

Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente

Social representations of infant teachers about the development of pedagogical practice in environment

Fernanda Duarte Araújo Silva¹ · Ana Maria de Oliveira Cunha²

Resumo: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nosso objetivo foi identificar as representações sociais de professores da Educação Infantil acerca da prática pedagógica em Ciências. Utilizamos como referencial teórico-metodológico as Representações Sociais. Os sistemas de referência encontrados nos permitem aferir que a prática pedagógica em Ciências deve ocorrer por meio do trabalho com os seguintes temas: meio ambiente, higiene e alimentação. Neste trabalho, apresentamos as análises tecidas sobre a prática pedagógica em meio ambiente. Apreendemos das falas das professoras que, muitas vezes, elas possuem a representação de que desenvolvem práticas pedagógicas significativas sobre essa temática, mas elas se restringem às salas de aula, às datas comemorativas, ao ensino de símbolos e classificações, às confecções de materiais de sucata e às atividades fotocopiadas, isto é, atividades isoladas e pontuais pouco relevantes para a formação das crianças.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Representação social. Educação infantil. Ensino de ciências. Prática pedagógica.

Abstract: This article presents data from a survey conducted in the Doctorate Program in Education of Universidade Federal de Uberlândia. Our objective in this research was to identify the social representations of infant teachers of the pedagogical practice in Science. The theoretical-methodological framework utilized was the Social Representations. The reference systems of this study allow us to infer that in the representations of the subjects the pedagogical practice of Science in Childhood Education must occur through the work with the following topics: environment, hygiene and feeding. We chose to present in the work the analysis about the pedagogical practice in environment. We apprehend from the testimonies of the teachers that they often have representation of developing significant pedagogical practices on this topic, but they are restricted to classrooms, commemorative days, education symbols and ratings, use of scrap materials and photocopied activities, i.e., isolated and specific activities of limited relevance to the formation of children.

Keywords: Environment. Social representation. Childhood education. Science education. Pedagogical practice.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), Uberlândia, MG, Brasil. Email: <fernandaduarte.facip@gmail.com>.

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Biológicas, Uberlândia, MG, Brasil.

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2013 a 2015. Nosso objetivo foi identificar as Representações Sociais (RS) de professores da Educação Infantil, da rede municipal de Uberlândia, acerca do desenvolvimento da prática pedagógica em Ciências.

A dualidade desse objetivo encontra suporte na afirmação de Ward et al. (2010), de que a prática pedagógica em Ciências pode ser pensada a partir de dois aspectos: corpo de conhecimento e modo de trabalhar, os quais estão intimamente relacionados. Os autores também destacam que as crianças, mesmo na Educação Infantil, utilizam método similar ao dos cientistas para aprender sobre o mundo natural, que é o Método Científico (MC), “[...] embora o nível de sofisticação dos testes seja diferente e as ferramentas usadas também o sejam, basicamente, os cientistas e os alunos aprendem sobre o mundo usando os mesmos processos” (WARD, et al., 2010, p. 19). Assim, para os autores, tanto as posturas dos cientistas quanto as das crianças devem envolver curiosidade, respeito pelas evidências, disposição para tolerar a incerteza, criatividade e inventividade, mente aberta, reflexão crítica, cooperação com outras pessoas, sensibilidade a seres vivos e perseverança.

Os questionamentos que permearam essa pesquisa de doutorado foram:

- Quais são as representações de professores da Educação Infantil do município de Uberlândia sobre a prática pedagógica em Ciências?

- Em suas representações, que temas devem ser contemplados, segundo os professores, nessa área de conhecimento?

- Quais são, para esses sujeitos, as metodologias que devem ser utilizadas nas práticas pedagógicas com Ciências?

- E em suas representações, quais são as possibilidades e dificuldades de se trabalhar com Ciências no cotidiano da Educação Infantil?

Os sistemas de referência encontrados neste estudo nos permitem aferir que, nas representações dos sujeitos pesquisados, a prática pedagógica em Ciências na Educação Infantil deve ocorrer por meio do trabalho com os seguintes temas: meio ambiente, higiene e alimentação. Nesse trabalho, optamos por apresentar as análises tecidas sobre a prática pedagógica com meio ambiente.

O presente estudo inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa. Para Gonzalez Rey (2002), a origem das pesquisas qualitativas ocorreu por meio do esforço na busca de diferentes formas de produção de conhecimento em Psicologia, que permitissem uma criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular e histórica, que representasse a diversidade humana.

Apesar desta pesquisa possuir natureza qualitativa, optamos por apresentar também, em alguns momentos do trabalho, dados quantitativos, pois acreditamos que essa combinação permite uma interpretação melhor dos dados construídos.

Sobre a relação entre qualitativo e quantitativo, Minayo e Sanches (1993) enfatizam que ela não deve ser pensada como oposição contraditória, e sim que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos essenciais e aprofundadas em seus significados mais relevantes. Nessa linha, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Para Moscovici (2001), referencial no qual o trabalho está sustentado, as RS são concebidas como estruturas dinâmicas que operam num conjunto de relações e de comportamento. Elas podem ser entendidas como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Consideramos que as representações são importantes na vida cotidiana, uma vez que nos orientam na maneira de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da realidade diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e nos posicionarmos frente a elas de forma defensiva.

Construímos as representações, pois precisamos buscar informações sobre nosso mundo; devemos nos adequar a ele, nos comportar, dominar física e intelectualmente, para identificar e resolver os problemas que se apresentam. Entendemos que as RS dos sujeitos que pesquisamos foram criadas por meio dos discursos de outros, das experiências que vivem e do ambiente social ao qual pertencem.

Segundo Farr (1995), as RS são construídas no momento em que as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades. Nesse contexto, as RS estão disseminadas no interior de nossa cultura e possuem a capacidade de reconstruir constantemente nosso ambiente.

Para Moscovici (2003), o ser humano é estudado, quando abordamos as RS, no momento em que questiona e busca respostas ou pensa, e não quando ele processa uma informação ou se comporta. Desse modo, o objetivo deste estudo não se centra no comportar-se, mas na compreensão dos sujeitos sobre a prática pedagógica em Ciências na Educação Infantil. Em especial, nesse artigo, sobre as representações acerca do trabalho com meio ambiente.

A construção dos dados

Inicialmente, nosso intuito era trabalhar apenas com os professores de 1º e 2º períodos, regentes da sala (Regentes 1). Mas, após algumas conversas informais com as diretoras, optamos também por contemplar os Regentes 2, que trabalham com as crianças nos horários de módulos dos professores regentes. No município de Uberlândia, os docentes da Educação Básica têm direito a um dia de módulo, que pode ser realizado em casa ou em espaços de formação. Nesse período, os professores podem planejar suas aulas, organizar materiais, participar de cursos de formação, dentre outras atividades. Além disso, os professores regentes dispõem de quatro horários de módulo que devem ser cumpridos na escola, com a supervisão pedagógica. Os Regentes 2 possuem um contato semanal com as crianças e se incumbem de planejar atividades para as turmas; muitas vezes esse planejamento é construído em parceria com os professores Regentes 1. Por esses motivos, a inclusão de tais profissionais entre nossos sujeitos.

Nossa opção pelos professores que atuam na “pré-escola”, ou seja, no 1º e 2º períodos, ocorreu por acreditarmos que nessa etapa é maior a preocupação dos profissionais em trabalhar com as diversas áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências, entre outras.

Utilizamos, para a construção dos dados, questionário e entrevista. Abric (1994) considera o questionário um importante instrumento para levantar as representações. Mas, segundo

ele, a entrevista em profundidade constitui, ainda hoje, um método indispensável a todo estudo sobre as RS. Spink (2004) também destaca que ao utilizarmos o questionário como instrumento de pesquisa, é interessante a inclusão de entrevistas que aprofundem nas temáticas consideradas para a formação ou transformação das representações.

O questionário possuía questões abertas sobre as práticas pedagógicas que os sujeitos desenvolviam com as crianças de modo geral, e em caso de realizarem um trabalho com ciências, solicitamos que escrevessem como o mesmo ocorria.

Em setembro de 2014, deixamos nas quinze escolas visitadas um total de 113 questionários. Um mês depois, retornamos às instituições e obtivemos 83 questionários para análise.

Dos 83 sujeitos que responderam ao questionário, 20 se dispuseram a participar da entrevista. Mantivemos o anonimato dos sujeitos e optamos por nomeá-los por Sujeito 1, Sujeito 2, e assim por diante. Os sujeitos que participaram da entrevista foram: Sujeito 3, Sujeito 7, Sujeito 15, Sujeito 27, Sujeito 28, Sujeito 30, Sujeito 32, Sujeito 37, Sujeito 39, Sujeito 42, Sujeito 43, Sujeito 44, Sujeito 45, Sujeito 46, Sujeito 49, Sujeito 53, Sujeito 58, Sujeito 59, Sujeito 62 e Sujeito 63.

Após a constituição dos dados, a partir da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, utilizamos a perspectiva da Análise de Conteúdo para a organização e sistematização dos dados. Encontramos inúmeras definições para o termo “Análise de Conteúdo”, mas nos apoiamos no conceito elaborado por Bardin (2011, p. 44):

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (2011), na Análise de Conteúdo podemos nos valer de inúmeras técnicas, sendo elas: análise categorial, análise de enunciação, da expressão, das relações, análise léxica ou sintática, entre outras.

Nossa opção, pelo procedimento em questão, corresponde a um processo de análise categorial, por compreendermos que essa técnica é a mais adequada aos objetivos propostos na pesquisa.

No critério de categorização, optamos pelas categorias temáticas. Segundo Franco (2007), o tema é a unidade mais útil de registro em Análise de Conteúdo, sendo indispensável em estudos sobre propaganda, opiniões, valor, representações sociais, entre outros. Dessa forma, fizemos um movimento de análise de cada questionário e de cada entrevista para buscar a repetição das temáticas. Então organizamos nossas categorias a partir de uma leitura aprofundada dos dados obtidos na pesquisa. Em seguida, organizamos o roteiro da entrevista com os dados obtidos nos questionários.

Segundo Moscovici (1990), para apreendermos quais as RS de um grupo, precisamos também identificar que grupo é esse. Diante desse motivo, apresentamos a seguir o perfil dos 83 professores que participaram da pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa

A maior parte dos sujeitos da nossa pesquisa, com exceção de um, são do sexo feminino. Por esse motivo, optamos por utilizar neste trabalho o termo “professoras”.

A feminização da profissão docente nos remete à relação entre a docência, a vocação e o sacerdócio. O exercício docente consistia em qualidades morais que os sujeitos deveriam possuir. Segundo Tardif e Lessard (2008), foi apenas na passagem do século XIX para o século XX que a docência, ao se integrar ao Estado e com a criação dos espaços educativos, passa de uma atividade desenvolvida por leigos, sobretudo por mulheres, para uma profissão, com normas e regras bem estabelecidas. Mesmo assim, percebemos nessa pesquisa que é forte a participação das mulheres na docência, em especial na Educação Infantil, que, como já apresentamos, possui história no que diz respeito ao “papel” da mulher de cuidar de crianças pequenas. Vale ressaltar que a faixa etária das professoras varia entre 22 e 64 anos. A média de atuação na educação é de 10 anos, e a de atuação na Educação Infantil, oito anos.

Das professoras que participaram da pesquisa, 85% atuam como Regentes 1 e apenas 15% trabalham como Regentes 2. Essa média ocorre pelo fato de o número de Regentes 1 ser maior que a quantidade de professoras Regentes 2 nas escolas.

Sobre as turmas nas quais atuam, 50% das professoras que responderam o questionário trabalham com o 1º período, ou seja, com crianças na faixa etária de quatro anos. Já 35% atuam com o 2º período, que possui crianças na faixa etária de cinco anos. E os 15% restantes atuam com 1º e 2º períodos; isso ocorre, ou porque trabalham dois turnos, ou porque são Regentes 2, que atuam nas duas turmas.

Buscamos também saber quantas professoras atuam em dois turnos nas instituições escolares e percebemos que a maioria das professoras, 59%, trabalha em dois turnos diários. Sobre a intensificação do trabalho docente, Oliveira (2006) destaca que isso ocorre como produto da ampliação da jornada de trabalho e, conseqüentemente, das responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas ocorridas desde a década de 1990 na América Latina. Oliveira (2006) enfatiza, ainda, que tais reformas têm gerado mudanças significativas para os docentes, uma vez que repercutem não apenas no nível da escola, mas sim como mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. Segundo essa autora, os profissionais assumem muitas vezes mais de uma jornada de trabalho por necessidade de complementar a renda, devido aos baixos salários de magistério em relação a outras ocupações de formação semelhante.

Coadunamos com a afirmação de Apple (1987), visto que a intensificação do trabalho docente repercute em vários fatores, como no tempo de descanso desses profissionais e na formação para atuar na área.

Detectamos que todas as professoras que participaram da nossa pesquisa já possuem Ensino Superior. Isso pode ter ocorrido especialmente pela obrigatoriedade dessa formação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996). (BRASIL, 1996).

Identificamos que 88% das professoras cursaram o Ensino Superior após 1996, o que pode ter ocorrido pela exigência da lei. Das professoras, 88% são formadas em Pedagogia e as demais possuem Normal Superior, Letras ou História.

Sobre o período em que os sujeitos cursaram a especialização, identificamos que mais da metade das professoras, um total de 55%, ainda estavam cursando a especialização no período da coleta de dados da presente pesquisa, no ano de 2014. Já 29% realizaram o curso no

ano anterior (2013) e 16% nos anos de 2011 e 2012. Os dados mostram que é recente a pós-graduação *lato sensu* para as professoras.

No tocante à formação das professoras pesquisadas, questionamos sobre o último curso realizado, no que se refere à formação continuada, e identificamos que 77% participaram de cursos recentemente.

Existe um número relativamente grande de professoras que têm participado de algum tipo de formação na área educacional, uma vez que 100% possui graduação, 85% especialização e 77% participam de formação continuada. Apenas 1% possui, além da especialização, o mestrado em educação.

Outra questão aborda as áreas de formação das professoras, no que diz respeito à pós-graduação e formação continuada. Apesar de acreditarmos que a Educação Infantil fundamenta-se em outras áreas de conhecimento – como Educação Especial, Direitos Humanos, Gestão e Alfabetização –, sentimos falta, tanto na especialização quanto na formação continuada, de cursos específicos sobre a educação de crianças pequenas. Identificamos que 40% das professoras optaram por realizar, na formação continuada, um curso de contação de histórias. Consideramos que isso é pouco dentro das possibilidades e necessidades de formação para os profissionais da área, visto que, como afirma Campos (2008), é nesse nível de ensino que se fazem presentes novos arranjos, combinações e segmentações que dão novos contornos ao trabalho pedagógico destinado às crianças pequenas.

Segundo Kramer (2005), um dos principais fatores que contribuem para a falta de formação específica para atuar na Educação Infantil diz respeito à questão de gênero, devido à concepção histórica de que cuidar e educar crianças pequenas sempre foi responsabilidade das mulheres e que, para tanto, não é necessário nenhum tipo de formação específica. Ainda para Kramer (2005), isso acarreta inúmeras consequências, como a desmobilização das docentes quanto às reivindicações por melhores salários e às condições de trabalho e formação. Tivemos a oportunidade de reafirmar, com os dados desta pesquisa, que a maior parte dos sujeitos possui dupla jornada de trabalho, o que pode ser considerado um dos fatores que dificulta a falta de formação continuada, bem como a ausência de formações específicas para quem atua na área.

Sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica em Ciências na Educação Infantil

Neste momento apresentamos o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais da Análise de Conteúdo. Sabemos que esse movimento de análise dos dados refere-se à interpretação da realidade vivenciada no decorrer do trabalho. Nesse sentido, apresentamos o nosso olhar sobre os dados e buscamos compreender os sentidos expressos nas falas das professoras, com seus conteúdos manifestos e/ou latentes, além de suas significações explícitas ou ocultas. Uma das questões contempladas no questionário foi: “Você desenvolve uma prática pedagógica em Ciências?”.

Detectamos que a maioria das professoras (96%) possui a representação de que desenvolve uma prática pedagógica em Ciências. Logo após, solicitamos que as docentes que afirmaram trabalhar com Ciências explicassem no questionário as formas como realizam essa

prática. Identificamos quais são, nas representações das professoras, os temas que devem ser abordados nas práticas pedagógicas com Ciências na Educação Infantil.

Nas representações das professoras que participaram dessa pesquisa, uma prática pedagógica em Ciências pode ser realizada por meio dos temas meio ambiente, higiene e alimentação. Optamos por apresentar nesse artigo as representações das docentes sobre o tema meio ambiente.

Sobre prática pedagógica em meio ambiente

As RS são elaboradas e compartilhadas socialmente e influenciam de maneira significativa na forma como os grupos percebem a realidade social, além de contribuir com a forma de comunicação exercida nesses grupos e nas ações praticadas cotidianamente.

Meio ambiente foi um tema bastante citado pelas professoras, ao relatarem sobre suas práticas com Ciências na Educação Infantil. Ao analisarmos as respostas dadas nas entrevistas, detectamos que, em suas representações, uma prática pedagógica sobre meio ambiente deve contemplar as seguintes temáticas: água, animais, poluição/lixo e plantas.

Segundo os dados, 27% das professoras possui a representação de que a prática pedagógica sobre meio ambiente ocorre a partir de um trabalho sobre poluição no ar, na água e nas ruas, além de abordar a questão da reciclagem e preservação do meio ambiente.

Sobre o tema reciclagem, uma professora explicou que realizou o trabalho da seguinte forma:

Eu fiz um modelo tipo uma sacola de papel e colocamos os materiais na sacolinha. Fizemos 4 sacolinhas, colamos os desenhos. Conversei com os meninos dos 3 erres: reduzir, reutilizar e reciclar. Depois falei sobre as cores e as imagens dos produtos, pedi que eles observassem nos rótulos e fui dando os produtos. Pedi que eles fossem colocando nas cores; aí eles colocaram e depois eu passei a fita. [Sujeito 15].

Acreditamos que essas práticas, de alguma forma, podem contribuir com o processo de conscientização das crianças sobre questões referentes à reciclagem.

O depoimento do Sujeito 58 mostra-nos uma representação de que é necessário ter cuidado ao trabalhar com a questão da reciclagem na escola:

Na Educação Infantil, nós trabalhamos sobre como fazer brinquedos reciclados, mas eu procuro fazer pouco esse trabalho, pois nós fazemos lembrancinhas, mas depois a lembrancinha vai virar lixo, e aí não adianta. Eu tive uma experiência, em outra escola, em que nós pedimos uma garrafa para fazer um trabalhinho. A mãe disse que teve que comprar um refrigerante, à noite, jogar fora para trazer a garrafa, então eu tenho pouco de receio disso, mas aqui na escola, como usamos muito água sanitária, aí nós pegamos daqui mesmo. Nós fizemos um joguinho de arremesso de bola, nós trabalhamos a questão do reciclado, mas é uma coisa que vai durar, a proposta foi de aproveitar somente o que tínhamos aqui mesmo, não ficar procurando, para evitar que o pai compre um produto e jogue fora para trazer para a gente; então, essa questão de reciclagem na escola, eu sou

meio receosa. Para fazer alguma coisa com reciclados, você gasta fita que é cara, então não fica barato. [Sujeito 58].

Algumas professoras que afirmam desenvolver uma prática pedagógica sobre meio ambiente relataram trabalhos que se referem à construção de “minimercados” nas escolas, com sucatas e materiais recicláveis. Ao questionarmos sobre como elas desenvolvem essas práticas, obtivemos as seguintes respostas:

Trabalhei o sistema monetário com eles. As crianças se envolvem muito, muito mesmo. Eu amo! Então, como eu trabalho alimento, os encartes de supermercado me ajudam muito também. Até os gráficos, às vezes monto com encartes. Recorto as frutas, converso com as crianças sobre quais são as preferidas, daí montamos os gráficos. Eles gostam muito de aprender dessa forma, pois é mais agradável. [Sujeito 44].

Outro projeto foi o do mercadinho, pois percebi que uma das crianças tinha interesse em saber mais sobre dinheiro; então fizemos kits com os dinheirinhos, com material descartável para ir para o mercadinho. Lá eles trabalham de vender, eles trocam dinheirinho entre eles e vão conhecendo o dinheiro. O dinheiro é de brinquedo, mas de certa forma é um aprendizado. [Sujeito 37].

As professoras exibem a representação de que podemos desenvolver uma prática pedagógica sobre meio ambiente a partir da construção de “mercadinhos”. Todavia, o que mais esteve presente em suas respostas é uma abordagem com conceitos matemáticos, e não uma preocupação com o meio ambiente. Tais representações não se inserem nas discussões realizadas por Ruscheinky (2004, p. 58), que destaca o quanto essas atividades podem se constituir como uma fonte inesgotável de debates sobre a sociedade de consumo e os impactos negativos ao meio ambiente. Devemos, portanto, avançar nas discussões sobre “[...] o consumo desenfreado, sobre como produzir e a jogar lixo sem se importar com o quintal dos outros, bem como a alternativa de aumentar indiscriminadamente a produção dos supérfluos”. (RUSCHEINKY, 2004, p. 58).

Percebemos nas falas das professoras que desenvolviam um trabalho com mercadinhos uma grande variedade de produtos, mas não detectamos nas suas representações nenhuma preocupação em abordar com as crianças problemas relacionados ao consumo. Para Ruscheinky (2004, p. 61), precisamos ter um cuidado com esse modo de pensar, na medida em que somos sujeitos inseridos nas “[...] contradições sociais e também nos destacamos como educandos que necessitam conectar de maneira dinâmica subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade, natureza e sociedade de consumo”.

Uma possibilidade de trabalho para abordar questões referentes ao consumo seria a realização de rodas de conversa, nas quais poderíamos discutir sobre o que realmente é necessário para nossa sobrevivência, o que é supérfluo, qual a influência da mídia no que consumimos diariamente, entre outros temas relevantes para a formação das crianças.

Outra representação extraída dos depoimentos das professoras mostra que a prática pedagógica sobre meio ambiente consiste também em realizar atividades sobre os animais, como podemos perceber a seguir:

Dei um bingo de animais, eu fiz a relação: “Agora eu vou pegar uma carta de um animalzinho primeiro, vocês vão me falar se é doméstico, se é aquático, se é terrestre, depois vocês irão marcar na cartela”. [Sujeito 46].

Eu falei sobre os animais aquáticos e os terrestres, e separei para imprimir as atividades sobre animais aquáticos e terrestres. [Sujeito 53].

Nesses relatos, temos a representação de que a prática pedagógica sobre meio ambiente é definir se os animais são domésticos, selvagens, terrestres, aquáticos, entre outros.

Sobre essas representações, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) demonstra que, em muitas instituições, a prática pedagógica em Ciências se restringe à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos. Em diversos espaços, os conhecimentos prévios das crianças não são considerados e há certa valorização da terminologia técnica, algo que pode ser percebido na Educação Infantil pelas práticas de classificação dos animais e das plantas, conforme as categorias definidas pela Biologia. (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, são de caráter mandatório e contemplam os fundamentos para o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para esse nível de ensino. Elas destacam que entre os princípios a serem seguidos nas propostas pedagógicas, estão os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (BRASIL, 2010). Na parte que aborda a organização de espaço, tempo e materiais, temos “[...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20).

Ainda nas DCNEI, observamos que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras que garantam experiências diversas; promovendo “[...] a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, p. 26).

Outro grupo de professoras, composto por 26%, possui a representação de que se aborda meio ambiente ao realizar uma prática pedagógica sobre a água. Detectamos nessa representação uma ênfase em questões relacionadas à economia de água, como podemos visualizar nas falas seguintes:

Nós trabalhamos a questão da água agora, bastante, por causa do racionamento. [Sujeito 27].

No meio ambiente trabalhamos a importância de se trabalhar a água, a conscientização da água, de não desperdiçar. Nós até agora ensinamos a não usar a mangueira, nós usamos o regador justamente para falar do desperdício, que a água está acabando. Eu fiz com eles chuinba com a mangueira e eu expliquei a importância da chuva; falei que, se nós não cuidarmos, a água vai acabar. [Sujeito 28].

Ensino meus alunos que, para lavarem as mãos, eles têm que fechar a torneira, muito,

muito. E da descarga, não ficar com dedinho apertando muito, então eu ensino muito isso. [Sujeito 63].

Acreditamos que a construção dessas representações nas professoras tem uma contribuição decisiva: no período de construção dos dados desta pesquisa, estava sendo bastante divulgado pelas mídias o período crítico em que, não apenas a cidade de Uberlândia, como também todo o país, se encontrava no que diz respeito aos níveis de água nos reservatórios. Como destacado por Moscovici (1990), as representações são uma forma de conhecimento prático que se constitui a partir das nossas experiências, informações e conhecimentos que circulam socialmente. Por esse motivo, as representações são vistas como um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado.

As representações das professoras sobre essa temática, enfocando apenas na ação do indivíduo de economizar água, não coadunam com estudos realizados por alguns autores como Carvalho (2004), que afirma que a educação não pode se resumir a uma intervenção focada apenas no indivíduo, tampouco somente no coletivo abstrato. Devemos, ainda nas palavras de Carvalho (2004, p. 20), recusar o pensamento individualista de que a mudança ocorre apenas pelas mudanças individuais, quando cada um assume sua parte, mas também devemos recusar a contrapartida dessa dicotomia que “[...] subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macrossocial”. É necessário, então, contemplar na prática pedagógica sobre meio ambiente a relação entre indivíduo e coletividade.

Guimarães (2004) também tece algumas críticas ao modo de pensar as mudanças apenas em nível individual, como no caso em que a falta de água é colocada como responsabilidade apenas do indivíduo. O autor concebe esse trabalho como conservador, pois baseia-se em uma visão de mundo fragmentada, simplificada e reduzida, perdendo assim sua riqueza e diversidade da relação. Entre as consequências desse tipo de prática, Guimarães (2004, p. 27) destaca:

[...] não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo.

Outro grupo de professoras, perfazendo 10%, possui a representação de que desenvolvem uma prática pedagógica sobre meio ambiente ao abordar o tema plantas. Entre as afirmações das docentes sobre o modo como desenvolvem essa prática, percebemos uma relação do tema plantas com datas comemorativas, como podemos visualizar abaixo:

Foi dia da árvore, dia 21 de setembro. Falei da árvore juntamente com a primavera. [Sujeito 03].

Trabalho meio ambiente por meio do dia da árvore e da chegada da primavera. Então, o mês da primavera a gente trabalha o mês sobre meio ambiente. [Sujeito 30].

A representação relacionada à abordagem do meio ambiente, ao desenvolver uma prática pedagógica com o tema plantas no Dia da Árvore ou no início da primavera, vem ao encontro do pensamento de Nunes e Kramer (2013). Tais autoras dizem que frequentemente o modelo curricular na Educação Infantil evidencia temas ligados a festas religiosas ou datas comemorativas como Páscoa, Natal, Festa Junina, Dia das Mães, Dia das Crianças, Primavera, entre outros – na maioria dos casos, a abordagem ocorre de maneira acrítica, colada ao conhecido, ao senso comum ou à mídia. Elas dizem ainda que a Educação Infantil tem dificuldade de cumprir a tarefa de ampliar as referências das crianças, dando-lhes oportunidade de se transformarem e transformar.

Nessa linha, Coquidé (2008) ressalta que, não obstante, temas como corpo, água, terra, flores, frutos e fenômenos da natureza (sombra, chuva, etc.) são abordados nas instituições escolares de forma superficial, sem gerar um conhecimento significativo nas crianças. Para a autora, descobrir a natureza dos objetos e dos fenômenos que estão neste mundo é o mesmo que possibilitar outros espaços de exploração das crianças, para que elas tenham a oportunidade de descobrir as regularidades e mudar o modo banal de perceber o mundo material e natural. É, portanto, permitir que as crianças questionem o tempo todo, que façam constatações, que construam hipóteses e soluções para os problemas cotidianos.

Em linhas gerais, o que apreendemos das falas das professoras, por meio das entrevistas, é que muitas vezes elas possuem a representação de que desenvolvem práticas pedagógicas significativas em meio ambiente, mas se restringem às salas de aula, às datas comemorativas, ao ensino de símbolos e classificações, às confecções de materiais de sucata e às atividades fotocopiadas, isto é, atividades isoladas e pontuais pouco relevantes para a formação das crianças.

Algumas considerações

Conforme Guimarães (2005), estudos sobre as RS que permeiam o universo da Educação Infantil permitem identificar os sistemas de referência utilizados pelos indivíduos. A partir da identificação de tais sistemas, é possível transformar práticas educativas capazes de alijar as crianças de até cinco anos dos conhecimentos e experiências a que têm direito.

De fato, os sistemas de referência encontrados nesta pesquisa nos permitem aferir que, nas representações dos sujeitos pesquisados, a prática pedagógica sobre meio ambiente na Educação Infantil está ligada às atividades com datas comemorativas, em especial ao Dia da Árvore e à chegada da primavera; ao ensino de símbolos, como o da reciclagem; às classificações de animais terrestres, aquáticos, domésticos e selvagens; à construção de materiais a partir de sucatas; ao trabalho com mercadinhos; e à plantação de hortas.

Essas representações diferem da afirmação defendida por Souza (2009). Para ela, a prática pedagógica com temáticas relacionadas às Ciências na Educação Infantil deve estar centrada na criança, nas suas experiências já acumuladas e na cultura particular que constroem constantemente nas relações sociais. Afinal, não queremos disciplinar esse espaço e nem pensar o ensino na perspectiva da preparação, formação e adequação ao mundo adulto.

Não devemos ter a pretensão de levar a Ciência à escola, mas valorizar as Ciências que já estão nesses espaços, em que as crianças problematizam situações, levantam hipóteses, buscam respostas, observam; enfim, constroem e reconstróem conhecimentos sobre o mun-

do em que vivem. Assim, acreditamos que, mais do que temas a serem abordados na prática pedagógica do professor em Ciências, como meio ambiente, o professor deve se posicionar para organizar situações, momentos para que cada criança possa construir seu conhecimento a partir de atividades investigativas que lhes interesse, que sejam de sua curiosidade e tenham um constante movimento de busca por respostas.

Destarte, esperamos que esta pesquisa contribua com as discussões e produções sobre a prática pedagógica em Ciências na Educação Infantil, tema ainda pouco pesquisado no meio acadêmico.

Referências

ABRIC, J.-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. 3 v.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/130>>. Acesso em: 5 out. 2016.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 13-24.

COQUIDÉ, M. Um olhar sobre a experimentação na escola primária francesa. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172008100110>>. Acesso em: 5 out. 2016.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-62.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2007.

GONZALEZ REY, F. L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa: fundamentos epistemológicos. In: _____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-51.

GUIMARÃES, C. M. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais: mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 33-86.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>>. Acesso em: 5 out. 2016.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Social psychology and developmental: extending the conversation. In: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (Ed.). **Social representations and development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 164-185.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 31-48.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200011>>. Acesso em: 5 out. 2016.

RUSCHEINSKY, A. **Sustentabilidade: uma paixão em movimento**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOUZA, C. R. **A ciência na educação infantil: uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis**. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

WARD, H. **Ensino de ciências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Artigo recebido em 30/10/2015. Aceito em 13/02/2016.

Endereço para contato: Rua Modesta Cândida Pereira, 34, Jardim
Brasília, CEP 38401-380, Uberlândia, MG, Brasil.