

Universidade Brasil  
Campus São Paulo

FLÁVIA GRECCO RESENDE

EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO  
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CHILDHOOD EDUCATION: THE CRITICAL CURRICULUM CONCEPTION IN  
ENVIRONMENTAL EDUCATION

SÃO PAULO, SP  
2020

Flávia Grecco Resende

EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO NA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Regina da Costa Aguiar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Brasil, como complementação dos créditos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais.

SÃO PAULO, SP

2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

R341e Resende, Flávia Grecco.  
Educação Infantil: A Concepção Crítica do Currículo na  
Educação Ambiental/ Flávia Grecco Resende.  
São Paulo – SP: [s.n.], 2020.  
91 p.: il.; 29,5cm.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Brasil, co-  
mo complementação dos créditos necessários para obtenção  
do título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientador: Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar.

1.Movimento Curricular. 2.Jogo Ecológico. 3.Saberes da  
Infância. I.Título.

CDD 372.2



### Termo de Autorização

#### Para Publicação de Dissertações e Teses no Formato Eletrônico na Página WWW do Respetivo Programa da Universidade Brasil e no Banco de Teses da CAPES

Na qualidade de titular(es) dos direitos de autor da publicação, e de acordo com a Portaria CAPES no. 13, de 15 de fevereiro de 2006, autorizo(amos) a Universidade Brasil a disponibilizar através do site <http://www.universidadebrasil.edu.br>, na página do respectivo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, através do site <http://bancodeteses.capes.gov.br>, a versão digital do texto integral da Dissertação/Tese abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira.

A utilização do conteúdo deste texto, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, fica condicionada à citação da fonte.

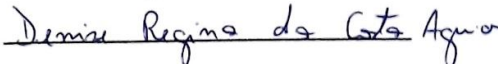
Título do Trabalho: "EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL"

Autor(es):

Discente: Flávia Grecco Resende

Assinatura: \_\_\_\_\_  


Orientadora: Denise Regina da Costa Aguiar

Assinatura: \_\_\_\_\_  


Data: 29/setembro/2020



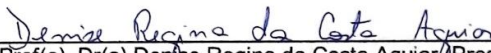


## TERMO DE APROVAÇÃO

**FLÁVIA GRECCO RESENDE**

**“EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO  
CRÍTICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Brasil, pela seguinte banca examinadora:

  
Prof(a). Dr(a) Denise Regina da Costa Aguiar (Presidente)

  
Prof(a). Dr(a). Leonice Domingos dos Santos Cintra Lima  
(Universidade Brasil)

  
Prof(a). Dr(a). Martinho Condini (Faculdade Paulista de Artes)

Fernandópolis, 29 de setembro de 2020.

## DEDICATÓRIA

Ao meu pequeno cientista, Téo

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Lúcia e Antônio e irmãs Fernanda, Paula e Taína, por todo apoio, incentivo e compreensão ao longo do processo de estudo, pesquisa e escrita da dissertação.

Ao meu parceiro Paulo Eduardo pelo apoio no processo final desta pesquisa.

À minha orientadora Profa Dra Denise Regina da Costa Aguiar, pela orientação, acompanhamento e correção na produção dessa pesquisa. Ressalto minha profunda admiração por sua competência acadêmica, rigor científico e esforços na construção de uma educação emancipadora.

Ao coordenador Luiz Sérgio Vanzela e ao corpo docente do PPG Ciências Ambientais pela contribuição científica fundamental à minha formação acadêmica.

Aos funcionários da Universidade Brasil, em especial, a secretária Ecreziana por toda sua atenção, cordialidade e pronto atendimento às todas as solicitações durante o curso.

À Universidade Brasil pela concessão de bolsa de estudos integral ao longo de todo o curso.

## EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### RESUMO

A pesquisa fundamenta-se em uma concepção emancipatória de educação. A questão norteadora permitiu estabelecer uma relação entre o currículo prescrito e o vivenciado no cotidiano da educação infantil, a partir de uma pedagogia em movimento. A pesquisa objetivou investigar como os saberes e práticas desenvolvidos na educação infantil refletem a concepção crítica do currículo que compreende a Educação Ambiental e analisar como a concepção crítica do currículo permite a formação de sujeitos ecológicos transformadores de sua realidade. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, por meio de revisão da literatura, com análise de documentos em fontes secundárias, realizada em escola pública municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. Pode-se concluir que a escuta, o protagonismo e a autoria de educandos e educadores, baseados em uma relação dialógica e participativa são condições para a efetivação de um currículo crítico com a temática ambiental na educação infantil. Como produto final, desta pesquisa, foi elaborado um jogo ecológico “A trilha dos Animais Silvestres”, uma proposta didática para compor o currículo da educação infantil.

**Palavras-chave:** Movimento Curricular. Jogo Ecológico. Saberes da Infância.



## **CHILDHOOD EDUCATION: THE CRITICAL CURRICULUM CONCEPTION IN ENVIRONMENTAL EDUCATION**

### **ABSTRACT**

The research is based on an emancipatory conception of education. The guiding question allowed us to establish a relationship between the prescribed curriculum and that experienced in the day-to-day education of children, from a pedagogy in motion. The research aimed to investigate how the knowledge and practices developed in early childhood education reflect the critical conception of the curriculum that comprises Environmental Education and analyze how the critical conception of the curriculum allows the formation of ecological subjects that transform their reality. The research was developed with a qualitative approach, through literature review, with analysis of documents in secondary sources, carried out in a municipal public school of early childhood education in the city of São Paulo. It can be concluded that the listening, the protagonism and the authorship of students and educators, based on a dialogical and participatory relationship are conditions for the realization of a critical curriculum with the environmental theme in early childhood education. As an end product of this research, an ecological game “The Wild Animal Trail” was created, a didactic proposal to compose the curriculum of early childhood education.

**Keywords:** Curricular Movement. Ecological Game. Childhood Knowledge.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CCEI	Currículo da Cidade da Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CEMEI	Centro de Educação Municipal de Educação Infantil
CIIP	Currículo Integrados da Infância Paulistana
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
DREIP	Diretoria Regional de Ensino Ipiranga
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação infantil
UE	Unidade Escolar
HA	Hora Atividade
HI	Horário Individual
IES	Instituição de Ensino Superior
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas – ONU
PEA	Projeto Especial de Ação
PME	Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo
PNMA	Política Nacional do meio Ambiente
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programas de Pós Graduação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PMPI	Plano Municipal pela Primeira Infância
RME	Rede Municipal de Ensino
RPS	Rede de Proteção Social
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UB	Universidade Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Estudos correlatos (BDTD, 2000 à 2019).....	22
<b>Tabela 2</b>	Categorização dos saberes docentes.....	31
<b>Tabela 3</b>	Percurso histórico da EA – décadas de 60 e 70.....	34
<b>Tabela 4</b>	Percurso histórico da EA – década de 80.....	35
<b>Tabela 5</b>	Percurso histórico da EA – década de 90.....	37
<b>Tabela 6</b>	Princípios Norteadores para uma Educação Integral.....	45
<b>Tabela 7</b>	Políticas curriculares para implementação de práticas pedagógicas	47
<b>Tabela 8</b>	Os cinco P's da Agenda — do global para local.....	49
<b>Tabela 9</b>	Categorias de registros.....	55
<b>Tabela 10</b>	Marcos Políticos.....	57
<b>Tabela 11</b>	Classificação e síntese do material para revisão da literatura e análise documental.....	59
<b>Tabela 12</b>	Temáticas que compreendem o objeto de pesquisa de estudo.....	59
<b>Tabela 13</b>	Horário Semanal Docente.....	61
<b>Tabela 14</b>	Cronograma de formação (JEIF, 2019).....	62
<b>Tabela 15</b>	Projeto Pedagógico Parque das Abelhas.....	74
<b>Tabela 16</b>	Projeto Pedagógico: Reaproveitar e Aproveitar.....	75
<b>Tabela 17</b>	Projeto Pedagógico Animais Silvestres.....	76
<b>Tabela 18</b>	Votação dos Animais Preferidos.....	81

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Matriz de Saberes.....	46
<b>Figura 2</b>	Os cinco P's da Agenda — do global para o local.....	50
<b>Figura 3</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	72
<b>Figura 4</b>	Croqui do tabuleiro do jogo Trilha dos Animais Silvestres.....	85

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
	Relevância do tema e estado atual da arte.....	21
	Fundamentação Teórica.....	28
	A Perspectiva Crítica da Educação Ambiental.....	33
	O Currículo da Cidade da Educação Infantil: uma construção dialógica e colaborativa.....	41
	Documentação Pedagógica da Educação Infantil.....	52
<b>2</b>	<b>MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	58
	Procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa.....	58
	Organização e análise dos dados.....	61
<b>3</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	64
	O Projeto Político Pedagógico.....	66
	Os Projetos Didáticos.....	71
	Projeto Animais Silvestres.....	78
	Jogo Ecológico: A Trilha dos Animais Silvestres.....	83
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88

*Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo nem ensino. Exercer minha curiosidade de forma correta é u direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, Pedagogia da Autonomia, 1996, p. 95)*

# 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), ao longo de sua história, sofreu transformações culturais, sociais, pedagógicas e necessita ser organizada como uma etapa primordial para a formação integral e da personalidade das crianças.

O percurso histórico da educação infantil, teve início a partir da necessidade de trabalhadoras em deixar seus filhos para trabalharem nas indústrias. As primeiras organizações tinham caráter assistencialista, a principal preocupação era o cuidado e a higiene das crianças assistidas.

Da assistência social para a educação, o currículo passou a considerar outros aspectos além do cuidar, integrando os conceitos do brincar e educar. O planejamento passou a se fundamentar-se em propostas pedagógicas que, além de acolher e garantir os cuidados com alimentação e higiene, considere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo as especificidades dessa etapa da educação.

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. (SÃO PAULO, 2015, p.8)

O ponto de partida da pesquisa foi a análise do documento oficial: Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), implementado em janeiro de 2019 nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Apresenta-se no CCEI os princípios norteadores da prática pedagógica e para a construção do conhecimento, alicerçado em situações de aprendizagens desafiadoras em que as crianças têm a possibilidade de exercer seu protagonismo, sua criatividade, sua curiosidade e, por meio de situações problemas, criar hipóteses acerca do objeto a ser investigado em busca de respostas.

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1997, p.27)



Segundo Freire (1996) romper com a concepção bancária de educação<sup>1</sup>, com o ensino tradicional implica em estimular a curiosidade da criança, permitir que todos os envolvidos no processo de aprendizagem possam construir saberes a partir de situações problemas e de modo crítico.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Iluda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 1996, p.34)

Analisou-se, também, os documentos oficiais que normatizam, tanto as práticas pedagógicas, quanto o registro dessas práticas, além do Projeto Político Pedagógico (PPP) e os projetos didáticos desenvolvidos ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2019. Os registros pedagógicos elaborados pelas professoras constituíram-se como importante fonte de pesquisa, pois os mesmos elaborados durante o horário coletivo de formação na Jornada Especial Integral de Formação- JEIF<sup>2</sup>, revelam o currículo vivenciado no cotidiano escolar.

Identifica-se que os registros consideram a abordagem das dimensões do conhecimento, valores, participação da criança e sua representatividade nas possibilidades de mudanças significativas para sustentabilidade na Educação Infantil.

A Educação Ambiental (EA) em uma perspectiva crítica pode contribuir para uma mudança de valores e atitudes na formação de crianças como sujeitos ecológicos, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa, humana e sustentável.

Reigota (2014) afirma que:

[...] a educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma “nova aliança” (entre seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade. [...] a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido que ela reivindica e

---

<sup>1</sup> Educação bancária definida por Paulo Freire, por um modelo tradicional de educação em que não há diálogo na relação professor aluno, sendo o professor o detentor do saber e o aluno um mero receptor do conhecimento.

<sup>2</sup> A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é umas das opções de jornada de trabalho para os docentes da Rede Municipal de Educação de São Paulo. A jornada de trabalho é composta com 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais para formação, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais.

prepara os cidadãos e cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. (REIGOTA, 2014, p. 14)

Percebe-se que a educação ambiental crítica dialoga com os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) presentes no CCEI.

A educação para o desenvolvimento sustentável, trazido pela Agenda 2030/ONU, contempla estes e outros princípios e conceitos, organizados em dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), que se referem às dimensões ambiental, social e econômica. Todos esses princípios, compromissos, conceitos e políticas educacionais unem-se ao compromisso de uma educação que traz a democracia como pressuposto de uma escola pública que se deseja comprometida com a qualidade da formação humana, transformadora e emancipadora. (SÃO PAULO, 2019, p. 65)

Nota-se que o Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI) tem, dentre outras finalidades, fomentar a reflexão crítica e a formação de uma identidade em termos Da Educação Ambiental (EA) no cotidiano da educação infantil (EI). As experiências compartilhadas pelo documento revelam percursos reflexivos de experiências significativas das questões que envolvem o universo infantil.

O desafio consiste em estabelecer uma relação entre o currículo prescrito e o vivido na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), portanto destaca-se como problema de pesquisa: a. Os saberes e práticas desenvolvidos na EI refletem a concepção crítica do currículo para a EA? b. Como a concepção crítica do currículo permite a formação integral de crianças como sujeitos e transformadores de sua realidade? c. O jogo possibilita o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos para a formação de sujeitos ecológicos?

Propõe-se os objetivos relacionados ao problema da pesquisa:

1. Investigar os saberes e práticas em educação ambiental (EA), em uma perspectiva crítica, desenvolvidos na educação infantil (EI), numa escola da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).
2. Analisar os documentos oficiais, documentos da escola, Projeto Político Pedagógico (PPP), os projetos didáticos desenvolvidos ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2019 e os registros pedagógicos elaborados pelas professoras nos horários coletivos de formação.

3. Desenvolver um jogo de tabuleiro, com o intuito de discutir as práticas e ressignificá-las de modo lúdico, tanto para professores como para as crianças da educação infantil (EI).

Levanta-se como hipótese que os conteúdos dos documentos oficiais e documentos da escola apresentam saberes e práticas em educação ambiental (EA) que possibilitam a formação integral da criança como sujeitos ecológicos.

Na Introdução- seção 1, é apresentada a contextualização, relevância do tema, estado atual da arte, a fundamentação teórica da pesquisa, a revisão da literatura e análise documental. Por meio da reflexão teórica espera-se que, ao tratar de questões que versam sobre a educação ambiental (EA), encontre-se subsídios teóricos que alicercem as experiências no cotidiano da educação infantil (EI). Busca-se na literatura uma abordagem crítica e transformadora das questões ambientais especialmente tratadas na primeira etapa da educação básica.<sup>3</sup>

Constam na seção 2, Material e Métodos, tratando-se do método da pesquisa, os procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa, organização e análise dos dados observados. Este estudo foi desenvolvido a partir de materiais publicados em livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais. Analisa-se os conteúdos selecionados a partir de Bardin (2011), desde a análise e organização dos materiais publicados até a discussão dos resultados obtidos a partir das leituras.

Apresenta-se na seção 3 a discussão dos resultados evidenciados nos registros analisados, avalia -se os projetos pedagógicos desenvolvidos pela EMEI e propõe-se a construção de um jogo de tabuleiro a partir do projeto Animais Silvestres. A proposta de construção de um jogo de trilhas ilustra uma prática docente alicerçada em uma pedagogia que considera o protagonismo infantil.

Nas considerações finais destaca-se a importância dos registros na EI para compor toda a documentação pedagógica e compreender o percurso de aprendizagem vivido pelas crianças. Apresenta-se a reflexão teórica em torno

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na seção II Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

das questões ambientais na EI e como as práticas que corroboram com a percepção do papel transformador do conhecimento proporcionado pela EA no contexto da EI, refletem a concepção crítica do currículo.

## Relevância do tema e estado atual da arte

Esta parte do capítulo 1, de caráter bibliográfico, tem foco na análise documental e identificação de boas situações de aprendizagem na Educação Infantil (EI) em diálogo com a Educação Ambiental (EA). Assim, procurou-se investigar estudos correlatos que se aproximavam do objeto de pesquisa deste trabalho.

Constituiu-se a relevância do tema e estado atual da arte a partir da análise de teses e dissertações, entre os anos de 2000 e 2019, selecionados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se das seguintes palavras-chave em diferentes combinações: **educação ambiental crítica, educação infantil, ensino por investigação, currículo emancipatório, movimento curricular e jogos.**

A pesquisa exploratória na base de dados resultou em trinta e três estudos indexados a partir das palavras-chave que, após avaliação de seus resultados, público-alvo, metodologias e desenvolvimento, concluiu-se que somente seis pesquisas dialogavam diretamente com este estudo e, assim, atingindo os critérios de seleção elencados.

Parte-se do princípio de que, para compreender a produção científica em torno das questões discutidas nessa dissertação, a identificação do estado da arte do tema, a análise da literatura específica da área e o levantamento bibliográfico são imprescindíveis para a fundamentação teórica deste estudo.

As produções teóricas, por meio de dissertações e teses, desenvolvidas por pesquisadores em diferentes Programas de Pós Graduação (PPG) *Stricto Sensu*, no intervalo temporal de 2000 a 2019, contribuíram para justificar a relevância do tema discutido, bem como justificar a necessidade de produção científica na área de estudo.

As teses e dissertações, com seus autores, títulos, data da defesa e Instituição de Ensino Superior (IES), estão relacionados na tabela 1 abaixo, organizadas pela data de publicação:

**Tabela 1** – Estudos Correlatos (BDTD, 2000 a 2019).

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Data da Defesa</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>
KOSLOSKY, Ivana Therezinha Gogolevsky	Metodologia para criação de jogos a serem utilizados na Educação Ambiental.	2000	Universidade Federal de Santa Catarina
SILVA, Leonardo Dias	A Educação Ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas.	2017	Universidade de São Paulo
CREPALDI, Geise Daniele Milagres	Educação Ambiental na educação infantil: sentidos construídos a partir do trabalho pedagógico.	2018	Universidade Estadual Paulista
PEREIRA, Alexandre Fagundes	A performance das crianças pequenas em atividades de exploração do mundo em uma instituição de educação infantil: refletindo o vínculo entre a educação infantil e ensino de ciências.	2018	Universidade Federal de Minas Gerais
OLIVEIRA, Adriana Fernandes Machado de	A fauna em jogo: perspectivas do jogo de papéis nas dimensões de conhecimento, valores e participação na Educação Ambiental Crítica.	2019	Universidade Federal de São Carlos
ZANON, Natália Gladcheff	A inserção da Educação Ambiental em centros municipais de educação infantil em São Carlos (SP): uma análise a partir de uma perspectiva crítica.	2019	Universidade Estadual Paulista

**Fonte:** elaborado pela autora com busca na BDTB, 2020.

A pesquisa de KOSLOSKY (2000), teve como objetivo principal o desenvolvimento de uma metodologia para criação de jogos a serem utilizados na área de educação ambiental (EA). Na análise da dissertação pode-se identificar a preocupação da autora em explanar as principais teorias de aprendizagem e de como interferem na construção do conhecimento. A autora fundamenta-se nos pressupostos da Agenda 21<sup>4</sup> e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Tema Transversal Meio Ambiente.

Para KOSLOSKY (2000) a mudança não deve ocorrer somente na maneira de pensar, ela deve resultar em uma mudança de valores, sendo esta questão de valores a característica central da ecologia profunda.

O recorte da pesquisa está na relação existente entre o processo cognitivo de resolução de problemas pelos educandos e o modelo conceitual que a metodologia propõe através do uso de jogos.

<sup>4</sup> De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), a Agenda 21 foi um dos principais resultados da conferência Eco-92 ou Rio-92, ocorrida no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992. A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

A pesquisa apresenta-se enquanto modelizadora para a construção de ferramentas dinâmicas e participativas. Dessa maneira, possibilita que os estudantes construam saberes de maneira lúdica e desenvolvam, de modo crítico, uma visão assertiva em relação as questões ambientais e os aspectos socioculturais, econômicos, políticos, tecnológicos e éticos envolvidos nas relações humanas.

SILVA (2017), desenvolveu sua dissertação tendo como objeto de estudo a educação ambiental no currículo e nas práticas cotidianas de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo.

O pesquisador identificou que a educação ambiental (EA) era um dos eixos estruturantes dos Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A questão norteadora de sua pesquisa foi de como a educação ambiental está inserida como eixo da proposta curricular no contexto de uma instituição de educação infantil? A partir desse questionamento, o autor desenvolveu uma pesquisa pedagógica qualitativa adotando a perspectiva de um estudo de caso único.

Foi utilizado pelo pesquisador, como fonte de dados, os documentos elaborados pela instituição, tais como registros de reuniões e o Projeto Político Pedagógico (PPP) em que constam as concepções de educação e infância da instituição, além de projetos desenvolvidos; diário de campo do pesquisador sobre as sessões de observação não participativa; fotos dos espaços; e entrevistas realizadas com a equipe gestora e uma educadora da unidade estudada.

O presente estudo trouxe algumas importantes evidências a respeito do processo de implantação e consolidação do PPP na instituição, especialmente no tocante às circunstâncias formativas, estruturais e organizativas da unidade, que evidenciaram uma perspectiva crítica e reflexiva de educação ambiental. Os tempos e espaços foram repensados por meio de uma efetiva formação e comprometimento do coletivo educacional. A instituição contou com parcerias externas (ONGs, voluntários, pais e comunidade), as quais contribuíram com o processo de formação, modificação e criação de espaços educativos. (SILVA, 2017, p. 8)

Diante do exposto, o pesquisador revela em suas considerações finais que todo o movimento formativo, com vistas a transformação da escola, corroborou para a superação de práticas tradicionais possibilitando uma prática pedagógica participativa.

A dissertação de CREPALDI (2018) teve como objetivo compreender alguns sentidos construídos sobre a educação ambiental (EA) e o trabalho com valores na educação infantil (EI) a partir das práticas docentes de duas professoras participantes de um programa de formação continuada voltado a essa temática.

A pesquisadora analisou a trajetória de duas professoras num projeto que articulou a temática ambiental e alimentação e, diante dessa proposta, discutiu em seu trabalho as possibilidades e limites para implementação do projeto proposto pelas professoras na escola.

Para subsidiar a discussão, CREPALDI (2018), se referencia nos autores que tratam da educação ambiental crítica (EAC)<sup>5</sup> e sua articulação com a educação infantil (EI). A pesquisadora também traz a luz a discussão sobre o relacionamento humano com o meio natural, fundamentada nos valores da infância conforme a teoria de Vygotsky<sup>6</sup>.

Nas considerações finais a pesquisadora discutiu as dificuldades em relação aos recursos necessários para a realização de algumas das atividades planejadas, a complexidade de alguns temas abordados, a defasagem na formação continuada de professores, concluindo que esses são impeditivos para a ampliação de práticas bem sucedidas.

Para PEREIRA (2018) a relação entre educação em ciências e educação infantil (EI) apresenta-se ainda de maneira muito incipiente. O autor relata a escassa pesquisa que abordam essa temática, identificando uma maior produção científica voltadas para o ensino médio.

A pesquisa de PEREIRA (2018) teve como principal objeto a investigação da performance de crianças na faixa etária dos cinco anos e sua relação na exploração do mundo físico e natural.

---

<sup>5</sup> Reigota (2014), define educação ambiental crítica (EAC) como forma de educação política em que o indivíduo participa ativamente reivindicando e exigindo melhorias no âmbito social, político e econômico. Tal educação deve estar orientada para a comunidade, com indivíduos participando ativamente da resolução dos problemas.

<sup>6</sup> Lev Vygotsky, elaborou um conceito denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o *Nível de desenvolvimento potencial* determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha). LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de. DANTAS, H. (1992)



Os resultados de sua dissertação possibilitaram a reflexão sobre o protagonismo das crianças e adultos ao trabalhar com o conteúdo científico. Ressalta que há grande possibilidade de desenvolver trabalhos científicos na perspectiva infantil.

OLIVEIRA (2019) afirma em sua dissertação que a educação ambiental crítica (EAC) tem por finalidade formar cidadão conscientes, portanto, é transformadora. Os sujeitos se tornam capazes de promover mudanças significativas em todos os setores da sociedade. O estudo aborda as dimensões educacionais de conhecimentos, valores e participação.

A metodologia transformadora em EA deve objetivar mudanças, e não apenas aquisição de conhecimento; revelar comportamentos em um contexto real; evidenciar influências internas e externas no comportamento ambiental atual; e incluir uma situação de conflito interativa que necessite de solução. Os jogos de papéis permitem observar atitudes em situações de conflito e refletir sobre elas, atuando de maneira colaborativa em um sistema de interação social. O objetivo geral deste trabalho foi construir um jogo de papéis contextualizado a conflitos socioambientais relacionados à conservação da fauna na região de Jundiaí-SP e investigar a potencialidade do material, a partir das dimensões da concepção crítica da Educação Ambiental. (OLIVEIRA, 2019, p. 8)

A pesquisa consistiu em identificar potencialidades partindo da formação continuada dos professores utilizando-se de metodologias para levantar conflitos em relação a conservação da flora e da fauna de sua região.

Segundo OLIVEIRA (2019), propor um jogo de papéis a partir dos conflitos identificados; analisar sua aplicação com os alunos, para identificar as dimensões de conhecimento, valores e participação; identificar se o material possibilitou explorar características de metodologias transformadoras; e contribuir com o repertório de metodologias participativas em educação ambiental (EA).

Como produto final do processo de pesquisa, propôs-se a atividade lúdica “A Fauna em Jogo” estabelecendo, dentre outros aspectos, a reflexão crítica e conexão do jogo com conhecimentos formais.

ZANON (2019) evidenciou em sua pesquisa a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores da educação infantil (EI), para que as práticas em educação ambiental crítica (EAC) sejam desenvolvidas de forma consciente desde os primeiros anos da educação

básica. A autora teve como objetivo de pesquisa a identificação e análise de como a educação ambiental crítica (EAC) está inserida na educação infantil (EI).

Os métodos utilizados para coleta de dados ocorreram por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras tendo como propósito sondar seus saberes sobre o tema, bem como as práticas desenvolvidas no cotidiano da educação infantil (EI).

ZANON (2019) afirmou que diante da problemática apresentada e dos objetivos que pretendíamos desenvolver, os resultados da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a inserção da Educação Ambiental (EA) em Centro de Educação Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de São Carlos é feita de forma incipiente, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.

Conclui-se, a partir dos estudos correlatos ao tema desta pesquisa, que há produção acadêmica de relevância científica que possibilitem a reflexão teórica acerca de práticas curriculares em educação ambiental (EA)

A partir da concepção crítica do currículo, é possível identificar que o estado atual da arte dá indícios de uma educação emancipatória<sup>7</sup>, identificado a partir de um olhar crítico sobre as vivências desenvolvidas por meio de atividades pedagógicas no cotidiano escolar.

Por meio das práticas analisadas nas dissertações que compõem o estado atual da arte sobre o tema desenvolvido nessa pesquisa, infere-se que os avanços em torno de propostas inovadoras, transformadoras se tornaram cada vez mais frequentes com o aprofundamento do estudo do currículo crítico<sup>8</sup>.

Considera-se importante ressaltar que, as práticas desenvolvidas na educação infantil (EI), permitem a participação ativa e o protagonismo dos estudantes nessa que é a primeira etapa da educação básica. Nota-se nos estudos que as crianças são ativas em sua aprendizagem, participam,

---

<sup>7</sup> Educação emancipatória é um conceito desenvolvido por Paulo Freire que define a educação enquanto transformação social, alicerçada no diálogo e reflexão crítica da realidade. Segundo Freire (1996) uma educação emancipatória, para a autonomia requer uma formação cada vez mais significativa e consciente, durante toda vida dos indivíduos.

<sup>8</sup> Segundo Silva (2014), as teorias do currículo definem-se por tradicionais, crítica e pós crítica. Entende-se por teorias críticas do currículo aquelas que enfatizam ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. As teorias pós-críticas enfatizam identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder; representação cultura, gênero, raça, sexualidade, multiculturalismo.

constroem saberes resultando em atividades significativas tanto para os estudantes quanto para os professores.

## Fundamentação Teórica

O referencial teórico dessa pesquisa fundamenta-se em autores que apresentam os subsídios teóricos necessários para a discussão do objeto analisado nesse estudo, dentro de uma perspectiva crítica de educação e conseqüentemente de educação ambiental (EA). Baseia-se em referências que dialogam com as análises realizadas ao longo desse estudo.

A cada observação dos registros desenvolvidos pelas professoras em sua práxis pedagógica, apresentou-se a necessidade de referenciá-las com o cuidado de refletir teoricamente as práticas do cotidiano da educação infantil (EI).

Também fundamenta essa pesquisa, documentos legais e oficiais tais como a Constituição Federal de 1998 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) bem como o documento: Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), Currículo Integrados da Infância Paulistana (CIIP) e a Normativas que subsidia a prática docente na Rede Municipal de São Paulo em 2019.

Como defendia Paulo Freire no conjunto de sua obra, a escola é o lugar onde fazemos boas perguntas, que provoquem as crianças a pensar e a refletir sobre os seus gostos e preferências: “O que vocês gostaram de fazer hoje?”, “E gostaram por quê?”, “Do que vocês não gostaram?”, “E por quê?”, “O que vocês mais gostam de fazer aqui?”. Perguntar permite também a reflexão sobre o que está sendo proposto, pois, quando fazemos boas perguntas, criamos condições para as crianças projetarem o futuro da ação: “Vamos brincar lá fora?”, “Do que vocês gostariam de brincar?”, “O que podemos levar para brincar?”, “Como vamos levar tudo isso?”. Ainda: “Vamos ler um livro lá fora?”, “Onde podemos nos sentar para ler?”, “Precisamos levar alguma coisa para nossa atividade?”. Ainda de acordo com Paulo Freire, não podemos, na relação com as crianças, ficar respondendo perguntas que ninguém fez. Por isso, em lugar de decidir, planejar e organizar sozinha, a(o) professora(or) pode convidar sempre as crianças para participarem do planejamento de uma atividade ou de um dia inteiro — e, inclusive, avaliar o que fazem juntos. (SÃO PAULO, 2019, p.77)

Para subsidiar a discussão dessa pesquisa, considerou-se a observação das professoras, a escuta das crianças, a dialogicidade entre os envolvidos nas situações didáticas, o protagonismos infantil e docente, a curiosidade da criança na formulação de hipóteses sobre o meio ambiente e como as professoras desenvolveram metodologias de pesquisa científica para desenvolver os projetos a partir de um tema gerador e do interesse das crianças.

Para a construção do referencial teórico buscou-se, num primeiro momento, fundamentar as práticas a partir de uma reflexão crítica do currículo, nos estudos de Sacristán (2008) e Silva (2014). Entende-se que a teoria desenvolvida por esses autores, fundamentam as práticas docentes analisadas na pesquisa e subsidiam a ideia de um currículo que considere o protagonismo infantil e docente que refletem um currículo vivenciado.

Por meio de situações reais, percebe-se que todos são protagonistas na construção do conhecimento e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sustentável.

Sacristán (2008) afirma que o currículo deve ser entendido como uma práxis e aponta alguns princípios que fundamentam um currículo em ação, sendo estes:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendido, como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por um espiral de pesquisa-ação.
- b) Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização das condições concretas dentro das quais se desenvolve.
- c) A práxis opera num mundo de intenções, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-lo a refletir sobre o conhecimento, incluindo o professor.
- e) Do princípio anterior se deu que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo. (SACRISTÁN, 2008, p.48-49)

A mudança conceitual proposta por Sacristán (2008), evidencia a importância do currículo e de todas as atividades práticas que têm lugar em torno dele. O que revela a necessidade de superação da perspectiva técnica, valorizando-se os processos educativos em detrimento dos fins ou produtos finais.

A reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de práticas alicerçadas em teorias emancipatórias, corroboram para uma educação transformadora da realidade. Quando a educação é dialógica e escuta os sujeitos nela inseridos, o currículo torna-se vivo, não mais estático e pouco reflexivo.

Segundo Freire (1983) não existem saberes maiores ou menores, existem saberes diferentes entre si, que na relação dialógica se complementam, educadores e educandos tem vez e voz, rompendo com a ideia da educação bancária, depositaria, onde quem sabe mais é o professor e o aluno um mero receptor passivo do conhecimento.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidualógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1983, p.102).

Portanto, entende-se que no processo emancipatório de educação, em uma perspectiva dialógica, o docente considera os saberes, as vivências e as experiências das crianças no planejamento das atividades, com intencionalidade didática, ou seja, antecipa situações, planeja o aprendizado, tem escuta atenta às necessidades de aprendizagem das crianças, constrói o processo educativo com as crianças.

Segundo Silva (2014) a crítica de Freire ao currículo existente está sistematizada no conceito de educação bancária<sup>9</sup>, sendo o educando totalmente passivo no processo de educação. O currículo, em sua perspectiva crítica, rompe com essa concepção tradicional, trazendo o educando à reflexão e ação diante de seu processo de construção do conhecimento.

Através do conceito de “educação problematizadora”, Freire busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica. Na base dessa “educação problematizadora”, está uma compreensão radical diferente do que significa “conhecer” Aqui, a perspectiva de Freire é claramente fenomenológica<sup>10</sup>. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. (SILVA, 2014, p. 59)

---

<sup>9</sup> A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos de professor para os alunos (SILVA, 2014, p. 58)

A construção de um currículo crítico passa pelo crivo da formação docente. Tardiff (2014), traz a discussão dos saberes docentes, ou seja, corrobora na reflexão sobre a prática pedagógica emancipatória, categoriza os saberes em experienciais, curriculares, disciplinares, da formação profissional.

Tardiff (2014), afirma que os saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. A tabela 02 exemplifica, a partir de Tardiff (2014) a categorização dos saberes docentes.

**Tabela 2:** Categorização dos saberes docentes

<b>Saberes</b>	<b>Definição</b>
<b>Formação Profissional</b>	Adquiridos na formação inicial de professores (graduação)
	Saberes das ciências da educação: científicos e eruditos da educação (teoria). Saberes pedagógicos: concepções que orientam a prática educativa.
<b>Disciplinares</b>	Saberes socialmente e historicamente constituídos organizados numa matriz curricular: Matemática, história, literatura, biologia, etc.
<b>Curriculares</b>	Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
<b>Experienciais</b>	A partir do meio, através das experiências, os professores constroem saberes no exercício de suas profissões, denominados de saberes práticos.

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

Para a implementação de uma educação emancipatória, a formação crítico-reflexiva dos docentes assume papel central no processo. Pensa-se em uma formação dialógica como espaço para trocas de experiências, que complementem as discussões não só curriculares, mas sobretudo dos saberes experienciais.

A partir da análise do Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) é condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos bebês e crianças, sendo premissa em que Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) está fundamentado.

Sobre as questões ambientais, mais especificamente, sobre as práticas de educação ambiental (EA) desenvolvidas na educação infantil (EI), o referencial teórico está em fundamentado em Reigota (2010) e Loureiro;

Layrargues, Castro, (2006). Os pesquisadores trazem contribuições significativas para análise da formação crítica de professores em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), aproximando a educação ambiental (EA) a prática pedagógica na educação infantil (EI). Considera-se os estudos apontados por esses autores de muita importância porque favorecem à reflexão numa visão crítica e participativa diante da realidade socioambiental.

Kishimoto (2010), apresenta-se como um importante referencial na discussão sobre o brincar na educação infantil (EI), pois sua teoria sobre jogos, brinquedos e brincadeiras valorizam o papel pedagógico na construção de saberes da criança respeitando o universo lúdico infantil.

Kishimoto (2010), evidencia em sua teoria que o jogo é um instrumento indispensável da prática pedagógica, corroborando assim, para a reflexão acerca da concepção do currículo enquanto crítico e vivido, sendo assim, o jogo é fundamental para a aprendizagem não só das crianças, mas também dos profissionais da educação.

Segundo Kishimoto (2010), no Brasil os termos jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um baixo nível de conceitualização deste campo, Na pesquisa, procura-se direcionar o olhar para os jogos de regras com finalidade didático pedagógica, a partir da proposta de construção do jogo de tabuleiro “Trilha dos Animais Silvestres”.



## A Perspectiva Crítica da Educação Ambiental

No Brasil, a educação ambiental (EA) tornou-se objeto de estudos e investigação a partir da década de 70 e, mais especificamente, na década de 80, com a redemocratização do país. A partir deste período, intensificam-se as discussões sobre a temática e desenvolvimento de pesquisas científicas na área.

É importante salientar, que a revisão da literatura nesta seção tem por objetivo refletir a educação ambiental (EA) sob a perspectiva de formação de sujeitos críticos e reflexivos para uma transformação social.

Nesse sentido, o referencial teórico está fundamentado em Freire (1983,1997), Pelicione e Philippi (2005) e Reigota (2014), entre outros. O recorte selecionado fundamenta-se na dimensão política do pensamento freireano<sup>11</sup>. Ao discutir a EA crítica na perspectiva freireana, são consideradas não só as bases pedagógicas, mas sobretudo as bases políticas<sup>12</sup>, epistemológicas e filosóficas.

A construção de uma sociedade sustentável em uma perspectiva crítica da EA deixa de ser somente pedagógica e assume uma posição política, ou seja, para compreender de fato como se dá essa concepção há a necessidade da reflexão crítica, histórica, social, política, e cultural para se ter uma dimensão da abordagem das questões ambientais na educação.

Pelicioni e Philippi (2005) destacam que a educação ambiental (EA) forma e prepara cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva, ou

---

<sup>11</sup> Embora a regra gramatical para a escrita recomende que se escreva “freiriano”, com sufixo -iano, porque o e de Freire é átono, assume-se a opção do uso deliberado do adjetivo freireano e flexões, por uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com mais vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.

<sup>12</sup> De acordo com o pensamento de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1983), sua concepção de educação é fundamentalmente enraizada na educação popular em que conscientiza e politiza o educando. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Freire afirma que todo ato pedagógico é um ato político, dotado de intencionalidades. Portanto, para combater a desigualdade e a violência é imprescindível assumir uma posição, ter um lado, ter clareza de que se estará sempre a favor ou contra um certo projeto de ser humano e de sociedade. Segundo Freire (1983) não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante.

transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos. Nessa perspectiva, considerando todo o histórico da concepção de educação ambiental (EA), não é possível trata-la de forma isolada, pois há a necessidade de mobilizar outros campos do conhecimento, tais como:

A EA exige um conhecimento aprofundado de filosofia, da teoria da história da educação, de seus objetivos e princípios, já que nada mais é do que a educação aplicada às questões do meio ambiente. Sua base conceitual é fundamentalmente a educação e, complementarmente, as ciências ambientais, a História, as ciências sociais, a Economia, a Física, as ciências da saúde, entre outras. (PELICIONI e PHILIPPI, 2005, p.03)

Com o intuito de aprofundar a compreensão histórica e conceitual da Educação Ambiental, faz-se um resgate dos marcos legais, com um breve percurso histórico da EA no Brasil e no mundo, desde a década de sessenta até os dias atuais. Destacam-se alguns marcos oficiais importantes divididos em três tabelas.

Na tabela 03, verifica-se os eventos e publicações relevantes entre os anos 60 e 70, apontando a necessidade de reflexões em termos da educação ambiental (EA).

**Tabela 3 – Percurso histórico da EA – décadas de 60 e 80.**

<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Evento</b>	<b>Encaminhamentos</b>
1962	Países Unidos	Publicação do livro "Primavera Silenciosa"	Dano de ações antrópica sobre o meio ambiente
1968	Roma (Itália)	Oficialização da EA	Discussão sobre o uso de recursos naturais não – renováveis.
1972	Roma (Itália)	Lançamento do relatório "Os limites do Crescimento"	Discussão sobre a ascensão da população mundial até o século XXI
1972	Estocolmo (Suécia)	Primeira conferência mundial de Meio Ambiente Humano	Conclusões de que os problemas ambientais são planetários
1974	Jammi (Finlândia)	Seminário de Educação Ambiental	EA reconhecida como integral e indissociável, interdisciplinar.
1975	Belgrado (Sérvia)	Conferência de Belgrado	Publicação do documento normatizador de princípios e metas da EA
1976	Chosica (Peru) Bogotá (Colômbia)	Eventos importantes	Discussão da EA como contribuição para transformação social na América Latina
	Brazzavile (República do Congo)		Reconhecimento da pobreza enquanto maior problema ambiental.
1977	Tibilisi (Georgia – URSS)	Conferência de Tibilisi	Discussão dos princípios orientadores da EA, interdisciplinaridade, reflexão crítica, ética e transformação social.
1979	São José (Costa Rica)	Encontro Regional de EA para a América Latina	Destaque à interdisciplinaridade e a importância visão holística da EA

Fonte: Elaborado pela autora a partir de FREITAS e AGUIAR, 2019, p.22 a 36.

Nos anos 80, conforme tabela 04, as discussões se intensificam e, a partir do percurso histórico mundial da EA, percebe-se, mais pontualmente, a necessidade em desenvolver metodologias para a efetiva mudança das relações humanas e ambientais. Os eventos e documentos oficiais enfatizam a necessidade de mudanças sustentáveis para o desenvolvimento socioeconômico.

**Tabela 4 – Percurso histórico da EA – década de 80**

<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Evento</b>	<b>Encaminhamentos</b>
Anos 80	Essen (Alemanha)	Seminário Regional Europeu sobre EA, para Europa e América do Norte	Importância do intercâmbio de informações e destaque experiências que merecem ser compartilhadas. Reflexão sobre as ações locais e seus impactos globais.
	Manama (Bahrein)	Seminário Regional sobre EA nos Estados Árabes	
	Nova Delhi (Índia)	Primeira conferência Asiática sobre EA	
1981	Monte Carlo (Mônaco)	Seminário sobre Energia e EA na Europa	Marco regulatório de incentivo à eficiência energética, sendo a primeira iniciativa do poder público para incentivar o uso de medidas de eficiência energética.
1984	Versalhes (França)	Conferência sobre Meio Ambiente da Câmara de Comercio Internacional	Definição de parâmetros e metodologias para aplicação do conceito de desenvolvimento sustentável.
1987	Moscou, (Rússia)	Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente	Destaque na formação de recursos humanos em EA e inclusão da dimensão ambiental no currículo educacional de todos os níveis.
	Genebra (Suiça)	Publicação do Relatório da Comissão de Brundtland	
1988	Caracas (Venezuela)	Declaração de Caracas	O documento problematiza o modelo de desenvolvimento e aponta a necessidade de mudanças para a sustentabilidade.
1989	Santiago (Chile)	Seminário sobre materiais para a EA	O documento subsidiou a discussão em Haia

Fonte: Elaborado pela autora a partir de FREITAS e AGUIAR, 2019, p.22 a 36.

No Brasil, é importante ressaltar que na década de 80 a lei nº 6.938/81 que estabeleceu a Política Nacional do meio Ambiente (PNMA), versa sobre o ensino da educação ambiental (EA), reforçando sua importância na formação do cidadão.

Em 1984 as diretrizes para a educação ambiental (EA) são definidas através de resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Aprovado pelo MEC, o parecer 226 de 1987, torna necessário a inclusão da educação ambiental (EA) nos currículos de 1º e 2º Graus do Sistema de Ensino.

Em 1988, no artigo 225 do capítulo VI, título VIII da Constituição Federal, a educação ambiental (EA) deverá ser fomentada em todos os níveis de ensino bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Em 1989 foi criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente tendo como objetivo principal desenvolver projetos que visem o uso racional e sustentável de recursos naturais, incluindo a manutenção, melhoria ou recuperação da qualidade ambiental, no sentido de elevar a qualidade de vida da população brasileira.

No Brasil, a partir da abertura política, mais especificamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), a discussão em torno das questões ambientais assumiu lugar de destaque, para a construção de uma nova concepção de desenvolvimento sustentável.

A partir da década de noventa, observa-se que as discussões curriculares se intensificam no que tange a interdisciplinaridade, integralidade e conscientização para um modo de vida sustentável.

O marco da década foi a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, conhecida como ECO-92 ou Rio-92, evento significativo para o avanço da Educação Ambiental no Brasil, pois centrou na necessidade da conscientização sobre a preservação ambiental e em atividades de formação dos recursos humanos nesta área.

O referido evento gerou um documento, a *Agenda 21*, definida como um programa de ação que contém compromissos para a mudança do padrão de desenvolvimento a ser implantado ao longo do século XXI, considerando as peculiaridades de cada país, região ou território.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), A Agenda 21 Brasileira é um processo e instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável e que tem como eixo central a sustentabilidade, compatibilizando a conservação ambiental, a justiça social e o crescimento econômico. O documento é resultado de uma vasta consulta à população brasileira, sendo construída a partir das diretrizes da Agenda 21 global. Trata-se, portanto, de um instrumento fundamental para a construção da democracia participativa e da cidadania ativa no País.

A tabela 5 apresenta o percurso, o processo de eventos, debates e produções de documentos sobre as questões ambientais.

**Tabela 5 – Percurso histórico da EA – década de 90**

<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Evento</b>	<b>Encaminhamentos</b>
1990	Jomtien (Tailândia)	Conferência Mundial sobre Ensino para todos	Discussão sobre as necessidades básicas na aprendizagem para o desenvolvimento socioambiental.
1992	Rio de Janeiro (Brasil)	ECO 92	Assinatura da Agenda 21 Global, um modelo de desenvolvimentos sustentável para o século XXI.
		Workshop sobre Educação Ambiental	A partir do encontro produziu-se a Carta Brasileira para a EA
1993	Argentina	Congresso Sul Americano	Continuidade das discussões da ECO 92
	Viena (Áustria)	Conferência dos Direitos Humanos	Compromisso com o respeito universal, proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais.
1994	Cairo (Egito)	Conferência Mundial da População	Reflexão sobre a relação entre o crescimento populacional e a economia numa perspectiva de desenvolvimento sustentável.
	Guadalajara (México)	Congresso Ibero Americano de EA	Reflexões sobre as questões ambientais.
1995	Copenhague (Dinamarca)	Conferência para o desenvolvimento Social	Discussão para a criação de um ambiente econômico, político, social, cultural e jurídico para erradicação da pobreza e sustentabilidade.
	Pequim (China)	IV Conferência Mundial sobre a Mulher	Ratificação dos direitos humanos na perspectiva feminina.
	Berlim (Alemanha)	Conferência Mundial do Clima - COP	Tratado de cooperação entre os países para o enfrentamento das mudanças climáticas.
1996	Istambul (Turquia)	Conferência Habitat II	Debates sobre a falta de infraestrutura, moradia e emprego.
1997	Guadalajara (México)	II Congresso Ibero Americano de EA	Discussões sobre a EA na perspectiva da sustentabilidade
	Nova Delhi (Índia)	Conferência sobre EA	
	Thessaloniki (Grécia)	Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a sustentabilidade.	
1999	México	Revista "Tópicos em Educación Ambiental"	Marco na discussão da EA na discussão social e política.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de FREITAS e AGUIAR, 2019, p.22 a 36

Em 1994, foi aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), o qual prevê ações nos âmbitos da educação formal e não formal, em todos os níveis e modalidade de ensino, cumprindo assim às recomendações da *Agenda 21*.

Desde a educação infantil (EI) até o ensino superior, passou-se a desenvolver a concepção de que se faz necessários, e com urgência, ressignificar o modo como o sujeito se relaciona com o mundo. Vivências e

experiências cotidianas, revelam a necessidade de promover o debate, possibilitar a conscientização sobre a necessidade da preservação ambiental.

Portanto, é importante afirmar que a Educação ambiental que conhecemos atualmente, surgiu de um processo longo e gradativo, não abruptamente. Trata-se de um processo que começou informalmente e, depois, com muitas reuniões, debate e produção de documentos foi sendo formalizada. Os eventos eram contínuos e, em muitas situações, complementares, sempre com muita discussão, e perspectiva de envolver a comunidade de maneira ampla e engajada. Mostra-se com isso que a EA não pode se restringir as questões ecológicas, pois ela na própria essência está relacionada à democracia, à conscientização e à ação, por isso é, sobretudo, política. A EA, assim como a democracia, foi algo local que se expandiu e, atualmente é amplamente discutida, envolvendo, vários segmentos de pauta como pobreza, fome, sustentabilidade, direito de igualdade e processo de urbanização. (FREITAS e AGUIAR, 2019, p.35-36)

Loureiro, Layrargues e Castro (2006) afirmam que o Brasil exerce protagonismo no debate de ideias acerca da educação ambiental (EA), abriga uma rica discussão sobre as especificidades da educação na construção da sustentabilidade. O autor destaca que o país acompanhou a evolução das discussões ambientais no mundo e, portanto, apresenta referencial próprio para discutir a problemática ambiental no território. Justifica a educação ambiental crítica (EAC) pelo vínculo existente entre a Teoria Crítica e a Educação Ambiental.

a Educação Ambiental Crítica, que evidencia os vínculos existentes entre a Teoria Crítica e a Educação Ambiental), pode significar dois movimentos simultâneos mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente seja bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental (LOUREIRO, LAYRARGUES, CASTRO, 2006. p.8)

Loureiro e Layrargues (2013), discutem que a educação ambiental crítica (EAC), bem como a justiça ambiental e a ecologia política, ocorrem em um processo argumentativo contínuo de resignificação ideológica da questão ambiental operando a favor da transformação social.

Entende-se as bases da educação ambiental crítica (EAC) nos ideais democráticos e emancipatórios a partir da concepção de educação popular do pensamento de Paulo Freire.

A constituição de uma educação emancipatória rompe com a visão compartimentada do tecnicismo, da educação tradicional e bancária. Romper com a ideia depositária do conhecimento e entendê-la enquanto construção, revela-se transformadora da realidade.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1983, p. 66)

Romper com a concepção bancária, exige a condição mediadora na construção dos conhecimentos que proporciona impactos significativos da vida dos sujeitos envolvidos, não só nos processos de aprendizagem das letras, mas sobretudo na leitura de mundo.

Nesse sentido Freire (1983), apresenta-se pioneiro na discussão do pensamento crítico na educação brasileira. Assim como os que se apropriaram de seu pensamento, apresenta uma obra extensa em educação como formação de sujeitos sociais emancipados, autores e produtores de sua própria história.

A partir da concepção baseada nas palavras geradoras, ou temas geradores, o conhecimento torna-se vivo, parte da realidade, tem sentido real proporcionando a leitura crítica do mundo, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Segundo Freire (1983) a palavra geradora, ainda que objetivada em sua condição de simples vocábulo escrito, não pode mais libertar-se de seu dinamismo semântico e de sua força pragmática, de que o alfabetizando já se fizera consciente na repetida descodificação crítica.

A partir dessa sua prática, criou o método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (GADOTTI, 1996, p.72)

A partir dos princípios freireanos, identifica-se contribuições significativas para uma mudança de valores e atitudes na formação de sujeito transformadores de sua realidade, capazes de ressignificar sua relação com o mundo, hábitos de consumo, relações sociais e políticas, problematizadores das situações adversas que carecem de mudanças nas questões ambientais.

Reigota (2002) corrobora com a concepção freireana no que tange ao desenvolvimento de uma educação, dialógica, democrática e libertadora, das camadas populares e excluídas.

(...) poderá a educação ambiental ter participação efetiva na reconstrução da cidadania? Em caso positivo, com quais referenciais teóricos e políticos? Serão as próximas gerações de educadores(as) ambientais capazes de redefinir, através de suas práticas cotidianas, não só a cidadania, mas também e principalmente um comportamento político de autonomia dos cidadãos e cidadãs e dos movimentos sociais frente aos aparelhos ideológicos de Estado? Quem viver verá. (REIGOTA, 2002, p. 67)

Entende-se, portanto que a educação ambiental crítica (EAC) seja, de fato, uma realidade quando o currículo dialogar inteiramente com a práticas.

Espera-se que que a reflexão acerca da educação ambiental (EA) mobilize docentes no desenvolvimento de práticas sustentáveis na construção do conhecimento. A educação ambiental crítica (EAC) torna-se fundamental no cotidiano da educação infantil (EI), seja na formação crítica das crianças, docentes e comunidade escolar, para que assim possa-se ressignificar comportamentos e promover atitudes sustentáveis e de preservação do ambiente.



## **O Currículo da Cidade da Educação Infantil: uma construção dialógica e colaborativa**

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), foi elaborado a partir das experiências dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP)

Consultamos as UEs e equipes da supervisão escolar ao longo de 2018, com a participação de 85% das unidades diretas e parceiras que compõem a RME-SP na primeira e 74% na segunda consulta pública. As consultas se constituíram em momentos formativos, pois ao se debruçar cuidadosamente na leitura do material, sinalizando ponderações, comparações, inconsistências e elogios, geraram-se coletivamente processos reflexivos. (SÃO PAULO, 2019, p.13)

Percebe-se que o Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI) apresenta enquanto concepção a educação transformadora e emancipadora, pois reflete a as vozes dos sujeitos da educação infantil (EI) na defesa da escola pública de qualidade. A partir do documento, identifica-se o processo de uma educação progressiva e construtiva, pois fomenta uma educação dialógica, oferece argumentos para se pensar e repensar a prática pedagógica de acordo com a realidade e respeitando o protagonismo infantil.

Dewey ajuda nas ponderações atuais em favor de uma educação progressiva, que restaura a possibilidade dos indivíduos contribuírem com as suas experiências pessoais no grupo. Entretanto, como bem adverte, essa condição de participação não nasce e não se mantém espontaneamente. É preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade, o que remete à importância de se ter clareza dos propósitos educativos e da intencionalidade das ações por parte de todos os sujeitos implicados com o ato educativo, direta ou indiretamente. (SÃO PAULO, 2019, p.63)

Segundo Freire (1983, p.78) não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, “realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo”.

Nesse sentido, percebe-se no Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI) um enorme esforço, por parte da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SMESP), em ouvir as vozes dos envolvidos no cotidiano da educação

infantil (EI). O documento revela, ainda, o processo pelo qual o texto foi concebido a fim de subsidiar o fazer pedagógico nas escolas municipais de educação infantil (EMEI).

Reflete-se, a partir do documento, bem como de todo o percurso histórico pelo qual a educação infantil (EI) se aperfeiçoou ao longo dos anos, que a aprendizagem se faz na interação entre as crianças, entre elas e os adultos e na relação com o meio ambiente.

A aprendizagem, portanto, ocorre a partir das experiências vividas, organizadas, intencionalmente, para a construção do conhecimento. Percebe-se, nos relatos de prática descritos no Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), que tanto nas atividades permanentes, sequências e projetos didáticos ou quanto nas atividades ocasionais<sup>13</sup> são resultados das experiências infantis, ou seja, as crianças protagonizam o aprendizado.

Ao contrário da concepção de educação bancária que nega a dialogicidade, e se estrutura num esquema vertical adultocentrista, as experiências relatadas no CCEI versam sobre uma concepção de educação emancipatória e problematizadora.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra elas*. (FREIRE, 1983, p.79)

A construção das aprendizagens não têm o professor na condição do único e exclusivo detentor do saber, de acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), documento que antecede o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), o currículo é produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato.

---

<sup>13</sup> Modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as áreas do conhecimento. São situações didáticas articuladas, que possuem uma sequência de realização cujo principal critério é o nível de dificuldade – há uma progressão de desafios a serem enfrentados pelos alunos para que construam um determinado conhecimento. (LERNER, 2002).

Paulo Freire, no conjunto de sua obra, afirma que não há um único tipo de saber ou experiência melhor ou pior, há saber e experiências diferentes e todos eles vão constituindo a pessoa: sua identidade, suas formas de se relacionar, sua maneira de pensar, seus sentimentos, seus valores, suas formas de expressão, suas potencialidades. (SÃO PAULO, 2015, p.36)

Evidencia-se no CCEI que a preocupação no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil (EI) consiste em desenvolver habilidades ao invés de conteúdos propriamente ditos. Essa perspectiva curricular se alicerça na concepção crítica do currículo, numa proposta multiculturalista que, segundo Silva (2014), tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, não sendo possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas, pois todas as culturas humanas são epistemológicas e antropologicamente equivalentes.

No Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), nota-se o compromisso assumido com infância de todos os envolvidos na escrita do documento, mas sobretudo da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SMESP), com uma educação para a equidade, inclusão e integralidade.

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (SÃO PAULO, 2019, p.20)

Analisando-se a concepção de equidade, presente no Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), identifica-se uma escola pública possível de oferecer, não apenas igual oportunidade de acesso, independente de situação social, cultural ou econômica, mas garantir a permanência e que todos possam exercer seu protagonismos igualmente assegurado enquanto sujeito, sendo a equidade é sinônimo justiça, cada um em sua especificidade é atendido em sua necessidade. Segundo o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) o enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura reduzir as

brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral.

Percebe-se no Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) que a educação inclusiva representa um importante papel na luta contra a exclusão social e racial, pois uma sociedade desigual produz e reproduz exclusões. Analisando-se o texto do documento pode-se inferir que as unidades educacionais (UE), em seu projeto político pedagógico (PPP) têm como responsabilidade atender as necessidades específicas das crianças atendidas nas escolas municipais de educação infantil (EMEI), incluindo as diferenças para que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a UE como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros. (SÃO PAULO, 2015, p. 32)

Sobre a educação integral, o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) evidencia-se a crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades<sup>14</sup>.

A Educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). (SÃO PAULO, 2019, p.34)

No Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), destaca-se a importância dos espaços do entorno da educação infantil (EI), a comunidade e a cidade, isto é, os territórios educativos para uma educação integral. Os territórios educativos são espaço fundamentais para a efetivação da formação integral, pois ultrapassa os muros da escola, possibilitando

---

<sup>14</sup> O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. (SÃO PAULO, 2019, p.34)

aprendizagens significativas alicerçadas à realidade das crianças. A seguir, baseando-se no Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) apresenta-se a tabela 6 com algumas das variáveis para uma educação integral.

**Tabela 6 – Princípios norteadoras para uma educação integral**

<b>Integralidade e inteireza dos sujeitos</b>	valorize a multidimensionalidade humana e contribua para manter a integralidade dos sujeitos, valorizando sentimentos, pensamentos, palavras, ações em suas relações e conexões entre esses sujeitos e o meio.
<b>Articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos</b>	a articulação dos saberes, compromisso com uma formação humana completa, considerando as vivências das diferentes práticas sociais, como conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar e outras que configuram o que é ser humano. Os conhecimentos técnicos, científicos, sociais serão ofertados no sentido de aprimorar e construir modos de pensar que não são cotidianos, mas que produzem efeitos nas formas de interpretar e agir no mundo.
<b>Práticas pedagógicas integradoras</b>	manter a coerência entre o dito e o feito, a teoria e a prática. Nesse sentido, uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento.
<b>Currículo Integrador</b>	Práticas educativas integradas, tendo como princípios as pedagogias participativas e o trabalho pedagógico com projetos propiciam um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia educacional, nas relações de afeto e de aprendizagem.
<b>Oferta educativa em tempo integral</b>	Propiciar experiências enriquecedoras com qualidade no atendimento e bem-estar das crianças, contribuindo na construção de aprendizagens significativas das crianças.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020

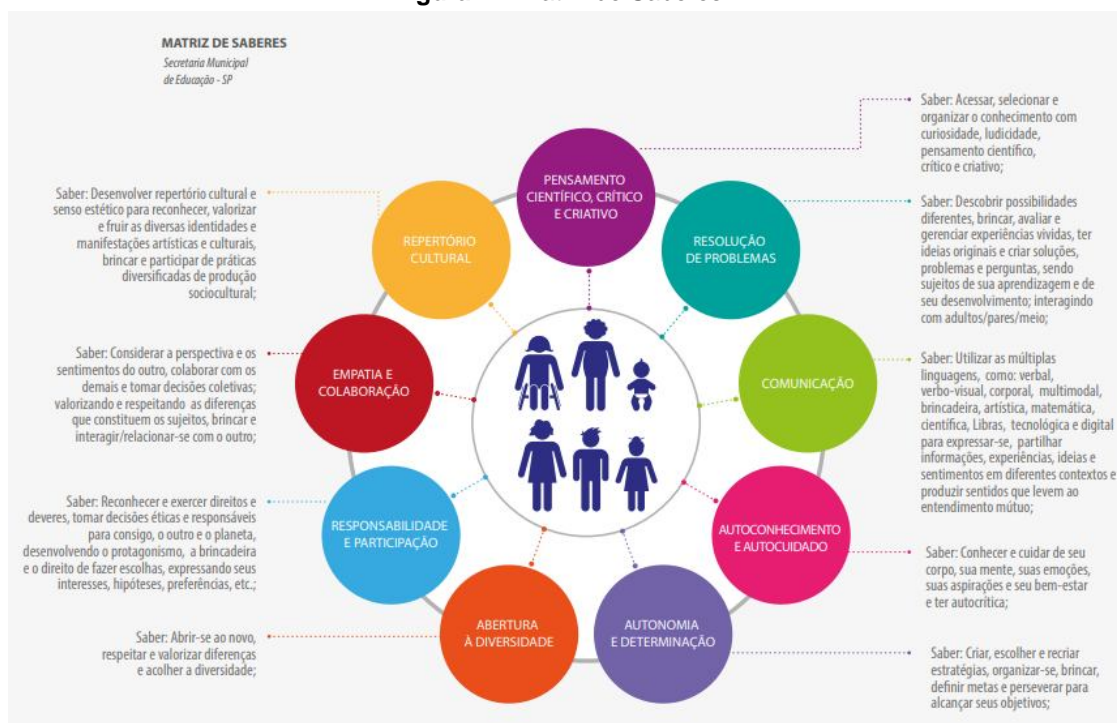
O Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) fundamentou-se em marcos legais e documentos oficiais para compor sua matriz de saberes. A proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a educação infantil (EI) está alinhada às conquistas socialmente relevantes, relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico, sendo:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016), que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;

- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). (SÃO PAULO, 2019, p. 39)

Na figura 1, apresenta-se a sistematização da matriz de saberes expressa no Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019):

**Figura 1 – Matriz de Saberes**



Fonte: Currículo da Cidade da Educação Infantil, (SÃO PAULO, 2019, p.40)

A Matriz de Saberes foi concebida a partir de uma pesquisa em 2017 e considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental. Esta pesquisa questionou os estudantes sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Em 2018, após revisão, a Matriz de Saberes foi incluída na educação infantil (EI), contemplando as especificidades da primeira etapa da educação básica.

Segundo o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), a Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização.

Sacristán (2008) afirma que o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é importante traço substancial.

Nesse sentido, entende-se que a partir da necessidade de conceber um currículo crítico, refletido na prática em consonância com as necessidades individuais e coletivas. Conforme tabela 7, verifica-se que a Secretaria Municipal da Educação (SME) junto com os profissionais da educação infantil (EI), no compromisso assumido com a equidade, inclusão e integralidade dos sujeitos, estabeleceu como prioritários no Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI, 2019) as temáticas relacionadas a questões étnico-raciais, de gênero, inclusão e ambientais.

**Tabela 7 – Políticas curriculares para implementação de práticas pedagógicas**

Educação para as Relações Étnico-Raciais	Integra as Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, tendo três eixos: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância.
Educação para as relações de Gênero	Conhecimento do próprio corpo, diferenças entre corpos de meninos e meninas sem tabus, com naturalidade. Questionamentos infantis sobre a sua origem em diálogo com diversos recursos didáticos. Abordagens sociais, culturais, políticas ressaltando a igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos como direitos.
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educação de todos como direito fundamental e compromisso em promover a participação de todos com a garantia do apoio necessário para exercitar os seus direitos e as liberdades fundamentais.
Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU	Adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Diante das políticas curriculares para implementação de práticas pedagógicas expressa no Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), o recorte desta pesquisa fundamenta-se no diálogo com a

educação ambiental. Embora o conceito de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 não esteja relacionado apenas à dimensão ambiental, analisa-se a partir do currículo as práticas vivenciadas no contexto da educação infantil (EI).

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz na realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado, definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2008, p. 201)

A adoção dos objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS), no Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), como princípio norteador da prática pedagógica parte de uma demanda da própria rede municipal da educação de São Paulo (RMESP) que, compartilha vivências que consideram a sustentabilidade.

Segundo a Agenda de 2030, o maior desafio global para um desenvolvimento sustentável é a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema. Os objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS) corroboram para alicerçar direitos humanos, igualdade de gênero, empoderamento das mulheres e meninas a partir das dimensões econômica, social e ambiental para o desenvolvimento sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável, trazido pela Agenda 2030/ONU, contempla estes e outros princípios e conceitos, organizados em dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), que se referem às dimensões ambiental, social e econômica. Todos esses princípios, compromissos, conceitos e políticas educacionais unem-se ao compromisso de uma educação que traz a democracia como pressuposto de uma escola pública que se deseja comprometida com a qualidade da formação humana, transformadora e emancipadora. (SÃO PAULO, 2019, p.65)

De acordo com Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNU, 2015), os dezessete objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS) e as cento e sessenta e nove metas estabelecidas na Agenda de 2030, estimularão a ação para os próximos quinze anos em áreas de importância



crucial para a humanidade e para o planeta. Conforme tabela 8, pode-se verificar os cinco P's descritos no Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

**Tabela 8** – Os cinco P's da Agenda — do global para o local

Pessoas	acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
Planeta	proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e tomando medidas urgentes sobre a mudança climática, para que ele possa suportar as necessidades das gerações presentes e futuras.
Prosperidade	assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza.
Paz	promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável.
Parceria	mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base num espírito de solidariedade global reforçada, concentrada em especial nas necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas as partes interessadas e todas as pessoas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) os objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS), as ações voltadas aos cinco P's refletem uma visão holística do ser humano e dos desafios globais visando assegurar a sustentabilidade das diversas formas de vida no planeta. Analisa-se no documento norteador da educação infantil (EI), a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), é uma ferramenta essencial para atingir os objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS).

Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a EI, em espaços formais e não formais da educação. Seu foco está na aprendizagem interativa, na ação do educando, na participação, na colaboração, na solução de problemas, na visão integral do conhecimento. Os ODS e a EDS transformam não apenas os Objetivos de Aprendizagem e as práticas pedagógicas escolares, mas também o espaço físico escolar e as relações humanas que nele se dão. (SÃO PAULO, 2019, p. 59)

Segundo Sacristán (2008), se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado.

Portanto, nota-se que o documento aponta a necessidade de estudo durante as formações continuadas dos professores, para que os mesmos construam saberes e ressignifiquem suas práticas pautadas em uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Uma reflexão aprofundada pode atuar desde a forma de se fazer o acolhimento das famílias na escola, o aleitamento materno na UE, escolhas por utilização pedagógica diária de áreas externas, existência de diferentes contentores para lixos distintos em sala de aula, presença de hortas pedagógicas, composteiras, até ferramentas participativas de tomadas de decisões coletivas. (SÃO PAULO, 2019, p. 59)

Numa educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) na educação infantil (EI), destacam-se como fundamentais os seguintes objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) organizados na figura 2:

**Figura 2 – Os cinco P's da Agenda — do global para o local**



**Fonte:** Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p.57)

Todos os princípios, compromissos, conceitos e políticas educacionais unem-se ao compromisso de uma educação que traz a democracia como pressuposto de uma escola pública que se deseja comprometida com a qualidade da formação humana, transformadora e emancipadora.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1997, p. 115)

Nesse sentido, educadoras e educadores da educação infantil (EI) alinhados à uma educação transformadora e emancipadora, têm como responsabilidade refletir criticamente sua prática pedagógica e cada vez mais alinhar essas vivências ao compromisso assumido pela RMESP em ressignificar os processos de construção do conhecimento.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”. (FREIRE, 1997, p. 28)

A reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a implementação de um currículo crítico. Se faz necessária a constante reflexão teórica sobre a prática, para ressignificá-la.

Segundo Freire (1997) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo, pois ao ensinar o educador aprende e ao aprender o educando ensina, educador e educando são sujeitos do processo educativo.

## Documentação Pedagógica da Educação Infantil

A Instrução Normativa SME nº 2, publicada em fevereiro, orienta os registros relacionados ao desenvolvimento das crianças na educação infantil (EI) para o ano letivo de 2019.

A partir da multiplicidade de instrumentos de registros utilizados pelas Unidades Educacionais (UE) da Rede Municipal de Ensino (RME) – planejamento, carta de intenção, semanário, diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólio, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos, projeto político-pedagógico, entre outros – e os diferentes usos destes instrumentos no cotidiano dos Centros de Educação Infantil (CEI) diretos e parceiros (indiretos e particulares), dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) fez-se necessário a elaboração de uma Orientação Normativa que trata de registros na Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2019a, p.15)

De acordo com a Instrução Normativa nº 2 de 2019, diariamente são desenvolvidas atividades na educação infantil (EI), portanto os registros do desenvolvimento das aprendizagens das crianças devem romper com a ideia burocrática e avançar no sentido de potencializar as ações formativas.

Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas. Os registros do cotidiano da UE são elaborados pela(o) professora(or) a partir da observação e da escuta de bebês e crianças, bem como da sua prática pedagógica, sendo também subsidiado pelas informações obtidas nas reuniões e nos encontros formativos, coordenados pela equipe gestora. Pertinente também observar a possibilidade de utilizar o diálogo com as famílias/responsáveis por meio de agenda, das redes sociais e/ou da documentação pedagógica. Além do registro da(o) professora(or), os bebês, as crianças e as famílias/responsáveis podem ser incentivados a produzir registros. (SÃO PAULO, 2019a, p.15)

O principal objetivo do documento é o de subsidiar as equipes gestoras e docentes na elaboração dos diversos instrumentos de registros das Unidades Educacionais (UE) e promover o estudo e a reflexão para que esses instrumentos de registros possam tornar-se documentação pedagógica.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana apresenta a documentação pedagógica como a possibilidade de comunicar as vivências e aprendizagens dos bebês e das crianças, valorizando seu protagonismo, sua autoria e, também, o protagonismo docente. E é por

meio da qualificação dos registros já realizados, de novas proposições acerca desses e da reflexão sobre as práticas, que almejamos o uso efetivo do conceito de documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. (SÃO PAULO, 2019a, p.15)

A normativa relata todo o histórico e evolução dos registros para acompanhar as aprendizagens das crianças como prática no trabalho das (os) professoras (or) na educação infantil (EI). Atualmente, compreende-se como eixo central no processo de construção das aprendizagens, o protagonismo infantil, o trabalho com as múltiplas linguagens, à importância do brincar no cotidiano das crianças e, portanto, precisam ser explícitos nos registros.

Visando à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, defende-se uma concepção de criança que, desde o nascimento, é produtora de conhecimento e de cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com o mundo, influenciando e sendo influenciada por ele, construindo significados a partir dele. (SÃO PAULO, 2019a,p15).

A avaliação na educação infantil (EI) parte da observação e do registro das experiências vivenciadas pelas crianças em seu processo de construção dos conhecimentos, ou seja suas descobertas, inquietações, hipóteses acerca do ambiente.

Nessa relação é muito importante a atenção das professoras (es) em relação à escuta, ao protagonismo e a autoria infantil. As (os) professoras (es), ao observarem as vivências infantis, estão atentos à escuta da criança, podendo dialogar e refletir sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

Os registros mostravam as experiências vividas pelas crianças com relação ao processo de conhecimento e suas descobertas. Para então servir como meio de comunicação entre as instituições de ensino que recebiam as crianças e entre suas(seus) professoras(es), como também evidenciava a família como interlocutor da avaliação. (SÃO PAULO, 2019a,15).

A normativa corrobora para uma prática pedagógica integradora que tenha como princípio a escuta, a observação e o diálogo fundamentada nos princípios freireanos, pois para Freire, educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade: compreender, refletir, criticar e agir são as ações pedagógicas pretendidas (OZONI-REIS, 2006).

Paulo Freire, ao tratar do conceito de formação permanente, chama atenção para esse processo formativo e reflexivo, para a conscientização e a práxis, que devem levar ao desenvolvimento profissional dos sujeitos e a melhoria de seus trabalhos e seus contextos: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (SÃO PAULO, 2019 apud FREIRE, 1997, p. 39).

A normativa orienta para que os registros das (os) professoras (es) promovam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas municipais de educação infantil (EMEI), portanto devem ter como princípio a observação e a escuta das crianças para que se avalie de modo fidedigno a aprendizagem das crianças.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática.

É importante salientar que a normativa propõe aos docentes o desenvolvimento de registros analíticos, que compreendam as vivências infantis no cotidiano das escolas municipais de educação infantil (EMEI), para isso, as (os) professoras (es) têm a postura de quem observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma.

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos. (SÃO PAULO, 2019, p.21).

A Instrução Normativa Nº 2 (SÃO PAULO, 2019a) propõe a adoção de diferentes instrumentos de registro e análise da prática pedagógica, tendo como princípio as vozes infantis e os olhares infantis, nesse sentido, as rodas de conversa destacam-se como prática recorrentes nas escolas municipais de educação infantil (EMEI). Segundo o documento, por meio das rodas de conversa, as crianças participam da elaboração dos registros, comunicam e compartilham o que consideram importante nas experiências educativas, tendo

sua voz, seu olhar e seus saberes valorizados, podem construir uma memória repleta de significados.

O documento apresenta quatro categorias de registros, sendo: para o planejamento do trabalho pedagógico, para a comunicação do trabalho pedagógico; para avaliação das aprendizagens, para a formação permanente. Como os registros pedagógicos partem do cotidiano da educação infantil (EI), são elaborados a partir da necessidade da situação de aprendizagem. A escola vai optar pelo registro mais adequado para cada situação e de acordo com a concepção de educação de cada professora.

A tabela 9 apresenta a organização e estrutura das categorias que normatizam os registros pedagógicos na educação infantil (EI).

**Tabela 9 - Categorias de registros.**

<b>Categoria de Registros</b>	
<b>PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	Carta de Intenções Planejamento Contínuo do trabalho docente Semanário Diário de Bordo
<b>COMUNICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	Murais, painéis, paredes e muros Imagens, fotos, vídeos e produções infantis Redes Sociais Institucionais, Agenda Caderno de Passagem Caderno de observação e registro do bebê e da criança
<b>AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>	Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem Portfólio
<b>FORMAÇÃO</b>	Registros de reuniões formativas; Reuniões pedagógicas Formação permanente/ em serviço para os docentes Cartas Pedagógicas

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020

Um planejamento baseado numa concepção de educação emancipatória, libertadora, possibilita ao docente reconhecer nas falas, gestualidades, expressões corporais das crianças, dentre outros elementos, pistas para intervenções pedagógicas que proporcionem aprendizagens significativas e de grande relevância no que tange o protagonismo infantil.

A partir dessa concepção de educação, pode-se utilizar diferentes instrumentos de registros como semanário e/ou diário de bordo, pois servirão de apoio à memória para a elaboração dos de práticas transformadoras.

Nos registros para a comunicação do trabalho pedagógico, a Instrução Normativa Nº 2 (SÃO PAULO, 2019a) apresenta como propostas murais,

painéis, paredes, muros, fotos, vídeos, produção infantil, redes sociais institucionais, agenda para comunicação com a família, caderno de passagem para comunicação com outro educador da mesma criança e o próprio caderno de observação e registro do bebê e da criança.

Portanto, os registros são instrumentos do fazer docente, essenciais para o acompanhamento, monitoramento e redimensionamento da prática pedagógica, isso requer um processo de formação contínua, com tematizações da prática<sup>15</sup>.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), a formação, numa perspectiva de educação permanente, é necessária para a melhoria da prática pedagógica, aprimoramento dos registros sendo estabelecidas em legislação específica e de responsabilidade de todos os envolvidos nas ações educativas.

Portanto, documentação pedagógica, registros, avanços na prática educativa requerem um processo de formação contínua e uma proposta de política pública com condições efetivas para que o processo educativo ocorra com qualidade.

Freire (1983), discute o método pedagógico sob a perspectiva dialógica, refazendo criticamente o processo dialético de historicização da educação e convocando à uma educação libertadora, partindo da concepção de educação emancipatória.

Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver a educação como prática da liberdade. (FREIRE, 1983, p. 15)

Partindo da concepção de educação libertária, percebe-se a necessidade em reconhecer saber nos saberes infantis, validá-los a fim de construir as aprendizagens a partir dos registros de observação. Alicerçado às necessidades de aprendizagem na educação infantil (EI), no Currículo da Cidade da Educação

---

<sup>15</sup> Segundo Weiz (2009), tematizar a prática é fazer com que o professor seja capaz de desentranhar as teorias que guiam a prática pedagógica, ou seja reflita a teoria na prática e pratique a reflexão sobre a teoria. Essa estratégia formativa se opõe à tradicional visão aplicacionista da formação de professores, que oferece, apenas, ideias e teorias para aplicar em sala de aula, desconsiderando as especificidades reais na aprendizagem dos sujeitos em formação.



Infantil (SÃO PAULO, 2019), pode-se observar, três políticas públicas significativas para a educação infantil (EI) no município de São Paulo, esquematizadas na tabela 10:

**Tabela 10 – Marcos Políticos**

<b>Política Pública</b>	<b>Definição</b>	<b>Providências</b>
Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (PME)	Planejamento construído de forma participativa, com amplo debate com a sociedade, aprovado em 2015, tem vigência de 10 anos. Estabelece 13 metas e 14 diretrizes que devem orientar a Prefeitura no planejamento da Educação na capital paulista	O Compromisso com o PME (SÃO PAULO, 2015e), com o intuito de melhorar a qualidade da educação no município, na especificidade da Educação Infantil, estabelece como prioridade a ampliação da oferta de atendimento em creche. O PMPI estabelece as bases que nortearão as ações necessárias para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas
Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI)	Plano de Estado, intersetorial, que visa o atendimento aos direitos das crianças na primeira infância (até os seis anos de idade) no âmbito do município, cuja elaboração é recomendada pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016).	Parceria com a UE no atendimento de bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade por meio de equipes multiprofissionais que propõem modos de atendimento e cuidados nos territórios
Rede de Proteção Social (RPS)	A RPS desenvolve atendimento assistencial à famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras.	
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A BNCC documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os estudantes em cada etapa da educação básica em todo o país independente do território que habita.	Diálogo entre o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) e os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (BRASIL, 2017).

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

As políticas públicas que subsidiam a educação infantil (EI), corroboram à concepção de uma educação que assegure no cotidiano das unidades escolares (UE) boas situações de aprendizagem na infância para as crianças nessa etapa da educação. De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) os direitos das crianças não são postergáveis; eles precisam ser defendidos e realizados neste momento, pois não poderão ser restituídos posteriormente.

## **2 MATERIAL E MÉTODOS**

Apresenta-se nessa seção, o material e os procedimentos utilizados nesse estudo. A presente pesquisa desenvolveu-se com uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, por meio de fontes secundárias, compreendeu uma análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SMESP) e dos documentos de uma unidade educativa, tais como como Projeto Político Pedagógico (PPP), Projetos Didáticos e os registros elaborados pelos docentes nos horários coletivos de formação.

A revisão da literatura disponível considerou os pressupostos teóricos da temática da Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil (EI) em uma perspectiva crítica. Buscou-se, também, na revisão da literatura, referenciais teóricos sobre o currículo, formação de docentes e dos jogos como instrumentos didáticos no processo de construção do conhecimento na educação infantil (EI).

### **Procedimento e instrumentos metodológicos da pesquisa**

A partir da revisão da literatura selecionada, considerou-se os pressupostos teóricos da temática da educação ambiental (EA) e da educação infantil (EI) em uma perspectiva crítica, organizados para que as leituras seguissem os critérios de acordo com a análise do conteúdo observado nos registros.

Para a análise dos conteúdos, utilizou-se os fundamentos propostos por Bardin (2011), o que permitiu a análise dos conteúdos observados na prática pedagógica das professoras da Escola Municipal de Educação infantil (EMEI).

De acordo com Bardin (2011)

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2011, p. 15)

A partir desse procedimento, foram organizadas duas tabelas. A primeira (tabela 11) sintetiza e classifica o material para a revisão da literatura e análise documental. Já a segunda (tabela 12) apresenta as temáticas da discussão do objeto de estudo pesquisado. Entende-se que as tabelas contribuíram como fontes de informações importantes que organizaram a revisão da literatura proposta no estudo.

**Tabela 11** - Classificação e síntese do material para revisão da literatura e análise documental.

<b>Caracterização do Material</b>		
<b>Classificação</b>	<b>Publicação</b>	<b>Caracterização do Conteúdo</b>
Literatura relativa ao tema estudado	Dissertações e Teses Artigo Científico Capítulos de Livros	Revisão da Literatura Estado atual da arte
Documentos Oficiais	Legislação Currículo	Documento Oficial
	Instrução Normativa Projeto Político Pedagógico	Orientação Normativa
	Atas Portfólio	Registros do processo formativos e pedagógico

**Fonte:** Elaborado pela autora,2020

As tabelas 11 e 12, caracterizam e classificam o material para análise e, além de classificá-lo a partir do tipo de publicação e caracterização do conteúdo, facilitam o entendimento dos procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa.

Acredita-se que essa organização facilitou a revisão bibliográfica sobre o objeto pesquisado em dissertações e teses, artigos publicados em revistas científicas disponíveis na base de dados *Scielo*, capítulos de livros impressos e documentos oficiais disponibilizados pela Unidade escolar (UE).

**Tabela12** - Temáticas que compreendem o objeto de pesquisa de estudo.

<b>Tema</b>	<b>Autores</b>	<b>Descrição do Material</b>
Currículo	José Gimeno Sacristán Tomas Tadeu da Silva	Concepção Crítica do Currículo
Formação Docente	Paulo Freire Maurice Tardif	Reflexão sobre os saberes e práticas pedagógicas
EA	Philippe Pomier Layrargues Marcos Reigota	Dimensões da EA
Jogos	Tizuko Morchida Kishimoto	Jogos, brinquedos e brincadeiras

**Fonte:** Elaborado pela autora,2020

A organização das obras referenciadas e dos documentos para investigação permitiu identificar os autores adequados para a discussão de cada um dos aspectos analisados nessa pesquisa.

Num primeiro momento, fundamentou-se as práticas a partir de uma reflexão crítica do currículo, em Sacristán (2008) e Silva (2014). Os estudos desenvolvidos por esses autores, teorizam a prática docente e subsidiam a ideia de um currículo que considere o protagonismo infantil e docente refletindo um currículo vivenciado.

Freire (1997) e Tardiff (2014), subsidiam a análise dos registros, resultados das reuniões de formação docente. Buscou-se refletir na teoria se as práticas foram significativas e ultrapassaram os muros da escola, se ampliaram o conhecimento de mundo e compreender se ocorreu o bom uso dos materiais, tempos e espaços, numa perspectiva sustentável.

Para subsidiar a pesquisa sobre a educação ambiental (EA) o estudo foi embasado em Loureiro, Layrargues, Castro (2006) e Reigota (2010), entre outros. Os pesquisadores citados trazem contribuições significativas para análise das ações desenvolvidas durante os projetos em uma perspectiva crítica da educação ambiental (EA).

Kishimoto (2010), apresenta-se como um importante referencial na discussão sobre o jogo na educação infantil (EI). Sua teoria sobre jogos, brinquedos e brincadeiras ressalta o papel pedagógico do jogo na construção de saberes com a criança respeitando o universo lúdico infantil, evidenciando-se o jogo como um instrumento indispensável da prática pedagógica.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 2010. p.36).

De acordo com Kishimoto (2010) o jogo pode definir-se por ser um objeto, uma atividade que apresenta um sistema com regras próprias, definidas previamente ou a partir dos seus participantes. A autora ressalta, ainda, que os jogos se distinguem por modalidades determinadas pelo contexto social ou propósito pedagógico. Seu significado é atribuído por culturas diversas, regras e/ou situações que possibilitam a delimitação ou ampliações das ações em função das regras e pelos objetos que o caracterizam.

## Organização e análise dos dados

As configurações sociais do território compreendem diversas camadas sociais que permeiam e formatam esse território de acordo com as suas necessidades. A comunidade é formada por sujeitos residentes em prédios, casas, moradias populares e em situação de rua.

Por se tratar de um território diverso, com múltiplas nuances, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola retrata uma diversidade de estratégias que atendam às necessidades da comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico (PPP) se constitui enquanto documento vivo que se atualiza diariamente por atender um território que imprime características dos ocupantes da região central da cidade.

Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), pode-se constatar que toda a documentação pedagógica é o resultado e /ou parte de um processo que reflexivo da práxis pedagógica e que é passível de transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática refletidas na teoria.

A partir da pesquisa no livro de registro da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), analisou-se o percurso formativo das professoras da unidade escolar (UE). Buscou-se, nas atas de reunião, os referenciais que subsidiaram a elaboração dos projetos didáticos desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2019.

Neste sentido, foram analisados os registros considerando a subjetividade da escrita das professoras e infere-se informações a partir da descrição do processo de estudo e seus resultados. A Instrução Normativa nº 22 (SÃO PAULO, 2018), define que docentes em JEIF têm a carga horária atribuída de 40 horas semanais <sup>16</sup>. A tabela 13 exemplifica o horário semanal de trabalho de um docente em JEIF.

**Tabela 13 – Horário Semanal Docente**

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:00 – 08:45	HA	HA	HA	HL	HL
08:45 – 09:30	JEIF	JEIF	JEIF	JEIF	HL
10:15 – 11:00	JEIF	JEIF	JEIF	JEIF	HL
11:00 – 15:00	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

<sup>16</sup> Desse total, são 25 horas-aula em regência e 15 horas adicionais destinadas à formação divididas em 8 horas-aula (JEIF) em horário coletivo, 3 horas-aula (HA) realizadas na escola e 4 horas-aula em local de livre escolha (HL).

De acordo com a organização da unidade escolar (UE), foram destinadas quatro horas da jornada especial integral de formação (JEIF) para estudo do Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI). A tabela 14 ilustra o cronograma adotado pelo coletivo para o estudo do Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI).

**Tabela 14 – Cronograma de formação (JEIF, 2019)**

<b>Mês</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Encaminhamentos</b>
Fevereiro	<b>1. A escola como espaço social da esfera pública.</b> 1.1 Os territórios como elementos da vida comum.	-Leitura/Discussão -Revisão do PPP
Março	<b>1.2 Princípios fundamentais.</b> 1.2.1 A Educação para a Equidade 1.2.2 A Educação Inclusiva. 1.2.3 A Educação Integral.	-Leitura/Discussão -Revisão do PPP -Carta de Intenções
Abril	<b>1.3 Um currículo para a Cidade de São Paulo.</b> <b>1.4 Compromisso com a Educação para a Equidade, a Educação Inclusiva e a Educação Integral.</b> 1.4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais 1.4.2 Educação para as Relações de Gênero. 1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 1.4.4 Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030/ONU. <b>1.5 A democracia na vida e nos processos educativos</b>	-Leitura/Discussão -Elaboração Projetos Didáticos -Organização dos Portfólios/Registros
Maio	<b>2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais.</b> <b>2.1 As interações como modos de ser e estar no mundo.</b> 2.1.1 As interações de bebês, crianças e grupos. 2.1.2 A interação de adultos, bebês e crianças: construir a escuta.	-Leitura/Discussão -Desenvolvimento Projetos Didáticos -Organização dos Portfólios/Registros
Junho	<b>2.2 A brincadeira como experiência de cultura.</b> 2.2.1 A brincadeira e as culturas infantis. 2.2.2 A brincadeira nas práticas cotidianas. 2.2.3 Como, onde e com o que brincar.	-Leitura/Discussão Desenvolvimento Projetos Didáticos -Registros
Julho	<b>2.3 Linguagens e práticas culturais.</b> 2.3.1 As práticas com as linguagens. 2.3.2 A socialização em múltiplos contextos e tecnologias.	-Avaliação Projetos do 1º Semestre
Agosto	<b>3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil.</b> <b>3.1 O cotidiano vivido e refletido.</b> <b>3.2 Projetos: explorações e pesquisas na vida cotidiana.</b> <b>3.3 Projetos com bebês.</b> <b>3.4 Documentação Pedagógica.</b>	-Leitura/Discussão -Carta de Intenções (Revisão)
Setembro	<b>4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</b> <b>4.1 Quais dimensões integram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?</b> <b>4.2 A integração curricular.</b>	-Leitura/Discussão -Elaboração Projetos Didáticos -Organização dos Portfólios/Registro
Outubro	<b>4.3 As diferentes transições.</b> 4.3.1 Transições na Educação Infantil. 4.3.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	-Leitura/Discussão -Desenvolvimento Projetos Didáticos
Novembro	<b>5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo.</b> <b>5.1 Gestão Democrática: Currículo e Projeto Político Pedagógico.</b>	-Leitura/Discussão -Desenvolvimento Projetos Didáticos
Dezembro	<b>5.2 Políticas públicas em defesa da educação e da infância no PPP.</b> 5.2.1 Compromisso com o Plano Municipal de Educação e com o Plano Municipal pela Primeira Infância. 5.2.2 Compromisso com a Rede de Proteção Social. 5.2.3 Compromisso com a Base Nacional Comum Curricular.	-Avaliação Projetos Didáticos (2º Semestre)

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

No percurso investigativo dessa pesquisa, analisou-se as atas do livro da jornada especial integral de formação (JEIF), e constatou-se nos registros que, a cada formação, uma das professoras integrantes do horário coletivo, seria a responsável pelo registro da discussão sobre o Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI).

Ao analisar os registros formativo dessas professoras, teve-se como questões norteadoras: 1. Qual a foi a metodologia de estudo empregada durante a formação? 2. houve reflexão sobre a prática pedagógica? e 3. quais práticas relatadas refletiram o currículo prescrito?

A partir das questões norteadoras, analisou-se três projetos do período intermediário<sup>17</sup> da unidade escolar (UE) e, a partir da documentação pedagógica, buscou-se nos registros dessas práticas os subsídios da concepção da educação ambiental crítica (EAC).

Identifica-se, por meio dos registros que, durante o segundo semestre, as crianças realizaram diversos projetos dentre eles o projeto Parque das Abelhas, Reaproveitar para aproveitar e Animais Silvestres que serão analisados nessa pesquisa. Os projetos se desenvolveram a partir da observação das crianças em brincadeiras no parque, tanque de areia, sala de aula a partir da escuta atenda das falas infantis por suas professoras.

A seleção dos três projetos citados, por apresentarem registros substanciosos dos percursos das práticas, demonstrando a vivência de experiências significativas nas mais diversas linguagens da educação infantil (EI), que serão desenvolvidos na apresentação e discussão dos resultados.

---

<sup>17</sup> Professores com horário das 11:00 às 15: 00. A regência no período intermediário é dividida em duas turmas: na primeira turma assume o final do turno da manhã e na segunda turma, o início do turno da tarde.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A potência criativa e o protagonismo são possíveis quando transformamos nossas crenças, quando damos vez e escutamos a voz das crianças nos territórios, acreditando que novas culturas infantis produzirão novas culturas adultas — culturas essas mais justas e humanas para uma sociedade que ainda não existe. (SÃO PAULO, 2019, p. 54)

Nesse sentido, pode-se observar por meio dos registros, se houve a ressignificação de saberes e práticas desenvolvidos na educação infantil (EI), sob uma perspectiva crítica da educação ambiental (EA). Os relatos produzidos em jornada especial integral de formação (JEIF), demonstram que a possibilidade de situações de aprendizagem intelectualmente estimulantes e de relevância social se tornam indispensável na construção do conhecimento saberes na educação infantil (EI).

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma o ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1997, p. 25)

Pode-se evidenciar, nos registros das reuniões de formação, que o estudo do Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de boas situações de aprendizagem. O documento também revela a importância do estudo do meio, ou seja, dos territórios, e a aprendizagem baseada em projetos. Percebe-se que os jogos, em suas mais diversas classificações, têm relação direta com a educação ambiental crítica (EAC), pautada assim, na concepção de educação freireana.

O Currículo da Cidade da educação Infantil (CCEI) apresenta conteúdos significativos de educação ambiental (EA) e, embora não esteja explícito, as práticas revelam a concepção ambiental, pois as aprendizagens fomentadas pelo documento revelam a preocupação para o desenvolvimento pessoal, social e ambiental.

Percebe-se, também, por meio do registro das práticas que, quando as crianças colocam em jogo tudo o sabem e pensam sobre o conteúdo a ser



estudado, desenvolvem o senso crítico e constroem saberes de modo significativo e de uso sócio real, tornando-se protagonistas e agentes de transformação social.

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem, Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (WEISZ, 2009, p. 65)

Percebe-se, por meio dos relatos, que para que as professoras pudessem ressignificar sua prática na educação infantil (EI), precisaram intensificar o exercício da escuta e a interação com as crianças a fim de dar vez e voz às falas infantis. Por meio dos registros, pode-se observar que, durante o processo formativo e construção de novas práticas, houve todo um movimento de reorganização de tempos e espaços da unidade escolar (UE), para que os mesmos possibilitassem a máxima circulação de informações e discussões no que tange a consolidação da escuta, protagonismo e autoria infantil.

A narrativa inventa outra lógica de formação. Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência. Neste documento de orientação curricular, é preciso pensar as cenas como “narrativas-mestres”, porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas. (SÃO PAULO, 2019, p.16)

Nesse sentido, pode-se identificar que as práticas educativas passaram a refletir a proposta do Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI). Por meio da leitura do relato de outros profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME), as professoras puderam ressignificar sua própria prática. O Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), não só possibilita o compartilhamento de boas práticas da Rede Municipal de Ensino (RME), mas também, sistematiza etapas de projetos e sequências didáticas e socializa estratégias bem sucedidas.

## O Projeto Político Pedagógico

Reflete-se, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) os princípios democráticos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), sendo a referência legal das unidades escolares (UE) para a construção de suas propostas pedagógicas.

De acordo com a LDBEN (BRASIL,1996) nos artigos 12, 13 e 14, as unidades escolares (UE) têm autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, considerando a participação dos profissionais da educação e comunidade educativa através dos conselhos.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequências e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 10-11)

O projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) revelou uma grande preocupação com as questões ambientais. Pode-se perceber que, os

projetos didáticos, em sua maioria apresentam atitudes significativas voltadas para a solução dos problemas relacionados às ciências ambientais.

Em especial, o projeto político pedagógico (PPP) de 2019 refletiu uma inquietação dos atores envolvidos em sua construção, pois os projetos didáticos apontam iniciativas para mitigar os impactos causados no cotidiano da educação infantil (EI), tais como: a produção excessiva de resíduos sólidos, sejam eles produtos de papelaria ou orgânicos, como as sobras de comidas após as refeições diárias.

Na análise do projeto político pedagógico (PPP), observou-se que houve uma preocupação da equipe escolar em expandir os territórios de aprendizagem, ou seja, sair do espaço da unidade escolar (UE) levando as crianças a conhecerem os territórios da cidade, iniciando pelo entorno da unidade escolar (UE) passando para o bairro até ocupar o território da cidade de São Paulo.

De acordo a concepção de integralidade, inclusão e equidade presentes no Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), pode-se observar que o projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) procurou expandir as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar – AGIR (SÃO PAULO, 2015a) provoca reflexões no momento em que as Unidades Educacionais revisitam coletivamente o PPP, avaliando e ressignificando ações, práticas pedagógicas e experiências, destacando aspectos relevantes na constituição desse processo, entre eles, o reconhecimento de bebês e crianças como protagonistas, a partir de um currículo construído de forma menos prescritiva e mais autoral. (SÃO PAULO, 2015, p.31)

Devido ao exercício da autonomia na educação infantil (EI), pode-se evidenciar no projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) diversas questões referentes a educação ambiental (EA). O posicionamento político pedagógico e o projeto de educação que a comunidade escolar pretende construir, estão referenciados na concepção de educação crítico-emancipatória apoiados em Paulo Freire, ou seja, uma concepção de educação libertária.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) adota como concepção uma ideologia educacional democrática, o currículo é progressista e construtivista. O referencial teórico é representado pelas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX.

Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX, de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual do ser humano; e na psicologia socioconstrutivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento. Podem auxiliar nessa caminhada o diálogo com os diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros). (SÃO PAULO, 2019, p.178)

A partir do projeto político pedagógico (PPP), evidenciam-se características específicas da unidade escolar (UE) sua inserção no contexto socio econômico do território, intencionalidade pedagógica da equipe e, pode-se observar que a preocupação com a educação ambiental (EA). Essas características estão materializadas no projeto político pedagógico (PPP) da escola municipal de educação infantil (EMEI), sendo o resultado da reflexão sobre as situações problemas na unidade escolar (UE).

Percebe-se que a construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP), para uma proposta pedagógica inclusiva, que atenda às necessidades da comunidade escolar e reduza a produção de resíduos, mitigue os impactos causados no meio ambiente. É notória a preocupação em contribuir na construção de seres humanos capazes de compreender e modificar a própria realidade, e que sejam multiplicadores de atitudes positivas e de preservação do meio ambiente.

A partir da Constituição Federal de 1988 e das demais legislações atualmente em vigor, muitas mudanças ocorreram em relação à concepção de criança e de Educação Infantil. A criança, antes vista como objeto de tutela, passa a ser considerada como sujeito de direitos. É preciso que esse direito não se limite apenas ao acesso à EI, mas garanta a oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais a partir de experiências significativas nas Unidades Educacionais. Portanto, o cuidado e a educação das crianças, além de serem responsabilidade da família/responsáveis, tornam-se também tarefa do Estado e da sociedade. Compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias/responsáveis exige uma gestão participativa que acolhe e dá voz aos diferentes segmentos da UE. (SÃO PAULO, 2019, p. 126)

Nessa perspectiva, percebe-se que o projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) está alinhado às diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no que tange ao Currículo da Cidade da Educação

Infantil (SÃO PAULO, 2019) pois o documento respeita a definição constitucional de que a educação pública é laica, levando em consideração a diversidade, propondo a inclusão e o direito à educação de todos.

Por meio dos registros observados, infere-se a informação de que o trabalho pedagógico das docentes na unidade escolar (UE) ocorre mediante o conhecimento do contexto onde ele está situado, considerando as especificidades e limites do território. Identifica-se o diálogo entre o projeto político pedagógico (PPP) e a prática cotidiana, pois as discussões curriculares estão garantidas e atendem as necessidades no atendimento educacional das crianças.

Reflete-se no projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) os pressupostos do Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI) bem como dos documentos oficiais que o antecederam, em especial do Currículo Integrador da Infância Paulistana (CIIP) e dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), pois em seu texto o projeto político pedagógico (PPP), considera as experiências infantis e suas vivências dentro do contextos escolar, familiar e social para propor o planejamento pedagógico.

Considera-se importante ressaltar que, o projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar (UE) expressa a concepção de educação estabelecida pela Secretaria Municipal da Educação (SME), de um currículo comprometido com a democracia. De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI) pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças, as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas.

Em alguns trechos do documento reflete-se uma proposta elaborada à muitas mãos, por toda a equipe escolar em parceria com as famílias e comunidade. Por meio de estudos, experiências e reflexões, tendo como eixos norteadores o educar, cuidar e o brincar. Percebe-se na organização de tempos e espaços bem como nas relações e a interação com as linguagens próprias da educação infantil (EI) que o documento revela as necessidades específicas da unidade escolar (UE)

O compromisso com a democracia revela uma gramática pedagógica do currículo que corresponde a um pensar e fazer a educação que não

se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pela organização e gestão pedagógica participativa dos tempos, espaços, materialidades, das interações, dos projetos, das brincadeiras e das experiências com múltiplas linguagens. O Projeto Político Pedagógico constitui-se em documento vivo, dinâmico e reflexivo, contextualizado, construído coletivamente e articulado à autoavaliação institucional, à documentação pedagógica, à formação permanente das(os) educadoras(es) e aos planos de ação. (SÃO PAULO, 2019, p.217)

Considera-se importante salientar que, os avanços na educação infantil (EI) da rede municipal da educação de São Paulo (RMESP), em relação a documentação pedagógica, é resultado de investimento e esforços políticos em defesa da educação e da infância materializada no projeto político pedagógico (PPP) das escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo.

A autonomia da unidade escolar (UE) em elaborar seu projeto político pedagógico (PPP) de acordo com a realidade de seu território e atendendo as especificidades de sua comunidade, torna-se possível a partir da reflexão sobre esse percurso histórico de conquistas em defesa da educação infantil (EI).

## Os Projetos Didáticos

Percebe-se a partir da análise dos registros que os projetos didáticos, desenvolvidos no segundo semestre de 2019, partiram do interesse das crianças e observados pela professora regente de cada turma. Os temas geradores<sup>18</sup> de cada um dos projetos relatados nessa pesquisa revelaram o protagonismo na educação infantil.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI), a escuta atenta das vozes infantis, bem como as elaborações de hipóteses das crianças são reveladoras da concepção de educação que valoriza a construção de conhecimento. Quando as professoras dão atenção aos questionamentos, comentários e sugestões das crianças tornam o processo de aprendizagem significativo.

Os registros dos projetos analisados revelam, também, alguns dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), bem como as metas estabelecidas para a construção de um futuro mais sustentável. Identifica-se na análise dos registros que, as práticas das professoras envolvidas nos projetos, corroboram com os princípios da Agenda de 2030 no que se refere aos direitos humanos, equidade, integralidade, inclusão e a igualdade de gênero.

De acordo com a Agenda 2030, os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as cento e sessenta e nove metas para o futuro sustentável, têm como concepção as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a economia, a sociedade e o meio ambiente.

Para que nos próximos quinze anos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sejam alcançados, foram estabelecidas áreas de importância para a sociedade e para o planeta. De acordo com a figura 3, pode-se identificar tais áreas.

---

<sup>18</sup> Segundo FREIRE (1983, p. 61) a captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse, nesse sentido, a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

**Figura 3 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**



Fonte: SÃO PAULO, 2019

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) ressalta que, alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) têm maior representatividade na educação infantil (EI) e, portanto, são destacadas nos processos educativos, destaca-se por sua relevância:

(...)saúde e bem-estar (ODS 3) como um indicador para se olhar para o ambiente escolar, para avaliar e replanejar a dinâmica cotidiana das crianças, a relação de chegada e de saída da criança da escola. Fome zero e agricultura sustentável (ODS 2) trazem à tona os esforços que a SME tem feito na direção de priorizar a compra de orgânicos e de produção familiar para compor a merenda escolar. Igualdade de Gênero (ODS 5) e Redução das Desigualdades (ODS 10). (SÃO PAULO, 2019, p. 59)

A partir da análise documental, infere-se que no intuito em desenvolver um currículo para a integralidade, igualdade, inclusão e equidade, a Secretaria Municipal da Educação (SME) assume o compromisso em nortear as ações pedagógicas das escolas municipais de educação infantil (EMEI) de modo a construir um futuro mais sustentável.

Identifica-se nos registros dos projetos selecionados que, no processo de desenvolvimento das atividades, possibilitou-se às crianças o desenvolvimento das curiosidades próprias da faixa etária, permitindo-lhes a construção de saberes a partir do seu interesse pelo conteúdo investigado e por meio da exploração e descobertas de novos saberes.



Freire (1996) exemplifica o exercício da curiosidade por meio da aproximação sucessiva de determinada questão ainda não resolvida. No constante movimento da busca, rediscute-se a curiosidade ingênua e a crítica, que se torna curiosidade epistemológica<sup>19</sup>. Ressalta que quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica.

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 1996, p.15)

Por meio dos registros, identifica-se, também, que ao longo do desenvolvimento dos projetos, considerou-se as especificidades de cada criança. Verifica-se essa característica a partir de relatos que vinculam o planejamento das atividades de acordo com o interesse das crianças.

Para estudo, foram selecionados os projetos Parque das Abelhas, Reaproveitar e Aproveitar e Animais Silvestres. Identificou-se nos registros desses projetos que, os mesmos partiram do princípio de que, as atividades desenvolvidas garantiram experiências significativas que incentivaram a curiosidade, a exploração, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza. Nota-se que as professoras desenvolveram os princípios da curiosidade epistemológica transformando uma curiosidade ingênua num objeto de estudo científico respeitando as singularidades da educação infantil.

Apresenta-se a seguir os projetos selecionados divididos em três tabelas (15, 16 e 17) seguidos de uma reflexão crítica acerca de seu desenvolvimento. O recorte selecionado para discussão é o projeto Animais Silvestres pelo seu desenvolvimento e estratégias de pesquisa desenvolvidos para a construção de saberes das crianças da educação infantil (EI). As tabelas são da própria autoria

---

<sup>19</sup> De acordo com Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. A curiosidade epistemológica é a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e, como metodologia de pesquisa, e se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.

e foram criadas a partir da análise dos registros do livro de reunião de formação e portfólios, produzidos pelas professoras no segundo semestre do período letivo de 2019.

**Tabela 15-** Projeto Pedagógico Parque das Abelhas

<b>OBJETIVOS</b>	Conhecer e compreender a relação entre plantas e animais, o processo de polinização das abelhas Jataí e a importância dos polinizadores.
<b>JUSTIFICATIVA</b>	A partir da descoberta de várias colmeias de abelhas Jataí nas áreas externas da EMEI, desenvolver alguns passos de uma pesquisa científica com as crianças sobre polinização e produção do mel e a estrutura social das colmeias. A partir do tema gerador, levantar as informações e hipóteses das crianças sobre o tema. A partir das hipóteses, iniciar o processo de investigação, seguindo os passos da pesquisa científica. Apresentar diversos materiais de consulta, como livros, revistas e internet para pesquisa coletiva mediada pela professora.
<b>Dimensões</b>	<b>Conhecimentos</b> Construção de conhecimentos sobre o processo de polinização e sua importância para o meio ambiente,
	<b>Valores</b> Ressignificar a relação com o meio ambiente preservando a vida das abelhas e conservando seu habitat natural.
	<b>Participação</b> Aproximação do método de pesquisa científica
<b>AVALIAÇÃO</b>	Produção de um diário de bordo com as etapas e os saberes construídos ao longo do projeto sobre o ciclo da polinização e comparação com as hipóteses iniciais apontadas pelas crianças sobre o assunto no início das investigações.
<b>ETAPAS DO PROJETO</b>	1. Escolha do tema e do nome do projeto 2. Revisão de literatura: pesquisa em livros, revistas, artigos e vídeos 3. Formulação do problema: Por que as abelhas fizeram sua casa no parque? Essas abelhas picam? Por que as abelhas ficam o dia todo entrando e saindo da colmeia? 4. Determinação de objetivos; 5. Pesquisa; 6. Análise e discussão dos resultados no diário de bordo; 7. Apresentação dos resultados para as turmas do Infantil I.
<b>ODS</b>	2- Fome zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- consumo e produção responsáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 16- Paz, justiça e instituições eficazes

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

De acordo com os registros, o projeto surgiu a partir da observação das crianças durante a exploração do parque da escola na atividade de exploração, proposta pela professora, na observação de todos os cantinhos do parque. São oferecidos diversos materiais para a exploração e registro das investigações, tais como: papel, canetinha, sulfite, lupa e câmera fotográfica (foto/vídeo).

A partir da exploração e curiosidade das crianças em saber mais sobre as abelhas jataí, a professora desenvolveu o projeto considerando a capacidade crítica das crianças e curiosidade, sua insubmissão. Utilizou uma metodologia,

com atividades sequenciadas que permitiram aproximação com o objeto de a ser estudado, as abelhas jatai.

Percebe-se, a partir dos registros analisados, que foram garantidas condições de aprendizado a partir da concepção crítica do currículo, pois as crianças participaram ativamente de todas as etapas do projeto. O projeto dialogou com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI) pois traduz na prática a teoria de construção e reconstrução dos saberes refutando hipóteses iniciais por meio de pesquisa mediada pela professora.

**Tabela 16-** Projeto Pedagógico: Reaproveitar e Aproveitar

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o desperdício de alimentos no lanche a almoço.</li> <li>- Ressignificar a relação das crianças com a comida, construindo saberes sobre os alimentos.</li> <li>- Desenvolver oficinas de culinária a partir do reaproveitamento de alimentos.</li> <li>- Conscientizar as crianças sobre o desperdício de alimentos.</li> </ul>						
<b>Dimensões</b>	<table border="1"> <tr> <td><b>Conhecimentos</b></td> <td>Classificação dos alimentos</td> </tr> <tr> <td><b>Valores</b></td> <td>Consumo sustentável</td> </tr> <tr> <td><b>Participação</b></td> <td>Elaboração de receitas reaproveitando os alimentos</td> </tr> </table>	<b>Conhecimentos</b>	Classificação dos alimentos	<b>Valores</b>	Consumo sustentável	<b>Participação</b>	Elaboração de receitas reaproveitando os alimentos
<b>Conhecimentos</b>	Classificação dos alimentos						
<b>Valores</b>	Consumo sustentável						
<b>Participação</b>	Elaboração de receitas reaproveitando os alimentos						
<b>AVALIAÇÃO</b>	Identificar, ao longo do projeto, se houve redução no desperdício de alimentos nos momentos de lanche a almoço bem como se a aceitação de alimentos						
<b>ETAPAS DO PROJETO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Roda de conversa sobre as preferências alimentares.</li> <li>2. Classificação dos alimentos conversa com a nutricionista da EMEI.</li> <li>3. Pirâmide Alimentar</li> <li>4. Seleção dos alimentos a serem estudados: Carboidratos, Verduras e Legumes, Frutas, Leite e derivados, Carnes e Ovos, Leguminosas e oleaginosas, Óleos e Gorduras, Açúcares e Doces.</li> <li>5. Pesquisa: Receitas</li> <li>6. Seleção das receitas.</li> <li>7. Estudo do Meio: Feira Livre.</li> <li>8. Oficina culinária: Mini Pizza de Berinjela</li> </ol>						
<b>ODS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2- Fome zero e agricultura sustentável;</li> <li>3- Saúde e bem-estar;</li> <li>10- Redução das desigualdades;</li> <li>11- Cidades e comunidades sustentáveis;</li> <li>12- consumo e produção responsáveis;</li> <li>13- Ação contra a mudança global do clima;</li> <li>16- Paz, justiça e instituições eficazes</li> </ol>						

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

A partir da delimitação do território, do tema gerador e da questão problematizadora (desperdício de alimentos e produção excessiva de resíduos), estabeleceu-se um diálogo entre as crianças e o objeto de estudo: os alimentos.

A escuta da professora foi de suma importância na definição desse projeto pois, a partir da necessidade das crianças em conhecer os alimentos fomentou-se interesse em pesquisar o que é oferecido diariamente durante o almoço.

Identifica-se nos registros que o gatilho para o desenvolvimento dos projetos foi a escuta da professora no horário do almoço. De acordo com os registros, diariamente a professora apresentava o cardápio às crianças e, durante o almoço, incentivava a experimentação e o consumo dos alimentos oferecidos.

Observou-se que, sempre que no cardápio surgia uma novidade, a primeira reação das crianças era a recusa. De acordo com o relato da professora, observados no portfólio, no dia da Lasanha de Berinjela “o lixo ficou cheio e a barriga vazia”<sup>20</sup>.

A observação do comportamento alimentar do grupo e a escuta das necessidades de aprendizagem sobre os alimentos, foram ferramentas fundamentais que possibilitaram o desenvolvimento do projeto e construção saberes. Analisou-se a partir dos registros que o intuito, a intencionalidade pedagógica foi a de ampliar o repertório alimentar das crianças, familiarizando-as aos alimentos oferecidos no almoço. A redução o volume de resíduos dispensados sólidos descartados no lixo, foi o que as motivou a dar continuidade a proposta pedagógica.

**Tabela 17 – Projeto Pedagógico Animais Silvestres**

<b>OBJETIVOS</b>	Estudo do Meio - Animais do Zoológico
<b>JUSTIFICATIVA</b>	A partir da observação das preferencias pelos mesmos animais da caixa de brinquedos, o projeto “Animais do Zoológico” visa ampliar os saberes das crianças sobre os animais silvestres por meio de atividades de pesquisa para conhecer as características dos animais por meio de diferentes classificações, tais como espécie, hábitos alimentares e habitat.
<b>Dimensões</b>	<b>Conhecimentos</b> Classificação dos Animais Silvestres
	<b>Valores</b> Preservação da fauna
	<b>Participação</b> Estudo do meio
<b>AVALIAÇÃO</b>	Brincadeira sobre os Animais Silvestres
<b>ETAPAS DO PROJETO</b>	1. Roda de conversa sobre os animais. 2. Classificação dos animais. 3. Seleção dos animais a serem estudados. 4. Pesquisa: fichas técnicas.
	7. Estudo do roteiro do zoológico (mapa/ percurso). 8. Estudo do Meio: Zoológico- apreciação dos animais selecionados no projeto.
<b>ODS</b>	3- Saúde e bem-estar; 12- Consumo e produção responsáveis;
	13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições eficazes

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

<sup>20</sup> Relato da Professora descrito no portfólio sobre o projeto pedagógico Reaproveitar para Aproveitar desenvolvido numa escola municipal de educação infantil (EMEI) de São Paulo.

A partir da análise dos registros do projeto “Animais Silvestres” tanto no relato das professoras quanto no portfólio das atividades desenvolvidas pelas crianças, pode-se identificar diversas características da educação ambiental crítica (EAC).

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto, revelou grande potencial criativo, protagonismo infantil, intencionalidade didática e apropriação do território de forma investigativa, alicerçada em pressupostos metodológicos e científicos mantendo a ludicidade tão pertinente na educação infantil (EI). Essas situações de aprendizagem corroboram para a formação de sujeitos ecológicos transformadores e multiplicadores de atitudes mais sustentável.

A curiosidade por compreender o processo pelo qual desenvolveu-se o projeto Animais Silvestres e o modo como se estruturou desde sua concepção, suscitou a proposta de produção de um jogo de tabuleiro, denominado “A trilha dos Animais Silvestres.

Infere-se, a partir da análise dos registros do projeto, que os jogos na educação infantil (EI), pode ser uma ferramenta potente no processo de construção de conhecimento das crianças. Segundo Kishimoto (2010) o jogo pode ser considerado importante no que se refere à aquisição de conhecimento e desempenho no âmbito escolar, pois ação do jogo promove o desenvolvimento da criança sob os aspectos cognitivo, social, emocional e físico-motor.

Analisa-se, também, a partir dos registros do projeto pedagógico Animais Silvestres, a importância do papel das professoras em todo o processo de mediação do conhecimento das crianças possibilitando a construção de saberes baseados na curiosidade.

## Projeto Animais Silvestres

O projeto “Animais Silvestres” partiu do interesse das crianças em conhecer os animais da caixa de brinquedos. Os registros do projeto revelam que, diariamente, a professora identificou o grande interesse em brincar com determinados animais e a disputa dos mesmos pela maioria das crianças, geralmente os que estão presentes em filmes, como os da animação Madagascar<sup>21</sup> em que as personagens principais são uma zebra, leão, hipopótamos e girafa.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.35)

A partir das brincadeiras de imaginação, com a caixa de brinquedo dos animais, constantemente as crianças perguntavam o nome dos bichos com os quais brincavam. Questionava-os sobre onde viviam, o que comiam, e se falavam, brincavam entre outras questionamentos próprios da infância.

Segundo Kishimoto (2010), brinquedos na forma de animais, entre outros, atraem a maioria das crianças e podem desencadear um “mar de histórias”, em que se criam narrativas imaginativas com as experiências de cada uma, sendo importantes recursos para ampliar e construir novos saberes.

Na maioria das vezes o interesse das crianças centrava-se somente em alguns animais da caixa. A professora observou que as preferências do grupo giravam em torno do leão, girafa, onça pintada, jacaré, elefante, hipopótamo. Para brincar com esses brinquedos, muitas vezes, as crianças entravam em disputa, criando conflitos que necessitavam da mediação da professora.

(...)a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com os adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são o foco central do trabalho

---

<sup>21</sup> Filme de animação estadunidense lançado em 2005, dos gêneros comédia e aventura produzidas pela Dreaw Works. A trama do filme gira em torno de quatro animais do Zoológico do Central Parque que sentem a necessidade de vida livre e fogem para Madagascar, na África e precisam aprender a se adaptar à natureza.

pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte da(o) professora(or) e das crianças são imprescindíveis. (SÃO PAULO, 2019, p.140)

Entende-se que a observação da professora foi fundamental no desenvolvimento das atividades do projeto didático. Nesse sentido, de acordo com os registros do projeto, a docente destacou com um dos objetivos, repertoriar as crianças por meio da aproximação das características de outros animais para que pudessem diversificar em suas escolhas e, assim, evitar conflitos pela disputa dos mesmos animais.

Percebe-se que o projeto revelou, ainda, a preocupação com o brincar que, segundo Kishimoto (2010), é a atividade principal do dia a dia da criança, sendo um instrumento de grande importância para a construção de aprendizagens e desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança aprende de maneira espontânea e o brinquedo passa a ter significado na formação do sujeito.

Brincar, para a criança, é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende corpo e mente. O(a) professora(or) se faz presente quando planeja e organiza os espaços, os tempos e os materiais que favorecem o brincar. Nessa organização participam as crianças e as(os) educadores(as), pois é nessas ações que as crianças aprendem a ter autonomia e a compartilhar decisões que foram combinadas em grupo. (SÃO PAULO, 2019, p.170)

De acordo com a concepção de infância estabelecida pelo Currículo da Cidade da Educação Infantil (CCEI, 2019), etapa que compreende a educação infantil (EI), o brincar é essencial na rotina da criança, pois possibilita, ainda a tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores, autoconhecimento, compartilhamento, exercício da autonomia, solução de situações problemas e construção de saberes.

Sendo assim, de acordo com os registros, nota-se que o projeto partiu das brincadeiras e do levantamento dos conhecimentos prévios das crianças acerca dos animais silvestres existentes na caixa de brinquedos. A professora questionou-os sobre o que sabiam sobre os animais da caixa e cada uma das

crianças foi expressando o que conheciam sobre os animais elencados durante a roda de conversa<sup>22</sup>.

Ressalta-se, nesse processo, a importância em garantir a integração dos saberes prévios com a construção de novas aprendizagens, dando continuidade aos processos de construção dos saberes. De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), respeitar as singularidades e as diferentes relações que as crianças estabelecem com os conhecimentos, possibilita a mediação assertiva a cada etapa do processo de ensino aprendizagem.

Em um segundo momento, identifica-se nos registros que, a professora construiu um gráfico sobre as preferências do grupo pelos animais disponibilizados na caixa. As preferências centraram-se nos animais africanos, pois os mesmos compõem o universo infantil, repertoriando o imaginário por meio dos filmes de animação.

De acordo com os registros fotográficos analisados no portfólio, pode-se observar que a professora não utilizou nenhum material de papelaria que pudesse gerar resíduos sólidos e causar impacto ambiental. Para compor o gráfico, ao invés de papel, utilizou apenas os brinquedos, sendo as miniaturas dos animais selecionados na caixa de brinquedos e o monta tudo para quantificar as preferências das crianças.

Percebe-se na análise dos registros que, a organização da atividade ocorreu de forma dialógica e democrática, pois integrou e considerou os conhecimentos prévios das crianças durante todo o processo de desenvolvimento do projeto.

A partir da observação do portfólio da turma, buscou-se compreender como ocorreu o processo de seleção dos animais a serem pesquisados ao longo do projeto. Os registros revelam uma organização da atividade por meio de votação. Partindo da caixa dos animais, a professora mostrava o brinquedo e, solicitava a votação. Cada criança poderia escolher apenas um animal preferido.

---

<sup>22</sup> Atividade permanente e diária na educação infantil (EI) em que se estabelecem combinados, organiza-se a rotina e etc. Falar/opinar o que se discute em roda de conversa e observação é um dos objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade da educação infantil. A roda de conversas está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e objetiva a interação com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptação ao convívio social. (SÃO PAULO, 2019, p. 210)



Na votação participaram 33 crianças presentes no dia, de uma turma tem 35 estudantes matriculados.

A seguir apresenta-se a tabela 18 que exemplifica o quadro traçado na lousa pela professora, fotografado e posto no portfólio como registro. Essa atividade apresenta-se como prática sustentável, pois não utilizou nenhum material que pudesse gerar resíduos sólidos.

**Tabela 18** – Votação dos Animais Preferidos

<b>Animais</b>	<b>Votos</b>
Leão	7
Girafa	5
Onça pintada	8
Jacaré	3
Elefante	4
Hipopótamo	2
Abstenções	2

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020

De acordo com os registros, a atividade seguinte do projeto foi a pesquisa sobre os animais selecionados. Nessa etapa do projeto, a professora mediu as pesquisas pois as crianças ainda não são alfabetizadas. Como recurso utilizou equipamentos eletrônicos tais como: o tablet da escola e um computador disponibilizado na sala dos professores, além do celular da própria professora.

A partir dos registros, nota-se que as pesquisas foram feitas por meio de busca por voz. Também foram apresentados como materiais como fonte de pesquisa como livros do acervo da unidade escolar (UE), sobre a temática, websites com informações sobre animais silvestres e, em especial, o website da Fundação Zoológico de São Paulo.

A partir das pesquisas, foram produzidas fichas técnicas com o objetivo de conhecer e reconhecer a importância dos animais silvestres para a biodiversidade, incluindo suas características, semelhanças, diferenças, hábitos alimentares e habitat natural. Também foram exploradas, leituras, músicas e brincadeiras envolvendo os animais silvestres selecionados e realizadas problematizações sobre a extinção dos animais e os impactos para a manutenção da biodiversidade.

Os registros revelam que, no coletivo, as crianças levantaram hipóteses e puderam observar, pesquisar, registrar informações sobre os animais, a fim de confirmar ou refutar suas impressões iniciais. Refutaram informações por meio da pesquisa, chegando a uma concepção científica das espécies analisadas.

Coletivamente, mediado pela professora, produziram as fichas técnicas sobre os animais silvestres pesquisados.

O produto final do projeto foi a visita ao Zoológico de São Paulo. Para o estudo do meio, a turma estudou o mapa do Zoológico apresentado pela professora. Como parte do projeto, as crianças localizaram os animais estudados no projeto e traçaram o percurso para conhecer os animais no Zoológico. Mediado pela professora, a turma criou um roteiro e planejou todo o estudo de meio desde a organização para saída da unidade escolar (UE), horário do piquenique e retorno.

O roteiro produzido pela turma foi encaminhado, previamente, às famílias via whatsapp, sendo esta outra situação de aprendizagem em que não se utilizou recursos materiais para comunicação da atividade.

No roteiro constavam informações sobre os horários de saída e retorno à EMEI, percurso do estudo, piquenique e etc. O registro no portfólio identifica as etapas da construção desse roteiro, tendo a professora como escriba das sugestões para a construção do texto encaminhado às famílias.

A comunicação do estudo ocorreu por meio de apresentação em Power Point e projeção para a apreciação e conhecimento dos demais estudantes da unidade escolar (UE). As famílias e a comunidade puderam apreciar os resultados do projeto na Mostra Cultural que ocorreu no mês de novembro de 2019.

O estudo do meio ocorreu conforme o planejado. Segundo o relato da professora, descrito no portfólio, as crianças tinham saberes sobre os animais pesquisados, puderam inferir informações e observar os animais estudados. Foi disponibilizada uma câmera digital para que, de forma revezada, as crianças pudessem registrar o estudo do meio sob o olhar infantil. As fotos foram disponibilizadas no portfólio da turma.

A partir do estudo do meio, como forma de problematizar a preservação das espécies e conscientizar sobre a extinção dos animais, propõe-se um jogo de tabuleiro para apoio didático às atividades como estas desenvolvidas por projetos.

O jogo ecológico Trilha dos Animais é uma proposta autoral, resultado da análise nesta pesquisa e que será melhor desenvolvido na próxima seção deste estudo.

## **Proposta - Jogo Ecológico: A trilha dos Animais Silvestres**

A partir da observação do projeto Pedagógico Animais Silvestres, pensou-se como proposta a produção do material pedagógico Trilha dos Animais Silvestres. A proposta é um jogo tabuleiro pedagógico para compor o currículo. Pensa-se na proposta de construção do jogo “A Trilha dos Animais Silvestres” a partir do percurso científico trilhado pelas crianças. Observa-se, a partir do portfólio, que as crianças se interessam muito pela temática e, portanto, espera-se que o jogo possa contribuir para a sistematização dos conhecimentos sobre a fauna silvestre.

O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras. Pular amarelinha, rodar um pião, jogar peteca: primeiro se aprende e depois se brinca. Jogos de tabuleiro e suas regras são criações da sociedade e trazem os valores do ganhar ou perder, comprar e vender. Na brincadeira do faz de conta, o mundo social aparece na sua temática: ser médico, professora, motorista. (KISHIMOTO, 2010, p.12)

A partir da observação dos registros do projeto “animais Silvestres” infere-se a informação de que as crianças, a partir do jogo acessariam os saberes construídos além de planejar, pensar estratégia, agir e analisar antecipadamente os percursos do jogo. Desta forma, pensa – se o jogo enquanto recurso didático que, segundo Kishimoto (2010), um tabuleiro de piões é um brinquedo quanto usado para fins de brincadeira, porem quando se torna um recurso didático, apresenta outro significado, que embora conserve sua natureza lúdica é um material pedagógico.

Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e também as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. Todas essas novas experiências despertam a curiosidade das crianças: um jogo africano, uma brincadeira indígena, uma cantiga da infância dos seus pais ou avós, um brinquedo feito por uma pessoa mais velha da comunidade, um jeito de brincar proveniente de outro país. Com tudo isso, as crianças vão descobrindo a história, percebendo a passagem do tempo, descobrindo a existência de outros lugares e outras culturas. Pesquisar juntos sobre brincadeiras de crianças de outros lugares ou sobre a origem das coisas ajuda a colocá-las em contato com mapas e com a noção de tempo e de espaço. (SÃO PAULO, 2019, p.92)

Os jogos na educação infantil possibilitam muitas aprendizagens, Kishimoto (2010) afirma que quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário, a depender das características do jogo em questão. O enfoque do jogo “Trilha dos animais”, tem propósito pedagógico e, embora seja muito tênue a linha que separa a ludicidade do livre brincar e o aprender brincado, ressalta-se que a proposta do jogo é didático pedagógica.

### ***Jogo “Trilha dos Animais”***

60 Cartões - Vida dos Animais

30 Cartões - Curiosidades

6 Piões

1 Dado

1 Tabuleiro

10 miniaturas de cada animal representado no jogo (leão, girafa, onça pintada, jacaré, elefante ou hipopótamo)

**OBJETIVO:** Chegar ao final da trilha respondendo os desafios sobre os animais silvestres.

**JOGADORES:** Podem jogar de 2 a 6 crianças, cada uma escolhe a cor de seu pião. Após a escola, os piões devem ser colocados no ponto de partida do tabuleiro. Em seguida embaralham-se as cartas que contém as informações dos animais sobre alimentação, habitat, tempo de vida, peso, tamanho, tempo de gestação e curiosidades. As cartas devem ser colocadas de cabeça para baixo nos locais indicados no do tabuleiro.

**COMEÇO DO JOGO:** O primeiro jogador lança os dados e, conforme o número de pontos que tirar, avança o seu pião pela direção indicada no tabuleiro. O mesmo procedimento deve ser realizado pelos demais jogadores.

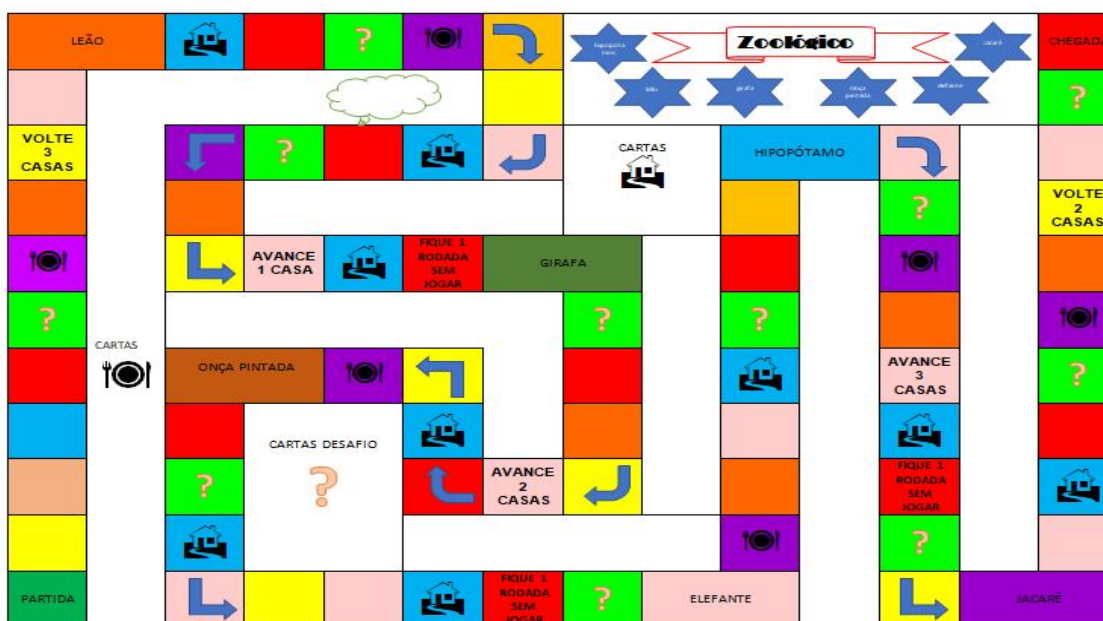
**OBSERVAÇÃO:** Numa mesma casa podem parar vários piões ao mesmo tempo. Se o jogador cair numa casa VIDAS DOS ANIMAIS, deverá tirar uma

carta e responder à questão. Se acertar, ganha uma miniatura referente ao animal respondido, se errar não recebe nenhuma miniatura. Se o jogador cair na casa DESAFIO, deverá cumprir o que se pede no cartão de desafio

**TÉRMINO DO JOGO:** O jogo termina quando todos os jogadores tiverem percorrido o tabuleiro.

**GANHADOR:** Ganha o jogo quem finalizar a trilha com o maior número de miniaturas.

**Figura 4** – Croqui do tabuleiro do jogo Trilha dos Animais Silvestres



Fonte: elaborado pela autora, 2020

Espera-se que a proposta do jogo, enquanto material didático, valide os novos conhecimentos construídos no percurso do projeto. As informações importantes sobre os animais silvestres, tais como, nome popular e científico, habitat natural, hábitos alimentares, período de vida e reprodução serão disponibilizados em cartas para desafiar os saberes das crianças.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento metodológico desenvolvido ao longo do projeto considerou a concepção de infância presente no currículo da educação infantil, bem como os princípios da educação ambiental crítica (EAC). Pode-se observar que o projeto atendeu aos objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS) presentes na Agenda 2030.

Por meio da análise dos registros pode-se constatar que o projeto possibilitou a construção de saberes pedagógicos, tais como, a representação e tabelas e gráficos, noções numéricas, medidas de tempo, formas e sólidos geométricas além de possibilitar aprendizagens significativas por meio da resolução de situações problemas, confirmando a hipótese inicial.

Dentre as dimensões analisadas, o conhecimento foi adquirido por meio do percurso que possibilitou a observação, a análise dos dados, a pesquisa do objeto de estudo, o registro e a absorção de conceitos.

Na dimensão de valores, as crianças participaram de um projeto que gerou poucos resíduos sólidos para não impactar o meio ambiente, além de ressignificarem seus saberes em relação a vida silvestre, entendendo a importância da preservação ambiental e a conservação dos biomas para que esses animais possam viver em liberdade em seu habitat natural. Também se aproximaram das discussões referentes ao tráfico de animais silvestres ações mitigadoras para a redução desse tipo de crime ambiental.

Sobre a dimensão da participação, todo o processo compreendeu a escuta, o protagonismo e a autoria infantil. Protagonismo infantil e docente ocorrem de forma simultaneamente, baseada numa relação dialógica, interdependente e colaborativa. Pode-se identificar que durante todo o processo a professora teve uma escuta atenta das necessidades de aprendizagem das crianças, esteve atenta às manifestações, interesses e desafios.

Entende-se que as práticas analisadas evidenciaram preocupação no gerenciamento e destinação correta dos resíduos sólidos gerados na educação infantil. Embora este não tenha sido o objetivo central das propostas, as práticas

estão alinhadas ao desenvolvimento sustentável presentes como pressupostos da agenda de 2030.

Embora não esteja explícito nos registros, relatos e propostas iniciais de cada um dos projetos analisados, infere-se que foram consideradas a problemática gerada pelo gerenciamento inadequado dos resíduos sólidos. Evidencia-se essa concepção no projeto didático Reaproveitar e Aproveitar, quando propõe-se a ressignificação de comportamentos e conhecimentos das crianças no que tange a destinação final dos resíduos gerados.

Já o projeto didático Animais Silvestres, desperta a reflexão crítica a respeito da situação atual na produção de resíduos, motivando o desenvolvimento de alternativas simples para mitigar os possíveis impactos gerados pelo uso e descarte incorreto dos resíduos. As atividades não causaram impactos socioambientais, tais como o comprometimento dos recursos naturais, proliferação de vetores e a poluição do ambiente.

As iniciativas para a mitigar os impactos pelo descarte inapropriado dos resíduos gerados na educação infantil (EI), são o resultado de todo um percurso histórico para a implementação da educação ambiental (EA) no currículo, considerada de suma importância para a manutenção do meio ambiente.

A partir do referencial teórico desta pesquisa, sobretudo no que se tange ao jogo, enquanto recurso didático, conclui-se que as atividades lúdicas são meios que possibilitam o desenvolvimento de saberes e práticas alinhados à teoria. Sendo assim, busca-se no jogo uma estratégia para desenvolver saberes da educação ambiental.

Considera-se relevante salientar, a partir dessa pesquisa, que teoria e prática são possíveis de acontecer no cotidiano escolar. O currículo prescrito e o vivenciado quando partem de uma concepção dialógica de educação, são capazes de sensibilizar e integrar a comunidade escolar, possibilitando práticas sustentáveis reduzindo impactos ambientais em busca de um meio ambiente equilibrado.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei Federal n º 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CREPALDI, G. D. M. **Educação Ambiental na Educação Infantil: sentidos construídos a partir do trabalho pedagógico**, 2018, 167f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação com Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A de S., AGUIAR, D. R. da C. **Letramento ambiental**. Aracaju: INFOGRAPHICS, 2019.

GADOTTI, M. **PAULO FREIRE Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996

KISHIMOTO. T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. Ed – São Paulo: Cortez, 2010.

KOSLOSKY, I. T. **Metodologia para a criação de jogos a serem utilizados na Educação Ambiental**. 2000, 175f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina.



LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo : Summus, 1992.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra – hegemônica política**. Rio de Janeiro: Trab. Educ. Saúde, 2013 Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>> Acesso em 28 de ago de 2020.

OLIVEIRA, A. F. M. de. **A fauna em jogo: perspectiva do jogo de papéis nas dimensões de conhecimento, valores e participação na educação ambiental crítica**. 2019, 189f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos.

OZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, Junho 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 mai 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>.

PEREIRA, A. F. A performance das crianças pequenas em atividades de exploração do mundo em uma instituição de educação infantil: refletindo o vínculo entre a educação infantil e ensino de ciências. 2018, 175f. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais.

PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JÚNIOR, A. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da educação ambiental. In: **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, 2005.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental**. São Paulo, Brasiliense, 2014.

\_\_\_\_\_. A Educação Ambiental para além dela mesma. Aula-inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG – Universidade Federal do Rio Grande – 13 de março de 2008. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/972/403>> Acesso em 18 de mai. De 2020.

\_\_\_\_\_. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 539-553, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2.pdf>> Acesso em 10 de abr. de 2020.

SACRITÁN, J. G. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME Nº 22**, de 26 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-22-de-26-de-novembro-de-2018>> Acesso em: 18 de fev. de 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SÃO PAULO. 2019a . **Instrução Normativa SME Nº 02**, de 6 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-02-de-06-de-fevereiro-de-2019>> Acesso em: 26 de fev. de 2020.

SILVA, L. D. da. **A Educação Ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas**. 2017. 158f. Dissertação. Universidade de São Paulo. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-141239/publico/LEONARDO\\_DIAS\\_DA\\_SILVA.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-141239/publico/LEONARDO_DIAS_DA_SILVA.pdf) > Acesso em 24 mar. 2020.

SILVA, T.T. da. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEISZ. T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed.- São Paulo: Ática, 2009.

ZANON, N. G. **A inserção da Educação Ambiental em centros municipais de educação infantil em São Carlos (SP): uma análise a partir de uma perspectiva crítica**. 2019, 159f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista.