiânia/Belo Horizonte: Ed. UFG/Autêntica, 2011.

DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.

ESHACH, H. **Science literacy in primary schools and preschools**. 1. ed. Dordrecht: Springer, 2006.

FAGIONATO-RUFFINO, S. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos-SP**. 2003. 109 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FAGUNDES, L. da C. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. MEC/SEED/Proinfo, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação).

FERRARI, A. H. **Educação ambiental em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Araraquara: do projeto político-pedagógico à sala de aula**. 2009. 221 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

FERREIRA, C. E. A. **O meio ambiente na prática de escolas públicas da rede estadual de São Paulo: intenções e possibilidades**. 2011. 177 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e Educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: IFP/Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. **Resumos...** Brasília: MEC, 1994.

GAUDIANO, E. G. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. In: **Tópicos de Educación Ambiental**, n. 1, v. 1, 1999. p. 9-26.

GAYOTTO, M. L. C. **Creche: desafios e contradições da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papyrus, 1994.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Bauru**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=350600&idtema=16&search=sao-paulo|bauru|sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, Meio Ambiente e Cidadania - Reflexões e 14 Experiências**. São Paulo: SMA, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____ et al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, L. **Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2009.

MARX, K. **Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagens na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

MEDINA, N. M. A Formação dos professores em Educação Ambiental. In: SEF - Secretária de Educação Fundamental (Ed.). **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 2001.

MENDONÇA, P. R. A Educação Ambiental como política Educacional: Reflexões sobre os desafios dessa nova institucionalidade. In: TABLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Ambiental**. CEPEASUL, 1., Pelotas: UFPel, 2004. p. 215-228.

MILARÉ, É. **Direito do Ambiente**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MOURA, T. M. M. Aproximações entre as ideias de Freire e Vygotsky: importância para prática pedagógica com jovens e adultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 3., 2001, Recife. **Resumos...** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2001. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/oral04.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 111-134.

OLIVEIRA, M. E. de. A Temática Ambiental no Ensino Médio. In: EVENTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL, 15., Curitiba. **Livro de Resumos...** Curitiba, Centro Universitário Autônomo do Brasil, 2007. p. 300. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/sites/default/files/documentos/ic/evinci/anteriores/15educacao.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Sistema de Ensino** - Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. 1. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.

PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola** – desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M. C. F. (Eds.). **Educação ambiental**: desenvolvimento de cursos e projetos. São Paulo: USP-FSP/Núcleo de Informações em Saúde Ambiental/Signus Editora, 2002.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1988.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p. 43-50.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. São Paulo: Papirus, 1997.

ROJAS, J. S. Desenvolvimento e Sustentabilidade: revelando olhares, valorizando vozes na Educação da Infância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP/BR/MS, 7., 2010, Campo Grande. **Resumos...**. Campo Grande: Oeste, 2011, v. 1, p. 3-150.

ROSA MARQUES, L. **Projeto Político-Pedagógico**: construindo a autonomia da escola pública - As representações sociais dos conselheiros. 2000. 174 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAGAN, C. **Os dragões do Éden**: especulações sobre a evolução da inteligência humana. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** - contra o desperdício da experiência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, jan.-jul. 2005. p. 17-40. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857/9109>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SATO, M. **Educação para o ambiente Amazônico**. 1997. 245 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

_____; CARVALHO, I. **Educação ambiental** - pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; PASSOS, L. A. **Pelo fazer fenomenológico de um não texto**. Campinas: Papirus, 2006.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, E. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

_____; EVANGELISTA, O. Profissionalismo: da palavra à política. In: PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

SILVA, D. C. **Educação ambiental no contexto escolar como prática participativa**. 2010. 44 f. Monografia (especialização) – Universidade Católica Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205898.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

SPOSATI, A. de O. (Coord.). **Carta-tema: a assistência social no Brasil - 1983-1990**. São Paulo: PUC-SP/ABESS/CEDEPSS/CNPq, 1990.

STUDART, N. Prefácio. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2007.

VALENTI, M. W. **Educação ambiental e biodiversidade em unidades de conservação: mapeando tendências**. 2010. 99 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELOS, M. R. de; FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil dos professores de Educação Infantil da rede pública de Niterói. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 21., 1998. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 1998. 1 CD-ROM.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1996. p. 13-15.

_____; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

VIVEIRO, A. A.; RUY, R. A. V. Ensino de Ciências e Educação Ambiental na formação de professores: reflexões a partir da análise de produções do estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindoia. **Atas...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 1-8.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

WALLON, H. **Origens do pensamento da criança.** Manole: São Paulo, 1999.

**ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ANOTAÇÕES SOBRE A UNIDADE ESCOLAR E
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR			
EMEI			
BAIRRO		TELEFONE	
LOGRADOURO			
DIREÇÃO			
FORMAÇÃO			
HÁ/TEMPO			
EQUIPE PEDAGÓGICA NÚMERO DE PROFESSORES			
EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS			
QUANTATIVO DE ALUNOS			
QUANTATIVO DE SALAS			
DEPENDÊNCIAS (laboratórios, aparelhos e áreas diversas)			
ITEM	SIM	NÃO	QTDE
Laboratório de ciências			
Biblioteca para aluno			

Biblioteca para professor			
Campo de futebol			
Quiosque			
Tanque de areia			
Pomar			
Horta			
Gramado			
Laboratório de informática			
Quadra poliesportiva			

FINALIZAÇÃO DA ANÁLISE DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO

DATA	HORÁRIO
OUTRAS OBSERVAÇÕES	

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA: PROFESSORA

NOME		
DOCÊNCIA	HÁ QUANTO TEMPO	
	TEMPO NA REDE MUNICIPAL	
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	CURSO
		INSTITUIÇÃO
	PÓS-GRADUAÇÃO	CURSO
		INSTITUIÇÃO
	OUTROS	CURSO
		INSTITUIÇÃO

O que é Educação Ambiental para você?

Para você, qual a forma mais apropriada de se trabalhar Educação Ambiental na Escola?

Quais os temas que você considera prioritários nos dias de hoje?

Quais as facilidades da escola em desenvolver a temática ambiental?

Quais as dificuldades da escola em desenvolver a temática ambiental?

Quais os instrumentos, objetivos nas atividades em Educação Ambiental na escola?

Você gostaria de fazer algum comentário sobre esse tipo de pesquisa em Educação Ambiental?

FINALIZAÇÃO (FECHAMENTO DO QUESTIONÁRIO)

DATA		HORÁRIO	
------	--	---------	--

OUTRAS OBSERVAÇÕES

O presente questionário foi construído a partir da experiência do Orientando e Orientador, bem como da adaptação e adequação de outros questionários, tais como:

Questionário de entrevistas da Dissertação de Mestrado – FERRARI, Alexandre Harlei. Educação Ambiental em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Araraquara: do projeto pedagógico à sala de aula. 2009. UNESP/ARARAQUARA.

Questionário de Mapeamento das ações e projetos ambientais – GT Diagnóstico de Ações, Projetos e Programas Ambientais. CESCAR – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Utopia. UFSCAR, 2006.