

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL

RAFAELA VILELA DE FREITAS

**RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
PRESENTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

ITUIUTABA

2018

RAFAELA VILELA DE FREITAS

**RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA: REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS PRESENTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.

ITUIUTABA  
2018

RAFAELA VILELA DE FREITAS

**RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRESENTES  
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia.

Resultado

---

Ituiutaba, 04 de julho de 2018

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Profa. Dra. Leonice Matilde Richter  
Universidade Federal de Uberlândia

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela conclusão da graduação e deste trabalho.

À minha mãe, Genilda Batista Vilela, e ao meu pai, Gilmar Rodrigues de Freitas, por todo amor, empenho, esforço e dedicação que sempre dispensaram a mim.

À minha professora orientadora, Fernanda Duarte Araújo Silva, pela paciência e respeito ao meu processo de escrita e de aprendizagem.

Às/Aos demais professores/as do curso de Pedagogia que, sem dúvidas, estiveram presentes durante a construção deste trabalho, em especial às professoras Leonice e Vilma que aceitaram o convite de participar da minha banca de defesa e dessa forma, contribuir com esse processo de pesquisa.

*E as crianças, quem são?*  
*Elas são a espécie que se renova sobre a Terra.*  
*Uma espécie que faz história.*  
*Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo,*  
*Seres da natureza e seres da cultura.*  
*(TIRIBA, 2006. p. 03)*

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação desenvolvida no período de 2016 a 2018, a partir de um projeto de Iniciação Científica, culminando num Trabalho de Conclusão de Curso, que buscou compreender, por meio de análise, quais são as representações sobre a relação criança e natureza presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil, além de identificar se as políticas para a Educação Infantil contemplam questões relativas à necessidade da criança estabelecer uma relação com a natureza e, em caso positivo, como deve ocorrer essa relação. As questões norteadoras para a pesquisa foram: Como as políticas públicas que devem orientar o trabalho na Educação Infantil têm contemplado a relação da criança com a natureza? Quais as representações sobre esse tema na legislação vigente? As políticas para a Educação Infantil contemplam questões relativas a necessidade da criança estabelecer uma relação com a natureza? Caso positivo, de que forma? A pesquisa é de caráter qualitativo e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, à luz da Teoria das Representações Sociais. Os documentos analisados no trabalho são: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. Em linhas gerais, identifica-se por meio dessa pesquisa que os documentos que abordam a educação de forma geral não fazem grandes apontamentos para a Educação Infantil, sendo muito simplistas em suas abordagens. Se não há aprofundamento voltado para a infância, tampouco sobre a necessidade da relação criança-natureza, pois ainda não está formada a ideia da importância desta relação para um aprendizado livre, autônomo e que seja capaz de se relacionar com o ambiente em que está e com as demais pessoas ao seu redor. Espera-se que, de alguma forma, este trabalho contribua com discussões na área.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Criança-Natureza. Representações Sociais. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This article presents the results of an investigation developed within the period from 2016 to 2018 after a Scientific Initiation project, culminating in a Course Finale Paper, which aimed at not only understanding, through analysis, which are the representations of the relationship between children and nature present in the public policies for Children's Education, but also at identifying if these policies regarding Children's Education behold issues concerning the need of a child of establishing a relationship with nature, and if so, how should this relationship occur. The leading questions for the research were: 'How have the public policies, which are supposed to guide the Children's Education work, been contemplating the relationship between children and nature?'; 'Which are the representations of such theme in the current legislation?'; 'Do the Children's Education policies behold issues related to the need of the child to establish a relationship with nature? How so?'. The research is of a qualitative aspect and was developed through bibliographical research and documents analysis, in light of the Social Representations Theory. The documents analysed for this paper were: National Curriculum Reference for Children's Education; National Curriculum Guidelines for Children's Education and National Curriculum Common Basis. In general terms, through this research one can identify that the documents which look broadly into education do not make major indications towards Children's Education being far too simplistic in its approaches. If there is no deepening into childhood, neither there is on the need for the child-nature relationship, as it the notion of the significance of this relationship for a free autonomous learning which is able to relate to the environment and people in their surrounds has yet to be formed. One expects that this paper would contribute to raising debates in the aforementioned topic.

**Key words:** Children's Education. Child-Nature. Social Representations. Public Policies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>SOBRE A METODOLOGIA ABORDADA NA PESQUISA: EM FOCO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>ALGUNS OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>14</b>
Constituição Federal de 1988.....	17
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90.....	19
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96.....	22
<b>RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA: ALGUNS DIÁLOGOS.....</b>	<b>23</b>
<b>LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>25</b>
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI/1998.....	25
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2010.....	29
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Parecer CNE/CP nº 15/2017.....	32
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>



## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação desenvolvida no período de 2016 a 2018, que surgiu pelo interesse em aprofundar em discussões realizadas durante o curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Leituras e debates em disciplinas como Fundamentos da Educação Infantil, Direito à Infância e a Educação, Currículo na Educação Infantil, Construção do Conhecimento em Ciências contribuíram de forma significativa para a compreensão da importância de uma relação intrínseca entre a criança e a natureza. O desejo de pesquisar a temática foi intensificado a partir da realização dos estágios supervisionados do curso, em que foi identificado o quanto as crianças têm ficado “limitadas” a ocupar apenas os espaços das salas de aulas.

Por esses motivos, estudos foram iniciados a partir de um projeto de Iniciação Científica (IC), que deu sequência a este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As questões que foram sendo construídas durante a realização das disciplinas e estágios supervisionados do curso de Pedagogia foram: como as políticas públicas que devem orientar o trabalho na Educação Infantil têm contemplado a relação da criança com a natureza? Quais as representações sociais sobre esse tema na legislação vigente? As políticas para a Educação Infantil contemplam questões relativas a necessidade da criança estabelecer uma relação com a natureza? Caso positivo, de que forma?

Deste modo, objetiva-se compreender, bem como analisar quais são as representações sobre a relação criança e natureza presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil. Busca-se, então, identificar se as políticas para a Educação Infantil contemplam questões relativas à necessidade da criança estabelecer uma relação com a natureza e, caso contemplem, como deve ocorrer essa relação. Os documentos analisados nesta pesquisa foram: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

O interesse pela abordagem das políticas públicas para a Educação Infantil, considerando a forma como trata a relação criança-natureza, é fruto da representação sobre o quanto é importante e fundamental que as crianças tenham contato intenso com ambiente, pois é durante a infância que serão construídos elementos básicos para a formação do sujeito. Esta construção é processual e social e, segundo Moscovici (1990. Apud SILVA, 2015), compreende que as experiências e informações difundidas socialmente formam o conhecimento prático, que por sua vez, pode ser compreendido como representações sociais. Portanto, o trabalho entre criança e natureza deve possibilitar que a criança reconheça o mundo que a envolve,

reconhecendo a si mesma como participante dele e sendo capaz de questionar, compreender, elaborar hipóteses e soluções para problemas reais do seu mundo (COQUIDÉ, 2008).

Portanto, a relevância deste trabalho justifica-se pela importância de se compreender os limites e possibilidades de um trabalho significativo entre criança e natureza, o que permitirá entender os avanços e/ou retrocessos que a legislação vigente ocasiona no trabalho dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil.

A pesquisa é de natureza qualitativa, em que se fez uso análise documental de materiais que devem orientar o trabalho na Educação Infantil, através de referenciais teóricos de apoio, que abordam questões relacionadas ao trabalho neste nível de ensino.

O artigo está organizado em seis momentos. No primeiro, introduziu-se o assunto, trazendo também o objetivo e justificativa da relevância da pesquisa; o segundo item trata da metodologia utilizada na pesquisa e apresenta um detalhamento sobre a pesquisa qualitativa e documental, além de explicar sobre a teoria das Representações Sociais, que auxiliou na avaliação das análises deste trabalho; posteriormente, apresenta-se um histórico da Educação Infantil no Brasil, na tentativa de identificar o percurso deste nível de ensino, ainda que de forma breve e também com o propósito de apresentar a legislação vigente que visa o atendimento de crianças e adolescentes, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996); em seguida, propôs-se um diálogo a respeito da importância da relação entre crianças e natureza para o processo de formação humana, afim de compreender a relevância de temas como estes; na sequência, foi feita a análise documental à luz da bibliografia consultada; e, finalmente, são apresentadas algumas considerações sobre as representações sociais nos documentos analisados.

## **SOBRE A METODOLOGIA ABORDADA NA PESQUISA: EM FOCO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

O caminho do pensamento e a prática utilizada para a compreensão de um saber, podem ser entendidos como a metodologia de pesquisa. Minayo (2009. p. 14) afirma que “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência pessoal, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Sendo assim, a pesquisa necessita de uma carga teórica que deve ser analisada junto a fatores práticos que acompanham o/a pesquisador/a e/ou o próprio campo de pesquisa.

Silva (2015) afirma que a pesquisa qualitativa teve seu início na busca da produção de conhecimentos diversificados e que representassem a diversidade humana, contemplando “processos e fenômenos de forma interativa e dinâmica, sem poder ser reduzidas meramente à operacionalização de variáveis” (p. 74).

A respeito do desenvolvimento da pesquisa qualitativa, Minayo (2009) divide o processo de trabalho em três etapas: *Fase exploratória*, que é o momento de planejar a pesquisa e seus objetivos, métodos, recursos necessários, organizar seu cronograma de desenvolvimento e definir como será recolhida sua amostra de análise qualitativa; *Trabalho de campo*, que é a etapa em que o/a pesquisador/a se relaciona diretamente com seu/s instrumento/s pesquisado/s; *Análise e tratamento do material empírico e documental*, que são as práticas desenvolvidas pelo/a pesquisador/a que o/a ajudará a compreender e interpretar os dados obtidos na segunda etapa, articulando-os à teoria que fundamentou o planejamento da pesquisa.

É importante salientar que a pesquisa qualitativa permite a flexibilidade de suas etapas, de forma que o ciclo da pesquisa não se encerra nele mesmo, mas permite sua reorganização, afim de descobrir novos códigos sociais e valorizar o todo, uma vez que a provisoriedade emana dos processos sociais, o que acaba por refletir nas construções teóricas adotadas na pesquisa (MINAYO, 2009).

Em todas as pesquisas, qualitativas ou não, há o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, que é feita a partir de material já elaborado. A grande vantagem desta pesquisa, deve-se ao fato de que o/a pesquisador/a consegue abranger uma grande área, indo além do que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002).

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se assemelha muito à pesquisa documental, sendo diferenciadas pelas fontes. Ainda que a provisoriedade seja importante na pesquisa qualitativa, é importante salientar que a pesquisa documental possui um grande valor, pois garante uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002. p. 46).

O autor separa essas fontes em dois grupos, diferenciados pelo tratamento recebido: documentos de *primeira mão*, que não foram analisados, como os de órgãos públicos e/ou de instituições privadas; e documentos de *segunda mão*, que já foram, de alguma forma, analisados, como relatórios, tabelas, gráficos, etc.

É importante destacar que a pesquisa documental, condizendo com a pesquisa qualitativa, não responde um problema de forma definitiva, mas proporciona uma visão menos turva a seu respeito. Partindo desta ideia, este trabalho segue esta metodologia de trabalho, afim de analisar documentos de *primeira mão* e mais ainda: utilizando-se da natureza qualitativa presente na Teoria das Representações Sociais, uma vez que estas representações correspondem

ao entendimento da pluralidade dos indivíduos de um meio, sendo, portanto, uma valiosa interpretação à pesquisa qualitativa, que não deve se basear em opiniões particulares.

Os estudos sobre as Representações Sociais tiveram início no final do século XIX, na sociologia e antropologia, inicialmente como Representações Coletivas tendo por principal fundador, Émile Durkheim, fortemente influenciado pela sociologia positivista (SILVA, 2015).

Pinheiro Filho (2004) afirma que segundo a teoria de Durkheim, antes de se inserir e se tornar um ser coletivo, não há ser humano, mas um ser animal e portanto “a humanidade do homem é coisa social, que se cristaliza por mecanismos de coerção” (p. 142). Horochovski (2004) chama a atenção para o fato de que para o sociólogo, as principais características das Representações Coletivas é serem anteriores e exteriores ao sujeito, ou seja, elas são anteriores à existência do indivíduo e se impõe independentemente à sua vontade, pois como destaca Silva (2015, p. 76) “ele (indivíduo) era visto como um produto da sociedade”.

Crusoé (2004) aponta que, para Durkheim, havia uma separação entre representações individuais (que deveriam ser investigadas pela psicologia) e representações coletivas (que deveriam ser investigadas pela sociologia). Para este autor, a perspectiva utilizada com as representações individuais não poderia ser aplicada nas Representações Coletivas, pois estas eram frutos de acontecimentos sociais, resultados de uma consciência coletiva.

Serge Moscovici propõe esta discussão no campo da psicologia social e altera o nome “coletivas” para “sociais”, dando um novo significado a ele: se para Durkheim as representações apenas traduzem o conhecimento, para Moscovici, elas também o produzem (HOROCHOVSKI, 2004).

Silva (2015) aponta estudos que dizem que as Representações Sociais não são uma variante da sociologia durkheimiana, pois são estudos que se referem a épocas distintas, de forma que o termo “coletivo” condiz mais com o modelo de sociedade referido por Durkheim, assim como “sociais” condiz com o modelo referido por Moscovici, de uma sociedade mais fluída e dinâmica.

A psicologia social percebe as representações como fenômeno, que possui mobilidade e circularidade, diferente da estaticidade presente em Durkheim que, no dizer de Moscovici, trabalha as representações de forma genérica, como um conceito que envolve a ciência, o mito, a religião, ente outros. A substituição de coletiva por social é, dessa forma, uma maneira de acentuar essa diferença, ela deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento (HOROCHOVSKI, 2004, p. 99).

As estruturas do conhecimento para as representações na linha moscoviciana são dinâmicas e operam em um conjunto de relações e comportamentos sociais (SILVA, 2015). As Representações Sociais familiarizam o conhecimento, tornando-o próximo ao sujeito cognoscente. Sendo assim, Moscovici separa esta familiarização em duas etapas: a ancoragem e a objetivação. Segundo Horochovski (2004), a ancoragem é a familiarização de um saber estranho até então, possibilitando sua interpretação. A objetivação é relacionar este novo saber a uma imagem, ou seja, dar um sentido “concreto” e “visível” àquele saber, sendo capaz de exterioriza-lo posteriormente, pois assim não haverá “separação entre a representação e o objeto representado” (p. 100).

Estas etapas são necessárias para que o/a sujeito/a se aproprie do conhecimento e faça com que ele lhe seja útil. Silva (2015) destaca que as Representações Sociais estão “disseminadas” na cultura e podem modifica-la constantemente, portanto, participando ativamente no meio social, o indivíduo não é alheio às transformações, pelo contrário, interpreta e se posiciona diante delas. Sobre isto, Abric (2001. p. 05) afirma que

esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma. Toda representación es así una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes.

Silva (2015) ainda chama a atenção para o fato de que as representações sociais são saberes difundidos diária e naturalmente, fato também destacado por Horochovski (2004), que afirma que “em sua concepção clássica, o mundo é feito de representações, sendo elas que permitem entender o comportamento dos grupos sociais, como eles se pensam e quais são as suas relações com os objetos que os envolvem” (p. 103). Sendo assim, entende-se que o saber diário pode ser compreendido como o “senso comum” que, para as autoras, possibilita variadas possibilidades de estudo e investigação, contribuindo para a construção do pensamento crítico e do fazer científico.

Com este entendimento, é importante chamar a atenção para o que Abric (2001) afirma. Para o autor, as Representações Sociais não são um simples reflexo sem organização da sociedade, mas são significados dados a situações que acontecem com dependência de muitas variáveis, como contexto social e ideológico ou mesmo a história social do grupo. Sendo assim, as Representações Sociais são como “una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-descodificación de la realidad puesto que determina

un conjunto de *anticipaciones y expectativas*” (ABRIC, 2001. p. 06). Desta forma, destaca-se o caráter transformador das Representações Sociais, visto que elas não visam a reprodução e/ou reaplicação de um estado, mas sim a comunicação para o conhecimento, percepção e transformação (JESUÍNO, 2014).

Segundo Marková (2017), muitos estudiosos franceses defendiam a inferioridade do saber do senso comum em relação ao saber científico, quando, em vez disso, Moscovici defendeu o avanço do senso comum para a ciência, assim como a relevância do saber científico difundido no pensamento cotidiano. O pensamento cotidiano, por sua vez, é formado pela comunicação e linguagem, ou seja, mudanças sociais acontecem por meio da comunicação num determinado meio, alterando-se assim, a Representação Social que era atribuída àquele grupo até então.

Mais adiante em seu texto, Ivana Marková (2017) apresenta uma pequena e precisa definição para as Representações Sociais, importante de ser destacada ao que diz respeito sobre comunicação e linguagem. Segundo a autora, Moscovici percebeu que a pesquisa social não poderia acontecer de forma definida e objetiva, pois era preciso avaliar a interação do conhecimento e isto somente era expresso pelo compartilhamento da cultura de geração em geração, desta forma, as Representações Sociais podem ser entendidas como “fenômenos sociais dinâmicos e heterogêneos” (MARKOVÁ, 2017. p. 364).

Abric (2001) ainda faz apontamentos de que as Representações Sociais têm um caráter duplo, pois são *sócio cognitivas* e precisam ser compreendidas por seus dois vieses, cognitivo (valorizando o sujeito em suas perspectivas psicológicas) e social (valorizando o sujeito inserido num contexto social). Ainda de acordo com o autor, as Representações Sociais têm as funções de saber, de garantir a identidade, de orientar e de justificar posturas e comportamentos.

A seguir são apresentadas algumas discussões sobre o percurso histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil.

## **ALGUNS OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Antes de discutir sobre as representações presentes nos documentos que devem orientar o trabalho na Educação Infantil, é importante conhecer o caminho trilhado por esta desde sua origem. Silva e Souza (2017) destacam que a história da Educação Infantil no Brasil não contempla fatos históricos lineares, mas acompanha mudanças históricas no cenário político.

Os séculos XVI e XVII foram marcados por uma educação catequizadora, visto que a sociedade europeia estava se expandindo devido a descoberta de novas terras e com a finalidade de expansão de mercados e dominação de povos, o material mais utilizado para o ensino, foi a Bíblia. Baracho (2011) escreveu que as crianças eram consideradas depositórios a serem preenchidos com conteúdos importantes ao universo adulto (neste caso, universo dos colonizadores), desta forma, as crianças eram utilizadas “como intermediárias no processo de aculturação dos índios adultos” (IDEM, 2011. p. 57).

Durante o período da escravidão, as crianças eram divididas entre crianças da Casa Grande (elite branca) e crianças escravas. Para os meninos brancos, o ensino tinha caráter de instrução e disciplinador, sendo voltado para o ensino de latim, gramática e boas maneiras. Para as crianças negras, indígenas e mestiças, restava o reconhecimento de sua condição social, ou pelas palavras de Ribeiro (1991. p. 25), “os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas *catequizados*”.

Entre instruídos e catequizados é possível identificar a negação da infância, pois, de um lado, haviam crianças obrigadas a adotar uma postura adulta precoce; de outro lado, haviam crianças silenciadas e sem direitos sociais. Esta negação da infância era revelada pela falta de conhecimento sobre as especificidades das crianças e isto contribuiu para que o índice de mortalidade na infância aumentasse (BARACHO, 2011).

O desenvolvimento dos centros urbanos no século XIX, não alterou a divisão das classes firmemente estabelecidas, mas trouxe instruções para ambos grupos sobre a necessidade de novos hábitos de higiene e saúde pública (SILVA; SOUZA, 2017).

Ainda para Silva e Souza (2017), no cenário da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as mulheres precisam adentrar ao mercado de trabalho e, por isto, a Educação Infantil começa a surgir como uma necessidade. No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches tinham o intuito de ajudar as mulheres viúvas ou que tinham que trabalhar fora de casa. Além disso, tais instituições também tinham o intuito de acolher órfãos abandonados por mães solteiras, uma vez que tal adjetivo era motivo de vergonha, principalmente às famílias ricas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Num período de extrema desigualdade social, a atenção se voltou à criança quando foi percebida a sua necessidade de assistência fora da família. Paschoal e Machado (2009) afirmam que neste período a Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos foi fundamental na assistência e cuidados de crianças abandonadas pelas famílias, sendo extinta apenas em 1950 (NASCIMENTO, 2015). Esta Roda era um dispositivo onde os bebês abandonados eram colocados pela mãe, ou por outra pessoa, numa roda fixada na janela das instituições que

atendiam as crianças. Ao colocar a criança, a pessoa girava a roda e puxava uma corda, anunciando que um bebê havia sido abandonado. Em seguida ia embora, preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nascimento (2015) ressalta que como o Estado era omissivo em relação à necessidade de uma educação voltada às crianças pequenas, as instituições filantrópicas, privadas e religiosas se tornaram responsáveis pela criação de instituições de atendimento às crianças, algumas como: Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida (1871), que pretendia levantar fundos para manter as crianças pobres nas escolas; Associação Protetora da Infância Desamparada (1883), que foi a primeira instituição que se preocupou com a infância das crianças desamparadas em âmbito nacional; Associação Damas da Assistência à Infância, fundou em 1908 a creche Sr.<sup>a</sup> Alfredo Pinto, que atendia os/as filhos/as de empregadas domésticas.

Já em 1959 foi feita a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que contribuiu para grande avanço deste nível, até então desconsiderado como importante e com caráter apenas assistencialista. Kuhlmann (2000) chama a atenção para o fato de que após esta expansão da Educação Infantil, esta poderia ser compreendida em duas vertentes: a primeira é a de “jardins de infância”, destinados a famílias ricas e de caráter educativo; a segunda é a de “creches”, destinadas aos filhos dos pobres e de caráter assistencialista. O autor destaca ainda que a expansão da Educação Infantil ocorreu entre as décadas de 60 e 70, influenciada por propostas e reivindicações feitas por movimentos sociais, como o Movimento Feminista. Desta forma,

A Educação Infantil foi contemplada na legislação nacional de ensino pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1962), na qual é asseverado que a educação pré-primária se destinaria às crianças até sete anos e deveria ser ministrada em escolas maternais e jardins de infância. Além disso, essa lei estimulava que as empresas que tinham empregadas, mães de crianças menores de sete anos, organizassem e mantivessem instituições pré-primárias por iniciativa ou em cooperação com os poderes públicos (SILVA, 2015. p. 39).

Somente ao final do século XIX e início com XX o Estado começou a se movimentar em favor da infância e em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no Rio de Janeiro, que tinha por função atender os menores de oito anos e garantir a existência de leis que assegurassem, ao menos, direitos mínimos às crianças pobres (ANDRADE, 2010). Entretanto, Kuhlmann (2000) afirma que esta instituição foi a precursora da concepção *assistencialista científica*, que “já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma



pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (p. 08).

Como afirmado inicialmente neste item, o desenrolar histórico da Educação Infantil acompanhou os movimentos políticos pelos quais o Brasil passou. Silva (2015) afirma que por meio do governo militar, houve um discurso sobre a intenção de voltar a atenção às crianças carentes. Desta como se fosse o suficiente para compensar todo o atraso da instituição pública, assim “o fracasso escolar é analisado como culpa individual: deixa-se de lado o fato de o ensino escolar ser elaborado segundo os padrões das classes médias e parte-se do princípio de ‘falta’ das crianças ou do seu meio sociocultural” (KRAMER, 2011. p. 12. Apud SILVA, 2015. p, 40).

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil, em 1985, iniciou-se a partir de reivindicações de movimentos sociais a elaboração de uma nova Constituição Federal e, a partir dela, documentos que tratassem de temas específicos sobre a educação no país. A seguir apresenta-se então a Constituição, o ECA e a LDB 9394/96, trazendo uma breve contextualização de suas elaborações e finalidades.

### **Constituição Federal de 1988**

A atual Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e de acordo com Oliveira (1989) foi a que mais detalhou o tema da educação até então, deixando, porém, lacunas em relação ao que não foi especificado no texto, abrindo brechas para que o Poder Público se abstivesse de suas obrigações asseguradas pela legislação.

#### **CAPÍTULO III – SEÇÃO I – Da Educação**

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988. p. 123).

Fonseca (1987) relata que em vésperas da elaboração da Constituição, grande parte da população estava engajada na tentativa de fazer valer seus direitos. Segundo o autor, a pré-escola foi praticamente ignorada em constituições anteriores e, nesta publicada em 1988, recebeu (em projeto que ainda não havia sido aprovado) várias menções.

Seguindo em sua escrita, o autor chama a atenção para termos utilizados na redação da Constituição. Para ele, o texto acaba reproduzindo as incertezas que se têm sobre a pré-escola no país, acarretando objetivos indefinidos e imprecisos: “o texto do ‘Cabral II’ fala em atendimento, assistência, proteção, educação e ensino, revelando, aparentemente, ambiguidade

e falta de clareza quanto à relação entre o Estado e a criança” (IDEM, 1987. p. 77), como por exemplo:

CAPÍTULO II – SEÇÃO IV – Da Assistência Social

**Art. 203.** A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; (...)

CAPÍTULO III – SEÇÃO I – Da Educação

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...)

IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (...)

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988. p. 122; 124).

No que diz respeito ao financiamento, a Constituição não especifica o quanto deve ser investido na pré-escola, mas determina apenas que

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organização em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federativo de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (...) (BRASIL, 1988. p. 124).

Ou seja, não há um direcionamento específico, na Constituição Federal, sobre como devem acontecer os investimentos financeiros, as intervenções pedagógicas, etc na Educação Infantil, como há direcionamento para a destinação de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, em forma de bolsas para o ensino fundamental e médio e também de incentivo à pesquisa e extensão em universidades. Ainda assim, os avanços conquistados na Constituição Federal representaram crescimento de direitos, visto que mães, pais e crianças poderiam, enfim, ter acesso à Educação Infantil pública (SILVA, 2015).

No Art. 214, a Constituição Federal menciona diretrizes para o ensino em todas etapas, níveis e modalidades, sendo elas:

**Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração (...) por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do país;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988. p. 125 e 126).

Pode-se considerar que a Constituição elevou a educação em sua hierarquia, uma vez que rompe com a concepção da educação como um favor do Estado e passa a ser um direito público (FERRARO, 2008). Em seguida, dialoga-se sobre o documento construído para reforçar e garantir os direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

### **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90**

Amaral e Silva (1999) escreveu que “as leis não nascem por acaso, surgem dos fenômenos sociais, quando deveriam se originar das necessidades sociais” (p. 2), isso porque anteriormente ao lançamento do estatuto, as crianças e adolescentes eram vistos como “‘menores’, dependentes, imaturos, necessitados de ‘proteção’, numa palavra, incapazes” (p. 1) e ainda assim, suas necessidades mais particulares eram negadas, tais como atenção à saúde, liberdade, convivência em família e em sociedade e descaso com a educação, cultura, esporte e lazer.

Desta forma, o objetivo do ECA é romper com esta visão acerca da infância e passar a compreender as crianças e adolescentes como sujeitos de direito de liberdade de expressão, crença, auxílio e orientação; direito de prioridade e de proteção pelo Estado, família e sociedade (AMARAL E SILVA, 1999).

Cirqueira (2007) aponta que o Código de Menor de 1979 objetivava o controle, mas não garantia os direitos das crianças e adolescentes, os quais eram praticamente invisíveis. A autora ainda afirma que

O Código possuía diretrizes severas e repressivas com as crianças e os adolescentes considerados em “situação irregular”, pois, na visão dominante, esses segmentos etários significavam um perigo à sociedade e por isso deveriam ser recolhidos e disciplinados (CIRQUEIRA, 2007. p. 17).

Além desta segregação disfarçada, o Código culpabilizava os menores a partir da visão da classe dominante, sem considerar os fatores que levavam estas crianças e adolescentes a “situações irregulares”, como a desigualdade social, cultural e econômica, privando-os da liberdade sob a mínima suspeita de ato infracional (CIRQUEIRA, 2007). O que trouxe mudança para este cenário foi o trabalho de diversas entidades, nacionais e internacionais, junto aos menores.

Um dos principais grupos, foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que problematizou a forma como estes sujeitos eram cuidados até então e contribuiu com propostas para seu tratamento, bem como para o desmonte do Código de Menores de 1979 e a elaboração do ECA. Outro setor que contribuiu para a denúncia das irregularidades no tratamento de crianças e adolescentes em situação de rua, foi a mídia (após abertura política). Cirqueira (2007) afirma que a mídia divulgou a realidade vivida pelos menores e as correções aplicadas a eles em caso de transgressões, que eram resultantes da vida que lhes era conferida socialmente.

Juntamente a outras entidades o MNMMR fundou em 1988 o Fórum Nacional Permanente em Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), cujo propósito era combater a violência e negligência contra crianças e adolescentes. Este movimento apresentou propostas que contribuíram para a regulamentação dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, são eles:

**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(...)

**Art. 228.** São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988. p. 132 e 133).

Estes artigos deram origem ao projeto de Lei “Normas Gerais de Proteção à Infância e à Adolescência”, que foram um “pré-texto” para a formulação do ECA, em 1990. Silva (2015) afirmou que a implementação do estatuto serviu para reafirmar a importância de a infância ser compreendida como uma fase que precisa ser protegida, orientada e amparada. Com vistas a tais necessidades, foram criados os Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, que zelum “pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre eles o

direito à educação que, para as crianças pequenas, inclui o direito às instituições escolares” (SILVA, 2015. p. 42).

Comparando o ECA ao Código de Menor de 1979, a autora apresenta as sete principais mudanças na legislação, são elas: criança e adolescente como sujeitos de direitos; falta de renda não é motivo para perda da guarda dos pais/mães; a liberdade só lhes poderá ser retirada, mediante flagrante e fundamentação jurídica; o direito de defesa pode ser exercido por outros indivíduos, além do Curador de Menor ou Ministério Público; a internação dos menores deve ter tempo definido; o juiz não possui decisão absoluta; a sociedade civil pode participar da proteção dos direitos da Criança e do Adolescente através de Conselhos de Direitos e Conselho Tutelar.

Com a aprovação do Estatuto, crianças e adolescentes passam a estar amparados pela Lei, o que desagradava aqueles/as que se dedicavam a “cuidar” do menor em “situações irregulares”. As reações de muitos educadores de cátedras, juízes e de entidades públicas e privadas de “Proteção do Menor” foram de oposição ao ECA, uma vez que eram habituados a atuarem de forma despótica e autoritária e, agora, são impelidos a cumprirem a nova Lei (SILVA, 1999).

Apesar da resistência, com o desenrolar dos anos, o Estatuto passa a ser um documento muito estudado e discutido em esferas científicas e pode-se dizer que as crianças e adolescentes se tornam, finalmente, sujeitos de direito de prioridade e de proteção integral. Entretanto (e retomando a escrita inicial), mesmo com tantos direitos garantidos via Legislação, as crianças e adolescentes não estão bem representados, uma vez que o Estatuto “ainda não foi plenamente implantado no país” (BRASIL, 1990. p. 9), para isto, é preciso que o documento seja difundido e compreendido em todas as instâncias dos municípios do país.

O documento trata de leis que visam garantir os direitos de crianças e adolescentes, porém, ainda que seja essa a intenção, Tiriba (2017. p. 74) chama a atenção ao fato de que

Há muitos modos de ferir os direitos infantis! Refiro-me neste trabalho ao desrespeito ao direito das crianças deslocarem-se e a movimentarem-se livremente em ambientes naturais, entendidos como aqueles que são constituídos por todos os seres vivos, humanos e não-humanos, mas também por seus componentes e processos físicos como o ar, as montanhas e os fenômenos climáticos.

Tendo esta compreensão, é possível afirmar que o ECA não considera exatamente todos os direitos pautados em necessidades intrínsecas de crianças e adolescentes, pois não cita a importância de sua relação com a natureza e organismos que compõem o meio a sua volta.

Entretanto, pode-se supor que a não menção desta relação deve-se ao fato de que o ECA não se direciona especificamente à área educacional. Ainda assim, a atenção deve ser voltada para a concepção de sujeito que se pretende construir, afinal, como afirma Tiriba (2017), os seres humanos devem ser considerados como seres de uma cultura que não se dissocia do ambiente em que se encontra, de forma que há desequilíbrio quando esta condição/relação é rompida.

Na sequência, apresenta-se a análise sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 e suas implicações no sistema educacional do país.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96**

Fazendo uma leitura sobre os caminhos trilhados até a elaboração e da atual LDB do país, pode-se perceber por meio dos estudos desenvolvidos por Cerqueira, et al (2009); Palma Filho (2009); Fischmann (2009); e Souza, Faria (2004), que a mesma apresenta aspectos negativos e outros positivos. Entre os pontos positivos, o que se destaca na elaboração da atual Lei, é o marco que passa a considerar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, além da inclusão de grupos socialmente marginalizados pelas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, como crianças, indígenas e negros. Já entre os aspectos negativos, destaca-se o aligeiramento em cursos de formação inicial de professores e de formação na Educação Básica, agilidade que anseia suprir a voracidade da indústria, que precisa cada vez mais de mão-de-obra barata.

O Art. 206 da Constituição Federal e o Art. 3º da LDB declaram as bases que devem pautar a educação que, em suma, é o papel social da educação. Todos os princípios apontam para a necessidade de uma educação que favoreça a concepção democrática dentro das escolas, a valorização da diversidade étnico-cultural e a liberdade de ensino e aprendizagem. Cerqueira et al (2009) afirmam que, uma vez instituída a lei, agora “surge a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país” (p. 4). Afim de não se distanciar do que é proposto por este trabalho, o enfoque deste item será no tratamento da Educação Infantil pela Lei 9.394/96.

A Educação Infantil é de responsabilidade do município e é compreendida em duas etapas: creche para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. Segundo o Art. 4º da LDB, o Estado tem a obrigação de garantir vagas em pré-escolas públicas para crianças a partir de 4 anos de idade e que sejam próximas de sua residência.

Palma Filho (2009) afirma que a o objetivo da Educação Infantil deve ser educar as crianças de forma integral, possibilitando situações que possam envolver todas as dimensões do ser humano: motor, cognitivo e afetivo. Para que isto ocorra, o trabalho com crianças deve

ser pautado em diretrizes traçadas e que garantem uma base nacional educacional comum. Ainda assim, os currículos devem ser complementados por uma parte diversificada, que diz respeito à realidade regional, seja ela histórica, cultural e/ou econômica (BRASIL, 1996).

A Lei aborda a avaliação na Educação Infantil em seu Art. 31 e delibera que a avaliação acontecerá “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996. p. 13). Assim sendo, a avaliação não deve ser o objetivo final da Educação Infantil, pois deve-se valorizar o desenvolvimento processual e em aspectos além dos que podem ser expressos graficamente, como os citados no parágrafo anterior.

Há muitas formas de negar os direitos das crianças, portanto, deixar de lado o seu direito de relação com a natureza que as constituem como seres humanos, é negar a obrigação do ensino, que segundo o Art. 2º da LDB (BRASIL, 1996), é de formar a partir de princípios de solidariedade e liberdade, formando as crianças para o exercício consciente e sustentável da cidadania.

Entre tantos movimentos, idas e vindas a respeito da valorização da criança e do respeito à infância, pode-se afirmar que as instituições destinadas a este público estiveram relacionadas aos fenômenos políticos e sociais e isto ainda é possível de se constatar até nos dias atuais. Ainda hoje o reconhecimento da infância como área a ser analisada por fatores antropológicos, sociais e culturais não caminha a passos largos, ainda assim, é válido destacar que os três documentos abordados representam avanços para o tratamento da infância, uma vez que passam a considerar as crianças como pessoas que têm direitos.

A seguir dialoga-se sobre estudos que abordam a importância da relação entre a criança e natureza.

## **RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA: ALGUNS DIÁLOGOS**

Reconhecer a sabedoria do cotidiano como saber, é aceitar a diversidade do conhecimento, pois, assim como afirma Jovchelovitch (2014. p. 221), “a consequência lógica do reconhecimento e reabilitação dos saberes do cotidiano é a aceitação da diversidade dos padrões cognitivos que caracterizam o panorama simbólico humano”. A autora aponta que as Representações Sociais são saberes que não são idênticos ao saber científico, mas que não devem ser desconsideradas, visto que

quando a ciência se torna representação social ela não perde a racionalidade. Essa racionalidade possui lógica própria, a ser entendida e considerada em termos próprios, e não com referência a um padrão lógico ideal, que nega a variação dos fenômenos cognitivos concretos e sua realização nos vários contextos humanos (JOVCHELOVITCH, 2014. p. 221).

Logo, tendo compreendido isto, sabe-se que o saber popular produz saber científico e que está em constante transformação, visto que é produzido e alterado de acordo com a comunicação entre os pares. Com esta constante (re)elaboração do saber, o sujeito se apropria do conhecimento, pois se reconhece como integrante do meio (RIBEIRO; PORTILHO, 2013).

No contexto escolar, esta apropriação do conhecimento pode ser favorecida pelo trabalho com ciência, visto que é uma área que abre espaço para a aquisição de novos saberes pela curiosidade, pelo experimento, pela prática, pois “a partir do estímulo à curiosidade, a criança terá a oportunidade de compreender e investigar o mundo em que vive” (SILVA, 2015. p. 51).

Tiriba (2005; 2006; 2010; 2017) propõe uma discussão a respeito desta conscientização de mundo quando afirma a necessidade de mudanças socioambientais, uma vez que o resultado da relação humana com o ambiente tem sido a cada vez mais degradante. Por isto, a autora questiona como são tratadas as concepções de ser humano e de natureza que orientam o trabalho com a Educação Infantil, visto que, para ela, há uma relação entre a situação do planeta/da natureza e a desconsideração dos desejos das crianças durante sua formação.

Segundo Tiriba (2006), as crianças preferem os espaços abertos e naturais, onde possam ter contato com natureza e expressar a sua própria natureza, mas o que se encontram nas escolas são crianças emparedadas<sup>1</sup> e obrigadas a seguir uma rotina que não prima por sua autonomia, socialização e criatividade.

Desta forma, pode-se considerar que para a relação entre criança e natureza dentro do contexto escolar é preciso levar em consideração o binômio espaço-estímulo, visto que uma área verde será realmente um local de movimento e gasto de energia quando não houverem estímulos assertivos, que instiguem a criança à curiosidade e exploração. Assim, a função dos professores é de agir como guias às crianças, para que estas se desenvolvam e cresçam ocupando o papel central do processo de ensino e aprendizagem (BARACHO, 2011).

---

<sup>1</sup> A expressão “emparedar” é utilizada por Léa Tiriba para “designar, de forma genérica, a condição a que estão submetidas as crianças, considerando rotinas em que elas são conduzidas de um espaço fechado a outro, evidenciando, nas instituições que atendem em horário integral, um tempo médio diário que varia entre 8 e 10 horas diárias” (TIRIBA, 2017. p. 73).



Compreendido isto, a teoria das Representações Sociais entende o sujeito como alguém que tem visão de mundo cognitiva e que também possui bagagem social, somando estes saberes. Desta forma, o que se é observado compõe uma teia de relatos e que forma um tipo de conhecimento, que existe por meio do diálogo e troca de ideias e informações. Assim, a teoria não considera que exista uma ruptura entre sujeito/a interno e espaço externo, para ela, ambos se relacionam e interagem (CRUSOÉ, 2004; SÊGA, 2000), coexistindo no mesmo ser. Afinal, como questiona Tiriba (2006. p. 08): “Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?”.

Sendo assim, é possível compreender o peso das representações para criança-natureza na Educação Infantil, pois desta forma pode-se estruturar uma educação que considere a criança como alguém completo, com saberes próprios, emoções e sentimentos, corpos diferentes e a necessidade do diálogo para a construção de um saber mais elaborado, ou melhor, o saber científico. Tiriba (2006) ainda ressalta que a aprendizagem adquirida na experimentação com a natureza não pode ser resumida e organizada sistematicamente, visto que ensina de acordo com os interesses das crianças e com o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia: “são aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois” (p. 10).

A seguir será apresentado um breve histórico da constituição de algumas políticas públicas que devem orientar a constituição curricular e o trabalho na Educação Infantil e, sequencialmente, será analisado se de alguma forma esses documentos abordam questões referentes à relação criança e natureza, ou seja: quais são as representações sociais presentes nessas políticas.

## **LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:**

### **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI/1998**

O RCNEI foi um material elaborado e divulgado antes mesmo das Diretrizes, que possuem caráter mandatório, e sem discussões pelos pareceristas (CERISARA, 2002), o que demonstra o grande poder econômico e político do Ministério da Cultura e Educação (MEC). Ainda assim, este documento representa uma garantia do reconhecimento dos direitos de formação das crianças. Esta motivação é citada na introdução do 1º volume dos RCNEI “a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância” (1998. p. 11).

De forma prática, o RCNEI é uma referência, um guia para ações pedagógicas e que deve contribuir para que as práticas educativas promovam a formação para a cidadania. A intenção deste referencial é atuar na socialização de informações que apoie os sistemas de ensino. Assim, o RCNEI baseia suas referências ao ensino em princípios cidadãos e que formam os/as sujeitos em suas áreas emocionais, sociais e cognitivas (BRASIL, 1998).

Entretanto, mesmo que se apresente da forma supracitada, o RCNEI é compreendido de forma diferente por Alves (2011), que afirma que o uso deste material é feito de forma curricular, seguindo a estruturação e linguagem utilizada no documento, o que, segundo o autor, destoa da concepção apresentada nos parágrafos anteriores, visto que “a proposta apresentada traz a marca da educação formal, visando prioritariamente à aquisição de conteúdos, concentrando-se na supervalorização da escrita e dos conteúdos escolares” (ALVES, 2011. p. 13 e 14).

Em concordância a esta afirmação, Tiriba (2005) também chama a atenção para o fato de que o referencial assume uma “visão invasiva e utilitarista” (p. 143), pois, como a autora adentra o assunto da relação criança-natureza, ela percebe que este documento mantém um distanciamento com o tema, propondo sua prática, mas de forma invasiva e depredatória à natureza, retirando a liberdade dos animais em favor de uma possível aprendizagem das crianças.

Este item terá o foco sobre o volume 3, por possuir um capítulo inteiro dedicado ao estudo e aprofundamento da questão sobre a relação da natureza com o ensino e aprendizagem das crianças. Como o próprio nome diz, o RCNEI é apenas um *referencial*, um caminho, mas, de acordo com Silva (2015) “esses referenciais têm a premissa de que os professores devem atender às necessidades ligadas ao cuidado e à educação da criança de forma integrada” (p. 67).

No capítulo supracitado, o material aborda Natureza e Sociedade juntas, pois compreende que este eixo “reúne temas pertinentes ao mundo social e natural”, de forma que “as vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado” (BRASIL, 1998. p. 163). Este ponto de vista se assemelha com o conceito de representações sociais, visto que permitem ao sujeito reconhecer e se comunicar com o mundo, apropriando-se dele (CRUSOÉ, 2004).

O próprio material cita a importância de se discutir a questão da natureza e sua necessária proximidade com a educação, visto que sua abordagem nas escolas ainda gira em torno apenas datas comemorativas, sem a busca por aprofundamento nas informações, o que acaba reafirmando estereótipos e desfavorecendo a construção de conhecimento pelas crianças. O Referencial ainda destaca que, no que diz respeito à natureza, o ensino é geralmente limitado

a noções sobre seres vivos e o corpo humano, desconsiderando “a possibilidade de as crianças exporem suas formulações para posteriormente compará-las com aquelas que a ciência propõe” (p. 166). Desta forma, a função deste material é conduzir o processo de ensino afim de aproximar as crianças do conhecimento científico, distanciando-as do senso comum.

O RCNEI afirma que a aprendizagem das crianças acontece mediante a investigação ativa, por meio da experimentação, observação, interesse, curiosidade, inquietação e questionamentos feitos pelo professor que passa a direcionar e estruturar a atenção das crianças, pois desta forma é que serão construídos os saberes que podem ser relacionados com o meio social e natural, fomentando, assim, a formação para a cidadania.

É possível perceber que há um constante incentivo para que os professores atuem como mediadores/as no processo, deixando o protagonismo da aprendizagem às crianças, que devem ser direcionadas a observar seu entorno de forma mais consciente e intencional, sendo capaz de observar elementos e tirar suas próprias conclusões sobre as relações que acontecem no espaço em que estão (BRASIL, 1998). Além disto, o referencial também chama a atenção para a importância da valorização da cultura local, como forma de favorecer o repertório histórico, cultural e social das crianças. Visto que desta forma é possível estabelecer “âncoras”: partindo do que já é sabido, com destino a um novo e conhecimento.

Ainda assim, percebe-se um impasse ao analisar o RCNEI à luz da bibliografia consultada. A questão é de como o Referencial sugere que aconteça o trabalho com a natureza dentro do contexto educacional.

Tiriba (2005) chama a atenção para o fato de que o referencial, apesar de trazer considerações sobre a utilização da natureza como ferramenta de ensino, faz isso de maneira equivocada, não se atentando para o fato de como incentiva a criação de animais silvestres:

O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a troca de ideias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali. A criação de alguns animais na instituição, como tartarugas, passarinhos ou peixes, também pode ser realizada com a participação das crianças nas atividades de alimentação, limpeza etc. (BRASIL, 1998. p. 178 e 179).

Em concordância, Silva (2015) afirma que esta relação proposta pelo referencial causa um distanciamento entre criança e natureza, pois não instiga as crianças a investigarem o espaço e fazer seu reconhecimento. Em vez disso, sugere que espécies sejam retiradas do seu habitat,

livre e natural, “mesmo que temporariamente, como forma de favorecer o aprendizado”, pois “a ênfase está no registro e na observação, mesmo que, para isto seja necessário aprisionar os animais” (TIRIBA, 2005. p. 143 e 144).

Outra questão levantada pelas autoras, é o fato de que o RCNEI traz imagens que representam o trabalho fora da sala de aula como um mero verificador de aprendizagem, ou seja, é apenas uma metodologia utilizada para a fixação do que foi abordado em sala, sem considerar todas as possibilidades de ensino e aprendizagem que estes espaços têm a oferecer.

Desta forma, é notável que há uma intenção de o referencial garantir que haja uma aprendizagem técnica a respeito da natureza, o que acaba “desconsiderando o conhecimento e ideias que as crianças já possuem, [pois] valorizam a utilização de terminologia técnica, o que pode constituir uma formalização de conteúdos não significativa para as crianças” (BRASIL, 1998. p. 166). Tendo esta compreensão, é necessário que se entenda em que medida os conteúdos apresentados são significativos, pois, de acordo com Tiriba (2005), o que se percebe neste material é que o contato com o mundo natural serve apenas para a criação de noções de mundo e não para a tomada de consciência sobre a importância de modificação de ações, tendo em vista a preservação ambiental.

Sendo assim, percebe-se que as representações sociais encontradas no RCNEI a respeito da relação criança e natureza, possuem uma visão limitada a respeito desta. Sabendo que as representações sociais são saberes difundidos diária e naturalmente, é questionável a educação que não aproveita da naturalidade para ensinar.

Enquanto a formação visa a dominação e não a observação sensível e consciente da natureza, é evidenciada a primazia que é dada à formação intelectual em detrimento à formação corporal, sensorial, emocional e afetiva. É de grande importância valorizar a formação do sujeito como um todo, pois desta forma ele será preparado para se relacionar com seus pares e também com a natureza.

Enquanto não houver uma articulação entre o conteúdo trabalhado em sala de aula, com a poder da experiência adquirida no espaço externo, o processo de educação significativa estará comprometido, visto que não se dará pelas relações interpessoais e horizontais (sem estabelecer diferenciações de saber entre crianças e professor), tampouco pela ancoragem do saber, uma vez que não procura meios de valorizar os saberes prévios das crianças.

Compreendendo a Educação Infantil como um direito público é necessário que haja uma articulação entre a prática das instituições que atuam neste nível, com as propostas de políticas públicas, para que estas últimas estejam cada vez mais próximas da realidade vivida e que sejam executadas, tais quais se encontram redigidas.

## **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2009**

O documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) faz o histórico das DCNEI e aponta que em sua criação, foram considerados os movimentos nacionais e internacionais em favor de uma nova forma de atendimento às crianças e adolescentes, no Brasil isso foi “iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)” (BRASIL, 2013. p. 81). Estes movimentos perceberam que as creches e pré-escolas não poderiam mais ser vistas como *favor* aos/às desfavorecidos/as socialmente, mas deveriam ser percebidas como *direito* a todas as crianças.

Neste percurso, o Parecer CNE/CEB nº 22/98 e a Resolução CNE/CEB nº 1/99 sugeriram princípios e orientações que são válidas até os dias atuais, uma vez que sua discussão continua sendo cada vez mais necessária, seja com temas que não ocupam mais tanto espaço nas instituições ou (e principalmente) com novos temas que simbolizam novos desafios para a Educação Infantil, apontando a necessidade de atualização das DCNEI (BRASIL, 2013).

Em 2008 iniciaram discussões sobre a construção do currículo para Educação Infantil pela Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2009 foram apresentados a representantes de entidades nacionais relacionadas com a educação um texto-síntese com os pontos principais a serem debatidos em audiências públicas nacionais. O processo de elaboração das Diretrizes contou com a participação de pesquisadoras, grupos de trabalho, movimentos sociais, sindicatos, secretarias, além de muitos outros grupos e entidades (BRASIL, 2010).

De caráter mandatório, as DCNEI foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. O documento é articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de forma a estabelecer um elo com o Ensino Fundamental, mas levando em consideração as especificidades da Educação Infantil para o planejamento, execução e avaliação das propostas (SILVA, 2015). Tais especificidades da Educação Infantil podem ser contempladas em ações conjuntas a outras áreas, como saúde e assistência social, cuja necessidade é ainda maior do que em outros níveis de ensino, devido à faixa etária a que se destina a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Cerisara (2002) ressalta que as diretrizes apresentam os objetivos da Educação Infantil, mas sem tantas explicações. Isso não significa que o trabalho na Educação Infantil é aleatório, pelo contrário, seu currículo é compreendido como

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e social-cultural das crianças (...) (BRASIL, 2013. p. 86).

Afim de garantir que as ações pedagógicas possam contribuir para a formação do sujeito completo e plural, foram estabelecidos princípios fundamentais nas diretrizes anteriormente estabelecidas, que continuam atuais e presentes nas DCNEI atuais, sendo eles: **princípios éticos**, que trabalham com a visão da autonomia, responsabilidade e o bem comum; **princípios políticos**, que abordam a cidadania e democracia; e **princípios estéticos**, que diz respeito à sensibilidade, criatividade e ludicidade (BRASIL, 2010; BRASIL, 2013).

No que tange aos objetivos para a organização curricular, as diretrizes apontam a necessidade das instituições de Educação Infantil assegurarem a educação integral, associando o cuidar ao processo educativo; combaterem o racismo e quaisquer tipos de discriminação; reconhecerem a riqueza cultural que constitui o espaço em que está, valorizando familiares e comunidade; manterem atenção ao respeito à dignidade da criança enquanto ser humano; e finalmente, garantirem educação de qualidade sem distinção (BRASIL, 2013).

Parte do documento se propõe a discutir a organização das experiências da aprendizagem na proposta curricular. Neste item, as DCNEI fazem apontamentos que tratam da relação criança e natureza que valem a pena serem destacadas aqui.

As diretrizes destacam que faz-se necessário que os professores atuem dentro de uma perspectiva de mudanças de espaços, tempos e materiais, pois isso pode aguçar o desenvolvimento das crianças, que, desta forma, têm a possibilidade de fazerem deslocamentos entre os espaços da instituição (BRASIL, 2013). Isto também diz respeito à construção da autonomia e do respeito ao bem comum, como afirma Silva (2015), pois leva em consideração as diferentes necessidades das crianças.

Em seu Art. 7º V, as diretrizes direcionam seu olhar para “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, (...)” (BRASIL, 2013. p. 98). Partindo desta visão, Tiriba (2017) afirma que o ensino na Educação Infantil passa a ser concebido por uma nova visão, em que não se há espaço para a relação de dominação entre crianças e adultos, tampouco para o

*emparedamento* destas por longos espaços de tempo, “ao contrário, ganham valor as interações e as brincadeiras, fundamentais ao desenvolvimento da criatividade e da liberdade de expressão” (TIRIBA, 2017. p. 80).

As DCNEI permanecem afirmando sobre a importância de possibilitar que o aprendizado seja livre de regras e limitações “as crianças precisam brincar em pátios, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza” (BRASIL, 2013. p. 94). Tiriba (2017) chama a atenção para o Art. 8º das diretrizes, que compreende as crianças como sujeitos/as que necessitam se relacionar com os demais para a observação e apropriação de uma determinada cultura. Mais do que se relacionar com o outro, a autora ainda afirma sobre este artigo, que a sala de aula não é o único local de aprendizagem: “elas não são prisioneiras, nasceram no mundo e para o mundo” (TIRIBA, 2017. p. 80).

Em outro artigo, a autora ressalta que as práticas pedagógicas devem estar atentas às reações infantis, pois é na brincadeira livre que são revelados os verdadeiros interesses e sentimentos das crianças (TIRIBA, 2010). Em concordância, Silva (2015. p. 48) afirma que “as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras que garantam experiências diversas”.

O Art. 9º das DCNEI traz norteadores para as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Estes norteadores resultam numa formação que indica a execução de ações que respeitam as vontades das crianças, que são as verdadeiras protagonistas de todo o processo, mantendo viva, assim, “a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (TIRIBA, 2010. p. 05). Desta forma, compreende-se que a brincadeira, livre e fantasiosa, permite que as crianças construam sentidos e se apropriem da sociedade e natureza que as envolvem (Art. 4º).

Esta apropriação de conhecimentos pelo relacionamento entre pares e entre o ambiente, “possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros e da Terra” (TIRIBA, 2010. p. 05). Enquanto isso, o professor deve ser responsável por oportunizar este aprendizado, trazendo para o espaço educativo elementos da cultura que possam ser observados como “elaborações dinâmicas e provisórias” (BRASIL, 2013. p. 93). Assim, desta forma, as crianças serão capazes de construir, por suas próprias ações, novos conhecimentos.

Considerando o atual contexto de mundo, de cada vez maior consumismo, da obsolescência programada dos meios tecnológicos, do desmatamento descontrolado, da

ineficiência do Estado e da justiça brasileira quanto ao estabelecimento e cumprimento de leis severas em relação à degradação ambiental, é imprescindível a discussão a respeito da natureza desde o início do processo educacional, visto que é durante a infância que são formados os valores e capacidades especificamente humanas, são adquiridas normas de conduta e é, também, quando a criança passa a se expressar conscientemente diante do mundo (BISSOLI, 2014).

Tiriba (2010) ressalta que a formação apenas de conteúdos não é suficiente para a formação dos sujeitos, ainda que essa formação aborde a cidadania e os valores morais. A autora afirma que é preciso ir além e ensinar as crianças a cuidarem da Terra e, para isto, é necessário que a educação não submeta pessoas e natureza a serviço de interesses mercadológicos.

Pensando nisto, pode-se afirmar que os direcionamentos das DCNEI valorizam a apropriação do saber pelas crianças, por meio do que sugere como a relação criança-natureza. As diretrizes entendem a importância que há nas representações sociais para a aprendizagem. Ao valorizar a cultura particular das crianças torna-se possível o estabelecimento de vínculos entre novos saberes e conhecimentos prévios, sendo possível a objetivação do saber. Desta forma, a criança adquire um conhecimento significativo, o qual consegue incorporar à sua vida cotidiana e traduzir em atitudes autônomas e conscientes, compreendendo a relevância do seu papel enquanto cidadão.

### **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Parecer CNE/CP nº 15/2017**

Aprovada em 15 de dezembro de 2017, a BNCC é um documento de caráter normativo que define quais são as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem receber ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Todos os objetivos traçados pela base devem ter o sentido de se fazer cumprir as 20 metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – em vigor de 2014 a 2024). Com isso, a intenção da BNCC é superar quaisquer tipos de fragmentação que possa haver na educação, visto que “para além da garantia de acesso e permanência na escola é necessário que sistemas, redes e escolar garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017. p. 08).

Em sua parte introdutória, o texto que trata da Base Nacional afirma que a existência de um currículo básico já havia sido antecipada na própria Constituição Federal, no Art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998. p. 124), assim como a LDB, no Art. 26: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino



Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996. p. 12).

Desta forma, a BNCC se estabelece enquanto uma ferramenta que garante

a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017. p. 16).

Sendo uma base comum, o próprio documento ressalta que, apesar de os currículos se organizarem de forma diferente entre as etapas da Educação Básica, é necessário que as instituições garantam uma relação entre os conteúdos de uma etapa para outra. Silva e Silva (2016) afirmam que é “fundamental que as instituições planejem situações de transição (...) Esse planejamento envolve a troca de informações entre responsáveis, professores da Educação Infantil e professores do Ensino Fundamental” (p. 80).

Segundo consta no histórico de sua elaboração, a primeira versão da base foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015. Esta consulta foi, na verdade, uma chamada à sociedade para a participação com críticas, sugestões e comentários, na intenção de elaboração de um material de perspectivas democráticas (SOUZA, 2016). Segundo o documento, “sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2017. p. 20).

Souza (2016) traz as significações para o termo “base”, que “remete à ‘sustentação, raiz’, e seu significado envolve a ideia de ‘suporte’, ‘princípio’, ‘origem’ (...)” (p. 140). Partindo deste entendimento, fica evidente que a base envolve um conjunto de conhecimentos e práticas fundamentais, mas não específicas.

É válido mencionar que a própria BNCC afirma em sua redação que um projeto como este não é de fácil implementação num país como o Brasil, devido sua dimensão e desigualdade social, de forma que sua sustentação depende “da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros” (BRASIL, 2017. p. 21). A base não existe para negar os documentos anteriores, pelo contrário, suas competências se articulam junto às competências de outros documentos, como as DCNEI, por exemplo. Tendo isto em vista, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, que valorizam e

buscam o aprendizado infantil a partir de uma perspectiva ativa, em que as próprias crianças são desafiadas a resolver desafios, construindo uma visão de mundo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (BRASIL, 2017).

Estes direitos de aprendizagem dizem respeito à garantia da convivência com outras crianças e adultos, ampliando seu repertório linguístico e cultural; garantia de brincar em diversos espaços, com diversos materiais e exercitando sua criatividade; garantia na participação na tomada de decisões e no planejamento escolar; garantia de oportunidade de exploração do corpo e todos os seus sentidos, não apenas o cognitivo; garantia de direito à expressão de sentimentos, necessidades, emoções, opiniões, dúvidas, etc; e finalmente a BNCC (BRASIL, 2017), traz como direito de aprendizagem, a garantia do direito ao conhecimento de sua própria história pessoal, social e cultural, incentivando a valorização de seu grupo de pertencimento.

A base aponta estes direitos de aprendizagem, pois compreende que, nesta etapa, a criança vai aprender a lidar com o mundo físico e sociocultural por meio de brincadeiras e momentos de interação, uma vez que estes podem, desta forma, observar, manipular objetos, investigar, analisar, explorar o local, levantar hipóteses e tirar conclusões (BRASIL, 2017).

Barbosa et al (2016) traz apontamentos positivos a respeito da BNCC. Para isto, os autores se basearam em pesquisas quali e quantitativas, realizadas em diferentes capitais do país, a respeito do currículo na Educação Infantil e a conclusão em que chegaram, foi a de que ainda são encontradas carências nos currículos, de forma que não é garantido a todas as crianças a educação que lhes é devida. Desta forma, ressaltam que a base não abre mão de expressar a importância da valorização das diversidades regionais existentes, ainda mais que ela é “fruto do trabalho coletivo do conjunto de profissionais da instituição educacional, na efetivação de seu projeto pedagógico e, especialmente, da reflexão de cada professor” (BARBOSA et al, 2016. p. 24).

Fica evidente a preocupação de se garantir o acesso às mesmas informações em qualquer localidade do país, independente das condições que se tenham. Assim, Barbosa et al (2016) chamam a atenção para o fato de que “são justamente as parcelas mais empobrecidas da população que têm acesso às instituições com mais problemas em todos esses aspectos” (p. 27), e, desta maneira, consideram a BNCC uma oportunidade de garantir com que a Educação Infantil cumpra com sua função pedagógica e sociopolítica, oferecendo oportunidades iguais para crianças de diferentes classes sociais, ou ainda pelas palavras do documento: “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2017. p. 37).

Em contrapartida, Tiriba e Flores (2016) percebem que esta unificação de um documento tão importante não pode ser vista de forma simplista, pois sua elaboração faz coexistirem diferentes visões em torno de um mesmo tema e para afirmarem isto, lembram que o currículo é, na verdade, um documento de identidade. As autoras chamam a atenção para o fato de que a elaboração da base se deu de forma participativa, mas ressaltam a atuação do interesse privado, presentes em todos os níveis, ou seja, “a definição de uma BNCC coloca em disputa e evidência diferentes projetos de nação” (TIRIBA; FLORES, 2016. p. 163).

Sobre este alinhamento do pensamento pedagógico, Freitas (2014) defende que, na verdade, isto é uma imitação do trabalho desenvolvido nas iniciativas privadas, em que o trabalho torna-se automático e os resultados são monitorados por indicadores de qualidade fixos. Sendo assim, a instituição de um currículo base visa padronizar a ação pedagógica e viabilizar o controle ideológico da escola, afinal, como afirmam Tiriba e Flores (2016. p. 169): “currículos são sempre documentos prescritivos, eles têm a força da voz do Estado”.

A respeito das avaliações na Educação Infantil, Freitas (2014) chama a atenção para o fato de que a avaliação informal é tão decisiva quanto a formal. Para o autor, uma base curricular comum institui um “histórico de juízos de valores que são definidores das possibilidades de progresso dos alunos, pois afetam as estratégias metodológicas seguidas pelo professor e a forma de envolvimento dos estudantes” (FREITAS, 2014. p. 1096 e 1097).

Desta forma, Tiriba e Flores (2016) levantam uma importante questão a ser pensada no que diz respeito à padronização do ensino: “a democratização de qual saber está assegurada?” (p. 170). Para as autoras, estará assegurado o saber daqueles que formularam o currículo (que, como já foi escrito anteriormente, atende interesses de grupos privados, também), de forma que estará garantida a formação de mão-de-obra barata para uma sociedade industrial, em vez de uma formação integral, voltada para seres humanos capazes de agir e transformar o meio em que estão inseridos, vivendo, assim, em comunidades sustentáveis.

No que tange à relação criança e natureza, a BNCC não faz grandes afirmações, apenas reafirma o que já é explorado nas DCNEI, a respeito da exploração de diversos ambientes e da relação com diferentes elementos da natureza (BRASIL, 2017). Complementando, e retomando um aspecto da criação da base, Tiriba e Flores (2016) afirmam que, em uma de suas versões primárias, a base compreendia que a democratização do ensino era, simplesmente, estendê-la a todas as regiões, sem que houvesse espaço para o diálogo sobre as raízes históricas de determinado local.

Logo, “o texto da BNCC, em seu conjunto, aposta em mais do mesmo” (TIRIBA; FLORES, 2016. p. 172), visto que investe num processo educativo pautado em princípios

individualistas, que não refletem sobre a coexistência dos povos em um espaço e que não visa a discussão sobre a finitude do planeta, pois submete os sujeitos aos interesses mercadológicos.

Souza (2016) ainda afirma que, em uma de suas fases de elaboração, o termo “étnico-racial” foi inserido no documento, mas sem trazer para o centro da discussão a necessidade de uma educação que promova a interação entre as culturas, equiparando-as. Desta forma, o autor afirma que diretrizes próprias existem justamente em consequência ao “esquecimento” das relações sócio culturais entre os sujeitos. Ora, uma base curricular comum somente fará sentido se trouxer e efetivar um currículo que seja capaz de discutir tudo o que permeia e compõe a educação.

Neste contexto, é difícil visualizar como uma base nacional pode se efetivar no Brasil, tendo em vista sua dimensão geográfica e tamanha desigualdade econômica e social. É injusto planejar uma educação igualitária, mas não equânime, uma vez que esta educação não considera em seu currículo as especificidades locais e culturais de um povo. Desta forma, nota-se que para a BNCC é inviável um ensino que valorize as representações sociais de um povo, pois, por meio de sua análise, é questionável como se poderá efetivar a valorização da diversidade cultural, o respeito e preservação da natureza dentro de um contexto definido e já determinado por um currículo padrão a todo o país.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Após as leituras e discussões tecidas nesse trabalho, compreende-se alguns aspectos relacionados à relação entre criança e natureza, principalmente observando com o olhar conferido pelas Representações Sociais. Este olhar somente é possível quando se abre mão do “individual” e se analisa as representações construídas coletivamente, de forma que o saber construído socialmente, por meio do senso comum, se relaciona com demais saberes. No contexto escolar, a Representação Social que se tem do papel dos sujeitos na sociedade, é o que direciona a educação.

Para além disto, foi possível compreender como as políticas públicas (e a falta delas) pode ter impactos sobre as vivências no “chão da escola”. Os possíveis impactos podem ser percebidos a partir da leitura dos documentos oficiais que devem orientar a Educação Básica e/ou especificamente a Educação Infantil. Por meio de leitura e análise baseadas em autores que discutem o tema, nota-se que os documentos que abordam a educação de forma geral Constituição Federal, ECA e a LDB nº9394/96 não fazem grandes apontamentos para a Educação Infantil, sendo muito simplistas em suas abordagens. Entretanto, este fato se deve à

natureza destes documentos que preveem a elaboração de materiais específicos à discussão do trabalho com a Educação Infantil.

Ainda assim, nota-se por meio das leituras e análises que os documentos supracitados seguem um caminho que tende ao “emparedamento” das crianças, uma vez que não dão destaque para a Educação Infantil como um nível que deve garantir a formação de sujeitos autônomos, tampouco que não estimulam o trabalho fora da sala de aula, desconsiderando a riqueza dos demais espaços das instituições de ensino e de seus entornos. Assim, compreende-se que a ausência da relação entre criança e natureza nestes documentos sugerem uma formação passiva e que supervaloriza o saber cognitivo, desvalorizando as demais áreas para a formação de um sujeito completo.

Esta falta de políticas específicas para a Educação Infantil, compromete o desenvolvimento de outros materiais direcionados a este nível (RCNEI e DCNEI), bem como a sua execução. O RCNEI apresenta referências para o trabalho que relacione a aprendizagem da criança com a natureza, mas faz apontamentos que divergem da visão de preservação e sustentabilidade, além de demonstrar o espaço externo à sala de aula como um momento a parte, de simples verificação do que já foi aprendido. Neste contexto, a representação social que pode ser percebida é a do ser humano enquanto dominador da natureza, entretanto, essa relação deve ser repensada. Desta forma, a Educação Infantil pode representar a construção de um novo vínculo, em que a natureza é componente diário da vida das crianças, que, por sua vez, aprendem a respeitar, cuidar e preservar, entendendo que esta relação é uma troca mútua.

Já as DCNEI que regem a Educação Infantil fazem apontamentos consideráveis em relação à proximidade criança e natureza, trazendo artigos específicos e dedicando espaço para a discussão da relação criança-natureza e, para além disso, incentivando tal prática como forma de privilegiar a aprendizagem significativa e com protagonismo centrado nas crianças. Desta forma, é válido ressaltar que a construção de ser humano que se tem a partir de uma formação que valoriza a relação entre criança e natureza, é de uma representação social que visa a vida em harmonia, em que cada sujeito sabe e cumpre com seu papel na sociedade; sabe se relacionar com os demais; pensa e age visando a transformação em prol de um bem maior; respeita a vida, seja de outras pessoas, de animais e/ou plantas.

Sobre a BNCC, as opiniões se divergem: são encontrados autores que têm uma visão positiva da base comum, compreendendo que este é um avanço para que todas crianças tenham acesso ao mesmo “bloco” de conteúdos, seja onde for; e também são encontrados autores que discordam da visão unificadora da base, pois compreende este movimento como um engessamento da ação pedagógica e uma limitação ao desenvolvimento das crianças, que não

têm suas especificidades valorizadas e ressaltadas. Assim como já foi afirmado, o texto da BNCC não traz novidades em sua redação e acaba repetindo objetivos e ações já descritas em documentos anteriores, deixando, ainda, lacunas no que diz respeito à valorização das culturas, da conscientização do ser coletivo e da preservação ambiental como forma de garantir a vida.

Partindo deste entendimento, pode-se afirmar que a BNCC não possui uma representação social de sujeitos autônomos e críticos, uma vez que padroniza o ensino, desconsiderando os abismos econômicos e sociais existentes de regiões para regiões. Além disso, a base também acaba tratando superficialmente a diversidade existente entre os povos, ou seja, como será possível garantir uma educação transformadora e significativa, se não é valorizado o modo de vida e a cultura de cada sujeito? A riqueza da educação está na diversidade, na valorização do outro, no respeito às diferenças, em ressaltar a importância de se manter relações conscientes. Desta forma, compreende-se que a BNCC é insuficiente por não tratar com primazia tais questões.

No curso de Pedagogia muito se discute sobre a importância de valorizar o que as crianças já trazem consigo de “bagagem” e as representações sociais reafirmam isto e chamam a atenção para esta necessidade. A aprendizagem significativa à criança somente será possível a partir do momento em que ela for a protagonista de sua própria formação, sendo conduzida pelo professor, que deve estabelecer vínculos entre os saberes prévios com os saberes científicos. Por sua vez, o saber científico é construído por meio da observação, experimentação, atuação, investigação e várias outras formas, cabendo ao professor buscar estratégias de trabalho que contemplem tal prática.

Desta forma, e de acordo com o que se compreende pelas representações sociais, a aprendizagem só será realmente plena, a partir do momento em que as próprias crianças forem conduzidas buscarem, em sua cultura/seu espaço, formas para relacionar seu próprio conhecimento ao conhecimento novo, expandindo assim, sua capacidade mental, que, neste sentido, visa a formação do sujeito integral.

Assim, finaliza-se este trabalho ressaltando que a representação de Educação Infantil tem se alterado com o tempo, bem como a concepção de criança, de aprendizagem, de espaço, de materiais, etc. Apesar de perceber que as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil ainda são falhas, compreende-se também que elas representam avanços para este nível, visto que propõem temas de relevantes discussões. Mesmo assim, é importante apontar para a necessidade de investir na relação entre a criança com a natureza, pois esta relação possibilita a formação integral das crianças em suas várias dimensões: cognitiva, motora, afetiva, psicológica, sensorial e social.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Práticas sociais y representaciones**. Filosofía y Cultura Contemporánea. Nº 16. Traducción: José Dacosta Chevrel y Fátima Flora Palacios. 2001. ISBN 970-633-193-X. Disponível em: < villaeducacion.mx/descargar.php%3Fidtema%3D1337%26data%3D262dc7\_praticas-sociales-full.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 14 de mai. de 2018.
- ALVES, B. M. F. **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Revista Aleph. ISSN 1807-6211. Ano V. nº 16. Novembro. 2011. Disponível em: < [www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf](http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.
- AMARAL E SILVA, A. F. **Estatuto da criança e do adolescente: avaliação histórica**. *Educ. rev.*[online]. 1999, n.15, pp.1-3. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a03.pdf>>. Acesso em 27 de agosto de 2017.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em 08 de mai. de 2018.
- BARACHO, N. V. P.. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARBOSA, M. C. S.; et al. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?**. Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 11-28. jul/dez – 2016.
- BISSOLI, M. de F. **Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.19, n.4, p. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>>. Acesso em 12 de jun. de 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2018. Disponível em: < [basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº15/2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 de jun. de 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018). Acesso em 24 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/1990. 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9e\\_d.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9e_d.pdf)>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.393/1996. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em: <[bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_13ed.pdf?sequence=46](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46)>. Acesso em 24 agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf)>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol 1. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CERQUEIRA, A. G. C. et al. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.** Anais do Ciclo de Estudos Históricos, UESC, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>>. Acesso em 01 de out. de 2017.

CIRQUEIRA, A. P. **Violência física intrafamiliar: as percepções dos adolescentes do Programa Sentinela de Itaboraí sobre a violência sofrida.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007. P. 16-29. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10557/10557\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10557/10557_3.PDF)>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

COQUIDÉ, M. **Um olhar sobre a experimentação na escola primária francesa.** Revista Ensaio, v. 10, n. 1. Jun, 2008.

CRUSOÉ, N. M. de C. **A Teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa e educação.** APRENDER – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação. Vitória da Conquista. Ano II. N. 2. p. 105-114. 2004. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf\\_121](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.



FERRARO, A. R. **Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em 12 de jun. de 2018.

FISCHMANN, R. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Rev. Bras. Educ.[online]. 2009, vol.14, n.40, pp.156-167. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf>>. Acesso em 01 de out. de 2017.

FONSECA, J. P. da. **Pré-escola no projeto de Constituição (cabral II)**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 72-84, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v.35, nº 129, p. 1085-1114, out-dez/2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 Ed. – São Paulo : Atlas, 2002. Disponível em: < [https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod\\_resource/content/1/como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)>. Acesso em 30 de mai. de 2018.

HOROCHOVSKI, M. T. H. **Representações Sociais: delineamentos de uma categoria analítica**. Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (2), janeiro-junho/2004, p. 92-106. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

JESUINO, J. C. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, A. M. de O. (org.); SANTOS, M. de F. de S. (org.); TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. – Brasília: Technopolitik, 2014. ISBN 978-85-62313-09-7. Disponível em: < [www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf](http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão**. In: ALMEIDA, A. M. de O. (org.); SANTOS, M. de F. de S. (org.); TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. – Brasília: Technopolitik, 2014. ISBN 978-85-62313-09-7. Disponível em: < [www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf](http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

KUHLMANN Jr., M. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. P. 8-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em 08 de mai. de 2018.

MARKOVÁ, I. **A fabricação da teoria de representações sociais**. Cadernos de Pesquisa. V 47. N 163. P. 358-375. Jan/mar. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/198053143760>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em 30 de mai. de 2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. 2009. p. 9-29. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** / Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

NASCIMENTO, E. C. M. do. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência?** XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. PUCPR 26 a 29 de out. de 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479\\_9077.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf)>. Acesso em 08 de mai. de 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. **A educação na nova constituição: mudar para permanecer.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. p. 16-27. Jan/jun. 1989. Disponível em: <<http://proferlao.pbworks.com/w/file/etch/63671715/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20nova%20constitu%C3%A7%C3%A3o%20-%20mudar%20para%20permanecer.pdf>>. Acesso em 26 de agosto de 2017.

PALMA FILHO, J. C. **Síntese LDB.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. pp. 1-19. 2009. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/3/LDB\\_Sintese.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/3/LDB_Sintese.pdf)>. Acesso em 01 de out. de 2017.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p. 78-95, mar.2009 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>. Acesso em 08 de mai. de 2018.

PINHEIRO FILHO, F. **A noção de representação em Durkheim.** Luanova. N 61. 2004. p. 140-155. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=bUyHvv4cfBYC&pg=PA146&lpq=PA146&dq=ossatura+da+inteligencia&source=bl&ots=9YsXsMgPR9&sig=KKSERGaygoYgymv4xc4vaneHGg8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwji3ImlhdnaAhWDEJAKHXZDDF8Q6AEILjAB#v=onepage&q=ossatura%20da%20inteligencia&f=false>>. Acesso em 31 de abril de 2018.

RIBEIRO, A. F. P.; PORTILHO, E. M. L. **As representações sociais sobre a docência na Educação Infantil: o olhar da professora e da família.** XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba. 23 a 26/set/2013. P. 24058-24072. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7702\\_5677.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7702_5677.pdf)>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 11. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SÊGA, R. A. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90, Porto Alegre, n. 13, jul. 2000. p. 128-133.

SILVA, F. D. A. **Representações Sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em ciências.** Dissertação (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2015. p. 1-233.

SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. de. A Constituição da Educação Infantil: história, políticas educacionais e formação docente. p. 69-93. In: RISCAROLLI, E. (Org). **Epistemologia da infância.** 1ª ed.. – Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, S. A. M.; SILVA, G. F. de. **BNCC: um currículo integrador da infância brasileira?** Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 66-88. jul/dez – 2016.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil:** a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.[online]. 2004, vol.12, n.45, pp.925-944. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em 01 de out. de 2017.

SOUZA, M. L. A. de. **Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural.** Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 136-156. jul/dez – 2016.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>>. Acesso em 08 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Crianças, natureza e educação infantil.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Tese (doutorado).

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil como direito e alegria.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan-abr. 2017, p. 72-86. ISSN: 2446-6220. Disponível em: <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

TIRIBA, L.; BARRADAS, M. S. S. **Criança, meio ambiente e cidadania.** R. bras. List. Pedag., Brasília, v.74, p.35-50, jan./abr. 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1213>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. **A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular:** em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, jul/dez – 2016.

ZANELLI, F. F. **Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um Centro de Educação Infantil paulistano** / São Paulo: s. n., 2017. p. 1-242.