

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KARINE GABRIELLE FERNANDES**

**DIÁLOGOS A PARTIR DO VEGANISMO: A QUESTÃO ANIMAL E SUA  
ABORDAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JUIZ DE FORA – MG**

**2019**

KARINE GABRIELLE FERNANDES

DIÁLOGOS A PARTIR DO VEGANISMO: A QUESTÃO ANIMAL E SUA  
ABORDAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Brasileira: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Cristhiane Carneiro Cunha Flôr

Coorientadora: Rita de Cássia Reis

JUIZ DE FORA – MG

2019





*Dedico esta dissertação a todos os animais não-humanos que me ensinaram parte do seu amor, lealdade e sinceridade; que me possibilitaram constituir parte de suas vozes para que eu pudesse lutar por eles; e que me tornaram uma pessoa mais empática e compassiva. A eles também peço meu sincero perdão.*

## GRATIDÃO

Aos amigos, colegas e familiares que me auxiliaram a zelar pela veracidade dos fatos descritos a partir de suas experiências de cunho religioso, tecnológico, agropecuário, veterinário e ideológico.

Ao Mateus e Thales Maia, que dispenderam seu tempo ao revisar textos, acrescentá-los com seus conhecimentos e, principalmente, pela amizade e paciência durante esse período.

Aos companheiros do mestrado e aos colegas ativistas, que não deixaram uma única dúvida sem resposta.

Aos meus pais João e Jane pelo amparo, pelas conversas e por sempre acreditarem no meu potencial.

A minha avó Orlita por ser o meu pingão d'água na folha de inhame.

Aos meus irmãos epistemológicos Nielsen de Moura, Wagner Eiras e, em especial, à Marcela Meirelles pelo carinho e por sempre estar de prontidão para ajudar com as mais diversas dúvidas.

Às minhas orientadoras Cristhiane Flôr e Rita Reis pelos valiosos aprendizados e por me apoiarem nessa empreitada.

A Hilda Micarello por toda ajuda e por me inserir no mundo da Educação Infantil.

Aos amigos do Co(m)textos, em particular à Ana Carolina pelos diversos *insights* e por compartilhar sua experiência, sempre me tratando como igual.

*To Melanie Joy for the brief talks, the valuable tips and for inspiring me to continue in spite of the adversities.*

Ao Gustavo pelos momentos de descontração, apoio, auxílio, companheirismo, compreensão, ternura e e e. Ao seu lado o mundo se torna vegano.

A CAPES pelo fomento que tornou o caminho menos árduo.

A todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desse movimento.

## *Da utilidade dos animais*

*Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.*

*– Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?*

*– Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pelo se fazem perucas bacanas. E a carne, dizem que é gostosa.*

*– Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?*

*– Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.*

*– Ele faz pincel, professora?*

*– Quem, o texugo? Não, só fornece o pelo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.*

*Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:*

*– Bolsas, mala, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando da carne. Canguru é utilíssimo.*

*– Vivo, fessora?*

*– A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pelo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores, etc.*

*– Depois a gente come a vicunha, né fessora?*

*– Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...*

*– A gente torna a corta? Ela não tem sossego, tadinha.*

*– Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?*

*– A carne também é listrada?- pergunta que desencadeia riso geral.*

*– Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pinguim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon,*

*onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento – não sabem o que é? O cocô do pinguim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito da gordura do pinguim...*

*– A senhora disse que a gente deve respeitar.*

*– Claro. Mas o óleo é bom.*

*– Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.*

*– Pois lucra. O pelo dá escovas é de ótima qualidade.*

*– E o castor?*

*– Pois quando voltar a moda do chapéu para os homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar de um bom exemplo.*

*– Eu, hem?*

*– Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living da sua casa. Do couro da girafa Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pelos da cauda para Tereza fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa. O biguá é engraçado.*

*– Engraçado, como?*

*– Apanha peixe pra gente.*

*– Apanha e entrega, professora?*

*– Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.*

*– Bobo que ele é.*

*– Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?*

*– Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*



HAVE COURAGE ~ BE KIND ~ GO VEGAN

## RESUMO

Pensar o veganismo e a educação, ainda que sejam temas pouco abordados no meio acadêmico, se torna cada vez mais coerente conforme o passar do tempo. Nesta pesquisa, procurei discutir o significado, principais fundamentos, a ótica do carnismo, histórico e vertentes que perpassam o movimento vegano mundial e brasileiro. Sua relação com a educação é esclarecida em seguida, apresentando o que a literatura analisada traz sobre o papel da instituição escolar na perpetuação da ideologia dominante, sobretudo no início da fase escolar. Apresento, ao finalizar meu embasamento teórico, uma revisão articulada em periódicos e eventos cujos temas abarcam, prioritariamente, educação, ensino, ambiente, ciências sociais, saúde, comunicação, ciências e interdisciplinaridade. Minha questão de pesquisa está associada a se a filosofia vegana, considerando o papel cultural escolar, é apresentada ou silenciada no contexto da Educação Infantil por meio de seus documentos oficiais norteadores. O objetivo geral é analisar documentos oficiais para a Educação Infantil em busca de compreender as possibilidades de diálogo com a questão animal. Para tanto, ao aproximar a filosofia tida pelo veganismo, em sua máxima de buscar excluir todas as formas de exploração e crueldade com os animais, e a instituição escolar como campo de disputas ideológicas, parti da análise documental como referencial metodológico. Foram selecionados sete documentos oficiais, dentre eles leis, resoluções, portarias, normativas, parâmetros e propostas, responsáveis por nortear a Educação Infantil nos âmbitos nacional e do município de Juiz de Fora – MG. Como critério para a exploração dos documentos, optei pela Análise de Conteúdo descrita por Bardin, capaz de fornecer a superação da incerteza através da validação do conteúdo da mensagem, ou seja, se o que eu julgo ver na mensagem está efetivamente contido nesta, e o enriquecimento da leitura, cujo olhar imediato, espontâneo e fecundo se tornará ainda mais produtivo a partir da leitura atenta. Dentre os resultados encontrados, foi possível considerar que o carnismo enquanto hegemonia possui formas ideológicas e de poder para se propagar nas mais diversas comunidades e instituições, o que inclui a escolar. Existem, entre os documentos, contradições quando à alimentação, o cuidado ao animal e o que se considera ideologia. Apesar disso, demonstra-se haver espaço para a discussão do veganismo enquanto estilo de vida e cultura de determinadas famílias e comunidades.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Ideologia. Questão animal. Veganismo. Valores.

## ABSTRACT

Thinking about veganism and education, even though they are subjects seldom related inside the academia, becomes more and more coherent with the passing of time. In this research, I sought to discuss the meaning, the main foundations, the carnist viewpoint, the history and the main strands that define the Brazilian and international vegan movement. Its relation with education is clarified next, presenting what the analysed literature has about the role of the school in the perpetuation of the dominant ideology, above all in preschool years. I present, in finishing my theoretical background, an articulated revision of papers and events whose themes encompass, primarily, education, teaching, environment, social sciences, health, communication, sciences and interdisciplinarity. The question of my research is if the vegan philosophy, considering the cultural role of educational institutions, is presented or silenced in the context of preschools by means of its official guidance and documents. The general objective is to analyse official preschool documents in order to comprehend the possibilities of dialogue with the animal question. For such, when approximating the vegan philosophy, along with its principle of seeking to eliminate all forms of animal exploitation and cruelty, to the educational institution as a field of ideological dispute, I set off using documental analysis as a methodological reference. Seven official documents were selected, among them laws, resolutions, ordinances, regulations, parameters and proposals, responsible for directing preschools in national scope as well as local, in the Brazilian city of Juiz de Fora – MG. As criteria for the exploration of documents, I opted for the Content Analysis described by Bardin, able to overcome the uncertainty through the validation of the content of the message, that is, if what I deem to be present in the message is effectively contained in it, and the enrichment of the reading, whose immediate onlook, spontaneous and fertile, will become yet more productive in the attentive reading. Among the results found, it was possible to consider that carnism as hegemony has ideological and power forms to spread itself in the most diverse communities and institutions, including schools. Between the documents, there are contradictions pertaining nutrition, animal care and what is considered ideology. Despite that, existence of space is demonstrated for the discussion of veganism as a lifestyle and culture of some families and communities.

**Key-words:** Preschool. Ideology. Animal question. Veganism. Values.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

<b>Figura 1</b>	Representação das questões apresentadas na atividade.....	<b>17</b>
<b>Figura 2</b>	Unidades de registro demarcadas por categoria.....	<b>105</b>
<b>Gráfico 1</b>	Crescimento das buscas pelo termo “vegano” no Google de dez. 2013 a dez. 2018.....	<b>35</b>
<b>Gráfico 2</b>	Número e ano de publicação dos trabalhos por evento/periódico.....	<b>56</b>
<b>Gráfico 3</b>	Número de trabalhos publicados por tema.....	<b>57</b>
<b>Gráfico 4</b>	Relação entre o número de publicações, tema e ano.....	<b>58</b>
<b>Gráfico 5</b>	Relação entre o número de publicações, tema e evento/periódico.....	<b>59</b>
<b>Tabela 1</b>	Relações dos trabalhos selecionados para análise.....	<b>52</b>
<b>Quadro 1</b>	Objetivos e escopos dos periódicos sem publicações selecionadas.....	<b>55</b>
<b>Quadro 2</b>	Objetivos e escopos dos eventos cujos trabalhos foram selecionados....	<b>60</b>
<b>Quadro 3</b>	Objetivos e escopos dos periódicos cujos trabalhos foram selecionados	<b>62</b>
<b>Quadro 4</b>	O veganismo na educação básica.....	<b>64</b>
<b>Quadro 5</b>	Tópicos sobre animais.....	<b>66</b>
<b>Quadro 6</b>	Importância do professor e da escola na Educação Alimentar e Nutricional.....	<b>70</b>
<b>Quadro 7</b>	Alimentação escolar e o Livro Didático.....	<b>73</b>
<b>Quadro 8</b>	Documentos oficiais e o currículo em Educação Alimentar e Nutricional.....	<b>76</b>
<b>Quadro 9</b>	Educação Alimentar e Nutricional crítica.....	<b>78</b>
<b>Quadro 10</b>	A alimentação escolar e o meio ambiente.....	<b>83</b>
<b>Quadro 11</b>	Unidades de registro da categoria “Valores familiares e da comunidade”.....	<b>114</b>
<b>Quadro 12</b>	Unidades de registro da categoria “Valores ambientais”.....	<b>122</b>
<b>Quadro 13</b>	Unidades de registro da categoria “Valores culturais sociais e escolares”.....	<b>131</b>
<b>Quadro 14</b>	Unidades de registro da categoria “Valores culturais das crianças e estudantes”.....	<b>138</b>
<b>Quadro 15</b>	Unidades de registro da categoria “Valores alimentares e nutricionais”.....	<b>148</b>
<b>Quadro 16</b>	Unidades de registro da categoria “Valores referentes aos animais”.....	<b>154</b>

## LISTA DE ABREVIACOES

AC	Análise de Conteúdo
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ALF	<i>Animal Liberation Front</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educao Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educao Infantil
EA	Educao Ambiental
EAN	Educao Alimentar e Nutricional
ENDA	Encontro Nacional de Direitos Animais
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educao em Ciências
EPEA	Encontro Pesquisa em Educao Ambiental
IAA	Instituto Abolicionista Animal
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
LD	Livro Didático
PETA	<i>People for the Ethical Treatment of Animals</i>
PNAE	Programa Nacional de Alimentao Escolar
PNEA	Política Nacional de Educao Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBPEC	Revista Brasileira de Pesquisa em Educao em Ciências
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educao Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SVB	Sociedade Vegetariana Brasileira
VEDDAS	Vegetarianismo tico, Defesa dos Direitos Animais e Sociedade
VegFest	Congresso Vegetariano Brasileiro

## SUMÁRIO

<b>1 PROVOCAÇÕES, PESQUISA E PESQUISADORA.....</b>	<b>15</b>
<b>2 EMBASAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
2.1 A QUESTÃO ANIMAL E O VEGANISMO .....	22
2.2 CULTURAS, ESCOLAS E IDEOLOGIAS.....	37
2.3 REVISÃO NA LITERATURA .....	51
<b>2.3.1 Discussão sobre os Artigos Selecionados .....</b>	<b>64</b>
2.3.1.1 O Veganismo na Educação Básica .....	64
2.3.1.2 Tópicos sobre Animais .....	65
2.3.1.3 Importância do Professor e da Escola na Educação Alimentar e Nutricional ..	70
2.3.1.4 Alimentação Escolar e o Livro Didático .....	73
2.3.1.5 Documentos Oficiais e o Currículo em Educação Alimentar e Nutricional.....	75
2.3.1.6 Educação Alimentar e Nutricional Crítica.....	78
2.3.1.7 A Alimentação Escolar e o Meio Ambiente.....	82
2.3.1.8 Uma Síntese.....	87
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>89</b>
3.1 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS .....	93
<b>3.1.1 Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 .....</b>	<b>93</b>
<b>3.1.2 Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1.3 Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de</b>	
<b>Fora .....</b>	<b>96</b>
<b>3.1.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil .....</b>	<b>97</b>
<b>3.1.5 Lei nº 11.947/2009 .....</b>	<b>98</b>
<b>3.1.6 Portaria Interministerial nº 1.010/2006.....</b>	<b>99</b>
<b>3.1.7 Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 .....</b>	<b>100</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>102</b>
4.1 VALORES FAMILIARES E DA COMUNIDADE .....	108
4.2 VALORES AMBIENTAIS .....	116
4.3 VALORES CULTURAIS SOCIAIS E ESCOLARES .....	124
4.4 VALORES CULTURAIS DAS CRIANÇAS E ESTUDANTES.....	132
4.5 VALORES ALIMENTARES E NUTRICIONAIS.....	140
4.6 VALORES REFERENTES AOS ANIMAIS.....	149

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
5.1 FUTUROS ESTUDOS .....	161
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO A – FOTOGRAFIA TIRADA NO 40º PIQUENIQUE VEGANO PARA TODOS, EM FEVEREIRO DE 2018 .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO B – BANDEIRA INTERNACIONAL VEGANA .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO C – PANFLETOS DOS COLETIVOS VERDURADA DE 1998 E 2015 .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO D - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO E - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO F - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO G - LEI Nº 11.947/2009 .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO H - PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO I - PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA .....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXO J - DIRETRIZES PARA A PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL .....</b>	<b>263</b>

## 1 PROVOCAÇÕES, PESQUISA E PESQUISADORA

As motivações que me levaram a realizar uma pesquisa a respeito do veganismo na instituição escolar foram diversas, o que abarcou sobretudo meu grande interesse e paixão por ambos os temas e uma orientação instigadora e acima de tudo de alicerce durante o meu caminhar. O apoio recebido e o prazer por estudar tais conteúdos, o “escrever através do coração”, foram imprescindíveis nesse contexto. Como investigam Boni e Quaresma (2005, p. 70):

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los.

Ao buscar em minhas lembranças, recordo-me de sempre existir uma conexão especial entre mim e os animais, primeiramente através das diversas mascotes que tive ao longo da vida e que variaram desde alguns cães até coelhos, pássaros, hamsters, gato, peixes, camundongo e pintinho. Em certa ocasião, quando fiz a conexão de que minha avó trazia galinhas para casa alguns dias antes de abatê-las, a fim de preparar o seu famoso molho pardo, pedi inocentemente que nunca mais as matasse, mas as comprasse no açougue.

Minha primeira ideia de vegetarianismo, quando ainda era uma criança, não foi clara e quando disse a minha mãe que queria me tornar vegetariana, ela respondeu dizendo que vegetarianos não consumiam refrigerantes, o que me intrigou e, como era esperado por ela, me fez deixar a ideia de lado. Chegados meus 14 anos, após assistir a um vídeo chamado “*McCruelty: I’m Hatin’ It*”<sup>1</sup>, passei algum tempo sem comer carnes em geral, até que fui censurada pelos meus pais com o argumento de que, enquanto morasse com eles, eu deveria comer o que todos na casa comiam.

Aos 18 anos (2014), algum tempo após estar morando sozinha e em outra cidade devido a graduação em Química Licenciatura, fui ao açougue comprar peito de frango para fazer sanduíches naturais. Chegando em casa, percebi minha inexperiência ao me deparar com todo o peito do frango, incluindo as costelas, o que me dispendeu um bom trabalho e um

---

<sup>1</sup>Acesso através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ijjJUYKI9AE>.

momento desagradável. Fiz os sanduíches e não os comi. A partir de então, passei por um processo para me tornar ovolactovegetariana e adentrar-me num “mundo” que até então eu desconhecia totalmente. No início, participei de grupos nas redes sociais, busquei aprender um pouco mais a respeito e passei por algumas situações um pouco complicadas, dentre as quais o repentino desejo de comer coxinhas de frango; compreender que peixes merecem tanto respeito quanto os demais animais; enfadar-me de comer apenas pão de queijo em lanchonetes; esconder minha condição de vegetariana e só depois contar a verdade a minha família; controlar os níveis de triglicérides no sangue devido à quantidade de queijos e massas que passei a consumir e saber lidar com as situações hipotéticas em que as pessoas me imaginam em uma ilha deserta apenas com um porco.

Inicialmente, acreditava que o veganismo era algo extremo e inatingível para mim, no entanto, após investigar e procurar compreender melhor o movimento, passei a cortar certos hábitos por entender que a dor dos demais animais não é menor que a daqueles que eu excluía do meu prato. No meu último ano de graduação, coincidente à decisão de me tornar vegana em todos os aspectos, fiz as primeiras amizades que compartilhavam desse pensamento e, após algumas recaídas, decidi que minha mudança para Juiz de Fora seria uma espécie de marco. Foi dessa forma que, no dia 10 de março de 2017, adotei um novo estilo de vida.

Após dois anos ainda existem dificuldades. Hoje, não tenho vontade de comer coxinhas de frango, inclusive não me recordo do gosto exato. Porém, quando vejo o doce de leite na prateleira do supermercado, a pizza sabor Marguerite, a sandália cuja palmilha é feita a partir do couro ou a cerveja cuja marca patrocina rodeios, conturbados pensamentos me incomodam. Em contrapartida, isso não me torna menos vegana, mas enfatiza o quão esse movimento é importante para mim e me encoraja a sempre buscar mais e me envolver com esse estilo de vida. Fiz diversos amigos a partir dessa tomada de decisão, participo mensalmente de eventos relacionados ao tema na cidade (ANEXO A) e procuro contribuir como for possível. Afinal, o veganismo veio de uma forma mais leve do que eu imaginava e muda a minha vida constantemente, trazendo-me sempre a certeza de que foi a escolha certa.

A inserção do veganismo em minha vida, bem como tema desta dissertação, não foi algo bem planejado. Minha aprovação se deu mediante a um projeto sobre valorização da carreira docente – assunto que me interessa imensamente –, porém me foi dada a oportunidade de repensar se era essa a pesquisa que eu gostaria de dar prosseguimento. Após despertar para o tema, e durante a busca para delineá-lo, recordei-me do relato de uma mãe

em um grupo do *Facebook*<sup>2</sup> o qual havia lido há alguns anos. Pelo que me recordava, essa mãe fez o *upload* de uma fotografia tirada de uma lição de casa passada a seu filho pequeno e demais alunos da turma pela professora. O que chamou a minha atenção e a de tantos participantes do grupo foi a forma na qual os animais foram abordados na atividade e o *feedback* da criança.

A lição consistia em três perguntas a serem respondidas com a ajuda da família. Os comandos das duas primeiras questões determinavam que o aluno pintasse as respostas corretas de acordo com os enunciados, sendo que em cada um foram apresentadas três alternativas. Por fim, a última questão, de caráter aberto, solicitava que o aluno escrevesse uma frase, como representado a seguir.

Figura 1. Representação das questões apresentadas na atividade.

**O que a vaca nos dá?**

Leite	Ovo	Carne
-------	-----	-------

**O que a abelha nos dá?**

Carne	Mel	Leite
-------	-----	-------

**Escreva do seu jeitinho uma frase com a palavra vaca.**

---

Fonte: da autora.

As duas primeiras questões indagavam o que os animais descritos “nos dão”, ou seja, o que eles seriam capazes de prover ao ser humano. Penso que as respostas esperadas fossem, respectivamente, leite e mel, podendo a primeira questão ainda abarcar a alternativa “carne”. Da mesma forma, na terceira e última questão, apesar de serem possíveis variadas respostas, esta poderia acompanhar o pensamento das demais atividades a respeito da utilidade dos animais, neste caso a vaca, para o ser humano.

O que a criança fez foi responder “nada” ao lado dos quadros das primeiras questões, concluindo, na última questão, com a frase “vamos respeitar a vaca”. A partir desse retorno e considerando o assunto aqui tratado, temos a abertura para inferir diversas hipóteses a respeito do contexto no qual essa criança está inserida e a forma como é educada no ambiente familiar, a opinião da mãe sobre a atividade e a instituição escolar, além do contraste entre a ideologia dominante e a lógica dos direitos animais. Ainda assim, por falta de demais informações, não

---

<sup>2</sup> Grupo criado na rede social *Facebook*, cujo assunto principal é o veganismo.

cabe aqui e nesse momento elaborar tais questões. O que ficou claro, no entanto, é a mensagem passível de ser transmitida, na qual o animal não provê, “dá” por livre arbítrio, mas lhes é tomado o leite, o mel, a carne e demais bens para o uso do ser humano, sendo esse ato considerado desrespeitoso aos olhos da criança e de sua mãe.

Ainda que eu não me recorde exatamente a faixa etária da criança, a legenda da foto e não tenha explorado a fundo essa questão juntamente aos sujeitos envolvidos nesse contexto, as informações lembradas foram suficientes para representar o contexto gerador da minha questão de pesquisa. Nos primeiros anos de vida, é no espaço doméstico e escolar onde a criança entra em contato com suas primeiras experiências e trocas, sendo, portanto, um momento crucial na sua formação. A partir disso, diversas outras questões internas foram geradas: “E se a criança e a mãe não fossem veganas?”, “Até que ponto uma instituição escolar é capaz de propagar ideologias?”, “Como a professora pode lidar com esse tipo de situação?”, “Existe lugar para a causa animal em sala de aula?” e ir além: “Seria essa criança mais propensa a problematizar questões sociais divergentes?”.

Embora não seja possível responder a todas essas indagações devido às limitações de uma pesquisa de mestrado, o que me proponho aqui é um maior aprofundamento no tema para compreender esse contexto de forma geral. Reitero que não tratarei aqui simplesmente da alimentação, algo que por si só não é capaz de traduzir o movimento vegano, mas de maneira ampla de forma que a questão animal não será sobremaneira desvinculada, seja em atividades como no exemplo acima, na fala dos professores durante o convívio com seus alunos, ou no tocante da merenda escolar.

Considerando essas delimitações, minha questão de pesquisa está associada a **se a filosofia vegana, considerando o papel cultural escolar, é apresentada ou silenciada no contexto da Educação Infantil por meio de seus documentos oficiais norteadores**. O objetivo geral é analisar documentos oficiais para a Educação Infantil em busca de compreender as possibilidades de diálogo com a questão animal. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- ✔ Construir um cenário da abordagem dos animais na área de Ensino de Ciências por meio de uma revisão em periódicos e anais de eventos;
- ✔ Investigar de que modo a questão animal é abordada em documentos que norteiam a Educação Infantil;
- ✔ Analisar a presença de valores diversos nos documentos norteadores;

- ✦ Compreender se e de que forma a Educação Ambiental e a Educação Alimentar e Nutricional, por meio de suas legislações, abordam a questão animal em suas diversas formas.

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO

De maneira sucinta, o presente referencial trata, primeiramente, das discussões relativas ao significado, principais fundamentos, histórico e vertentes que perpassam o movimento vegano mundial e brasileiro. Discutir-se-á, em seguida, sobre o que a literatura analisada apresenta sobre o papel da instituição escolar na perpetuação da ideologia dominante, sobretudo no início da fase escolar. Dando continuidade, esclarecerei a relação entre esse momento e o veganismo, sendo necessário compreender as razões pelas quais ambas as questões se apresentam tão longínquos das discussões atuais, buscando desvendar a ótica do carnismo<sup>3</sup> e o papel da questão animal na educação. Por fim, com a finalidade de construir um cenário da abordagem dos animais também no início da fase escolar, apresento uma revisão articulada em periódicos e eventos cujos temas abarcam, prioritariamente, educação, ensino, ambiente, ciências sociais, saúde, comunicação, ciências, interdisciplinaridade e Educação Ambiental.

Esclareço que optei, em grande parte da pesquisa e com exceção à revisão, cujos movimentos serão abordados posteriormente, por realizar a busca na literatura de maneira menos sistemática. Uma vez que os temas me eram familiares, além dos livros utilizados, da Revista Brasileira de Direito Animal e da leitura da legislação correspondente ao tema, utilizei bases de dados como a SciELO, o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico, buscando termos determinados a priori e que, ao longo da escrita, vieram a surgir.

A respeito do Google Acadêmico, este tem sido cada vez mais mencionado em pesquisas sobre o impacto das publicações com informações de citações obtidas a partir da busca em seu domínio. No tocante dessas pesquisas, Mugnaini e Strehl (2008) concluíram que os atributos relacionados ao sistema de buscas estão na facilidade em encontrar materiais pouco indexados como livros, congressos e periódicos de países em desenvolvimento, que estão à margem do esquema das grandes editoras comerciais, favorecendo, então, a pluralidade de fontes. Outro ponto significativo é de a busca ser realizada através de índices criados a partir do texto completo do documento primário, aliada à sua funcionalidade como meta-buscador e índice de citações. Diferencial adicional é a indexação das referências bibliográficas feitas nos trabalhos, revelando uma rede de conexões entre publicações.

---

<sup>3</sup> Retomado no próximo capítulo, é o sistema de crenças que nos habilita a comer determinados tipos de animais.

Como nem todos os periódicos importantes estão indexados pela base de dados Google, bem como as publicações não precisarem passar por um processo seletivo rígido para compô-la, foi necessário associá-lo a outros métodos de pesquisa, além da criticidade para com os documentos encontrados.

## 2.1 A QUESTÃO ANIMAL E O VEGANISMO

*Todos argumentos para provar a superioridade humana não podem abalar este fato incontestável: no sofrimento, os animais são iguais a nós.*  
*Peter Singer*

As demandas relacionadas à questão animal ou, em outras palavras, à forma como são tratados e utilizados pelo ser humano de maneira global são das mais diversas, o que inclui a empatia com os animais não humanos; sua relação com as reservas de água no planeta; preservação do meio ambiente e da vida selvagem; fome no mundo; questões religiosas; quesito saúde e também preocupação pelo sentimento de compaixão que deveria existir em todo ser humano. Discursar a respeito dos itens acima, uma vez que cada um compreende grande complexidade, constitui-se uma tarefa árdua e impraticável no dado contexto. Sendo assim, fazendo um recorte indispensável, abordarei neste segmento apenas questões concernentes à empatia com os demais animais, relacionadas aqui aos direitos aos quais estes seres são dignos.

Não pretendo redigir um texto sensacionalista a favor da causa animal, mas trazer abordagens a partir de fontes variadas, procurando expor como, de maneira geral, é a vida dos animais utilizados para cada um desses fins. Ainda assim, é possível que a leitura tire o leitor do lugar confortável onde eventualmente possa se encontrar.

A opção por esse viés tem como base a senciência animal, fator este que os distingue do restante dos reinos dos seres vivos e ainda é critério de reconhecimento da necessidade da tomada dos animais como seres dignos de direitos próprios. Por definição, seres sencientes são aqueles capazes de sentir e, de acordo com a complementação feita por Coelho, “têm sentimentos como raiva, afeição, medo, alegria, felicidade, prazer, vergonha, ciúmes, irritação, desconcerto, desespero e compaixão.” (2016, p. 9). É dessa forma que Naconecy afirma que “de um modo geral, os animais são capazes de demonstrar compaixão, paciência, responsabilidade, lealdade, simpatia, devoção, auto sacrifício e cuidado com seus pares, seus filhotes e conosco.” (2006, p. 195).

Logo, uma relação ética é passível de ser criada entre nós humanos e os demais animais sencientes, uma vez que estes possuem a capacidade de criar laços de confiança conosco, sendo antiético da nossa parte trair tal confiança. Ferrigno (2012, p. 61) ainda complementa:

Há vastos argumentos vegetarianos em torno da senciência, embasados na etologia, na primatologia, na psicologia behaviorista, na fisiologia animal. A partir da observação do comportamento animal e de suas atividades fisiológicas, os estudos científicos podem conformar os argumentos vegetarianos. A constatação dos sentimentos de dor ou de prazer, oriundas destas observações científicas, se sustenta na hipótese de que organismos semelhantes têm não apenas reações semelhantes, mas também sentem de maneira similar.

Tom Regan (2006) propõe, em sua obra, um exercício mental em busca de reconhecer os animais como o que ele chama de sujeitos-de-uma-vida. Para tanto, basta imaginar que seu vizinho mantém vários cães em uma pequena jaula durante todo o dia. Sempre que você passa próximo a eles, os cães latem de tanta excitação e quando você os faz carinho, eles abanam o rabo e lambem a sua mão. Quando você vai embora, eles tentam cavar o chão energicamente para escapar pelas estreitas aberturas que já fizeram. O seu vizinho lhe diz para ficar fora da propriedade dele, mas você continua firme: “O senhor não vê que os cães querem sair? Que eles estão carentes de atenção? Que estão mortos de tédio, presos nessa jaula noite e dia?” (REGAN, 2006, p. 67).

Segundo o autor, diferentemente de dizer que cubos de gelo querem sair do freezer ou que paralelepípedos na rua estão carentes de atenção, qualquer pessoa falante da sua língua consegue entender claramente o que você quis dizer, quando diz o que diz sobre os cães do vizinho. “Existe *alguém ali*, por detrás daqueles olhos caninos, alguém com desejos e necessidades, memórias e frustrações.” (2006, p. 67, *grifo do autor*). Em partes, podemos falar com propriedade sobre o que cães e outros animais querem, pois seus comportamentos, estruturas anatômicas, sistema neurológico e origem, seja através da evolução ou como criação direta de Deus, se parecem com o nosso em aspectos relevantes.

Negar que os animais são conscientes da dor, ou afirmar que não podemos saber se eles sentem dor, é tão absurdo quanto negar que os outros humanos são conscientes da dor ou afirmar que não podemos saber se os outros humanos sentem dor. As semelhanças neurológicas e fisiológicas entre os animais humanos e os animais não humanos deixam incontroverso o fato da senciência animal. Mesmo a ciência predominante aceita que os animais são sencientes. (FRANCIONE, 2013, p. 41)

Apesar disso, a característica antropocêntrica da nossa cultura nos leva arrogantemente a valorizar o nosso bem-estar exclusivo, subjugando e explorando os demais seres a favor do benefício próprio (PRADA, 2016) em contrapartida ao bem-estar-total. Como um mecanismo, em busca de abrandar a questão animal, utilizamos palavras eticamente

neutras ao nos referirmos a eles, como substituir “matar” ou “assassinar” por “eutanasiar”, “sacrificar” ou “abater”.

Na área jurídica, seu tratamento é incerto e indefinido, revelando que os animais são ora tratados como sujeitos de direito, ora como objetos, uma vez que o ser humano reivindica sua posição como superior e de direito à propriedade dos animais não-humanos. Exemplo prático é determinar que os animais não devem ser submetidos a práticas cruéis, mas esse direito lhes é privado nos momentos de confiná-los, utilizá-los em pesquisas e diversão, matá-los para satisfazer o paladar, para que vistam suas peles/lã/penas, na sua utilização para fins científicos ou em sacrifícios em rituais religiosos e, por fim, para seu entretenimento em circos, zoológicos, rodeios e pescaria (ANDRADE; ZAMBAM, 2016). Todas essas práticas, então, são aceitas no quesito da legalidade.

Além dessas, noto diversas outras contradições praticadas diariamente, como um abatedouro de cães e gatos ser tratado como crime. Isso se traduz em determinados animais não poderem ser utilizados para a alimentação, mas não haver contraposição jurídica na sua utilização como mercadoria e submissão à sua utilização em aulas, laboratórios, esportes, dentre outros (ANDRADE; ZAMBAM, 2016). A legislação brasileira classifica animais domésticos como semoventes de direitos e animais silvestres como bem de uso comum do povo. Essa natureza jurídica por si só é um obstáculo para a mudança do raciocínio da arraigada consciência popular, continuando o animal um bem coletivo ou propriedade particular (DIAS, 2006). Um caso recente se remete à proibição, no município de São Paulo, da comercialização de peles de animais como coelhos, chinchilas, raposas, dentre outros:

Art. 3º Fica proibida a comercialização de artigos de vestuário, ainda que importados, confeccionados com couro animal criados exclusivamente para a extração e utilização de pele, no âmbito do Município de São Paulo. (SÃO PAULO, 2015)

Apesar de ser um ganho a favor dos direitos animais, a referida lei não se estende, por exemplo, ao couro bovino, uma vez que é extraído do animal durante o processo de extração da carne.

Historicamente, o homem não exerceu seu poder de dominação apenas sobre os animais. Um dos diversos casos que corroboram essa afirmação foi a escravidão humana, a atribuição do *status* de submissão a seu próprio semelhante. Ocorre que a norma depende de normas superiores por laços de validade, ou seja, por sua eficácia, o que permite a validade e legitimidade de um direito por muitas vezes sem preocupação com o conteúdo, como é o caso

do racismo, sexismo e do especismo presentes no regime nazista, escravocrata, de não reconhecimento da mulher, deficientes físicos, dentre outros como sujeitos de direito (ANDRADE; ZAMBAM, 2016). Numa perspectiva humanista de alteridade, a condição do outro em relação a mim, sua individualidade, deve ser respeitada e estendida a ética animal.

Para Andrade e Zambam (2016), os critérios de legalidade não são, portanto, genuínos para determinar quem são os seres de direito. Já em Tinoco e Correia (2010), é feito um *roll* exemplificativo com leis brasileiras a respeito dos direitos dos animais não-humanos, concluindo que existem diversas leis nesse sentido, o que torna a questão voltada para a ausência de efetividade dessas. A partir disso, ambos os artigos confluem no sentido de que tais leis versam sob pretextos bem-estaristas, uma vez que protegem esses animais de sofrerem maus-tratos, porém continuam a permitir práticas de vivissecção, vaquejadas, rodeios, caça, circos com animais, abate, dentre outras. Em outras palavras, elas não têm como finalidade libertar os animais de seus papéis como “objetos”, mas estabelecer critérios para sua exploração (TINOCO; CORREIA, 2010).

É pertinente colocar, nesse momento, que existem algumas vertentes voltadas para os direitos animais, como o bem-estarismo comumente relacionado a Peter Singer (2010), o veganismo pragmático, também conhecido como neo bem-estarista e representado pelo brasileiro Carlos Naconecy (2006), citado aqui em alguns momentos, e o veganismo abolicionista no qual se encaixam, Gary Francione (2013), Tom Regan (2006) (1938-2017) e a brasileira Sônia Felipe (2016).

Peter Singer, a partir de seu livro *Libertação Animal*, cuja primeira edição foi publicada em 1975, marcou o início do ativismo de muitos defensores dos animais ao expor o especismo presente nas formas como nos comportamos frente às demais espécies. Apesar disso, surgiram diversas discussões sobre as ideologias enviesadas em suas palavras, por exemplo em trechos como:

Em todo caso, as conclusões defendidas neste livro partem do princípio da minimização do sofrimento. A ideia de que também é errado matar animais de modo indolor dá suporte adicional a algumas dessas conclusões, o que é bem-vindo, porém não estritamente necessário. (SINGER, 2010, p. 34)

Sendo o bem-estarismo uma vertente antropocêntrica na medida que defende uma forma mais humanitária de tratar os animais, o autor é considerado por muitos – inclusive por Tom Regan, figura indispensável ao se tratar dos direitos animais – como bem-estarista,

sendo inclusive questionado se ele estava, de fato e nesse contexto, defendendo sequer o vegetarianismo.

Conceito conectado a essa vertente é o utilitarismo, no qual um de seus principais adeptos foi Jeremy Bentham (1748-1832).

Bentham era adepto de uma teoria moral conhecida como *utilitarismo*, que sustenta que o que é moralmente certo ou errado numa situação em particular é determinado pelas consequências das nossas ações, e que devemos escolher a ação que ocasione os melhores resultados para o maior número de afetados. (FRANCIONE, 2013, p. 228, *grifo do autor*)

A partir dessa teoria, Bentham considera que a capacidade de sofrer torna os animais moralmente importantes, sendo necessário levar seus interesses a sério e não fazê-los sofrer para nossos propósitos. Apesar disso, ainda segundo Bentham, seria possível manter os animais como propriedade e também matá-los, contanto que seguissemos a premissa acima. Sua justificativa para tanto é a falta de autoconsciência, o que leva a não se importarem que os comamos (FRANCIONE, 2013). Singer, que se baseia diretamente nessas ideias, denuncia os maus tratos aos animais uma vez que atribui importância moral aos interesses dos animais em não sofrer, porém isso não significa que o autor critique o ato de matar o animal uma vez que para isto não tenha sido necessário infligir dor a ele. Para o autor, desde que tenham uma vida razoavelmente agradável e uma morte relativamente indolor, os animais não irão se importar.

A partir de diversos contra-argumentos, como a lógica de a senciência implicar no interesse na existência continuada, o bem-estarismo pode ser visto da seguinte forma:

Eu concordo com Singer que seria melhor, para os animais “para comida”, se adotássemos um sistema de criação de animais verdadeiramente “soltos” e eliminássemos uma criação industrial. Isso reduziria, mas de modo algum eliminaria, a dor, o sofrimento e a angústia dos animais usados para esse propósito. [...] Os animais, como os humanos, têm interesse em não sofrer *de jeito nenhum* com seu uso como recursos, por mais “humanitário” que possa ser esse uso. (FRANCIONE, 2013, p. 244, *grifo do autor*)

Em relação à segunda vertente observa-se que, apesar do nome, difere do bem-estarismo no sentido que busca, como fim, a libertação animal, porém acredita que os meios para se chegar a este estado dependem de abordagens gradativas e menos extremas. Nesse sentido, o veganismo pragmático, chamado por abolicionistas como Gary Francione de neo bem-estarismo, defende os mesmos fins do veganismo abolicionista, porém as formas para alcançá-los são distintas.

A partir da definição do veganismo pragmático, é possível reanalisar o presente texto com um outro olhar, o que revela muito sobre meu próprio caminho como vegana. Por exemplo, através da minha participação como voluntária na Sociedade Vegetariana Brasileira (SVB), promovo a campanha *Segunda sem carne*, cuja proposta é de que pessoas que utilizam os animais como alimentos descubram novas possibilidades e sabores ao excluir de seus pratos, em um dia da semana como as segundas-feiras, todos os derivados de origem animal, carne, ovos e laticínios. A campanha, assim, é criticada pelo movimento abolicionista uma vez que pode não surtir o efeito ideal na luta pelos direitos animais. Pensando por esse lado, o sujeito que adere à *Segunda sem carne* pode resolver que já faz o suficiente e não ir além desse ato, tanto quanto pode aumentar o consumo de alimentos animais em outros dias da semana para “compensar” o dia que não consumirá. As premissas de ambos os vieses são verdadeiras em diversas situações:

Por fim, também há quem tire a carne um dia na semana e, com isso, passe a crer que já faz o máximo que pode, por si mesmo, pelo planeta e pelos animais que não serão abatidos para o consumo naquele dia. Por conseguinte, essas pessoas não refletem sobre o sofrimento, a morte, a devastação ambiental e à própria saúde ao consumirem carnes nos demais dias. (FELIPE, 2016, p. 228)

Outro exemplo é a SVB conceber como veganos determinados produtos alimentícios nos quais não foram realizados testes em animais para sua produção e não possuem ingredientes de origem animal, porém pertencem a empresas conhecidas por financiar testes em demais produtos, as quais particularmente busco boicotar sempre que possível. Relembrando as definições dadas pela *Vegan Society* e pela própria SVB presentes nesse capítulo, ao meu ver e julgo que de grande parte do movimento brasileiro, a denominação mais correta para esses produtos não é *vegan*, mas ‘vegetarianos estritos’.

Reitero que minha intenção agora não é fazer uma crítica a essas duas vertentes, mas exemplificá-las e expor situações em que desacordam. Assim como em diversos movimentos a favor de causas específicas, há divergências dentre os meios para se chegar aos seus fins, assim como convergências, como fiz notar em citações de autores de teorias distintas, porém que se complementam.

Francione, como um dos representantes abolicionistas radicais, baseia-se no que chama de princípio da igual consideração, o qual defende que se humanos e demais animais possuem um interesse semelhante, como evitar a dor, devemos tratar seus interesse da mesma forma, salvo quando de extrema necessidade. Assim, sua posição é a de estender aos animais

o direito de não serem nossas propriedades; “um conta como um e nenhum como mais de um” (FRACIONE, 2013, p. 230). Por esta razão, tanto o autor quanto Sônia Felipe criticam o veganismo pragmático, considerando que devemos considerar os animais com o mesmo respeito com o qual gostaríamos de ser tratados, já que também somos sencientes e desejamos usufruir da vida.

Alguns defensores dos animais apoiam essas medidas regulatórias, pensando que elas são um meio para eventualmente alcançar a abolição de usos específicos de animais. Não há, entretanto, nenhuma evidência empírica de que a regulação da exploração animal conduza à abolição da sua exploração. (FRACIONE, 2013, p. 35)

Se adotarmos a perspectiva das vacas, vitelos, frangos, bois e porcos, tornamo-nos abolicionistas. Se estivéssemos no lugar deles, desejaríamos apenas uma coisa: o fim do sistema de exploração no qual nos houvessem confinado. [...] A única coisa que nos interessa é satisfazer nossa demanda glutônica. (FELIPE, 2016, p. 229)

Assim, os abolicionistas pregam o movimento de caráter radical e idealista para o qual métodos bem-estaristas, considerados estratégicos em determinadas situações, tendem a estagnar o movimento em busca da libertação. Aproveito para destacar que, dentre os vários representantes dessa vertente, críticos ao movimento pragmático no Brasil, está o professor Leon Denis, pioneiro no ensino e educação para o veganismo em Escolas públicas e um dos fundadores da Sociedade Vegana no país, o qual será abordado posteriormente.

Ao reconhecermos os seus direitos, haverá consequências de longo alcance na vida desses animais cuja liberdade é negada, os corpos são feridos e as vidas são tirada. Ao tomarmos essa consciência, todas essas questões irão emergir como moralmente erradas, algo que precisa parar, e não se tornar mais “humanitário”. Devemos esvaziar as jaulas, não torná-las maiores (REGAN, 2006). De acordo com Andrade e Zambam, “afastar os animais do reconhecimento como sujeito de direito, assim, seria uma adesão ao especismo, que é um critério tão arbitrário quanto o racismo ou o sexismo.” (2016, p. 151). A partir dessa mentalidade, os animais foram sendo objetificados; a vaca leiteira se tornou uma máquina que produz leite, a galinha uma máquina que produz ovos e assim funciona com grande parte dos animais, que deixaram de ser indivíduos.

Naconecy (2006) reúne em sua obra uma gama de argumentos contrários a causa animal, dentre eles o (a) antropocentrismo moral, no qual a humanidade acredita ser uma espécie superior, utilizando como falsos argumentos a falta de consciência e racionalidade dos demais animais; (b) o argumento especista, que permite a exploração do indivíduo por ele

pertencer a uma classe biológica diferente; (c) o argumento relativista, no qual a questão do tratamento animal está relacionada à escolha pessoal ou cultural, impossibilitando a avaliação ou julgamento do indivíduo que opta pelo tratamento; (d) o argumento ecológico, que parte da ideia de que o ser humano se encontra no topo da cadeia alimentar, o que lhe outorga o direito de explorar os demais animais; (e) o argumento da importância, que torna a vida humana mais importante, sua inteligência mais complexa, suas emoções mais profundas, seus relacionamentos mais ricos e suas atividades mais variadas, podendo o homem tirar proveito dos animais que não gozam de tais características; (f) o argumento da prudência, que permite proteger os animais apenas quando se trata do bem-estar e sobrevivência da humanidade; (g) o argumento do favor, no qual os animais estão em dívida com os seres humanos, pois se não fossem eles, muitos animais morreriam de fome, doença ou ataque de seus predadores; (h) o argumento pragmático, que parte da suposição de que não há como abandonar todo o uso dos animais e de que a humanidade já possui outras questões as quais devem ser resolvidas primeiro.

Tom Regan (2006) discute esses e outros pontos, advertindo que, em alguns casos, mesmo seres humanos não compreendem a injustiça como são tratados quando seus direitos são violados, como é o caso de crianças, uma vez que sua vulnerabilidade permite isso. Como pessoas imponentes, devemos tomar posição, intervir e nos manifestar em sua defesa, já que, para o autor, nós devemos assistência a essas vítimas. O mesmo vale quando elas são animais não-humanos.

O social, então, está carregado de informações e costumes antropocêntricos aliados ao especismo. Essa realidade reforça o viés em que animais são vistos unicamente como seres não-humanos, porém benéficos ao homem, o que consente sua total exploração baseada em argumentos falhos. Por outro lado, conforme a perspectiva abordada no parágrafo anterior, diversas pessoas têm adotado estilos de vida específicos em busca de mitigar ou abolir os maus tratos a esses animais. Dentre eles, conto agora o contexto-histórico do movimento abolicionista que adotei em prol dos animais, o veganismo.

A primeira sociedade vegana oficial a ser formada se deu na Inglaterra, em novembro de 1944, batizada de *Vegan Society*. Apesar de recente, com pouco mais de 70 anos desde sua inauguração, existem evidências de pessoas que optaram por evitar produtos de origem animal há mais de 2 mil anos. Tão cedo quanto 500 a.C., o filósofo e matemático grego Pitágoras demonstrou compaixão entre as espécies e passou a seguir o que pode ser descrito como uma dieta vegetariana (VEGAN SOCIETY, [20--?]), afirmando que os humanos não conheceriam a paz até que parassem de destruir a natureza e comer animais (SOUZA, 2016).

À frente, no século XVII, uma figura marcante foi o filósofo francês Descartes, que defendera a ideia de que os animais não possuíam alma, pensavam ou sentiam dor, o que corroborava seu pensamento de que não havia mal em maltratá-los (DOVAL, 2008). Entretanto, em uma divergência de pensamentos, o iluminista François-Marie Arouet, conhecido pelo pseudônimo Voltaire, em resposta a ele se expressou da seguinte forma:

Que ingenuidade, que pobreza de espírito, dizer que os irracionais são máquinas privadas de conhecimento e sentimento, que procedem sempre da mesma maneira, que nada aprendem, nada aperfeiçoam! [...]  
 Será porque falo que julgas que tenho sentimento, memória, idéias? Pois bem, calo-me. Vês-me entrar em casa aflito, procurar um papel com inquietude, abrir a escrivaninha, onde me lembra tê-lo guardado, encontrá-lo, lê-lo com alegria. Percebes que experimentei os sentimentos de aflição e prazer, que tenho memória e conhecimento.  
 Vê com os mesmos olhos esse cão que perdeu o amo e procura-o por toda parte com ganidos dolorosos, entra em casa agitado, inquieto, desce e sobe e vai de aposento em aposento e enfim encontra no gabinete o ente amado, a quem manifesta sua alegria pela ternura dos ladridos, com saltos e carícias.  
 Bárbaros agarram esse cão, que tão prodigiosamente vence o homem em amizade, pregam-no em cima de uma mesa e dissecam-no vivo para mostrar-te suas veias mesaraicas. Descobres nele todos os mesmos órgãos de sentimento de que te gabas. Responde-me, maquinista, teria a natureza entrosado nesse animal todos os elatérios do sentimento sem objetivo algum? Terá nervos para ser insensível? Não inquires à natureza tão impertinente contradição. (VOLTAIRE, 2013, p. 303-304)

Nas décadas de 1780 e 1790, o vegetarianismo tinha pouco apelo junto às massas por sua inspiração se basear muitas vezes na literatura, além de a imagem da carne ser associada a um símbolo de posição social, um bem precioso. Vinculado ao crescimento das cidades, o hábito de domesticação de animais para companhia auxiliou profundamente no processo de desnaturalização da exploração animal. Ao fim do século XVIII, o movimento possuía adeptos do estrato médio e alto da sociedade, que vislumbravam uma organização articulada pela causa (FERRIGNO, 2012). A expansão considerável do vegetarianismo ocorreu no século XIX a partir da formação de grupos, do surgimento de diversas pesquisas a favor da dieta e da abertura de restaurantes promotores, sendo um dos fatores decisivos do movimento o próprio crescimento da população vegetariana, que tornou necessário seu estudo por parte de entidades da área da saúde (PEDRO, 2010).

Não apenas em prol de uma dieta livre de carne, nessa época foram publicadas obras específicas sobre as condutas humanas de respeito aos demais animais, inclusive sobre seus direitos. No contexto dessa disseminação, importantes sociedades foram criadas, como a *Society for the Prevention of Cruelty to Animals* em 1824, a *Society for the Protection of*

*Animals Liable to Vivisection* em 1866, a *British and Foreign Society for the Promotion of Humanity and Abstinence from Animal Food* em 1843 e a Sociedade Vegetariana (*Vegetarian Society*) da Grã-Bretanha em 1847, ano em que o termo “*vegetarian*”, ou no português “vegetariano”, foi cunhado por Joseph Brotherton. Anteriormente a esse fato, os adeptos da dieta sem carne eram chamados “pitagóricos”, em homenagem à Pitágoras (FERRIGNO, 2012). No Brasil, foi apenas em 2003 que se deu o surgimento da Sociedade Vegetariana Brasileira.

Diretamente no que tange o veganismo, foi em 1806 que os primeiros conceitos sobre o tema começam a tomar forma com o protagonismo do poeta Percy Bysshe Shelley e do físico e médico William Lambe. Após 138 anos, o ano de 1944 marcou a ocasião da fundação da *Vegan Society*, quando um grupo de ativistas da Sociedade Vegetariana da Grã-Bretanha, a pedido de Donald Watson, se reuniram para discutir sobre a dieta e o estilo de vida dos chamados “*non-dairy vegetarians*”, ou em tradução livre “vegetarianos não-lácteos”. Desta reunião surgiu um novo movimento efetivo apoiado na necessidade de ser criada uma palavra para defini-los, algo mais conciso, fazendo surgir o termo “*vegan*” ou “vegano” no português brasileiro. Quando a sociedade foi oficialmente registrada em 1979, a definição última do termo se referiu a:

[...] uma filosofia e modo de vida que procura excluir – na medida do possível e praticável – todas as formas de exploração e de crueldade com os animais, seja para alimentação, vestuário ou qualquer outro propósito; e por extensão, promover o desenvolvimento e uso de alternativas livres de animais para o benefício dos humanos, animais e meio ambiente. Em termos alimentares, isso denota a prática de dispensar todos os produtos derivados total ou parcialmente de animais. (VEGAN SOCIETY, [20--?], tradução minha)

Dessa forma, o veganismo sugere o princípio da emancipação da exploração animal pelo ser humano, buscando findar sua utilização como comida, *commodities*, trabalho, caça, vivissecção, dentre outros usos. Assim, o termo “vegetariano” passou a designar um regime alimentar não necessariamente ligado ao princípio de emancipação, sendo os mais utilizados no movimento classificados das seguintes formas:

- ♥ Ovolactovegetariano: utiliza ovos, leite e derivados na sua alimentação;
- ♥ Lactovegetariano: utiliza leite e derivados na sua alimentação;
- ♥ Ovovegetariano: utiliza ovos na sua alimentação;
- ♥ Vegetariano estrito: não utiliza nenhum produto de origem animal na sua alimentação.

Logo, pessoas vegetarianas classificam sua dieta alimentar de acordo com os tópicos acima, enquanto a filosofia vegana adota o vegetarianismo estrito no âmbito da alimentação, ainda que também se verifique, por exemplo, se a marca do produto é livre de crueldade. Buscando maior esclarecimento, concluo que todo vegano é vegetariano, porém nem todo vegetariano é vegano. Isso significa que a pessoa vegetariana o é por diversas razões, porém veganos possuem como cerne a ética animal, o que vai demasiadamente além do quesito saúde, por exemplo.

A título de exemplo, o sujeito que não utiliza derivados animais em sua alimentação seja por alergias, intolerância, gosto pessoal, saúde e mesmo por ideologia, é considerado vegetariano. O vegano, embora possa também se enquadrar nos exemplos acima, não utiliza os animais de outras formas, como por exemplo no vestuário. Ainda que ele seja alérgico, intolerante, preocupado com sua saúde e não goste do sabor da proteína animal, não há outra razão, senão a ideologia, para boicotar o uso de roupas feitas a partir da seda. Apesar de existirem concepções populares arraigadas a respeito desses termos, como a crença de que vegetarianos consomem produtos lácteos e apenas veganos não o fazem, provavelmente por auxiliar na simplificação do seu entendimento, essas concepções não correspondem aos reais significados atribuídos aos termos citados.

Nessa perspectiva, foi a psicóloga e ativista Melanie Joy a primeira a questionar a necessidade de denominar aqueles seres humanos que se alimentam de animais, em contrapartida à possibilidade de optar por não o fazer. De acordo com ela (JOY, 2014), o ato de certos grupos basearem sua alimentação em vegetais é um comportamento que deriva de um sistema de crenças, abordados aqui durante todo o capítulo. O termo “vegetariano” reflete um sistema de crenças através do sufixo “ariano”, que indica quem defende, sustenta ou pratica um conjunto de princípios. Majoritariamente, é permitido ao ser humano optar ou não por comer carne, logo não se constitui em uma obrigação na maior parte das vezes, já que não precisamos dela para sobreviver ou sermos saudáveis. Apesar disso, não se vê o ato de comer animais como se vê o vegetarianismo, ou seja, uma opção baseada em um conjunto de pressupostos, mas como algo naturalizado, um sistema de crenças invisível. A esse fato deu-se o nome de carnismo: “o sistema de crenças que nos condiciona a comer certos animais” (JOY, 2014, p. 32).

Os termos carnívoro, herbívoro e onívoro descrevem apenas a constituição biológica do ser, excluindo a opção filosófica. A comando da ideologia, do *status quo*, tendemos a encarar os costumes dominantes como um reflexo dos valores universais, o que torna extremamente interessante a reflexão de que quando uma ideologia está arraigada, ela é

essencialmente invisível. Outra questão apontada pela autora como uma forma de aversão a essa reflexão é a violência em torno do carnismo ser tal, uma vez que animais são explorados e abatidos, que grande parte das pessoas não se dispõe a testemunhá-la. Por exemplo, a suposição comum de que apenas o instinto, e não a dor, leva as lagostas a lutar para escapar da panela em que estão sendo cozidas, excluindo superficialmente a possibilidade de coexistência entre instinto e senciência.

A necessidade dessa denominação se justifica, então, por:

O modo básico de as ideologias arraigadas ficarem arraigadas é permanecerem invisíveis. E o modo básico de ficarem invisíveis é permanecerem sem dominação. Se não lhes damos um nome, não podemos falar sobre elas e se não podemos falar sobre elas, não podemos questioná-las. (JOY, 2014, p. 34)

Noto por diversas vezes que as discussões nessa área são diversas e necessárias, o que fez surgir grupos influentes sobre o tema. Um exemplo adicional foi, entre a década de 1960 e 1970, em busca por discutir filosófica e cientificamente o *status* moral dos animais não-humanos, a criação do Grupo Oxford. Seus associados foram constituídos por figuras importantes para o movimento como Peter Singer, o psicólogo criador do termo “especismo” Richard Ryder, o teólogo Andrew Linzey e posteriormente Tomas Regan (FERRIGNO, 2012).

Um marco complementar que gostaria de salientar foi, em 9 de junho de 2017, após meses de pesquisas, o lançamento da Bandeira Internacional Vegana (ANEXO B), criada por um grupo de designers e ativistas pelo mundo, coordenados por Gad Hakimi. Seu *design* geométrico apresenta um “V” que suporta o veganismo, além de uma pirâmide invertida que simboliza a habilidade para fazer o impossível. As cores representam os habitats naturais dos animais: ambiente terrestre, representado pela cor verde; ambiente aéreo e marinho, representados pela cor azul, e o branco representa a nossa unidade, enquanto o ato em si simboliza a igualdade entre humanos e demais animais (VEGAN FLAG, 2017).

Assim como este caso, foi através do advento da internet que o veganismo se disseminou e da mesma maneira “uma série de críticas em relação às desigualdades sociais, o monopólio econômico de grandes corporações, entre outros processos, signos relevantes e compartilhados por ativistas pelo mundo.” (FERRIGNO, 2012, p. 74). Esses questionamentos mobilizaram pessoas e uniram causas, como é o exemplo do ecofeminismo, que relaciona feminismo e direito dos animais, e do anarco-primitivismo proferido por veganos no movimento punk. No que tange o ativismo pela libertação animal, é necessário citar a criação,

na década de 1970, da *Animal Liberation Front* (ALF), cujas ações enérgicas, como o resgate de animais em laboratórios científicos e empresas diversas, ficaram conhecidas. Apesar de um de seus princípios ser a não-violência aos seres vivos, o uso de força sobre objetos como portas e paredes que obstruam a ação os condena à prisão e submete a visão dos mesmos como “eco-terroristas” (FERRIGNO, 2012). Uma outra forma de ativismo, através da publicidade, é uma prática amplamente utilizada pela PETA (*People for the Ethical Treatment with Animals*), criada na década de 1980.

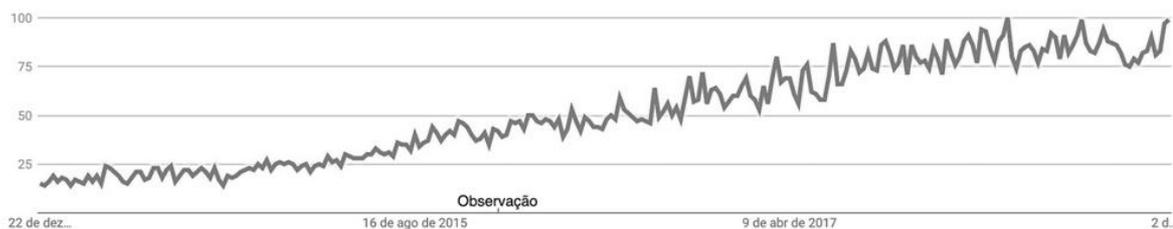
No Brasil, embora o veganismo e vegetarianismo tenham sido apresentados anos antes, tratarei como ponto de partida a segunda metade da década de 1990, conhecidamente marcada pela expansão do movimento. Os *straight edges*, indivíduos geralmente vegetarianos, apreciadores do estilo musical *hard core* e a favor do não uso de drogas, foram responsáveis pela disseminação da causa dentre os jovens. Fosse pelo gosto musical ou pela causa animal, eles se reúnem em eventos organizados pelo Coletivo Verdurada desde 1996 para ouvir shows, consumir lanches vegetarianos e assistir palestras (ANEXO C). Nesses eventos, o vegetarianismo é propagado também nas tatuagens, adesivos, produtos veganos e da literatura à venda. Além desse movimento, ainda existe o Instituto Nina Rosa, famoso por propagar vídeos educativos e conscientizadores, dentre vários outros (FERRIGNO, 2012).

Por fim, grifo diversos movimentos conhecidos nacionalmente a favor do ativismo vegano, como os Congressos Mundiais de Bioética e Direito dos Animais, eventos acadêmicos bianuais organizados pelo Instituto Abolicionista Animal (IAA), os Congressos Vegetarianos Brasileiros (VegFest) – maior evento vegetariano da América Latina organizado pela SVB –, a Parada Veg, o Encontro Nacional de Direito dos Animais (ENDA) organizado pelo VEDDAS (Vegetarianismo Ético, Defesa dos Direitos Animais e Sociedade), a criação do periódico Revista Brasileira de Direito Animal e a campanha internacional Segunda sem Carne (*Meat Free Monday*), a qual realizou convênios com restaurantes e prefeituras.

Dentre as repercussões desses movimentos, posso citar a implementação de um cardápio livre de carnes pelas redes públicas municipais por mais de 100 municípios em São Paulo. De acordo com a SVB (2017), existem cerca de 240 restaurantes vegetarianos e veganos no país, além do aumento repentino de opções de lanches em restaurantes, lanchonetes e supermercados. Segundo pesquisa conduzida em abril de 2018 pelo IBOPE Inteligência (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), 14% da população brasileira, ou seja, 30 milhões de brasileiros declaravam-se vegetarianos, representando um crescimento de 75% em relação à última pesquisa em 2012 (SVB, 2018). Os dados do *Google*

*Trends* revelam, ainda, o grande crescimento do volume de buscas pelo termo “vegano” em um período de 5 anos, como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Crescimento das buscas pelo termo “vegano” no *Google* de dez. 2013 a dez. 2018<sup>4</sup>.



Fonte: *Google Trends*.

Apesar da disseminação do vegetarianismo, o crescimento do consumo de carne aumentou drasticamente, caracterizado pelo crescimento da indústria alimentícia e do amplo processo de industrialização de produtos animais. Grandes abatedouros surgiram, como os dos charques gaúchos na Argentina, Uruguai e Brasil. Os animais se tornaram matéria-prima à medida que vacas se tornaram bifês; galinhas foram transformadas em filês de frangos; porcos em costelas e bacon e peixes em pescados (FERRIGNO, 2012). De outro modo, no âmbito global, a sociedade vem cada vez mais pressionando empresas de países importadores de carne para possibilitarem melhores condições de vida aos animais. Isso resulta no investimento em treinamento de pessoal, em equipamentos e instalações, além da preocupação em importar a carne de países que acompanham os mesmos critérios (HOTZEL; MACHADO FILHO, 2004). No entanto, esse viés ainda é controverso, uma vez que aborda a visão bem-estarista em contrapartida a abolicionista, fatores que serão discutidos *a posteriori*.

Posso dizer, em suma, que o papel dos ativistas veganos consiste não apenas em excluir produtos animais da sua alimentação, como é o caso dos vegetarianos, mas lutar pela causa ao boicotar produtos de empresas que fazem testes em animais; não utilizar vestuário ou produtos que possuam ingredientes provenientes da exploração animal; não comparecer a eventos e locais que utilizam animais para a autopromoção e, enfim, protestar e lutar para que todos os animais tenham uma vida digna e autônoma. Exemplos importantes, embora polêmicos entre as vertentes abolicionistas, e que são alvo de pesquisas de consumidores

<sup>4</sup> De acordo com o *Google Trends*, Os números representam o interesse de pesquisa relativo ao ponto mais alto no gráfico de uma determinada região em um dado período. Um valor de 100 representa o pico de popularidade de um termo. Um valor de 50 significa que o termo teve metade da popularidade. Uma pontuação de 0 significa que não havia dados suficientes sobre o termo.

veganos são marcas de alimentos ou demais produtos que, embora sejam vegetarianos estritos – não possuam ingredientes de origem animal –, podem pertencer a um grupo maior que faça testes em animais, compre matérias de fornecedores que realizam os testes, patrocine eventos que envolvam maus-tratos, como rodeios e desfiles de moda que promovam o uso de peles, dentre outros detalhes.

É dessa forma que o veganismo não se trata meramente de uma dieta, mas de um movimento social, uma causa e uma filosofia de vida. Essa não é uma tarefa simples, visto que a sociedade chegou a tal ponto que grande parte do que consumimos tem, em algum grau, a exploração do outro. Nenhuma ação vegana é minimizada por não ser puramente livre de exploração<sup>5</sup>, mas sim é valorizada a tentativa, na medida do que for possível e cabível para a libertação animal. Como Tom Regan (2006) bem lembra, ainda que não possamos fazer tudo em defesa daqueles incapazes de se defender, isso não implica que devamos nos contentar e não fazer nada.

Assim como para Melanie Joy (2015), concordo que o primeiro passo para a solução é a tomada de consciência, sendo a ação resultante da tomada de consciência o restante. Conscientização sempre foi o antídoto para ideologias violentas. Virtualmente, toda atrocidade foi possível uma vez que a população se virou contra a realidade, pensando ser muito dolorosa para se encarar. Também virtualmente, toda revolução e toda transformação social foi possível devido àqueles que escolheram a conscientização e àqueles que agiram a partir o que estavam aprendendo.

---

<sup>5</sup> Como é o caso, por exemplo, da utilização de medicamentos, uma vez que já foram testados em animais. Outra questão é a utilização de transportes cujos pneus possuem ácido esteárico de origem animal em sua composição, ou mesmo lavar as mãos em estabelecimentos públicos onde o sabonete tenha glicerina animal e a marca do papel toalha seja proveniente de uma empresa que realiza testes. Ser vegano se enquadra na perspectiva do cabível, consciente de todas essas questões.

## 2.2 CULTURAS, ESCOLAS E IDEOLOGIAS

*Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica.  
A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?  
Paulo Freire*

O termo ‘cultura’ como é utilizado atualmente foi definido, pela primeira vez, por Edward Tylor como todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo sujeito enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1874). Nesse sentido, compreendo que a cultura é decisiva para a organização social, uma vez que relaciona a ideia de identidade no sentido *macro*. Esta pode ser criada a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico ou pela identificação com a liderança, ou seja, através da identificação e modelagem do grupo pela imagem, valores e pressupostos do líder. Assim, em um e outro caso sua perpetuação e reprodução se fazem através da socialização de novos membros no grupo, cujos sistemas educativos em geral são responsáveis por ilustrar e orientar a respeito de tais valores (CARVALHO, 2006).

Atendo-me predominante à cultura ocidental, as instituições escolar e familiar, como primeiros ambientes de socialização da criança, constituem fator crucial no desenvolvimento pessoal da trajetória das pessoas, uma vez que permitem a construção do conhecimento cultural de acordo com cada ambiente. Segundo Dessen e Polonia (2007), partindo primeiramente da família, que transmite valores, significados, regras, sonhos, perspectivas e padrões presentes na sociedade. Seu impacto no comportamento principalmente das crianças é responsável por influenciar sua forma de existir e ver o mundo.

Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator

preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22)

Assim, as interações familiares influenciarão as relações que ocorrem na escola, bem como os demais contatos vividos pela pessoa. Futuramente, o mesmo processo ocorrerá com seus filhos e netos, propagando os valores apreendidos e construídos em interação com o meio. As habilidades sociais desenvolvidas nesse ambiente irão repercutir em outros com os quais a pessoa tem contato.

A partir de então, esse desenvolvimento se ajusta e modifica com outros aprendizados, por exemplo advindos do crescimento pessoal e a partir da demanda social (DESSEN; POLONIA, 2007). Noto, portanto, a participação de vários fatores na formação individual da pessoa, contudo irei focar, embasando-me nas falas de diversos autores como Althusser (1970), Saviani (2012), Tragtenberg (2002), Carvalho (2006) e Gallo (2010), na importância da instituição escolar ao exercer esse papel.

Parto da premissa de que, como um microsistema da sociedade, a escola tende a desenvolver aspectos sociais, intelectuais, culturais e “é neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição.” (CARVALHO, 2006, p. 1). Para tanto, defenderei meus argumentos baseando-me na perspectiva marxista, cuja contribuição se dá, inclusive, pelos autores supracitados.

Em busca de corroborar a possibilidade de dialogar esse viés à questão animal, apresento o olhar de Cardoso (2016) ao fazer uma atualização não especista do pensamento de Marx. Em seu artigo, a autora analisa categorias marxianas como homem, natureza e consciência para compreender se são necessariamente especistas. Para Marx, o ser humano é destacado da natureza, e assim dos demais animais, por ser o único capaz de produzir-se: “Marx pressupõe que o fenômeno da consciência é exclusivo dos humanos, pressupõe que o humano possuiria uma constituição biológica exclusiva que o possibilitaria estar em relação consciente com o mundo [...] ou seja, que pode conhecer o que está fora de si” (CARDOSO, 2016, p. 11). Assim, sua visão antropocêntrica determina que apenas o homem poderia ser um ser social, enquanto os demais animais não seriam conscientes, apesar de hoje saber-se que essa capacidade de consciência não é exclusiva do ser humano.

A autora defende que devido à realidade distorcida e baseada em uma pressuposição repetida ainda hoje, justificou-se ideologicamente a exploração de todos os outros animais pelos humanos. Por essa razão, em busca de compreender a teoria Marxista,

é possível defender que sua ontologia, embora necessariamente deva ser revisada e atualizada, não compromete necessariamente a reflexão e a construção de um projeto ético humano não especista, que possibilite a emancipação humana e a não exploração e opressão dos demais animais por parte dos humanos. [...] pode-se entender que, embora até hoje, a exploração dos animais tenha sido necessária para o desenvolvimento das forças produtivas da humanidade, com o desenvolvimento das tecnologias e com a evolução do conhecimento científico atual, isto não é mais o caso. (CARDOSO, 2016, p. 15-16)

Logo, contrastando as categorias marxianas com o mundo contemporâneo, Cardoso (2016) considera ser possível corrigir certos equívocos e possibilitar a mudança de valores para aqueles em que a opressão aos animais deva ser abandonada. Encontra-se, assim, espaço para a questão animal no projeto de Marx, inclusive seu lugar na instituição escolar.<sup>6</sup>

A escola é tida como organização idiossincrática devido a seu caráter reinterpretaivo e adaptativo frente aos elementos da cultura *macro*. Sua importância ao marcar todo o desenvolvimento dos sujeitos se traduz em sua magnitude como veículo, aliado ao fato de que não há educação que não esteja imersa na cultura e no momento histórico em que se situa. As experiências pedagógicas, então, estão repletas de elementos que refletem a sociedade e o contexto socioeconômico, cultural e histórico em que se insere. A questão central, nesse momento, é que essa não é uma cultura passível de ser adotada por todos, já que se refere a realidades específicas, embora tenda a homogeneização (CARVALHO, 2006).

A partir do momento em que o ensino deixou de ser individualizado e adquiriu caráter burocrático e complexo, trata-se falaciosamente todos como um só; o professor trabalha “para uma média e para um aluno médio” (CARVALHO, 2006, p. 5). Condizente a isso é a abertura da escola às massas e subsequente crescimento do número de matrículas, estatística discordante quanto ao crescimento de resultados análogos. Atribui-se a isso a adversidade em que o âmago do ensino não foi adaptado a sua universalização, ainda voltado para a formação de uma elite educada repleta de discriminações (SINGER, 1996). Assim, a escola reproduz duas unidades de educação distintas, uma que favorece os favorecidos e outra que desfavorece os desfavorecidos (TRAGTENBERG, 2002)

---

<sup>6</sup> Este trabalho foi sugerido por parte da banca de qualificação da presente dissertação. Apresento a visão da autora como um olhar direcionador em busca de dialogar o Marxismo utilizado aqui e a questão animal.

A visão produtivista que constitui nosso olhar sobre o educando, que por sua vez o percebe como acumulação de capital e apreende a educação, sobretudo escolar, como responsável por sua preparação para o trabalho. A crise educacional vivida aparenta, *a priori*, ser causada pela baixa nos salários, diminuição de pessoal qualificado, corte de verbas e perda consequente da qualidade da educação. Acontece que, ao limitarmos o diagnóstico da crise a esses fatores, deixamos de nos atentar a demais elementos de grande valor, que se baseiam na alienação educacional, esta social, trabalhista e política (SINGER, 1996).

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se portanto «saberes práticos» (*des «savoirs faire»*).

Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a «bem falar», a «redigir bem», o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a «mandar bem», isto é, (solução ideal) a «falar bem» aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 10-11, *grifos do autor*)

Conjecturo que para além de qualificar, a escola é capaz de reproduz submissão e aceitação da ordem estabelecida através da ideologia dominante. Todos os agentes envolvidos nessa reprodução estão também sujeitos e inculcados nessa realidade, seja como explorado, explorador ou auxiliar da exploração, e assim desempenham seu papel. A preocupação basilar da educação, assim, é formar indivíduos capacitados e adaptados ao local de trabalho através de um quadro uniforme que visa a “acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas” (TRAGTENBERG, 2002, p. 2).

Afinal, a ideologia pode ser compreendida através de diferentes vieses. A partir de uma releitura feita por Brandão (2012) a respeito do significado de ideologia em Marx, Engels, Althusser e Ricœur, compreende-se que nela está engendrado carácter de dominação, sendo utilizado pela classe dominante como instrumento que age fazendo com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Em paralelo, a classe opressora gera mecanismos de perpetuação de sua exploração, podendo esses mecanismos exteriorizar-se a fim de forçar a classe

dominada a submeter-se às condições de exploração. A ideologia é, então, ilusão, abstração e inversão da realidade que se interioriza nos sujeitos.

Na concepção de Ricœur, que significa a ideologia de forma mais ampla, ela é definida como a visão de dada comunidade em dado tempo histórico, o que abarcaria algo inerente ao signo em geral e não apenas o discurso repressor. Sua função seria, assim, mediar a integração social na coesão do grupo. Nessa perspectiva, ainda para a autora, “sistema de significação da realidade, a linguagem é um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa. E é nessa distância, no interstício entre a coisa e sua representação sígnica, que reside o ideológico” (BRANDÃO, 2012, p. 9).

Em cada uma das visões pelas quais a ideologia é significada acima, torna-se clara a sua relação direta com a cultura definida por Tylor, na qual os elementos que constituem todo o complexo em que o sujeito está inserido são perpetuados através da socialização. Para o prosseguimento do texto, considerarei aqui a ideologia como os interesses e ideias de determinada classe dominante, os quais se traduzem como ideais da sociedade. A partir do materialismo histórico marxista, cabe também analisar a escola, elemento propício para a perpetuação do discurso ideológico e parte da infraestrutura social, ou seja, instituição responsável por condicionar a superestrutura ideológica. Os modos de produção reproduzidos estruturam, assim, o processo social, político e intelectual da sociedade.

A inculcação dessa ideologia se dá de formas sutis, como em exercícios nos quais a nota equivale ao salário, pela competição nos sistemas de promoção seletivos, pela submissão, por punições e recompensas. Suas regras de conduta têm destino produtivo (TRAGTENBERG, 2002). Althusser (1970), cujas premissas se originam em Marx no sentido em que reconhece o Estado como o aparelho repressivo e que assegura a dominação de certas classes sobre a classe operária em prol do processo da mais-valia, elaborou fundamentos a respeito da ideologia e dos aparelhos do Estado. Estes – chamados posteriormente pelo autor como aparelhos repressivos do Estado –, compreendem a prática jurídica, isto é, a Polícia e as Prisões, o Exército, o chefe do Estado, o Governo e a Administração, cuja aparentemente amena dominação cotidiana é tida em prol das classes dominantes de se reproduzir. Como uma continuação, Althusser então apresenta os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), compostos por instituições como o sistema das diferentes Igrejas, das distintas escolas, familiar, jurídico, partidário, sindical, dos meios de informação e da cultura, este último representado pelas letras, belas-artes, desportos, dentre outros.

Diferentemente dos aparelhos (repressivos) de Estado, os AIE não são imediatamente visíveis e costumeiramente funcionam através da esfera privada, que dão a ideologia da classe

dominante\_uma existência material, constituindo palco ou alvo da luta de classes. Sua importância é tal que “a partir do que sabemos, *nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado.*” (ALTHUSSER, 1970, p. 49, *grifo do autor*). Panoramicamente, em busca de manter seu *status* hegemônico, uma classe pode se utilizar da coerção ou da ideologia propagada, por exemplo, pela instituição escolar, “o principal aparelho ideológico de Estado das sociedades modernas, a principal máquina de transformação de indivíduos em sujeitos, por meio do discurso educacional.” (GALLO, 2010, p. 235). Saviani corrobora essa ideia ao se referir a escola como “o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (2012, p. 22), sendo que toma as crianças, especialmente na escola primária, de todas as classes sociais e as orienta por anos a fio sobre a ideologia dominante.

O estabelecimento da escola como inculcador da ideologia burguesa, ao mesmo tempo sujeitando o futuro trabalhador ao esquema de dominação vigente, se deu a partir de uma luta anticlerical que rompeu com o antigo aparelho do Estado feudal, a Igreja. Com a separação entre o Estado e a Igreja, o novo aparelho que atuaria na formação do sujeito desde a infância se tornou a escola (LINHARES; MESQUITA; SOUZA, 2007). Diferentemente da era feudal, hoje os trabalhadores são qualificados fora do ambiente de produção, mas preferencialmente através do sistema escolar capitalista. Isso ocorre desde a infância do sujeito, sendo repetido por anos.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais «vulnerável», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, «saberes práticos» (*des «savoir faire»*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezasseis anos, uma enorme massa de crianças cai «na produção»: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos «intelectuais do trabalhador colectivo», os agentes da exploração, (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são «laicos» convencidos).

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de

classes: papel de explorado (com «consciência profissional», «moral», «cívica», «nacional» e apolítica altamente «desenvolvida»); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as «relações humanas»), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão» ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, acomodados às subtilezas da Moral, da Virtude, da «Transcendência», da Nação, do papel da França no mundo, etc.).

É claro, grande número destas Virtudes contrastadas (modéstia, resignação, submissão, por um lado, cinismo, desprezo, altivez, segurança, categoria, capacidade para bem-falar e habilidade) aprendem-se também nas Famílias, nas Igrejas, na Tropa, nos Livros, nos filmes e até nos estádios. Mas nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1970, p. 64-67, *grifos do autor*)

Linhares, Mesquita e Souza (2007) também consentem ao ponderar que para Althusser, seguindo Gramsci, o poder da escola se justifica uma vez que forma sujeitos para o mercado de trabalho capitalista e ao mesmo tempo mantém as relações de produção do sistema através de um discurso ideológico, alienante e perpetuador do *status quo*. Sem que exerça sua hegemonia sobre os AIE, uma classe não se mantém no poder e não garante a mais-valia. Para Gramsci, de acordo com Gallo, “a ideologia aparece sempre como *Weltanschauung*, como ‘visão de mundo’, que tanto pode ser um processo dinâmico e articulado, que reflita a realidade, como pode ser um conjunto de ideias fossilizadas, anacrônicas, sem nenhuma vinculação com o real.” (2010, p. 232). Nessa segunda hipótese, a representação que o homem adota é aquela que se forma a partir de sua relação com o mundo, não a representação direta do mundo.

A criança, em sua formação, recebe toda uma carga cultural já pronta, estruturada, na qual ela deve se inserir. A criança não é levada a *construir* o mundo, a perceber-se como sujeito do processo, mas sim a se adaptar a um mundo já construído, a se aprofundar em um ideário estruturado que a tudo explica, não deixando margem à dúvida e à curiosidade. Para uma criança que não tem contato com outras ideias, tal ideário aparece como *a ideia*, como a verdade sobre o mundo e sobre a sociedade, não dando margem a críticas nem a recusas. Desse modo, a grande maioria das pessoas é levada a participar de uma ideologia, a comungar com ela sem, no entanto, ter parte alguma em sua criação. Ora, como toda pessoa nasce inserida em uma determinada classe social, é claro que participará da *ideologia* desta classe social, construída sobre as relações sociais de produção que determinam a forma de apreensão do mundo por esta classe específica. (GALLO, 2010, p. 233, *grifos do autor*)

Em seu trabalho, o mesmo autor divide os objetivos da educação entre o processo de singularização, ou seja, formar pessoas de acordo com as aptidões que vão manifestando com o tempo e subjetivação, no qual se molda o sujeito aos padrões definidos socialmente, logo o que se espera dele. Em Saviani (2012), as funções básicas da escola seriam, assim, contribuir com a formação da força de trabalho e propagação da ideologia burguesa, não separadas uma da outra. Para Tragtenberg, o aparelho ideológico escolar se baseia em quatro pilares ao reproduzir as relações sociais supra mencionadas:

- a. contribui para formar a força de trabalho;
- b. contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares;
- c. contribui para reprodução material da divisão de classes;
- d. contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação. (2002, p. 7)

É atribuído a isso a definição de *ortopedia social*, na qual sociedades disciplinares tentam ordenar as multiplicidades humanas ao produzir corpos dóceis e economicamente menos custosos. No Panóptico de Bentham, cuja forma arquitetônica traduz-se em escolas, hospitais, prisões, fábricas e hospícios, o indivíduo é inserido em um lugar fixo e controlado. Diferentemente desse sistema, as empresas vieram para ocupar o lugar das fábricas, a formação permanente tende a substituir a escola e o controle contínuo, mas com configurações não necessariamente melhores. Essa suposta mudança é devido à crescente tecnologia e transformação de valores que ocorrem dependendo do tempo e lugar, o que possibilitou ao poder se mover com a velocidade extraterritorial do sinal eletrônico. O poder de dominação será exercido ao “operário-aluno” ou “executivo-universitário”. Fica claro que a escola não é responsável por criar a divisão de classes, mas por reforçar e ampliá-la. Logo, ainda que se modifique a estrutura clássica, os aparelhos ideológicos não criam a ideologia, mas continuam a inculcar a ideologia dominante (PRATA, 2005).

O importante é que se desenvolve num sistema de ensino pré-universitário unificado, onde o sistema escolar convence o aluno de origem popular de que é necessário competir para atingir altos escalões, e que “seu destino social depende antes de mais nada de sua natureza individual”. Paralelamente, a escola desenvolve o processo de socialização, ou seja, da aceitação do existente como o desejável. (PRATA, 2005, p. 14)

As relações de poder entre as estruturas sociais são tais que contribuem inclusive para a formação de hábitos alimentares das crianças, por exemplo durante a merenda oferecida nas escolas e as conversas entre os docentes e os alunos. Professores e merendeiras estimulam o

desenvolvimento de hábitos, seja a partir do seu exemplo, da proximidade entre as partes e de exposições repetidas do alimento inicialmente indesejado pelo aluno (CERVATO-MANCUSO *et al*, 2013). Como em um trabalho em conjunto, a alimentação escolar tem grande papel na formação desses hábitos, já que:

A merenda interliga-se com as atividades desenvolvidas por todos os profissionais da escola, tanto no papel da alimentação em si – quando há preocupação com a saúde e com as preferências alimentares dos escolares –, como na parte pedagógica, quando é incluída entre as temáticas das aulas. (CERVATO-MANCUSO *et al*, 2013, p. 328)

Através de outro viés, Joan Swann (SWANN, 1992<sup>7</sup> *apud* SOUZA, 2006), cuja essência de seu livro são as questões relacionadas a gêneros, afirma que estereótipos nesse sentido são essencialmente mantidos pela escola a partir da sua organização institucional e através dos conteúdos ensinados e lições; das conversas informais entre alunos e professores; das estratégias de motivação dos docentes; de atividades estereotipadas entre outras atividades escolares. A autora, no entanto, pondera que, ainda que atribua grande participação dessa instituição na interiorização das crianças, ao chegar na escola, elas já têm noções sobre a temática devido a relações externas como a familiar e através das mídias e propagandas, integradas à cultura em que estão inseridas desde a primeira infância; logo não confere as repetitivas distinções de gênero apenas à escola, mas também ao contexto social.

Por ser um assunto, nesses termos, menos abordado academicamente, faço uma alusão a Joy (2014) para buscar uma aproximação entre o que foi constatado por Swann e o contexto vegano. Antes de mais nada e considerando um quadro amplo, conjecturo que a questão animal não é o único assunto não privilegiado em instituições hegemônicas, mas também o movimento negro, feminismo, identidade de gênero, sexualidade e sexo, por exemplo. A defesa pela inclusão do veganismo possui raízes comuns e se põe próxima à esses movimentos, que buscam lutar contra injustiças “invisíveis”, como foi a escravidão. Abundantes discussões sobre como a escola pode abarcar essas temáticas já estão ocorrendo; vimos conquistando seus espaços, cientes de que trazer tantos assuntos, cada um tão necessário em suas singularidades, não é tarefa simples. Desse modo, a instituição é reprodutora do estabelecido e plural ao mesmo tempo. Ainda assim, não me proponho a explorar e me aprofundar nesses assuntos, embora seja importante não ignorar tais questões.

---

<sup>7</sup> SWANN, Joan. **Girls, boys and language**. Oxford: Backwell, 1992.

Uma vez que a escola também é responsável por propagar a ideologia dominante, posso então relacionar esse tema com o que chamo de questão animal. Para Joy (2014), ideologia é o conjunto compartilhado de crenças – e suas ações derivadas – essencialmente invisíveis e responsáveis pela tendência de encararmos o estilo de vida dominante como reflexo de valores universais. A razão de, dentre milhares de espécies animais, sentirmos repugnância ante a ideia de nos alimentarmos da grande maioria, com exceção de uma minoria, deve-se em grande parte ao que apreendemos a partir dos ideais dominantes compartilhados e presentes na cultura em que estamos inseridos.

Os sistemas de crenças altamente estruturados aos quais estamos expostos ditam que animais são comestíveis e nos capacitam a consumi-los sem que haja desconforto emocional ou psicológico. De fato, grande parte do nosso gosto é construído, ou seja, gostamos dos alimentos que aprendemos a gostar: “a comida, particularmente a de origem animal, é extremamente simbólica e é esse simbolismo, unido à tradição e reforçado por ela, que é em grande parte responsável por nossas preferências alimentares.” (JOY, 2014, p. 20). Relacionado a isso está o mito do livre-arbítrio, que opera quando acreditamos que agimos inteiramente por vontade própria, questão que vai ao encontro das ideias de Althusser (1970) e Saviani (2012) na implicação de que:

Ao que tudo indica, o padrão pelo qual você tem se relacionado com a carne começou antes de você ter idade suficiente para falar e continuou ininterruptamente durante toda a sua vida. E é nesse fluxo de comportamento ininterrupto que podemos ver como o carnismo elimina o livre-arbítrio. Padrões de pensamento e comportamento, estabelecidos muito antes de sermos capazes de agir como agentes livres, se entrelaçaram à textura de nossa psique, guiando nossas escolhas como uma mão invisível. (JOY, 2014, p. 110)

A utilização dos animais se tornou um tabu criado por convenções sociais em busca de preservar os ditos bons costumes. A sociedade delimita determinados atos, relacionando o costume de comer carne, assim como de outros sistemas exploradores, à normalidade, naturalidade e necessidade, sendo inclusive atribuído caráter patológico ou distorcido aos que não o seguem e apoiam (JOY, 2014).

Economicamente, é considerado que:

[...] quando uma indústria tem uma taxa de concentração que ultrapassa quatro companhias controlando 40% do mercado (a chamada CR4<sup>8</sup>), a

---

<sup>8</sup> CR são as iniciais de *concentration ratio*, isto é, “taxa de concentração”.

competitividade declina e surgem sérios problemas, particularmente na área da proteção ao consumidor; os conglomerados se tornam capazes de impor os preços e determinar, por exemplo, a qualidade da comida. A indústria da carne excede em muito a CR4 [...]. O poder do negócio pecuarista é tão grande que a indústria acabou entrelaçada com o governo, desrespeitando a fronteira entre interesses privados e serviço público. (JOY, 2014, p. 87)

Os criadores de mitos, como Joy (2014) as denomina, são as instituições que constroem os pilares da sociedade, respaldados desde a medicina até a educação. Com a estrutura do esquema gerado, classificamos quais animais são comestíveis e filtramos somente aquilo que confirma nossas suposições, fenômeno chamado pelos psicólogos de “viés de confirmação” – também conhecido como Síndrome de Tolstói devido ao escritor russo que dissertou sobre a tendência de nos deixarmos cegar por nossas crenças –, relacionado, por exemplo, à dissipação da angústia que outrora sentimos ao visualizar imagens de animais sendo abatidos. Só ao desconstruirmos o esquema carnista, seremos capazes de perceber como nossas preferências se puseram acima da vida e da morte de bilhões de outros animais.

Esse esquema está inculcado de tal forma que nos guia sem que sequer tenhamos que pensar sobre ele, aliviando o desconforto moral que poderíamos sentir. Nesse viés, o que observo é que os produtos consumidos parecem passar a existir de forma mágica nas prateleiras dos supermercados, nas vitrines das lojas, nos expositores de açougues e no nosso prato de comida. Eles passam a existir desconexos de um passado no qual animais e seres humanos foram explorados para a obtenção de um produto barato e de qualidade inferior, o que nos remete ao que Marx chamou de fetichismo da mercadoria. Essa relação está, então, diretamente envolvida com a luta de classes, uma vez que a indústria da carne se relaciona a comportamentos coletivos culturais, alimentares e relacionais, sendo necessária a mudança de consciência coletiva a fim de modificar o modo de produção vigente na mentalidade de consumo capitalista industrial e carnista. O trabalhador explorado tornou-se alienado pelo fruto do seu trabalho.

A ideologia dominante em torno do especismo está de forma que as pessoas não se veem donas de suas preferências alimentares, relacionadas ao vestuário, ao lazer ou ao científico (TRINDADE, 2014). Quando percebemos incoerência entre os nossos valores e os nossos comportamentos, podemos recorrer a modificar nossos valores, modificar nossos atos ou então a alterar nossa percepção dos comportamentos para que se harmonizem com a nossa moral. O entorpecimento psíquico, processo no qual nos desconectamos de nossas experiências, apesar de ser essencial à vida em um mundo violento e imprevisível, é destrutivo quando usado a favor da violência (JOY, 2014).

Em acordo com essas falas, Schmitz *et al* (2008) discursam sobre o papel do professor como facilitador, o qual deve utilizar de diversas ferramentas de ensino a favor da contestação, incorporando-a ao seu fazer pedagógico e construindo transversalmente as ações dos alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula. Para Trindade (2014), certo número de docentes buscam, de certa forma, enfrentar o tabu que representa a ideologia carnista, como é o exemplo de Leon Denis, que considera ser o trabalho político-pedagógico crítico-ideológico formal em torno do veganismo a única forma de combate ao especismo na escola. Para tanto, é possível a utilização de obras cinematográficas, como sugestão os filmes Matrix (1999) e A Ilha (2005), que desestabilizam o paradigma antropocêntrico vigente através de reformulações com a Alegoria da Caverna de Platão.

Em contrapartida, a maioria dos professores esquivam-se de tratar da questão animal, em parte porque se encontram no amplo grupo que promove a exploração, o que abarcaria uma autocrítica no ambiente público escolar. Uma problematização recorrente, ao expor os alunos a esse viés, é dada por discentes e docentes a respeito da educação vegana ser uma questão ética ou de gosto pessoal. Para Leon Denis, a decisão do professor em examinar questões éticas na relação entre espécies é nada mais que o pleno exercício e cumprimento de seus deveres cívicos e profissionais, não o inserindo no contexto de neutralidade pedagógica, já que reconhece o paradigma especista (TRINDADE, 2014).

Em acordo, para Castellano e Sorrentino (2014), diferentemente de outros movimentos sociais, a organização abolicionista animal envolve uma solidariedade que vai além do interesse próprio, ou seja, não é uma questão de saúde, preservação do planeta para os descendentes, luta contra a sua discriminação, a violência contra si ou porque são lesados por pertencerem a uma minoria. Esse tema pode ser relacionado transversalmente com a ética e o meio ambiente, dependente do exercício criativo dos educadores para que se rompa em parte com a discriminação e o ideal de justiça restrito e excludente, construído e legitimado pela ciência e filosofia hegemônicas. Para os autores, esse processo depende da reflexão da sociedade como um todo, o que envolve processos educativos na escola e para além de seus muros, ou seja, em associação a outros movimentos sociais e nas agendas políticas em todos os níveis, questionando o *status quo* e reivindicando o direito à vida digna para todos os seres.

Rodrigues e Laburu (2014) falam da importância de tratar as relações entre humanos e animais através da Educação Ambiental em aulas de biologia e também interdisciplinarmente. Dessa forma, rompem com o pensamento utilitarista e instrumental na busca de ampliar as noções de democracia, cidadania, justiça social e ambiental através de relações de respeito a todas as formas de vida: “A provocação para um novo pensar, antes não considerado,

desestabiliza e favorece a mudança já que interfere nas subjetividades humanas.” (RODRIGUES; LABURU, 2014, p. 172).

Menezes et al (2017) buscam as ciências naturais, articuladas a artes e humanidades. Em sua experiência, os autores utilizaram frentes temáticas relacionadas à cultura e à ciência em geral, cujo objetivo foi associá-las à sociedade, à arte e aos contextos histórico-culturais, como o uso de recursos naturais, exploração da natureza, vegetarianismo e veganismo. Para isso, privilegiando o lúdico e as interações sociais, foram utilizadas canções e videoclipes de Rock ricos em discussões e contestações sobre assuntos diversos. Em minha experiência como professora licenciada em química, também atesto a possibilidade de incluir o veganismo interdisciplinarmente em sala de aula, por exemplo através do viés da indústria de laticínios, que se constitui em um tema farto e amplo nesse sentido.

Por meio de uma ótica semelhante, foi analisada a apresentação dos animais não-humanos em 16 cadernos de professores e alunos da rede estadual paulista cuja base foi o projeto “São Paulo faz Escola”, referentes à disciplina de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no período 2014-2017. Oliveira (2015) notou conteúdos influenciados pela cultura antropocêntrica tanto de forma explícita quanto implícita, reforçando as visões utilitaristas, estereotipadas e depreciativas dos demais animais. No material escolar, no contexto em que os animais são representados como alimento, não há espaço para que o aluno faça associação entre cada animal e o produto apresentado ou para discussão do utilitarismo e seus desdobramentos atuais relacionados à alimentação.

Fora o tema alimentar, o material se absteve de discutir temas relevantes aos animais não-humanos, como seria o caso da menção dos temas bem-estar animal ou bioética, passíveis de contextualização durante as disciplinas. O material ainda atribui aos animais títulos como benéficos ou maléficos ao ser humano, tirando seu valor intrínseco e relativizando o valor da natureza de acordo com sua utilidade para a humanidade. O ser humano, então, é um ser à parte da natureza, um não-animal de acordo com a visão conservadora (OLIVEIRA, 2015).

Retomando o viés da Educação Ambiental, prossigo com a posição de Correia (2013), que instiga que a desinformação da população resulta em ganhos que se concentram apenas na indústria, já que para a autora trata-se de um duplo massacre que abarca aqueles que sofrem e morrem para alimentar os que se adoecem pelo seu consumo. A premissa considerada pela autora é a de inserir o conceito de dignidade não como um bem definido pelo preço-custo-lucro do animal não-humano com o animal humano, mas como um direito inerente a ele. Sua manifestação se materializa nas seguintes palavras:

Este ensinamento se caracteriza como uma reeducação ambiental, que se faz necessária em face das características do animal humano, entre as quais a da grande capacidade em Ter, em dominar, em manipular, em construir e destruir ou até mesmo em extinguir a si próprio, a sua espécie, outras espécies ou todo o planeta, motivado pelo consumismo, individualismo e egoísmo redundando até em uma falta de sentido existencial ao animal humano. (CORREIA, 2013, p. 3)

Em uma tentativa de reforçar valores universais, o ser humano precisa rever conceitos que relacionam tudo e todos indiscriminadamente de forma materialista e utilitária. Falhando em seu encargo de transformar valores, a Educação Ambiental, calcada em temas clássicos, não vem construindo um ideário contra hegemônico. Essa cultura não ambiental e consequentemente tradicional é marcadamente caracterizada pelo antropocentrismo (BRÜGGER, 2009).

Existe uma linha tênue entre os ideais veganos, bem-estaristas e relacionados ao *status quo*. Considerando que a informação, na era em que vivemos, encontra-se disponível para grande parte da população brasileira, deveria então ser improrrogável a atitude de facilitar a interação da sociedade consumidora voraz e espectadora do sofrimento animal com essa informação para que, uma vez ciente, tenha plena condição de decidir quais serão suas atitudes futuras.

## 2.3 REVISÃO NA LITERATURA

*Se eu olhar para a massa, nunca vou agir. Se eu olhar para o indivíduo, eu vou.*  
Madre Teresa

Com a finalidade de construir um cenário da abordagem dos animais na área de Ensino de Ciências, realizei uma revisão em periódicos e eventos cujos temas abarcam, prioritariamente, educação, ensino, ambiente, ciências sociais, saúde, comunicação, ciências, interdisciplinaridade e Educação Ambiental. Reconheço ser possível encontrar as temáticas visadas em uma maior variedade de fontes que não as que apresento aqui, porém não pretendo realizar um estado da arte, mas encontrar material representativo o suficiente para construir uma base de referências a respeito da temática.

A pesquisa foi realizada em 8 periódicos classificados como A1 e A2 nas áreas educação e ensino pelo Qualis CAPES e 3 eventos de abrangência nacional, totalizando 11 fontes de dados. Os periódicos e anais selecionados são a Revista Ambiente & Sociedade; Cadernos de Pesquisa, publicada pela Fundação Carlos Chagas; Ciência & Saúde Coletiva; Interface – Comunicação, Saúde, Educação; Pro-Posições, publicada pela Universidade Estadual de Campinas; Ciência & Educação, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista, campus Bauru; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC); Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), publicado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC); Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO); e Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

Com a função de delimitar o estudo, o período analisado partiu de 2003, ano de fundação da SVB<sup>9</sup>, a 2017. Os termos de busca para os títulos dos trabalhos abrangeram três vertentes: os animais de forma geral, a alimentação e o veganismo, sendo eles: *Animal; Animales; Animais; Animals; Alimentação; Alimentar; Alimento; Alimentario; Food; Merenda; Dieta; Diet; Dietary; Vegetarianismo; Vegetariano(a); Vegano(a); Veganismo; Vegan; Veggie; Vegetarianism; Vegetarian; e Veganism*. Assim, as buscas não se limitaram a

---

<sup>9</sup> Sociedade Vegetariana Brasileira, considerando que sua criação foi marco para o movimento vegano no Brasil, logo propício para datar o início das análises.

trabalhos em língua portuguesa, uma vez que também eram permitidas publicações nas línguas inglesa e espanhola dentre as fontes de dados.

Os trabalhos foram encontrados por meio dos sites das edições dos eventos, no site da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e em seus sites oficiais, sendo inseridas cada uma das palavras-chave nas ferramentas de busca, sendo os trabalhos repetidos contados apenas uma vez. Os trabalhos completos foram, então, analisados a partir de seus títulos, resumos e, quando necessário, através da leitura em totalidade, sendo selecionados aqueles que ao menos tangenciassem, direta ou indiretamente, a temática animal na educação infantil ou no Ensino Fundamental, mais especificamente em sala de aula ou em revisões bibliográficas.

Não abrangiu pesquisas que propuseram e/ou analisaram uma intervenção, mas sim que investigaram práticas que já ocorrem em sala com ou sem a intervenção, já que esses fins se assemelham mais a minha proposta de pesquisa, ou seja, relacionada a questões presentes em sala. Logo, foram excluídas da seleção aquelas pesquisas realizadas no Ensino Superior ou Ensino Médio, pesquisas em que foram feitas intervenções em sala de aula cuja análise consistia nos aspectos observados a partir destas e demais pesquisas que não interessassem ao objetivo dessa análise.

A título de exemplo, o periódico ciência e saúde coletiva foi o que apresentou maior número de trabalhos encontrados a respeito da alimentação escolar, porém grande parte não visava às práticas de educação alimentar em sala de aula ou revisões, mas à formação dos responsáveis pela alimentação, indicadores higiênico-sanitários; à avaliação de boas práticas em unidades de alimentação e nutrição e à compra de alimentos ou um panorama sobre tais assuntos. A tabela a seguir é capaz de ilustrar, em termos numéricos e gerais, os resultados encontrados:

Tabela 1. Relações dos trabalhos selecionados para análise.

				(continua)
<b>Periódico/Anais</b>	<b>Total de trabalhos publicados</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>	<b>Trabalhos selecionados/publicados (%)</b>
Ambiente & Sociedade	546	7	0	0%
Cadernos de Pesquisa	754	2	1	0,133%

Tabela 1. Relações dos trabalhos selecionados para análise.

Periódico/Anais	Total de trabalhos publicados	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos selecionados	(conclusão)
				Trabalhos selecionados/publicados (%)
Ciência & Saúde Coletiva	4.662	181	4	0,086%
Pro-Posições	484	0	-	0%
Interface – Comunicação, Saúde, Educação	1.370	9	1	0,073%
Ciência & Educação	718	8	5	0,696%
RBPEC	401	7	0	0%
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	441	1	0	0%
ENPEC	8.446	86	21	0,249%
ENEBIO	2.516	46	5	0,198%
EPEA	725	4	1	0,138%
Total	21.063	351	38	0,180%

Fonte: da autora.

Primeiramente, relacionando o número de trabalhos publicados e o número de trabalhos encontrados, notei que, dentre as 21.063 publicações encontradas nas 11 fontes entre os anos de 2003 e 2017, apenas 351 corresponderam aos termos de busca. Isso mostra que, na revisão realizada, estudos que tratam de alimentação, animais e veganismo representam um percentual pequeno das pesquisas que vêm sendo publicadas. Ainda que existam numerosos temas a serem tratados na área de ciências, sendo complexo definir e considerar determinado número de publicações significativo, isso pode indicar uma exploração ainda incipiente no que se trata desses temas em particular. Ainda que eu não pretenda analisar esta questão, é interessante notar que não busquei apenas por artigos que abordassem propositalmente a questão animal – inclusive selecionei publicações em que não se falou a esse respeito –, logo a temática da alimentação vegetariana ou não, de crescente e consensual importância, foi pouco trabalhada nos quesitos dessa busca.

A relação entre o número de trabalhos encontrados a partir dos termos de busca e o número de trabalhos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos também foi baixa, visto que a seleção resultou em 38 publicações. Isso sugere que – amparada no referencial teórico a respeito do veganismo, em que a causa passou a ganhar maior visibilidade em 1996 no Brasil, seguida da criação da SVB em 2003 – em 15 anos de publicação nas bases bibliográficas selecionadas visando temas específicos, houve um número baixo se relacionado a sua popularização. Apesar das tentativas de visibilidade do movimento animal mundial, segundo as publicações, essa problematização ainda não chegou às escolas brasileiras, seja relacionada ao veganismo ou à questão animal como seres de uma vida.

Dentre os trabalhos selecionados, apesar de, a primeira vista, o ENPEC ter gerado o maior número de trabalhos (21), este também foi o responsável pelo maior número de publicações no período. Nesse sentido, o periódico *Ciência & Educação* apresentou a melhor relação entre trabalhos selecionados e número total de artigos, como é possível visualizar na última coluna da tabela.

Os periódicos *Ambiente & Sociedade*, *Pro-posições*, *RBPEC* e *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, apesar de seus focos serem propícios às publicações aqui visadas, foram relacionados a poucos trabalhos encontrados e nenhum selecionado. Como é possível notar na tabela abaixo, os objetivos e escopos das revistas se relacionam a questões do ambiente, ciências sociais e o bem estar social, áreas diversas em educação e ciências, todos adequados, a partir da minha leitura, à interdisciplinaridade. Isso significa a abertura teórica para artigos educacionais cujo cerne seja, por exemplo, a situação dos animais, cada vez mais abordada e debatida atualmente, através de uma perspectiva social, ambiental, investigativa, ligada a conceitos químicos e biológicos, dentre várias outras possibilidades.

Não é necessário que se tome partido da perspectiva abolicionista animal, mas seria adequado, do ponto de vista do novo e sua importância, que se pusesse em pauta, em revistas de tão alto prestígio, um assunto emergente e transversal como este. Não apenas isso, apesar de não ser escopo, aparentemente artigos sobre a temática não são escritos ou, se são, não são submetidos. A pesquisa em ensino de ciências parece estar, historicamente, aberta a assuntos tradicionais da área, sendo necessária a abertura para temáticas outras.

Quadro 1. Objetivos e escopos dos periódicos sem publicações selecionadas.

Periódico/Anais	Objetivos e Escopo
Ambiente & Sociedade	A Revista Ambiente & Sociedade é uma publicação que busca contribuir com a produção do conhecimento na interface das questões do ambiente e ciências sociais, com foco interdisciplinar.
Pro-Posições	O periódico é um fórum para a apresentação e discussão de novas pesquisas e abordagens teóricas que, independentemente da área de conhecimento, contribuam para a reflexão crítica sobre as várias dimensões da Educação. A revista acolhe a produção original do campo e publica artigos em diferentes formatos, gêneros e estilos.
RBPEC	Seu objetivo é de disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas na área de Educação em Ciências de forma a contribuir para a consolidação da área, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria da educação científica e com o bem estar social
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	A Revista publica temas de interesse ao campo da pesquisa em Educação em Ciências. O periódico busca atender a critérios de rigor acadêmico e relevância social e educacional. Os artigos teóricos devem introduzir novidades no campo de conhecimento que é por ele visitado e trazer conclusões e implicações para a pesquisa e a prática educativa no campo da educação em ciências.

Fonte: da autora.

A respeito, agora, dos 38 artigos selecionados, organizei-os de forma que fosse possível melhor apreciação dos fatos expostos, como será visto adiante. Primeiramente, de acordo com o gráfico a seguir, elaborado a partir desses trabalhos, seus periódicos/eventos correspondentes e anos das publicações, não houve produções relacionadas aos termos e assuntos da busca nos anos de 2003 e 2004. Assim, as pesquisas encontraram resultados a partir de 2005, o que sugere o período inicial delineado como satisfatório, já que esteve dentro do que foi delineado.

Analisando os anos pesquisados como um todo, houve crescimento visível, ainda que este não tenha sido constante. O ano de 2013, dentre os 10 periódicos/anais analisados (sendo que nesse ano não houve edição do ENEBIO), localizei 8 trabalhos, sendo este o maior

número de publicações dentre os anos pesquisados. Mais uma vez, as publicações do ENPEC ganham destaque, ainda que ele, assim como os demais eventos, não seja anual, o que evidencia o grande número de apresentações por edição.

Gráfico 2. Número e ano de publicação dos trabalhos por evento/periódico.

Fonte: da autora.

De acordo com os termos utilizados para fazer a procura dos trabalhos e para melhor organização, criei três categorias iniciais, nomeadas de “animais”, “alimentação” e “veganismo”. O tema animais tratou de abarcar aquelas publicações cujos termos de busca foram *Animal, Animales, Animais e Animals*, além de se referirem à chamada “função” dos animais, cuidados, valores e concepções. O tema alimentação englobou os termos *Alimentação, Alimentar, Alimento, Alimentário, Food, Merenda, Dieta, Diet e Dietary*, relacionado à Educação Alimentar e Nutricional, problematizações, conceitos, investigações, interdisciplinaridade, cadeia alimentar, dentre outros. Já o veganismo, apesar de sugerir um tema mais seletivo, esteve aberto para assumir quaisquer trabalhos que envolvessem temas correlatos, cujos termos de busca foram *Vegetarianismo, Vegetariano(a), Vegano(a), Veganismo, Vegan, Veggie, Vegetarianism, Vegetarian e Veganism*.

É importante frisar que o que fiz foi apenas relacionar os termos de busca, englobando também os aspectos considerados para a seleção dos trabalhos, como foi informado *a priori*.

Como será visto adiante, essa forma de categorização pode não valorizar os temas secundários que são abordados nas publicações, visto que há textos em que mais de um dos temas é abordado uma vez que eles se relacionam; logo, informo que as publicações serão representadas neste momento pelo assunto norteador presente no título.

Dessa forma, entendo que três termos genéricos como “animais”, “alimentação” e “veganismo” não são suficientes para englobar o universo presente na seleção, menos ainda para definir o veganismo. Entretanto, para o dado momento, eles serão satisfatórios uma vez que busco uma organização. Mais diante, então, cada publicação será abordada de forma mais individualizada.

Gráfico 3. Número de trabalhos publicados por tema.

Fonte: da autora

O gráfico acima indica o número de trabalhos selecionados relacionados principalmente a um dos temas definidos por mim. Dentre as 38 publicações, 30 se correlacionam a temática alimentação, 7 animais e apenas 1 veganismo.

Em contrapartida ao número de publicações associadas aos dois temas menos emergentes, ou seja, cujo número de publicações foi menor, a alimentação representa mais de 2/3 de toda a seleção, o que evidencia sua importância em si, estando ela conectada a questão animal ou não. Segundo Azevedo (2017), de fato o assunto efervescente da alimentação principalmente a partir de 2000, antes uma temática social negligenciada, foi percebida como fenômeno social penetrante através da sua pluralidade e cujo tópico é conexo ao crescimento de publicações acadêmicas, interesse por congressos científicos, mídia e demais publicações.

As produções, demarcadas pelas categorias, são apresentadas de forma a não haver, comparativamente, uniformidade entre o número de publicações por ano analisado, sendo que o tema dos animais aparentemente não se estabeleceu, mostrado timidamente e de forma

inconstante. Como é visto à frente, a única publicação a respeito do veganismo (MENEZES et al, 2017) foi encontrada recentemente, em 2017, o que pode sugerir uma mudança visto que o tema vem ganhando cada vez mais visibilidade academicamente, porém os dados são insuficientes para qualquer confirmação.

Gráfico 4. Relação entre o número de publicações, tema e ano.

Fonte: da autora.

Já o gráfico 4, que relaciona as categorias e o número de publicações aos eventos e periódicos aos quais estão ligadas, sugere que o ENPEC foi o único evento a abarcar as três temáticas apesar de, como já foi avaliado, de forma não uniforme. O ENEBIO, cuja primeira edição ocorreu em 2005, se mostrou mais linear apesar do baixo número de publicações e nenhuma acerca do veganismo, enquanto o EPEA, evento que trata da Educação Ambiental, teve apenas uma publicação, esta no tema dos animais.

Também é possível notar que os periódicos Cadernos de Pesquisa, Ciência & Saúde Coletiva, Interface e Ciência & Educação, ou seja, todos os periódicos cujas publicações foram selecionadas, apresentaram trabalhos referentes apenas às palavras-chave relacionadas à temática alimentar.

Gráfico 5. Relação entre o número de publicações, tema e evento/periódico.

Fonte: da autora.

Os três eventos analisados, cujas áreas temáticas são o ensino de ciências, ensino de biologia e Educação Ambiental possuem, dentre seus objetivos, escopo e temas dos encontros, ambientes plurais e abertos ao debate, seja no ambiente da formação inicial e continuada do professorado, políticas públicas e o ensino em sala de aula. Ainda que tenham suas singularidades, as buscas feitas nas edições dos encontros geraram resultados diversificados, contribuindo para uma discussão através de diferentes vertentes.

O ENEBIO se preocupa em criar espaço favorável à reflexão e discussão da riqueza de assuntos que permeiam a sociedade, contribuindo com a melhoria da educação e ensino de ciências e biologia. A respeito das temáticas de suas edições, embora todos sejam propícias aos assuntos buscados, como conhecimentos e valores em disputa e o ato de repensar, chamou minha atenção a terceira edição do evento realizada no ano de 2010, a qual correspondente a “Temas Polêmicos e o ensino de Biologia”. Dos 5 trabalhos selecionados, 1 correspondeu a esse ano, cujo objetivo foi analisar a visão de alunos acerca da função dos animais na natureza, assunto que corresponde diretamente à busca realizada e que é discutido mais adiante.

O EPEA surgiu com o vínculo entre Programas de Pós-Graduação em Educação, Ecologia e Recursos Naturais, abrangendo Grupos de Pesquisa que discutem a temática ambiental aliada ao processo educativo geral e em Ciências. Juntos, eles constataram a

existência de poucos espaços cuja finalidade é compartilhar e socializar as iniciativas da pesquisa no país, sendo necessário cumprirem o papel de oferecer à comunidade de pesquisadores o espaço para a discussão majoritariamente de trabalhos de pesquisa, inclusive nos espaços de pós-graduação.

Terceiro evento, o ENPEC trata de discutir pesquisas recentes nas diversas áreas que compõem o ensino de ciências, cujo público-alvo consiste também naquele ligado à academia, embora aparente possuir maior interesse por práticas em sala, como sugere o tema da sua décima edição, realizada em 2015, “As Políticas educacionais e Educação em Ciências: impactos na pesquisa, no ensino e na formação profissional”.

Quadro 2. Objetivos e escopos dos eventos cujos trabalhos foram selecionados.

(continua)

Anais	Objetivos e Escopo
Encontro Nacional de Ensino de Biologia	<p>Os encontros focam em construir um espaço de reflexão e disseminação dos estudos e práticas da área de Biologia, comprometidos com a melhoria da educação científica, com a formação de professores da área e com as muitas práticas que milhares de docentes e educadores realizam nas escolas e nos mais variados espaços educacionais da sociedade brasileira. Objetivam trazer à discussão e repensar a multiplicidade dos sentidos das temáticas que circulam em nossa sociedade e que permeiam escolhas e decisões sobre o que e o como ensinam Ciências e Biologia na escola.</p> <p>Os temas dos encontros analisados foram: “Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa”; “Os dez anos da SBenBio e o ensino de Biologia no Brasil: histórias entrelaçadas”; “Temas Polêmicos e o ensino de Biologia”; "Repensando a experiência e os novos contextos formativos para o Ensino de Biologia"; "Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia"; "Políticas Públicas Educacionais - Impactos e Propostas ao Ensino de Biologia".</p>

Quadro 2. Objetivos e escopos dos eventos cujos trabalhos foram selecionados.

(conclusão)

Anais	Objetivos e Escopo
Encontro Pesquisa em Educação Ambiental	<p>Os objetivos que têm norteado a organização e condução dos encontros são de discutir e divulgar trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental; aprofundar as discussões sobre as abordagens epistemológicas e metodológicas dessas pesquisas; e identificar práticas de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação e em outros espaços institucionais e não-institucionais.</p> <p>Os temas dos encontros analisados foram: “Pesquisa em Educação Ambiental: pressupostos teórico metodológicos”; “Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental”; “Questões Epistemológicas Contemporâneas: o debate modernidade/pós-modernidade”; “Configuração do campo da Pesquisa em Educação Ambiental”; “Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil”; “Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea”; “A avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras”; “Democracia, políticas públicas e práticas educativas”.</p>
Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências	<p>O principal objetivo dos encontros é reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociências, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da ABRAPEC. Seu público é formado por interessados na pesquisa em Educação em Ciências da Natureza, da Saúde e do Ambiente, incluindo professores-pesquisadores da Educação Básica e Superior, estudantes de pós-graduação, estudantes de licenciatura, formadores de professores e pesquisadores.</p> <p>Dentre os temas das edições analisadas, estão: “As Políticas educacionais e Educação em Ciências: impactos na pesquisa, no ensino e na formação profissional”; “Pesquisa em Educação em Ciências: História e perspectivas teórico-metodológicas”; “As Políticas educacionais e Educação em Ciências: impactos na pesquisa, no ensino e na formação profissional”; e “20 anos de ABRAPEC: Memórias de conquistas e movimentos de resistência”.</p>

Fonte: da autora.

No que diz respeito às demais fontes de busca, o periódico *Ciência & Educação* pauta-se em pesquisas cujos temas englobem a educação em ciências, o que se assemelha ao escopo relacionado ao ENPEC, buscando disseminar esse conteúdo. Em termos quantitativos,

possui a melhor relação de trabalhos selecionados por trabalhos publicados, cujo conteúdo prioriza a alimentação e traduz a ligação das ciências com essa temática.

A revista Interface, corroborando com a classificação atribuída ao resultado encontrado em seu banco de dados, volta-se para as práticas em saúde, as quais podem ser abordadas pela educação e comunicação. Com certa conformidade, o periódico Ciência & Saúde Coletiva é orientado por pesquisas na área de saúde coletiva e subáreas, não apresentando em seu escopo objetivos relacionados diretamente à área educacional, embora sejam aceitos, como foi verificado.

Já o Cadernos de Pesquisa apresenta o escopo mais interdisciplinar dentre os periódicos e anais, empenhando-se em publicar e discutir pesquisas educacionais em geral. Ainda, menciona temas que envolvem, a título de exemplo, assuntos das ciências humanas como gênero, racial e familiar, cujas possibilidades de relação com a questão animal são amplas, como pode ser notado nos textos “A Questão Animal e o Veganismo” e “Cultura, Escola e Ideologia” desta mesma dissertação. Ainda assim, causou-me inquietude uma vez que, juntamente a Interface, foi o periódico menos representativo do grupo, com apenas uma publicação selecionada.

Quadro 3. Objetivos e escopos dos periódicos cujos trabalhos foram selecionados.

(continua)

Periódico	Objetivos e Escopo
Ciência & Educação	Publicar artigos científicos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais sobre temas relacionados à Educação Científica. Entenda-se por pesquisa em Educação Científica as investigações que geram conhecimentos, por exemplo, sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências, Física, Química, Biologia, Geociências, Educação Ambiental, Matemática e áreas afins. A revista tem, ainda, como responsabilidade disseminar a pesquisadores, professores e alunos dos diversos níveis de ensino, bem como aos interessados em geral, a produção nacional e internacional nesta área de pesquisa.
Interface – Comunicação, Saúde, Educação	A Interface é dirigida para a Educação e Comunicação nas práticas de saúde, a formação de profissionais de saúde (universitária e continuada) e a Saúde Coletiva em sua articulação com a Filosofia, as Artes e as Ciências Sociais e Humanas. Prioriza abordagens críticas e inovadoras e a pesquisa qualitativa.

Quadro 3. Objetivos e escopos dos periódicos cujos trabalhos foram selecionados.

(conclusão)

Periódico	Objetivos e Escopo
Ciência & Saúde Coletiva	A Ciência & Saúde Coletiva publica debates, análises e resultados de investigações sobre temas específicos considerados relevantes para a saúde coletiva; e artigos de discussão e análise do estado da arte da área e das subáreas, mesmo que não versem sobre o assunto do tema central. A revista tem como propósitos enfrentar os desafios, buscar a consolidação e promover uma permanente atualização das tendências de pensamento e das práticas na saúde coletiva, em diálogo com a agenda contemporânea da Ciência & Tecnologia. É, por fim, um espaço científico para discussões, debates, apresentação de pesquisas, exposição de novas ideias e de controvérsias sobre a área.
Cadernos de Pesquisa	Cadernos de Pesquisa é uma revista de estudos e pesquisas em educação, cujo objetivo é divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos. Publica trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios, outras modalidades de textos e privilegia a disseminação das pesquisas realizadas no país, embora publique também estudos provenientes do exterior.

Fonte: da autora.

Até o dado momento, entendo que essa análise foi capaz de conduzir ao entendimento de que os periódicos e eventos possuem aporte teórico para receber trabalhos que possibilitam a formação do material representativo da pesquisa em questão. Apesar da pressuposta abertura, os resultados da busca e seleção foram numericamente baixos para a grande parte dos periódicos e eventos. Em busca de resultados mais concretos, se faz necessário, agora, analisar os artigos selecionados e classificá-los de maneira particularizada a fim de dialogar seu caráter qualitativo.

### 2.3.1 Discussão sobre os Artigos Selecionados

Após a leitura dos artigos na íntegra, *a posteriori*, criei sete categorias e os agrupei de acordo com o aspecto principal de cada um. Ao longo das leituras e do agrupamento dos artigos, as categorias foram sendo repensadas e transformadas pelo vaivém, inclusive o embasamento teórico e os objetivos da revisão. É possível que os trabalhos possam se encaixar em mais de uma das categorias, logo reitero que o que se fez valer foi o assunto principal, portanto mais abordado, presente no texto. Nesse sentido, as categorias são: O veganismo na educação básica; Tópicos sobre animais; Importância do professor e da escola na Educação Alimentar e Nutricional (EAN); Alimentação escolar e o Livro Didático (LD); Documentos oficiais e o currículo em EAN; EAN crítica; A alimentação escolar e o meio ambiente.

Abaixo seguem as tabelas relacionadas a cada categoria, seus artigos, anais/revista, autoria e ano de publicação, bem como a análise em si. Ao final, faço considerações finais a respeito dos trabalhos na íntegra.

#### 2.3.1.1 O Veganismo na Educação Básica

A categoria trata sucintamente dos artigos a respeito de temas como veganismo, vegetarianismo e afins. No único trabalho relacionado, Menezes et al (2017) abordam a possibilidade de se utilizar canções e videoclipes em atividades educativas, privilegiando o lúdico, dialogismo e interações sociais.

Quadro 4. O veganismo na educação básica.

Anais	Trabalhos selecionados e Autoria/ano
ENPEC	<i>Rise Against</i> , Rock Verde e Projeto de Divulgação Científica na Escola: abordando a temática ambiental e o veganismo através do videoclipe e da “Tragédia dos Comuns”. (MENEZES et al, 2017)
<b>Total</b>	<b>1 trabalho</b>

Fonte: da autora.

A respeito do trabalho, os autores utilizaram o videoclipe da música *Ready to Fall*, que demonstra preocupação com a natureza e o meio ambiente, buscando abordar o veganismo e a exploração da natureza. O contexto é de um projeto realizado no contraturno escolar a alunos interessados. Dentre as atividades, utilizaram o videoclipe e o recurso chamado "Tragédia dos comuns", conceito que trata da utilização de certo recurso que pode vir a findar-se através da exploração desenfreada e condenar espécies que dependiam desse mesmo bem.

Assim, os autores exploraram esses bens comuns, como a água, ar, terras, florestas e animais, através das reais necessidades associadas a eles, confrontando-as ao comportamento humano. As cenas abordadas no vídeo vão do desmatamento, poluição, animais mortos pela ação humana e a indagação sobre essas atitudes. Realizou-se também discussão a respeito do veganismo e do vegetarianismo e sua relação com a fome no mundo; razões para o consumo de carne e a ideia de superioridade entre seres humanos e demais animais relacionada a testes; produção de roupas; rodeios e várias outras formas de exploração. Concluiu-se que a intervenção foi interessante para introduzir a questão animal, relacionando-a a temas ambientais como o desmatamento advindo do consumo de carne. Os alunos adquiriram visão mais crítica perante a utilização de recursos naturais.

Como se pode notar, esse trabalho tratou da discussão dos resultados de uma intervenção, logo, não se encaixaria nos requisitos para sua seleção. Apesar disso, sua escolha foi intencional, visto que foi o único artigo encontrado que correspondeu aos termos de busca referentes ao veganismo. Assim, achei interessante discorrer sobre ele com o intuito de averiguar como o tema pode ser trabalhado em sala.

#### 2.3.1.2 Tópicos sobre Animais

Esta categoria está associada aos animais não humanos sem que sejam apresentados prioritariamente como fonte de alimento, mas através de discussões sobre como eles são abordados em sala de aula. Em parte dos trabalhos, problematiza-se a forma como visualizamos e categorizamos esses animais através da visão antropocêntrica de que eles são úteis ao homem.

Quadro 5. Tópicos sobre animais.

Anais	Trabalhos selecionados e Autoria/ano
ENE BIO	Abandono de Animais em Parque Público: tema para atividades em educação ambiental e educação para a saúde. (SILVA; BEHSIN, 2005)
ENE BIO	Animais Peçonhentos: avaliação de livros didáticos e concepções prévias de alunos do ensino fundamental. (DINIZ et al, 2008)
ENE BIO	Um Estudo da Visão de Alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental acerca da Função dos Animais na Natureza. (MACHADO; SILVA, 2010)
EPEA	Educação Ambiental e Animais não Humanos: linguagens e valores atribuídos por professoras do ensino fundamental. (SANTOS; BONOTTO, 2011)
ENPEC	Leis de Proteção dos Animais: estudo de caso sobre a visão dos estudantes de uma escola pública do ensino fundamental sobre o tema. (VIDAL; BACIC, 2017)
ENPEC	A Manipulação de Animais é Necessária para a Aprendizagem de Conceitos Zoológicos no Ensino Básico? (LIMA; FREITAS, 2009)
ENPEC	Conhecimento de Alunos do Ensino Fundamental sobre Animais e Plantas Brasileiros. (MIYAZAWA et al, 2015)
<b>Total</b>	<b>7 trabalhos</b>

Fonte: da autora.

Silva e Behrsin (2005) estudaram um parque próximo a duas escolas em que era frequente o abandono de gatos, buscando favorecer uma ação conjunta. Ao indagar profissionais das escolas, as autoras identificaram que eles limitam-se a informar ao centro de controle de zoonoses quando os animais transpõem os muros das escolas, não sendo realizadas atividades educativas nesse sentido, apesar de terem ciência da problemática do abandono e possíveis consequências do excesso de gatos no parque. Em grande parte, as pessoas não se veem inseridas na natureza, mas como um ser à parte. Vê-se a necessidade de

desenvolver projetos em Educação Ambiental para que se trabalhe a questão homem-ambiente, suas questões culturais e psicológicas.

Machado e Silva, em 2010, discutem a visão antropocêntrica do ser humano de que os demais animais só serão úteis a partir do momento que lhes servirem diretamente, deixando de lado sua função na natureza. Essa relação que traz significados, classificações, conceitos, teorias e sentimentos inerentes aos humanos, permeia a relação do homem com os demais elementos da natureza.

Ao longo da história, o animal foi tido como fonte de recurso e relacionado ao perigo, seja através de histórias infantis, filmes ou da ciência. Exemplos são o Boi-da-cara-preta, Chapeuzinho vermelho, A pequena sereia e mesmo o filme Procurando Nemo, ao criar um clima assustador quando introduz o tubarão à história. "O cenário criado nos filmes e nas histórias reforça nas crianças a visão equivocada sobre os animais na natureza ao mostrar que aos animais são atribuídas características que compõem o rol de 'marcadores' culturais humanos" (MACHADO; SILVA, 2010, p. 1039). Nesse sentido, o professor deve trabalhar os sentidos propagados a fim de desmistificar tais visões distorcidas e enriquecer o conhecimento ecológico, caminho para a Educação Ambiental.

Os resultados obtidos corroboram com esse aspecto, sendo que as concepções dos alunos estão repletas de marcadores humanos e vinculação do animal às necessidades humanas. Aliado a isso, pequena parcela dos alunos considera a importância ecológica dos animais.

Santos e Bonotto (2011) consideram a importância de se discutir a atual relação do ser humano com a natureza. Assim, de modo específico, buscaram investigar os valores atribuídos aos animais no ambiente escolar. Livros produzidos por professores e alunos em um projeto extracurricular foram analisados e evidenciaram o contexto complexo em que as relações se estabelecem repletas de contradições, ou seja, enquanto alguns animais são explorados, outros são estimados. Dentre os diversos valores éticos e morais com os quais interagimos estão aqueles que julgam como diversão e cobaias os animais não humanos de consumo. Nos livros analisados, nota-se que o professor se encontra inserido na cultura em que são atribuídos valores contraditórios aos animais.

Nesse sentido, com relação aos animais não humanos, podemos considerar que a escola, dentre outras instâncias sociais, representa, nesses momentos, um instrumento de transmissão de valores utilitaristas, concebendo os animais não humanos a partir de suas aplicações úteis ao desenvolvimento da vida humana, ou seja, a partir de uma valorização utilitarista dos mesmos. [...] É possível evidenciar facilmente a antropomorfização em filmes e livros

infantis e até mesmo em livros paradidáticos de séries iniciais do ensino fundamental, nos quais os animais constituem famílias semelhantes às humanas, externam sentimentos caracteristicamente humanos como amizade, fraternidade, companheirismo, soberba, inveja, paixão, dentre outros. Muitas dessas histórias romantizam uma relação harmônica entre humanos e animais. (SANTOS; BONOTTO, 2011, p. 4-5)

Conclui-se que o professorado deve revisar e fazer indagações sobre os valores que possui e que transmite aos alunos, em busca de evitar, no espaço escolar, um trabalho que continue sedimentando as contradições da relação humano e não humano.

Diniz et al (2008) propuseram analisar o tema dos animais peçonhentos em LD e concepções prévias dos alunos. Em sua maioria, apesar de afirmarem saber o que são animais peçonhentos, os estudantes apresentam definição incompleta e demonstram confusão. A respeito dos livros, todos abordam os tópicos de forma variada, sendo que um deles não traz o significado de forma completa. As autoras afirmam que o livro didático não deve ser o único material utilizado como fonte de informação, em vista de propiciar ao aluno variedade para possibilitar visão ampla.

As autoras, em contrapartida a Machado e Silva (2010) e Santos e Bonotto (2011), buscam apresentar um outro viés aos animais, no caso os peçonhentos, que são associados apenas a ataques, porém afirmam que "por vezes estes possuem alguma **utilidade**, como no caso das abelhas que produzem o mel e a cera." (2010, **grifo meu**). É interessante notar que, ainda que sejam semelhantes em assunto, os outros dois artigos apresentam visões diferentes a respeito dos animais. Em Diniz et al (2010), eles são marcados por sua utilidade ao ser humano, o que vai contra a perspectiva do animal como ser de uma vida. Ainda assim, analisam que existe discriminação em relação a esses animais que são vistos pelos alunos como feios, sujos e malvados e, por isso, devem morrer. Observa-se aí certa incoerência, visto que ora defendem uma visão mais ampla; ora a visão hegemônica.

Miyazawa et al (2015) investigaram os conhecimentos prévios de alunos sobre animais e plantas brasileiros, visto que tal conhecimento é pouco valorizado no contexto escolar, apesar da riqueza brasileira em biomas, biota e sistema fluvial. O tema da Educação Ambiental deve ser conciliado com os demais conteúdos do currículo, valorizando exemplos nacionais e abordando dimensões culturais, econômicas e sociais. Dentre as espécies mais citadas pelos alunos, as pesquisadoras notaram que a maior parte dos animais é vertebrada e exótica para o Brasil. Os resultados demonstraram pouca valorização do conteúdo e necessidade do desenvolvimento de ações para reverter a situação atual, sendo a visão de

animal que perpassa o artigo mais neutra, analisando apenas a distância entre os alunos e os animais encontrados no país.

Vidal e Bacic (2017) analisaram as visões dos estudantes de uma escola situada em uma região impactada pela caça e a captura de animais a respeito dessa temática. Nos desenhos feitos pelas crianças, os principais agressores foram homens e crianças, e as aves são as mais agredidas através, por exemplo, do uso de estilingue. Essas ações foram destacadas por parte dos alunos como deliberadas, logo, os personagens tinham consciência da ilegalidade dos seus atos. Houve representações da venda ilegal de peles, sendo que parte das crianças demonstra conhecer a consequente morte do animal. Além disso, retrataram expressões de sofrimento em animais, ainda que com mais intensidade em domésticos, provavelmente pela ligação afetiva existente.

Uma vez conhecido o meio cultural em que a criança está inserida – o qual media sua interação com o meio ambiente –, é de extrema importância promover debates para ampliar a construção dos significados. Assim, os autores propuseram futuras ações didáticas com esse público para promover a valorização da riqueza biológica da região.

Lima e Freitas (2009) analisam a necessidade da exploração e manipulação de animais como em práticas laboratoriais de dissecação e vivissecção, para a aprendizagem de conceitos zoológicos. Muitos desses abusos são desnecessários devido aos avanços biotecnológicos, sendo que o sacrifício dos animais faz as práticas perderem sua significância. Recursos como modelos, slides, filmes e *softwares*, além da contextualização, podem constituir estratégias significativas ao ensino dos alunos. Além da formação precária, os professores da educação básica não utilizam recursos diversos e eficientes para a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, práticas que impõem crueldade aos animais, bem como paradigmas que os colocam como objetos cuja senciência lhes é negada devem ser repensadas.

Realizando uma análise em conjunto dos trabalhos enquadrados nessa categoria, noto que parte significativa abordou os animais como seres de uma vida cujo valor não está atrelado ao ser humano, no papel de semoventes de direitos. Os demais trabalhos, ainda que não através da vertente abolicionista vegana, problematizaram questões importantes a respeito de como esses animais são trazidos em sala de aula, corroborando com o ideal cultural através do qual são vistos e, da mesma forma, apontando para a necessidade de outros olhares para essa temática.

### 2.3.1.3 Importância do Professor e da Escola na Educação Alimentar e Nutricional

A respeito dessa categoria, os trabalhos aqui abordados tratam do papel privilegiado da escola e dos professores para se tratar com eficácia da formação de hábitos alimentares saudáveis. Além dos autores trabalhados nesse tópico, são muitos os que, ao se tratar da Educação Alimentar e Nutricional, trazem o mesmo ponto de vista (SILVA; FONSECA, 2009; GREENWOOD; FONSECA, 2016; BARBOSA et al, 2013; BERNARD; GIROTTO; BOFF, 2017; PORTRONIERI; FONSECA, 2011; ARAYA; FONSECA, 2017; JUZWIAK, 2013; SCHEUNEMANN; LOPES, 2017; FERNANDEZ; SILVA, 2008; ZOMPERO; FIGUEIREDO; GARBIM, 2017).

Quadro 6. Importância do professor e da escola na Educação Alimentar e Nutricional.

<b>Periódico/Anais</b>	<b>Trabalhos selecionados e Autoria/ano</b>
ENPEC	A Influência do Professor nos Hábitos Alimentares. (RAZUCK; FONTES; RAZUCK, 2011)
ENPEC	O Ensino da Temática Alimentação Saudável no Ambiente Escolar. (SCARPARO; MARQUES; PINO, 2015)
ENPEC	Alimentação e Nutrição nas Escolas do Brasil: interações entre educação em ciências e educação em saúde. (RANGEL et al, 2011)
ENPEC	Educação Alimentar: práticas educativas assumidas no discurso de professoras de ciências. (MOTTA; TEIXEIRA, 2011)
Ciência & Saúde Coletiva	A Experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. (JUZWIAK; CASTRO; BATISTA, 2013)
Ciência & Educação	Analisando Conhecimentos e Práticas de Agentes Educacionais e Professoras Relacionados à Alimentação Infantil. (SILVA; JÚNIOR; MONTEIRO, 2010)
ENEBIO	Levantamento Bibliográfico sobre a Pesquisa em “Alimentação e Nutrição” no Ambiente Escolar em duas Bases de Dados. (SANTOS; OLIVEIRA; MEIRELLES, 2014)
<b>Total</b>	<b>7 trabalhos</b>

Fonte: da autora.

Santos, Oliveira e Meirelles (2014) propuseram analisar a abordagem da temática alimentação e nutrição e sua contribuição no ambiente escolar. Dentre os resultados encontrados, as autoras evidenciaram o papel da escola na formação de hábitos de vida e ponto de vista nutricional dos estudantes. Em contrapartida, um dos estudos analisados por elas apontou o desconhecimento dos alunos acerca do papel de nutrientes no organismo, tal qual sua existência em frutas e verduras. Evidenciou-se que as ações das escolas, familiares e da mídia em prol de hábitos alimentares saudáveis estão sendo insuficientes. Além disso, reforçou-se a falta de preparação na formação do professor, sendo o Livro Didático a principal fonte de consulta.

Scarparo, Marques e Pino (2015) apresentam a legislação vigente que prevê a inclusão da EAN como tema transversal e o papel do professor. Os autores abordam que a EAN implica ampliar sua abordagem para além da transmissão de conhecimento, buscando gerar reflexão a respeito do cotidiano, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade de realizarem escolhas alimentares conscientes e adequadas. Além disso, justifica a formação continuada e permanente do profissional a fim de romper com crenças cristalizadas, adquiridas ao longo do seu percurso, as quais muitas vezes não estão ligadas aos conhecimentos adquiridos através de pesquisas, podendo interferir na sua prática educacional.

Já Rangel et al, em 2011, partem do pressuposto de que o número de intervenções relacionadas à alimentação saudável tem crescido nas instituições escolares, o que inclui a capacitação de professores. Foi realizado um levantamento bibliográfico em que os autores analisaram publicações que interseccionassem a educação em Ciências e em saúde, sendo identificado que esses profissionais são vistos majoritariamente como transmissores de conhecimento, propondo a necessidade de intervenções em busca de melhor capacitá-los.

Motta e Teixeira (2011) investigaram discursos de professores a respeito de suas práticas educativas em educação alimentar. As autoras reconhecem a importância de tratar a EAN através de suas múltiplas dimensões, privilegiando o desenvolvimento do entendimento crítico e da autonomia intelectual. As perspectivas através das quais são entendidas as práticas foram dissociadas de fatores sociais, econômicos e culturais, limitando-se aos aspectos biológico e nutricional. Além disso, as professoras são norteadas principalmente pelo LD, reconhecendo como obstáculos o currículo extenso, as burocracias a serem cumpridas e a falta de formação adequada. Indagadas, elas apresentam a importância de um profissional da nutrição na introdução e gerenciamento da EAN junto aos docentes.

Silva, Júnior e Monteiro (2010), em um estudo de caso que envolveu crianças entre

zero e três anos, buscaram identificar conhecimentos relacionados a nutrição infantil e formação dos profissionais relacionados ao tema. Os professores e agentes educacionais possuem certo conhecimento, ainda que tenham como prioridade as necessidades nutricionais através da alimentação, deixando atividades pedagógicas em segundo plano, o que evidencia a falta de capacitação e incentivo para tanto. O Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar admite o momento da refeição como de aprendizado, porém não faz referência a programas de educação nutricional. Existe um *habitus* alimentar formado pelo contexto familiar e institucional e por essa razão devem ser incluídas na educação infantil atividades pedagógicas lúdicas, prazerosas e amplas inseridas no PPP.

Razuck, Fontes e Razuck (2011) afirmam que a influência alimentar é inicialmente exercida pela família, seguida da escola. Assim, objetivaram verificar se as escolhas alimentares dos professores durante o lanche escolar causam interferências nos hábitos dos alunos. A relação entre esses atores e os alunos ultrapassa os limites profissionais por ser uma relação também afetiva e marcante, logo, consciente do seu poder de influência, o professor deve estar bem embasado teoricamente em sua prática cotidiana para contribuir com a formação da postura crítica do educando. Cabe, assim, a capacitação dos professores, bem como a promoção de trabalhos escolares relacionados ao tema.

Juzwiak, Castro e Batista (2013) apresentam a experiência, em 2009, da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde. Verificou-se tanto a necessidade de formação do nutricionista na área escolar quanto do educador em relação à nutrição. Ainda assim, a relação entre esses sujeitos é distante, o que prejudica a ocorrência de atividades interprofissionais e disciplinares. Fica visível a importância de espaços para formação contínua dos profissionais a fim de promover a alimentação saudável, crítica e contextualizada no âmbito escolar.

Nesse sentido, percebo que não é garantido ao professor, em grande parte dos casos, formação específica, habilidade e experiência suficientes para tratar do tema alimentação de forma ampla, sendo necessária a ajuda de nutricionista. Acontece, assim, de o professor apresentar mensagens contraditórias e conceitos errôneos e fragmentados aos alunos, fato corroborado por diversos autores dentre os artigos analisados nessa revisão (LOBO; AZEVEDO; MARTINS, 2013; GREENWOOD; PORTRONIERI; FONSECA, 2013; RANGEL et al, 2011; SANTOS; OLIVEIRA; MEIRELLES, 2014; GONZALEZ; PALEARI, 2006; RAZUCK; FONTES; RAZUCK, 2011; MOTTA; TEIXEIRA, 2011; ARAYA; FONSECA, 2017; FERNANDEZ; SILVA, 2008), sendo que os familiares acabam determinando o que comporá a lancheira escolar (GREENWOOD; PORTRONIERI;

FONSECA, 2013). Para Greenwood e Fonseca (2016), a identidade profissional do professor de ciências não abarca o educador em saúde, razão pela qual não se desenvolve a EAN.

De forma geral, reforçou-se a falta de preparação formativa inicial do professor para tratar da EAN, sendo justificada a formação continuada e permanente. Além da transmissão de conhecimento, é necessário ampliar a abordagem do conteúdo, embora muitas vezes os docentes se baseiem apenas no Livro Didático, o que pode favorecer o ato de trazer conhecimentos errôneos e cristalizados aos alunos, o que interfere na aprendizagem sobre EAN. Não é intenção culpabilizar o professor, uma vez que dele é cobrado o ensino de conteúdos dos quais não houve formação especializada. Inclusive compreendo não ser possível formar para as questões plurais que são implantadas na escola, uma vez que também se encontram em pauta os saberes do senso comum propagados. Exemplo é a necessidade da ingestão de proteína animal, algo que há muito já foi desmitificado, apesar de estar presente na concepção de grande parte da população. Não apenas o vegetarianismo e o veganismo, mas a compreensão a respeito da necessidade e da prática de uma alimentação adequada seriam prejudicadas pelo não aprofundamento e pela transmissão de conceitos falaciosos.

#### 2.3.1.4 Alimentação Escolar e o Livro Didático

Esta categoria demonstra como a EAN é trazida pelos Livros Didáticos, bem como investigações sobre seus impactos na ação do professor e na aprendizagem do aluno.

Quadro 7. Alimentação escolar e o Livro Didático.

<b>Periódico/Anais</b>	<b>Trabalhos selecionados e Autoria/ano</b>
Ciência & Educação	O Ensino da Digestão-nutrição na Era das Refeições Rápidas e do Culto ao Corpo. (GONZALEZ; PALEARI, 2006)
Ciência & Educação	Espaços e Caminhos da Educação Alimentar e Nutricional no Livro Didático. (GREENWOOD; FONSECA, 2016)
ENPEC	Abordagem do Tema Alimentação nos Livros Didáticos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental. (RIGHI; ILHA; SOARES, 2017)
<b>Total</b>	<b>3 trabalhos</b>

Fonte: da autora.

Como primeiro exemplo, Greenwood e Fonseca (2016) descrevem como se constitui a Educação Alimentar e Nutricional no Livro da educação básica. Ambos os temas, quando associados, são historicamente remetidos a formas descontextualizadas de ensino e de olhar estritamente biológico, em contrapartida da importância do diálogo com intencionalidade educativa a partir dos contextos cultural e psicológico inerentes à alimentação. Dentre os livros analisados, um abordou a alimentação como inerente à cultura que é amplamente trabalhada na escola. Além disso, notaram ausência de referências à merenda escolar e à horta que são abordadas por políticas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Em um âmbito interessante ao presente trabalho, os pesquisadores discutem o conceito de violência simbólica de Bourdieu, sendo que a afinidade pessoal do autor pode influenciar a maneira com que certos temas são apresentados.

Este sociólogo argumenta que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, pois impõe um poder arbitrário ao apresentar a cultura dominante como cultura geral. O LD como ferramenta pedagógica é, também, ferramenta deste poder arbitrário, dado que seu conteúdo é resultante de diretrizes e decisões de membros da cultura dominante. (GREENWOOD; FONSECA, 2016, p. 208-209)

O estudo de Gonzalez e Paleari (2006), apesar de não apontar em seu título o Livro Didático, buscou avaliar os aspectos e conhecimentos dos alunos sobre digestão, revelando práticas que se resumem a trechos do LD, relacionando o fato à deficiências na formação do professor. Além disso, ainda que temas variados façam parte do conteúdo trabalhado, poucos professores acreditam na sua importância. São propostos pelos autores, como conclusão, jogos e atividades experimentais a fim de despertar postura crítica diante das transformações sociais em curso, bem como pautar o ensino em pontos de vista social, enfocando hábitos alimentares, identidade de grupos e mudanças sociais sobre os padrões de alimentação.

Righi, Ilha e Soares, em 2017, analisaram a forma como é apresentado o conteúdo alimentação em LD do Ensino Fundamental utilizado em aulas de ciências. Consensualmente, apesar de ter como objetivo ampliar as referências didáticas do professor, este recurso é o seu principal instrumento de trabalho, embasando a prática significativamente. Agravante é, em determinadas vezes, os docentes não participarem da escolha do livro, visto que é um material de natureza genérica, o que permite aos professores elegerem o mais apropriado à sua proposta pedagógica. Os conteúdos são apresentados em todos os livros, porém em frequências e formas de apresentação variadas. Os temas são contextualizados e atuais, mas

lineares e fragmentados, o que dificulta a perspectiva interdisciplinar. Os autores sugerem, ao final, que se aborde o tema de forma interdisciplinar e que o professor use as várias ferramentas didáticas disponíveis.

O LD é, muitas vezes, o único material de apoio disponível e utilizado nas instituições como fonte de informação, sendo que demais autores presentes na análise, embora seu assunto principal não seja este, corroboram com essa questão (PEREIRA; CARVALHO, 2013; LOBO; AZEVEDO; MARTINS, 2013; GREENWOOD; PORTRONIERI; FONSECA, 2013; SANTOS; OLIVEIRA; MEIRELLES, 2014; GONZALEZ; PALEARI, 2006; MOTTA; TEIXEIRA, 2011; RIGHI; ILHA; SOARES, 2017; FERNANDEZ; SILVA, 2008), sendo atribuído a ele o papel de definir os conteúdos e as metodologias usadas em sala, focados na memorização e repetição, cujos conteúdos são fragmentados e lineares, com transmissão de informações técnicas e soltas, ou seja, que não se relacionam às vivências dos alunos (PEREIRA; CARVALHO, 2013).

A partir da contextualização, existem formas a partir das quais seria possível inserir conteúdos que fizessem pensar a causa vegana, direta ou indiretamente. Com a intenção de exemplificar e pensando na Química, minha área de atuação na Educação Básica, algumas possibilidades são a utilização de animais em testes para a produção de cosméticos, medicamentos, armamentos e na indústria química em geral; animais utilizados como ingredientes em alimentos industrializados e corantes; o potencial renal de carga ácida, termo que vem se popularizando no âmbito da dieta alcalina, em alimentos de origem animal; micro, macro nutrientes e proteínas presentes em alimentos de origem animal e vegetal; processos químicos utilizados na produção de couro e seus impactos ambientais; o processo de pasteurização, as substâncias adicionados ao leite como o formaldeído e suas relações com a saúde humana; a desmitificação dos benefícios do leite, abordando assuntos como a relação entre o cálcio e os nutrientes presentes em sua composição como o boro e o magnésio, sua interação com alimentos ricos em ferro e os efeitos que a acidificação do organismo pode gerar na absorção do cálcio.

#### 2.3.1.5 Documentos Oficiais e o Currículo em Educação Alimentar e Nutricional

Nessa categoria são abarcados textos que abordam documentos oficiais a respeito da educação alimentar e nutricional nas escolas, em especial o Programa Nacional de

Alimentação Escolar, cujo âmago é o atendimento das necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência na escola e a promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Quadro 8. Documentos oficiais e o currículo em Educação Alimentar e Nutricional.

<b>Periódico/Anais</b>	<b>Trabalhos selecionados e Autoria/ano</b>
Ciência & Saúde Coletiva	A Alimentação Orgânica e as Ações Educativas na Escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição. (CUNHA; SOUSA; MACHADO; 2010)
ENPEC	Práticas e Percepções de Estudantes sobre o Tema Alimentação e Nutrição no Currículo Escolar. (BERNARD; GIOTTO; BOFF, 2017)
ENPEC	Percepção de Professores sobre Ensino de Temas de Alimentação e Nutrição: análise comparada Chile-Brasil. (ARAYA; FONSECA, 2017)
ENPEC	Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas possibilidades para a Educação Alimentar e Nutricional: uma revisão da literatura. (GOMES; FONSECA, 2013)
ENPEC	Percepções sobre Alimentação e Merenda entre os Atores Sociais de uma Escola: limites e possibilidades para educação em saúde. (PORTRONIERI; FONSECA, 2011)
<b>Total</b>	<b>5 artigos</b>

Fonte: da autora.

Além destes, diversos autores reconhecem a necessidade desse estudo (SILVA; FONSECA, 2009; RANGEL et al, 2011; GREENWOOD; FONSECA, 2016; JUZWIAK; CASTRO; BATISTA, 2013; JUZWIAK, 2013; RANGEL et al, 2014). A título de exemplo, Rangel et al (2011) apresentaram o viés em que o PNAE é gerido por profissionais de saúde, logo os professores não o reconhecem como um espaço pedagógico, já que não participaram de sua criação. Como em Barbosa et al (2013, p. 942), "Discutir o currículo é, portanto, debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, uma vez que o currículo expressa relações de poder, ideologias e culturas."

Portronieri e Fonseca (2011) partem da discussão do papel do PNAE para seus atores sociais. O significado da merenda pelo Programa ultrapassa o prazer e as necessidades biológicas, atuando como instrumento pedagógico por meio de sua abrangência multidisciplinar. Ao comer, incorporamos toda uma carga cultural repleta de significados.

Acompanhando as atividades escolares, os autores determinaram que a merenda emergiu como um indicativo de poder, logo de identidade e diferença, uma vez que é considerada parte de um programa assistencial. Seu papel pedagógico crítico e promotor de saúde é, portanto, obscurecido. Ao final, suas conclusões abarcaram a necessidade de oportunizar o desenvolvimento de pensamentos e atitudes críticas em relação as identidades e alimentação, considerando a emancipação do aluno ao romper com o padrão dicotômico do "comer certo" e "comer errado".

Gomes e Fonseca (2013), objetivaram uma revisão de literatura em busca de identificar ações em Educação Alimentar e Nutricional no âmbito do PNAE. O artigo evoca a importância de valorizar uma alimentação que alie saúde e prazer, sem que deixe de problematizar crenças, mitos e tabus. Assim, dentre o pequeno número de publicações, os autores destacaram a marca assistencialista atribuída ao Programa, sendo necessárias muitas contribuições para o estabelecimento de ações educativas aliadas a ele.

Araya e Fonseca (2017) realizaram uma pesquisa exploratória e comparativa sobre as percepções de professores e gestores atuantes no Chile e Brasil. Diferentemente da realidade brasileira, na qual o governo federal é encarregado de financiar programas de caráter universal como o PNAE, o programa de alimentação escolar chileno é terceirizado e não é universal. Os autores salientam que os currículos dos cursos de pedagogia e os materiais pedagógicos dificultam a prática dos professores, uma vez que não favorecem a discussão do tema, menos ainda a discussão crítica. Em ambos os países os profissionais acordam sobre a grande influência familiar, porém esse aspecto é mais forte dentre o público chileno.

Em Bernard, Giroto e Boff (2017), o objetivo foi analisar percepções de estudantes quanto a alimentação e nutrição no currículo. Foi identificado que não se trabalha a alimentação de forma ampla na escola, o que contribui para os maus hábitos alimentares apresentados por eles nas entrevistas. Os resultados obtidos justificam a importância de discutir a temática integrada a comunidade e ao currículo.

Cunha, Sousa e Machado (2010) buscaram desenvolver um diagnóstico da ação do Projeto Sabor Saber no estado catarinense, que abarca escolas beneficiadas pelo PNAE com a alimentação orgânica e cujo objetivo é aumentar a qualidade das refeições servidas e sua inclusão nos PPP através de profissionais e alunos de uma escola. O projeto avançou em seus objetivos em termos da introdução do orgânico, porém esse alimento não integra o currículo transversalmente, sendo necessária formação adequada ao professor e a implementação de ações de educação em saúde em nutrição.

Analisando os artigos apresentados na categoria, muito se falou a respeito do PNAE e

os significados atribuídos ao ato de comer na Escola. Comer torna-se um ato político no momento em que traz consigo uma carga cultural e indicativo de poder. Uma vez que não é discutido de forma transversal, rica e prazerosa, seu papel crítico e promotor de saúde se obscurece. A criticidade representa, então, um fator importante no desenvolvimento emancipatório dos alunos, o que auxilia inclusive na problematização de crenças arraigadas, como poderia ser o caso do ato de ingerir derivados animais.

### 2.3.1.6 Educação Alimentar e Nutricional Crítica

A presente categoria, apesar de se assemelhar ao tópico “Importância do professor e da escola na Educação Alimentar e Nutricional” em vários aspectos, possui como peculiaridade o principal tema não abarcar o professor ou a escola de forma direta, mas o tipo de abordagem trazida por eles. Esta, de forma unânime entre os autores, deve privilegiar a criticidade passível de ser abordada, como será visto.

Quadro 9. Educação Alimentar e Nutricional crítica.

(continua)

<b>Periódico/Anais</b>	<b>Trabalhos selecionados e Autoria/ano</b>
Interface	Era uma vez... um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. (JUZWIAK, 2013)
Cadernos de Pesquisa	Sobre a Tutela dos Corpos Infantis na Rotina Alimentar da Creche. (RICHTER; VAZ, 2011)
Ciência & Educação	Descrição das Noções Conceituais sobre os Grupos Alimentares por Professores de 1ª a 4ª Série: a necessidade de atualização dos conceitos. (FERNANDEZ; SILVA, 2008)
Ciência & Educação	Atividades de Investigação e a Transferência de Significados sobre o Tema Educação Alimentar no Ensino Fundamental. (ZOMPERO; FIGUEIREDO; GARBIM, 2017)
Ciência & Saúde Coletiva	Teaching and Learning about Food and Nutrition through Science Education in Brazilian Schools: an intersection of knowledge. (RANGEL et al, 2014)

Quadro 9. Educação Alimentar e Nutricional crítica.

(conclusão)

<b>Periódico/Anais</b>	<b>Trabalhos selecionados e Autoria/ano</b>
ENPEC	Educação Alimentar e Nutricional para Crianças e Adolescentes: lições da prática. (GREENWOOD; PORTRONIERI; FONSECA, 2013)
ENPEC	O Conhecimento Científico como Recurso para a Educação Alimentar em Aulas de Ciências: limites e (im)possibilidades. (LOBO; AZEVEDO; MARTINS, 2013)
ENPEC	Abordagens Pedagógicas em Educação Alimentar e Nutricional em Escolas no Brasil. (SILVA; FONSECA, 2009)
Ciência & Saúde Coletiva	Alimentação na Escola e Autonomia - desafios e possibilidades. (BARBOSA et al, 2013)
<b>Total</b>	<b>9 trabalhos</b>

Fonte: da autora.

Zompero, Figueiredo e Garbim (2017) objetivaram analisar a apreensão, pelos alunos, de significados das atividades investigativas em educação alimentar. Os autores consideram que a mera transmissão de conteúdos não auxilia a aprendizagem, bem como ainda são predominantes práticas conteudistas, descontextualizadas e memorísticas no ensino de ciências. Em contrapartida, há o ensino por investigação e demais vertentes de aprendizagem. Os alunos não apresentam significados claros e estáveis a respeito dos alimentos, vitaminas e minerais, o que dificulta o sucesso de trabalhos de conscientização alimentar. Após intervenção, porém, o panorama foi alterado. Há a necessidade de metodologias desafiadoras e que promovam a aprendizagem para situações de ensino e do cotidiano. Aproveito para ressaltar que, como informei inicialmente, não selecionei trabalhos que tivessem *apenas* uma intervenção e seus resultados, o que não foi o caso deste trabalho, já que buscou também analisar os conhecimentos prévios dos sujeitos.

Barbosa et al (2013), cujo objetivo foi evidenciar a importância da alimentação escolar na autonomia e dignidade dos estudantes por meio da EAN, constataram que o professor que não estimula a inquietude e o empoderamento do aluno, está limitando esse discente bem como sua liberdade crítica. Frente à cultura e ao *habitus* alimentar que se constitui no espaço escolar, o estudante não questiona, por exemplo, a origem do alimento e nem sempre os

professores estão devidamente informados sobre o assunto. Falta, assim, articulação do tema como elemento constitutivo do mundo plural, sendo necessário desnaturalizar a alimentação escolar como algo rotineiro e sem importância social.

Silva e Fonseca (2009) fizeram uma análise de artigos cujo foco fosse a alimentação escolar, constatando baixa produção científica, sendo predominante a perspectiva tradicional de educação e, logo, requerendo investimento em abordagens educativas transversais e progressistas, com a participação de demais atores sociais além do professor. No texto, é afirmado que os hábitos alimentares estão ligados ao aspecto cultural e dinâmico, logo são transmitidos, ensinados e apropriados. Sua complexidade admite extensão que vai do biológico ao cultural, associada ao nutricional e simbólico, o psicológico e o social.

Em suma, as preferências alimentares estão conectadas tanto ao sensorial individual quanto ao consenso grupal estabelecido, estando os hábitos alimentares relacionados à exposição constante, seja através da mídia, da família e da escola, uma vez que o sujeito é condicionado genético, cultural e socialmente. Em Greenwood, Portronieri e Fonseca (2013) e Santos, Oliveira e Meirelles (2014), a EAN é prejudicada pelo *lobbying* de indústrias alimentícias, enquanto é escassa a implementação de políticas que promovam a alimentação saudável.

Greenwood, Portronieri e Fonseca, em 2013, analisaram artigos que tratam da EAN. Eles constataram que a decorrência desse tipo de ensino em crianças e adolescentes é devido, além do aumento de casos de obesidade infantil, ao desenvolvimento físico e de hábitos nessa fase que serão mantidos na vida adulta. Scarparo, Marques e Pino (2015), além de Santos, Oliveira e Meirelles (2014), corroboram com esse pensamento, visto que é nesse espaço e contexto que o indivíduo constrói e reconstitui sua identidade em meio a transformações próprias da época, apropriando-se dos modos culturalmente estabelecidos de alimentação e promoção da saúde. Além disso, destacam que barreiras para a EAN são a falta de conhecimento, habilidade e experiência do professor, aliados ao currículo sobrecarregado, que resultam em conteúdo contraditório, pouco interessante e limitado ao LD.

Rangel et al (2014) notaram que projetos em EAN são planejados principalmente por profissionais em nutrição, sendo que, quando as intervenções ocorrem, é necessário melhor entendimento e preparação dos professores. Estes são atores-chave no contexto da escola, devendo discutir conceitos em alimentação saudável, desenvolvendo métodos para melhor compreender suas implicações no contexto escolar e desenvolver iniciativas relativas. Apesar de não serem muito exploradas panoramicamente, os autores identificaram abordagens educativas em EAN relativas ao cultivo de hortas, cozinha e culinária, saúde corporal, ainda

que estas não estivessem previstas no currículo formal.

Em casos positivos, os autores destacam que as iniciativas envolveram outros profissionais, não como assistentes do professor, mas como educadores informais representando uma importante ligação entre o currículo e a prática. É interessante notar, então, que os documentos formais atribuem ao professor a tarefa de incluir em seu currículo alimentação, nutrição e meio ambiente, porém também notamos que sua formação é considerada insuficiente para abordar tais temas. Ao final, apesar de que seria possível um trabalho conjunto, profissionais de outras áreas interiorizam o papel de educador.

Richter e Vaz (2011) tratam da rotina de uma creche, na qual os momentos de alimentação se inserem no contexto em que o corpo é o protagonista de processos de disciplinarização e civilização da conduta. Assim, a prática de se alimentar se apoia na sobrevivência e saúde, reduzindo-a a mera naturalidade do consumo, em que sua efetividade é respaldada pelo pensamento médico-higienista e garantida por biopoderes que regem, por exemplo, a saúde, sexualidade e sua atuação no ambiente educacional. Os professores ensinam as crianças a se controlarem de modo autônomo (ou autômato). "Nos ritmos frenéticos do 'direito à alimentação' perdem-se, então, outras relações que envolvem a percepção dos sentidos na aproximação com o alimento, representações simbólicas construídas que traduzam a experiência no espaço do refeitório." (2011, p. 498).

As autoras Fernandez e Silva (2008) realizaram entrevistas com professores com o objetivo de descrever suas noções acerca de grupos alimentares, caracterizando suas principais fontes de consulta. Elas concluíram sobre o destaque ao LD, muitas vezes inadequado a uma educação conexa e contextualizada da realidade e cujas informações são incorretas, como principal fonte de informação. Além disso, os professores devem ser bem formados e atualizados para desenvolver ações educativas em nutrição, preferencialmente em parceria com profissionais da área.

Em Juzwiak (2013), a família exerce o papel de primeiro e principal influenciador na alimentação das crianças. Com o ingresso na escola, esse processo sofre maior influência do meio e o novo ambiente torna-se fonte de conhecimento formal em nutrição. A partir do seu objetivo de refletir sobre as possibilidades do uso de contos tradicionais infantis como instrumento de EAN, percebe-se que, no acervo de histórias, é comum encontrar situações relacionadas à alimentação, uma vez que se aproxima ao cotidiano. O possível impacto das situações mostradas é a grande influência exercida nas crianças tanto em questão de hábitos e preferências alimentares quanto a autoimagem e percepção corporal. É importante, então, estar atento ao significado que se quer atribuir às histórias para que não seja apreendido de

forma negativa.

Lobo, Azevedo e Martins, em 2013, efetuaram levantamento para identificar produções que discutem a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos científicos, em busca de evidenciar a promoção de hábitos alimentares saudáveis. O que encontraram, entretanto, foram abordagens parciais em sua maioria.

As autoras abordam a importância de considerar os conhecimentos anteriores à escola no aprendizado, porém também consideram a preferência de outros autores em relação a sua superação em favor da aquisição do científico. Diante da leitura desse e demais artigos aqui apresentados, trago então a problematização acerca de muitas pessoas considerarem conceitos errôneos a respeito da nutrição, os quais não são trabalhados em sala de aula, seja pela falta de problematização no ensino sobre alimentação e nutrição, que se pauta em conceitos pontuais, mas também pela falta de preparação do professor que não tem formação adequada na área para tratar de tais assuntos. Assim, muitos conceitos importantes continuam perpetuados, como a questão em que proteínas estão presentes apenas em alimentos de origem animal.

Em Lobo, Azevedo e Martins (2013), assim como apontaram Scarparo, Marques e Pino (2015), as concepções prévias e crenças dos professores podem ser obstáculos ao aprendizado, o que irá interferir inclusive nas concepções dos futuros alunos. Se o professor tem uma concepção errônea e a sua formação inicial não dialoga esse assunto, uma vez que ele não está inserido nela, ela continuará equivocada. As crenças dos professores, assim, influenciam as práticas educacionais e a aprendizagem dos alunos.

#### 2.3.1.7 A Alimentação Escolar e o Meio Ambiente

Por fim, a presente categoria trata das relações entre a EAN e a Educação Ambiental, temas que são trabalhados de forma transversal em sala de aula. Ao final, trago certas considerações a respeito deste tema e o veganismo e, ao final, minhas as considerações finais para o capítulo.

Quadro 10. A alimentação escolar e o meio ambiente.

Anais	Trabalhos selecionados e Autoria/ano
ENPEC	Alimentação Humana e sua Relação com os Impactos Ambientais: concepções de alunos de ensino fundamental. (SCHEUNEMANN; LOPES, 2017)
ENPEC	As Ilustrações sobre Teias e Cadeias Alimentares como Formadoras de Conceitos Ecológicos em Livros Didáticos de Ensino Fundamental. (PEREIRA; CARVALHO, 2013)
ENPEC	A Horta Escolar Como Elemento Dinamizador da Educação Ambiental e de Hábitos Alimentares Saudáveis. (CRIBB, 2007)
ENPEC	Cadeia Alimentar: modelos e modelizações no ensino de ciências naturais. (OLIVEIRA et al, 2007)
ENPEC	Percepção de Alunos da Educação Básica sobre os Conceitos de Meio Ambiente e Cadeia Alimentar. (COSTA; COSTA; OLIVEROS, 2013)
ENEBIO	A Temática da Alimentação na Interface Ensino de Ciências/ Educação Ambiental. (FIGUEIRA; LIMA; SELLES, 2016)
<b>Total</b>	<b>6 trabalhos</b>

Fonte: da autora.

O artigo de Cribb (2007) se baseia em um relato de experiência pautado na interdisciplinaridade e educação cidadã, na qual a abordagem educacional deve ser cada vez menos fragmentada, incluindo questões sociais e que valorizem a reflexão da complexidade e dinamismo desse tratamento didático. Assim, foi trabalhada a Educação Ambiental a partir da horta escolar, ocasionando mudança de hábitos em relação à percepção da natureza e do alimentar, este último através da maior aceitação de verduras e legumes. Segundo a autora, os alunos passaram, também, a dar mais atenção aos animais silvestres, como os gambás que se encontravam próximos ao colégio, antes maltratados por estudantes. Os temas perpassaram pela agricultura ecológica, o que envolve o uso de aditivos sintéticos na alimentação de animais e a história da agricultura, que envolve desmatamentos para a formação de pastos.

Oliveira et al (2007) analisaram o tema da cadeia alimentar a partir de uma situação didática que envolveu diferentes livros didáticos e suas propostas. Os autores problematizaram as modelizações das cadeias, ou seja, afirmam sua posição como um modelo

teórico parcial e aproximativo, resultado de reflexão sobre uma dada realidade e da tentativa de compreendê-la. Durante essa discussão, utilizam o ser humano em um de seus exemplos, informando que ele ocupa o segundo nível trófico ao se alimentar de vegetais e o terceiro nível ao se alimentar da carne de boi. Como salientei, os autores apenas informam, não aproveitando-se do tema para explorá-lo de forma contextualizada. Por exemplo, uma vez que o ser humano é onívoro e pode se encontrar tanto como consumidor primário quanto como secundário, não se aborda em que posição se encontrariam os vegetarianos estritos.

Conclui-se que a aprendizagem muitas vezes limita-se em paradigmas preestabelecidos e selecionados pelo docente, sendo que este deveria procurar estratégias para facilitar a discussão de novas interpretações e posicionar o aluno de forma autônoma e desafiadora, sempre pautado na vinculação dos conteúdos com o cotidiano e a realidade do alunado. O ensino está desvinculado ao mundo e "É importante que o aluno compreenda que o modelo representa uma espécie de 'sistema experimental in vitro', sobre o qual se pode raciocinar, manipular, observar, mas, que este não é a realidade em si." (OLIVEIRA et al, 2007, p. 10). Aproveito para relativizar a imagem do docente apresentada pelo texto como quem seleciona os paradigmas apresentados em sala, sendo que o currículo também está sujeito às Diretrizes Educacionais, à Base Curricular e orientações da Escola, por exemplo.

Costa, Costa e Oliveros (2013) buscaram identificar, através do emprego do questionário, a percepção dos alunos acerca do meio ambiente e cadeia alimentar. Esse estudo, apesar de abarcar esse tema como principal, focou prioritariamente a questão da ecologia geral no texto. Assim, falou-se da cadeia alimentar apenas no âmbito da energia e não se aprofundou nos hábitos dos animais e seres humanos. O que se pôde considerar foi que os alunos possuíam concepções prévias oriundas de suas interações socioculturais, uma vez que apresentaram respostas relevantes frente aos temas, possibilitando que se ancorem ao conhecimento científico.

Pereira e Carvalho, em 2013, fizeram a análise de livros didáticos do Ensino Fundamental em busca de analisar os conteúdos que envolvessem cadeias e teias alimentares difundidas através de ilustrações. As autoras constataram a ocorrência de erros conceituais e superficialismos que fragmentaram a compreensão dos conceitos, sendo ainda salientado que as ilustrações acarretaram transmissão de ideias errôneas e simplistas, tanto aos alunos quanto aos professores.

As autoras defendem discussão aprofundada do que é apresentado nos livros, porém trazem a imagem do fluxo de energia VEGETAIS → BOI → SER HUMANO (2013, p. 6), sem problematizar, por exemplo, que o ser humano também pode se encontrar como

consumidor primário, logo onívoro, se alimentando do reino das plantas. Indo além, existem aqueles que se restringem à alimentação baseada em plantas. Mais à frente, a respeito de outra figura, salienta que as ilustrações e esquemas não categorizam os consumidores herbívoros, onívoros e ou carnívoros.

Todos os três artigos analisados que trataram das cadeias alimentares buscaram salientar a importância da relação entre os seres de todos os níveis tróficos, afastando-se da ideia simplista de quem se alimenta de quem. Não se propõe, nesse conteúdo, que um ser vivo seja mais ou menos importante que o outro, mas a importância de todos para o ecossistema. Apesar disso, não notei discussões mais aprofundadas sobre a relação do ser humano com os demais animais, provocando ideias equivocadas no ensinamento dos alunos.

Scheunemann e Lopes, em 2017, apuram que, apesar de a temática da alimentação estar presente no âmbito escolar, além de o ensino ser limitado, não se englobam fatores como seus impactos ambientais. Ao abordar alunos de uma escola a respeito da produção dos alimentos, uso de agrotóxicos, alimentos orgânicos, produção de lixo e desperdício de água, concluíram que existe certo entendimento do ciclo alimentar. Ainda assim, as concepções são limitadas, apontando fragilidade quanto ao estudo da temática.

A pesquisa apresentada por Figueira, Lima e Selles (2016) tem aporte em uma dissertação de mestrado, cujo tema engloba a Educação Ambiental crítica, o ensino de ciências e a temática alimentação. Primeiramente, salienta-se que a EA crítica abrange os aspectos de estruturação da sociedade de classes no capitalismo, perspectiva emancipatória que está de acordo com Marx e autores marxianos. As autoras trazem sua importância uma vez que a escola é, também, espaço de disputas, lutas e resistências contra a opressão de classes, etnia, gênero, dentre outros.

A alimentação, então, é tida através do ponto de vista do consumo, agricultura e sociedade, no qual o levantamento bibliográfico realizado abrangeu as palavras-chave *alimentos, alimentação, agroecologia, agricultura, agronegócio, agrotóxicos, aditivos químicos, hortas, industrializados, consumo e fome*. O que me chamou a atenção, entretanto, foi a perspectiva especista das autoras (FIGUEIRA; LIMA; SELLES, 2016), cuja pecuária, responsável por grande impacto ambiental, não foi sequer mencionada. A definição de Educação Ambiental crítica apontada no texto tratou da exploração de vidas humanas e da degradação do meio ambiente, porém não coube a exploração dos demais animais. Apesar de ter sido constatado anteriormente a aplicação do viés marxista na questão animal, esse trabalho tratou de silenciá-la, o que ilustra a tendência de grande parte dos artigos abordados aqui.

As publicações sobre alimentação abordam a importância da alimentação saudável, tida como foco pelas políticas públicas mencionadas. Entretanto, grande parte não explica quais são esses alimentos saudáveis e, quando o faz, limitam-nos a frutas, legumes e verduras. Por outro lado, alimentos que vão em contramão são apresentados como *fastfoods*, ricos em gorduras saturadas e sódio, além de alimentos açucarados como refrigerantes, balas e doces.

Gomes e Fonseca (2013) vão um pouco além ao discutir o diferencial da alimentação escolar, uma vez que são ofertados arroz, feijão, verduras e frutas. A carne e demais derivados animais apresentados pela literatura ora como alimentos saudáveis ora como prejudiciais à saúde não são mencionados.

Motta e Teixeira (2011), além de Juzwiak (2013) são as únicas autoras que, no âmbito da EAN, abordam o consumo de carne. Motta e Teixeira (2011), ao argumentarem sobre o padrão alimentar atual, trouxeram fatores que contribuem para que esse seja fator insustentável ambiental e socialmente, sendo um deles a agropecuária.

O aumento mundial de consumo de carnes tem levado ao avanço da agropecuária e das áreas de pastagem, além da monocultura de soja e milho para a ração animal, sacrificando grandes áreas vegetais e a biodiversidade animal nativas. Além disso, esse perfil de consumo tem contribuído para elevar o gasto de água. (MOTTA; TEIXEIRA, 2011, p. 4)

Richter e Vaz (2011) falam sobre os cardápios oferecidos nos momentos do lanche, almoço e jantar. Na creche analisada, entram achocolatados, leite, bolo, mingau, biscoitos, ovos e carnes, visando "sustentar o corpo, dar-lhe disposição, evitar a obesidade e as carências alimentares" (2011, p. 493). A partir da afirmação de uma merendeira de que a carne servida é de qualidade inferior, eles percebem o cardápio como uma preparação para que, desde a infância, se aprenda a consumir alimentos de acordo com o segmento social que frequenta a instituição.

Nesse progresso de "incivilidade" para "civilização", a geração mais nova é, então, conduzida a uma vida sadia, porém, petrificada em caminhos já trilhados; a um governo de si, porém enraizado em um processo de adaptação efetivado de modo severo e dolorido e que tem seu correlato no desenvolvimento de sentimentos que acabam se traduzindo em violências nem sempre tão visíveis, como costuma, aliás, se manifestar a barbárie de nossos dias. (2011, p. 500)

Fernandez e Silva (2008), ao falarem sobre grupos alimentares proteicos, exemplificaram apenas como carnes, leite e derivados, ignorando demais alimentos proteicos

de origem vegetal, como a soja e o grão de bico, e reforçando o estereótipo de que vegetarianos estritos não obtêm proteínas de qualidade. Além disso, classificaram o leite como provedor de proteínas e vitaminas que fortalecem crianças desnutridas, admitindo-se também que os produtos de origem animal são associados culturalmente à força. As autoras falaram através de diversas perspectivas, como a da alimentação escolar, apresentada nos livros, formas de alimentação atuais, as modas e dietas, sempre trazendo os ingredientes animais como representantes do grupo das proteínas.

Dentre os artigos que visaram a revisões bibliográficas, notei a grande incidência de críticas aos muitos trabalhos que tratavam da educação alimentar apenas através de vieses nutricionais, fisiológicos, higiênicos e relacionados a doenças, sendo os aspectos políticos, econômicos, afetivos, sociais, culturais, ambientais e, assim, cotidianos não privilegiados. São muitos os artigos que visam a uma educação crítica, baseada na contextualização e que se pautem além da aprendizagem conceitual, seja no âmbito alimentar sobre nutrientes e processo digestivo, seja na Educação Ambiental.

Em um estudo evidenciado por Juzwiak (2013), Byrne e Nitzke (2000)<sup>10</sup> avaliaram 114 livros de histórias infantis voltados para escolares, sendo encontradas 199 menções a alimentos. Destas, 21% foram relacionados a grãos, 20% a frutas e 19% a açúcares simples/gorduras, 16% a carnes e 13% a produtos lácteos, relacionados em 77% dos casos a aspectos positivos. A autora ainda sugere contos que podem ser utilizados como ponto de partida para o desenvolvimento de EAN. Dentre eles, o grupo de leite e derivados é apresentado como mingau em Cachinhos de ouro e Os três ursos, enquanto carnes e ovos aparecem em O gato de botas como carne de coelho. Felizmente, propõe-se a discussão, a partir dessas apresentações, da alimentação onívora e vegetariana, de aspectos culturais e sociais, hábitos alimentares, crenças, tabus, tradições e percepções.

### 2.3.1.8 Uma Síntese

Em síntese, minhas principais percepções foram a respeito do pouco espaço para questões relacionadas seja ao vegetarianismo ou ao veganismo, embora os artigos da segunda

---

<sup>10</sup> BYRNE, E. M.; NITZKE, A. S. Preschool children's acceptance of a novel vegetable following exposure to messages in story books. **J. Nutr. Educ. Behav.**, v. 34, n. 4, p. 211-214, 2002.

categoria, *tópicos sobre animais*, tenham privilegiado o que trato aqui como questão animal. Esses artigos, frente aos demais trabalhos relacionados à EAN, tomam, em sua maioria, frente em relação à defesa dos animais. Nesse sentido, a visão antropocêntrica é discutida, porém, quando o assunto é alimentação, pude notar grande diferença, uma vez que predominaram a questão formativa do educador; a abordagem dos conteúdos; o Livro Didático; a aprendizagem; a EAN estar mais presente no ensino de ciências; o assunto não ser abordado de forma crítica; a formação insuficiente dos profissionais em educação para que se vise a tais aspectos com qualidade; a escola como espaço privilegiado na criação de hábitos; as concepções alimentares condicionadas à família e a relação desses tópicos com certos documentos oficiais.

Apesar disso, é possível fazer a ligação de diversos pontos abordados com os demais capítulos deste referencial teórico, como a questão cultural em que determinadas concepções permanecem cristalizadas e inclusive o pouco espaço que se dá para determinadas temáticas emergentes. A respeito de demais considerações, os artigos se complementam, sendo que abordam muitos aspectos em comum e chegam a conclusões que também abarcam uns aos outros. A categoria que trata dos documentos oficiais, como expus no primeiro capítulo e como será visto adiante, está intimamente ligada aos fins desta pesquisa que abrange, além do PNAE, demais documentos formais pertinentes.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Busquei desenvolver, até aqui, um diálogo entre a filosofia tida pelo veganismo, sua máxima de buscar excluir todas as formas de exploração e crueldade com os animais, e a instituição escolar como campo de disputas ideológicas. Em um movimento de retorno ao capítulo introdutório, apresento novamente a questão que permeia esta pesquisa: a filosofia vegana, considerando o papel cultural escolar, é apresentada ou silenciada no contexto da Educação Infantil por meio de seus documentos oficiais norteadores?

Para tanto, o objetivo geral proposto foi analisar documentos oficiais para a Educação Infantil em busca de compreender as possibilidades de diálogo com a questão animal, sendo os objetivos específicos: (i) Construir um cenário da abordagem dos animais na área de Ensino de Ciências por meio de uma revisão em periódicos e anais de eventos; (ii) Investigar de que modo a questão animal é abordada em documentos que norteiam a Educação Infantil; (iii) Analisar a presença de valores diversos nos documentos norteadores; (iv) Compreender se e de que forma a Educação Ambiental e a Educação Alimentar e Nutricional, por meio de suas legislações, abordam a questão animal em suas diversas formas.

A presente investigação, de caráter qualitativo, parte da análise documental como referencial metodológico, que segundo Calado e Ferreira (2005) pode ser, e o é neste caso, um método de recolha de documentos, fontes de informação em investigações qualitativas, seguida pela etapa da análise de conteúdo. Da mesma forma, o método possibilita sua utilização tanto pela perspectiva de complementar informações obtidas por outros métodos, quanto como método de pesquisa central, como será visto ao longo deste texto.

Com o intuito de compreender as questões anteriormente abordadas, baseio-me em 7 (sete) documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, nos âmbitos nacional e do município de Juiz de Fora - MG. Dentre eles estão leis, resoluções, portarias, normativas, parâmetros e propostas, sendo este capítulo dedicado a descrever os critérios e passos percorridos durante a fase de recolha dos dados.

Reiterando a importância dessa fase como antecessora da análise propriamente dita, Calado e Ferreira (2005) consideram primeiramente que a localização dos documentos pode ser demasiadamente variada, sendo a própria natureza do estudo determinante das fontes. Todos os textos escolhidos são oficiais e disponibilizados publicamente *on-line* em páginas governamentais, dentre elas do Ministério da Educação, da Prefeitura de Juiz de Fora e em

publicações disponíveis na Livraria do Senado, onde é apresentado um compilado de Leis relacionadas à educação nacional.

As autoras sugerem, ainda, movimentos de análise crítica dos materiais no sentido de verificar e controlar a credibilidade dos seus autores e seu valor, ou seja, se é genuíno, logo não forjado, considerando sempre sua adequação ao projeto. Embora o caráter dos documentos oficiais dispense esse movimento, uma vez que não se duvida de sua autenticidade ou da credibilidade dos autores, considero importante frisar tais questões, o que gera maior confiabilidade ao material aqui escolhido.

Fator que é destacado por sua influência na recolha é o tempo que o pesquisador dispõe nesta fase do projeto, uma vez que a quantidade de material costuma ser excessiva. Assim, torna-se necessário adotar estratégias adequadas às finalidades da pesquisa. Uma das formas utilizadas é realizar uma espécie de pré-análise simultânea à seleção, sendo as informações recolhidas e a posterior conceptualização possíveis orientadoras de uma nova recolha de dados (CALADO; FERREIRA, 2005).

A seleção aqui realizada foi, de fato, adaptada de acordo tanto com o tempo disponível para analisá-los no decorrer da pesquisa quanto com sua pertinência. Esta última foi medida de acordo com sua importância para a Educação Infantil e, em alguns casos, sua aproximação com a temática vegana, seja em relação direta com os animais, alimentação ou meio ambiente. Ainda, tive o auxílio de uma das professoras que lecionam disciplinas relacionadas à Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFJF, presente nos agradecimentos. Durante o movimento de pré-análise, feita a partir da leitura em totalidade destes e de demais documentos, foi necessário procurar e fazer o levantamento de outros materiais em busca de valor representativo e, da mesma forma, houve a remoção de legislações que não correspondessem aos critérios da seleção e não estivessem afinados ao embasamento teórico da pesquisa.

A seleção, assim, resultou nos seguintes textos:

- ✔ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (ANEXO D), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI);
- ✔ Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (ANEXO E);
- ✔ Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora, sendo selecionada a publicação de 2010 (ANEXO F);
- ✔ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (ANEXO G);
- ✔ Lei nº 11.947/2009 (ANEXO H), conhecida como Lei da Merenda Escolar, Lei da Alimentação Escolar e Lei do Programa Dinheiro Direto na Escola;

- ✦ Portaria Interministerial nº 1.010/2006 (ANEXO I), que institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de Educação Infantil, Fundamental e Nível Médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional;
- ✦ Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 (ANEXO J), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

As razões específicas pelas quais escolhi esses textos decorreram de, primeiramente pelo fato de, embora seja apenas sugestiva, considerar interessante a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora, pois traz uma aproximação da realidade das creches e pré-escolas em determinada cidade, já que, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), “Art. 30. Compete aos Municípios: [...] VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental”. A respeito do restante dos documentos, a escolha envolveu também seu caráter mandatório, ou seja, a obrigação das instituições escolares na adoção dos parâmetros indicados. Sua abrangência é nacional, cuja amplitude dialoga com a Proposta.

Dentre os critérios de seleção, como informei acima, levei em conta a busca por representantes das vertentes alimentar e ambiental, não sendo necessário um grande volume de artigos sobre as mesmas temáticas. Em relação aos documentos referentes à alimentação, nota-se que decidi por selecionar uma lei e uma portaria. Isso ocorreu devido a, no caso da Lei nº 11.947/2009, sua pertinência e participação na educação básica, uma vez que permeia toda a alimentação oferecida no âmbito escolar e, no caso da Portaria Interministerial nº 1.010/2006, pela maior especificidade em relação aos alimentos em si, o que traz ligação com alimentos considerados vegetarianos ou não. No que diz respeito às Diretrizes para a Educação Ambiental, senti que apenas essa Resolução seria suficiente para analisar o assunto, enquanto os demais documentos trazem com riqueza o viés da educação nacional e também municipal em sua forma ampla. Isso significa que não analisei o currículo de uma escola em específico, mas as propostas nacionais e municipais de Juiz de Fora.

Exemplos de documento que não foram utilizados são a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, e a Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE, estabelecendo as normas para sua execução técnica, administrativa e financeira. No mesmo âmbito, apesar de a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional também tratarem amplamente da Educação Básica em geral, optei por não analisá-las diretamente, mas utilizá-las como base para argumentações que viessem a surgir

com os demais documentos. Acredito, assim, que os textos escolhidos são satisfatórios em questão de representatividade, abrangência e relevância para o currículo da Educação Infantil.

Em linhas gerais, o conjunto de procedimentos da análise documental ocorre da seguinte forma:

Numa primeira fase, devemos proceder à recolha dos documentos, em que precisamos de localizar as fontes, recorrer a uma seleção adequada e procurar averiguar a credibilidade destes. Numa segunda fase teremos de recorrer ao tratamento da informação que recolhemos, isto é, à sua análise, de forma a que esta se torne significativa para a nossa investigação. Para poder aplicar um determinado método de recolha de dados o investigador terá de procurar conhecê-lo mas, sobretudo, compreendê-lo. (CALADO; FERREIRA, 2005, p. 12)

Estas são fontes de dados brutos, sendo que sua análise implica um conjunto de operações, transformações e verificações a fim de lhes atribuir significado relevante quanto aos objetivos da pesquisa. A fase de recolha, detalhada aqui, é apenas o primeiro momento do método, sendo a manipulação ditada pelos procedimentos da análise de conteúdo. Esta, com maior riqueza de detalhes, será abordada a seguir.

### 3.1 DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Aqui serão brevemente descritas, uma a uma, as legislações e respectivos capítulos selecionados para análise, dada a importância desse momento em melhor definir as unidades de contexto para a posterior tratamento dos dados. Todas contemplam a primeira etapa da Educação Básica, oferecida a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade

#### **3.1.1 Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**

A referida resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Tais diretrizes subsidiam a elaboração de Propostas Pedagógicas ou, também chamadas, Projetos Político-Pedagógicos para a Educação Infantil. Devido a seu caráter mandatário diferentemente, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a proposta de currículo municipal tem o dever de segui-la.

Em 2008, por meio do Programa Currículo em Movimento, os antigos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) elaborados por consultores em 1998 foram revisados pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do MEC. Profissionais do campo compuseram a bancada de discussão, fazendo surgir as novas DCNEI em 2009, orientando o trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil, valorizando inclusive a educação indígena, quilombola, especial, do campo e ambiental.

O documento apresenta, primeiramente, que diversos debates se materializam em torno do currículo da Educação Infantil, muitas vezes associado à criação de disciplinas e matérias escolares. É importante distinguir, assim, os significados dos termos “currículo” e “projeto pedagógico”. De acordo com Oliveira (2010), o projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição, garantindo determinados aprendizados e, assim, é constituído por metas. Para alcançá-las, é organizado o currículo, entendido pelas DCNEI 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de

idade” (BRASIL, 2009a). É assim que o currículo se constitui das práticas vivenciadas durante todo o cotidiano da Educação Infantil.

Sua necessidade e importância se baseiam na configuração dessa primeira fase de escolarização, em que, a partir da Constituição Federal de 1988, creches e pré-escolas foram incluídas no sistema de ensino, formando a Escola Básica em união com os Ensinos Fundamental e Médio.

Uma coisa é certa: a Educação Infantil está em grande movimentação: ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Em um processo constante de constituição, as novas DCNEI de 2009 orientam e articulam o trabalho do pedagogo sem impor modelos rígidos, oportunizando o pensar de novos pontos de vista junto às crianças e famílias a partir de parâmetros definidos, logo supera a lista de conteúdos, disciplinas e tópicos tradicionalmente valorizados pelos professores, abrangendo todo o cotidiano da Educação Infantil. Em sua constituição,

fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. [...] Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

As Diretrizes foram pensadas, em sua formulação, com ampla escuta a educadores, pesquisadores e movimentos sociais, valorizando o protagonismo da criança para que signifique o mundo e a si, transcendendo a prática centrada no professor (OLIVEIRA, 2010). Voltado para a criança como sujeito final, este é um documento proposto pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e que, dentre seu público-alvo, estão as escolas da federação, poder público, professores, coordenação, direção e demais interessados pelo tema.

### 3.1.2 Base Nacional Comum Curricular

Com sua mais recente publicação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerou os documentos anteriores e a participação de profissionais de ensino e da sociedade civil para criar um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens considerados essenciais e indispensáveis aos estudantes. Constitui um documento derivado das DCNEI. Enquanto as Diretrizes são caracterizadas como texto de princípios e concepções que devem basear os currículos, a BNCC indica como esses princípios se traduzem através de formas de organização, uma vez que é atribuído caráter diferente a ambos. Sua afirmação é dada tanto pela Constituição de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo também mandatório.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, **redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares** passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017, p. 5, **grifo meu**)

As redes de ensino, então, a utilizam como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. Além disso, contribui para o alinhamento de políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal.

Segundo o documento (BRASIL, 2017), suas ações englobam contextualizar os componentes curriculares em busca de torná-los significativos com base nas realidades onde é instituído; fortalecer as competências das equipes escolares; selecionar metodologias e estratégias diversificadas para trabalhar com os diferentes públicos; conceber movimentos de motivação para engajar os alunos; construir procedimentos de avaliação, tomando seus registros como referências de melhoria; produzir recursos didáticos e tecnológicos; criar materiais de orientação para os professores; e manter processos de formação contínua dos profissionais.

Segundo o que consta na Base, seu público-alvo é semelhante às DCNEI com abrangência dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, a fim de que as mudanças cheguem às salas de aula a partir do protagonismo das redes de ensino e professores. Sua

preparação ocorreu junto a especialistas da área, profissionais de ensino e sociedade civil, considerando suas versões anteriores em sua formulação e sendo concluída pelo Ministério da Educação após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Para a realização da análise, então, foi selecionado o capítulo 3, denominado “A Etapa da Educação Infantil”, sendo que o restante dos capítulos tratam da introdução e estrutura da Base e, por fim, da etapa do Ensino Fundamental.

### **3.1.3 Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora**

O documento utilizado, publicado em 2010, foi criado em continuidade a proposta anterior intitulada “Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora”, elaborado em 2008 contando com a participação de educadores, pesquisadores da área e crianças pequenas que indicaram seus desejos a partir de desenhos. Com o intuito de desdobrar e ampliá-lo, surgiu o novo documento chamado “Educação Infantil: A construção Coletiva da Prática Cotidiana”, que trata os princípios em que se deve pautar a organização das instituições de Educação Infantil do município, expandindo o fazer pedagógico.

O documento foi escrito em tom de diálogo, em que são sugeridos livros, textos, relatos de experiência e comentários. Sua concepção de currículo é pensada em conformidade aos DCNEIs, que vai além de uma forma reduzida, percebida no decorrer das páginas. Propõe servir de referencial para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições que acolhem crianças na região.

Em acordo com a BNCC, apesar de não constituir um documento mandatário, auxilia na construção dos Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino. A proposta curricular denominada “Educação Infantil: A construção da prática cotidiana” foi criada pelo departamento de Educação Infantil da secretaria de educação da prefeitura em conjunto com os profissionais das creches e escolas públicas de Juiz de Fora e das crianças pequenas através de conversas e desenhos, manifestando seus desejos para as instituições que as acolhem diariamente (JUIZ DE FORA, 2010).

As palavras aqui presentes [...] devem servir de base para o trabalho de todos e de referenciais para a construção dos Projetos Político-pedagógicos

das variadas instituições que acolhem as crianças de nossa região [...]. É ponto de partida para que cada um de nós possa construir nosso fazer pedagógico, em sua condição presente, respondendo a anseios tão comuns ao nosso cotidiano, mas sem perder a perspectiva de contribuir para a “escrita” da Educação Infantil em sua condição histórica. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 6)

Segundo o documento, pretende-se contemplar os fundamentos teóricos e a organização prática em construção nessas instituições (JUIZ DE FORA, 2010). É um texto de estrutura distinta dos demais aqui analisados, escrito em tom de diálogo, com sugestões de trabalho, livros e textos, transcrições de obras teóricas, relatos de experiência e comentários que sugerem pensar o cotidiano. Seu público-alvo, como é notado, são os profissionais educadores das creches e pré-escolas de Juiz de Fora, abarcando amplamente as crianças que nelas atuam.

### **3.1.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**

A partir do papel do Ministério da Educação como proponente, a Secretaria de Educação Básica apresenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. A publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. Sua elaboração contou com a contribuição de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e demais profissionais da área educacional, sendo considerado um processo democrático de implementação.

Seus objetivos são propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação. São considerados um fato histórico da maior importância para a Educação Infantil, não apenas pelo conteúdo apresentado, mas pelo seu significado no contexto da legislação e das conquistas para esta primeira etapa da Educação Básica.

Em seu texto, são apresentadas referências de qualidade a serem utilizadas por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil para que “promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.” (BRASIL, 2006a, p. 3). O que

se estabelece não são padrões mínimos ou máximos, mas requisitos necessários para uma educação de desenvolvimento integral da criança. A pretensão do documento é, assim, delimitar os parâmetros de qualidade com amplitude e flexibilidade para abarcar e diferenças regionais e desenvolver manifestações culturais, mas também especificidade para favorecer sua adoção e consolidação em âmbito nacional.

Constituído por dois volumes, o primeiro aborda aspectos relevantes para a definição dos parâmetros, apresentando concepções, consensos e polêmicas no campo, tendências nacionais e internacionais, trajetórias históricas e desdobramentos previstos na legislação. Já no segundo, explicitam-se competências e a caracterização das instituições de educação infantil. Ao final, são apresentados os parâmetros de qualidade, sendo este o capítulo analisado aqui.

Para os fins dessa descrição, é importante reforçar que, assim como todas as seções e documentos selecionados para análise, sua abrangência envolve a educação infantil e, dessa forma, os profissionais que atuam nas instituições educativas, cujo público final, sujeitos de sua ação, são as crianças. Por fim, como parâmetros nacionais, sua abrangência envolve todo o país.

### **3.1.5 Lei nº 11.947/2009**

A referida lei dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, dentre outras providências, sendo que não será analisado o teor referente às burocracias financeiras, uma vez que não se encaixa no presente trabalho. Legisla sobre a alimentação escolar, entendida como todo alimento oferecido no ambiente escolar durante o período letivo. Suas diretrizes abarcam o emprego da alimentação saudável, a universalidade do atendimento e direito à alimentação escolar, a inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino aprendizagem e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados.

Na referida lei, são tratadas questões a respeito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>11</sup>, iniciativa do Governo Federal para contribuir na formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos por meio de ações educativas e da oferta de refeições. Serão,

---

<sup>11</sup> Tratado anteriormente no tópico de revisão à respeito dos documentos oficiais e o currículo em educação alimentar e nutricional.

então, visados os conteúdos a respeito dos aspectos do PNAE e do papel da Educação EAN na escola. Conceito inicial para a análise do documento,

O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Dessa forma, é reforçada em todo o corpo da lei a importância em promover educação alimentar com o intuito de formar hábitos alimentares saudáveis aos alunos, mediante atuação conjunta dos profissionais de educação e do responsável técnico. Afinal, entende-se por alimentação escolar os alimentos oferecidos naquele ambiente durante o período letivo, sendo abrangidas pela lei todas as etapas da Educação Básica, apesar de que, ao se tratar especificamente do PNAE, contemple apenas as instituições da rede estadual, municipal, distrital, filantrópicas e comunitárias conveniadas (BRASIL, 2009b).

### **3.1.6 Portaria Interministerial nº 1.010/2006**

Como fundamentação, a portaria resolvida pelos Ministérios da Saúde e da Educação pauta-se em considerações atuais a respeito da alimentação do brasileiro em geral, propondo estratégias para alcançar a alimentação saudável na comunidade escolar. Apesar de ser uma escrita breve, a portaria trata de questões específicas, em que sua importância é valorizada inclusive como fundamentação legal para a Resolução mencionada anteriormente, sendo mais direta no que diz respeito aos alimentos em si, embora ainda possua característica ampla, uma vez que cabe ao nutricionista responsável pela alimentação escolar e demais políticas em saúde maior aprofundamento. Ainda assim, representa uma concepção nacional norteadora da alimentação saudável nas escolas.

O documento considera, em sua formulação, o quadro alarmante de casos de excesso de peso e obesidade entre crianças e adolescentes, havendo a necessidade de fomentar mudanças socioambientais a fim de favorecer escolhas saudáveis e alimentação adequada através da transversalidade das concepções sobre saúde e o que é saudável na escola. Igualmente, a função pedagógica da alimentação no ambiente escolar deve ser inserida no

contexto curricular, sendo também considerados os objetivos do PNAE ao respeitar e priorizar hábitos alimentares regionais (BRASIL, 2006b).

Dito isto, seus objetivos buscam favorecer o desenvolvimento da adoção, no ambiente escolar, de práticas alimentares mais saudáveis. Seu público, uma vez que se trata de uma Portaria Interministerial, é diverso, abarcando locais de produção e fornecimento de alimentos, refeitórios, cantinas, profissionais envolvidos com alimentação na escola como merendeiras, cantineiros e conselheiros de alimentação escolar, profissionais de saúde e educação, aqueles envolvidos com o projeto político-pedagógico da instituição e demais interessados (BRASIL, 2006b), sendo o público final as crianças e estudantes.

### **3.1.7 Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), cujo objetivo envolve orientar o planejamento referente à Educação Ambiental (EA) nos sistemas de ensino de forma transversal. Integra o marco legal para a EA no Brasil, atuando como documento de referência para os sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação. Neste sentido, as DCNEA trazem orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a ação educacional [...]. Neste contexto, percebe-se um destaque ao papel transformador e emancipatório da EA, diante do atual contexto nacional e mundial no qual a preocupação com o desequilíbrio ambiental, a extinção de algumas espécies, as mudanças climáticas locais e globais tornam-se latentes. (SANTOS; COSTA, 2015, p. 146)

Apesar das iniciativas de caráter nacional a favor da promoção da Educação Ambiental, como na Constituição de 1988 e na Lei nº 9.795/1999, citada aqui na descrição dos caminhos metodológicos no sentido que institui a Política Nacional de Educação Ambiental como componente essencial e permanente do processo educativo, “ainda persiste a prática de uma EA que carece de maior compreensão quanto a sua aplicação interdisciplinar

no processo educacional vigente. Diante disto, surge recentemente, uma nova tentativa de reforçar a legitimidade da EA [...]” (SANTOS; COSTA, 2015, p. 145).

O documento considera que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, sendo uma das finalidades da Educação em geral a preparação para a cidadania e seu papel transformador e emancipatório, “diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias” (BRASIL, 2012) se evidenciam na prática social. Também pondera a Lei nº 9.795/1999, as DCNEI, que igualmente reconhecem sua relevância, dentre diversos outros textos.

O público alvo, neste caso, envolve os responsáveis pelo planejamento educacional tanto da Educação Básica quanto do Nível Superior de ensino, o que não invalida o documento no presente contexto, uma vez que contempla também a Educação Infantil e, assim, as crianças sujeitos do aprendizado.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optei, como critério para a exploração dos documentos, pela Análise de Conteúdo (AC) descrita por Bardin (2016). O método, tal como é conhecido, foi inicialmente desenvolvido nos Estados Unidos em 1915, cujos principais materiais de análise eram a imprensa e propagandas, fornecendo informações que a subjetividade por si só não viabiliza. Metodologicamente, foi em meados do século que suas regras foram elaboradas, sendo as aplicações, nos períodos seguintes, multiplicadas (BARDIN, 2016). Adianto que não foram utilizados *softwares* como recurso, sendo os procedimentos administrados manualmente.

Seus objetivos, definidos em sua trajetória, são a superação da incerteza através da validação do conteúdo da mensagem, ou seja, se o que eu julgo ver na mensagem está efetivamente contido nela, e o enriquecimento da leitura, cujo olhar imediato, espontâneo e fecundo se tornará ainda mais produtivo a partir da leitura atenta. Nesse sentido, afasta a compreensão espontânea, luta contra a evidência do saber subjetivo, rejeita a “tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade.” (BARDIN, 2016, p. 34).

Para compreender seu significado, assim, é necessário esclarecer determinadas questões. Primeiramente, é importante resolver que, nesse tipo de análise, partimos da fala manifesta, do conteúdo da comunicação explícito, e não “falar por meio dela”, uma vez que esse movimento facilita equívocos subjetivos. Apesar disso, ainda é possível a exploração sólida do conteúdo presente e que não pode ser classificado, identificado e quantificado, decifrando o latente, valorizando o material. Para tanto, é preciso contextualizar social e historicamente como foram produzidos os documentos (FRANCO, 2005). Nas palavras de Silva, Gobbi e Simão (2005), “Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam, ao contrário do conteúdo manifesto que é dinâmico, estrutural e histórico”.

Dessa forma, segundo Bardin (2016, p. 48), a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Conceito basilar, como é apresentado na definição acima, a inferência é, em poucas palavras, o procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação, que pressupõe a comparação dos dados com os pressupostos teóricos, ou seja, deduções lógicas. Abarca questões como “o que levou a esse enunciado e quais consequências ele vai causar?”, constituindo as condições de produção (BARDIN, 2016). É dessa forma que a AC visa não o estudo da linguagem, mas caracterizar essas condições (FRANCO, 2005).

A organização da análise pode ser descrita em três polos cronológicos, definidos por Bardin (2016) como pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O primeiro polo é constituído por um período de intuições cujo objetivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Como primeiro passo é feita a escolha dos documentos bem como foi descrita anteriormente no contexto da presente pesquisa. Com o corpus da pesquisa demarcado, é feita a leitura flutuante, definida como o estabelecimento de contato com os documentos, uma leitura intuitiva e aberta a ideias, impressões e reflexões. Essa primeira análise, aplicada quase aleatoriamente como procedimento de inventário e classificação, faz surgir hipóteses, ou seja, afirmações provisórias do que permanecerá em suspense até serem verificadas por dados seguros, que servirão de condutores mais adequados a verificação. Sua origem, então, é a intuição, que contribuirá inclusive para a reformulação dos objetivos, a finalidade geral, inicialmente propostos (BARDIN, 2016).

A hipótese inicial que propus nesse sentido indaga, tal como é sugerido pelo embasamento teórico realizado *a priori*, por minhas experiências vivenciadas, assim como minhas primeiras leituras dos documentos, referências utilizadas para a interpretação dos dados latentes levaram-me a pensar se tais documentos formais norteadores da Educação Infantil silenciam, em seu contexto, a questão animal. Esta, como será visto adiante, foi verificada durante a interpretação final de todos os documentos. Os objetivos da pesquisa, por sua vez, foram formulados em diálogo, presentes nos capítulos introdutório e metodológico desta pesquisa.

Seguindo a descrição do método, quando já orientado a partir de uma problemática teórica, o analista pode então criar novos instrumentos susceptíveis para a interpretação. As leituras sistemáticas, porém ainda não sistematizadas, vão se enriquecendo e transformando, a partir das hipóteses, em técnicas que se aperfeiçoam pelo vaivém. Essa análise, aplicável em todas as formas de comunicação, possui a função heurística de enriquecer a tentativa exploratória e a função de administração da prova das hipóteses, ambas coexistindo (BARDIN, 2016). Segundo Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 75) “nesta etapa o material

reunido que constitui o corpus da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico”.

O segundo polo é a exploração do material, definido pela aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Primeiramente, houve a organização da codificação, em que transformei os dados brutos e os agreguei, de acordo com temas, em unidades de registro, permitindo melhor apreciação das características de cada uma. Minha análise, assim chamada *temática*, foi feita a partir de palavras e trechos de tamanhos variáveis que se destacaram nos textos de acordo com a fundamentação teórica da pesquisa, hipótese e objetivos. Como sugere Bardin (2016), a classificação é antecedida pela etapa de inventário, na qual isolei os elementos, seguida pela classificação propriamente dita, repartindo-os e impondo certa organização às mensagens e sua representação simplificada.

No quesito das unidades de registro, a título de exemplo, no caso da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora houve textos, como é o caso dos contos, que representaram um único registro. Dentre os demais documentos, é possível encontrar unidades constituídas de apenas uma palavra ou, no caso de documentos jurídicos, um artigo/parágrafo/alínea/inciso, bem como tópicos ou parágrafos em sua totalidade ou apenas parte. Em momentos nos quais destaquei mais de uma frase em apenas um parágrafo, uma vez que o assunto é similar, resolvi contabilizar como apenas uma unidade de registro. Em suma, procurei determinar as unidades temáticas limitando cada uma delas ao espaço de um parágrafo, tópico ou texto pequeno e, ao se tratar dos documentos jurídicos, pelo corpo principal do artigo, alínea, inciso ou parágrafo.

Para a organização dessas unidades no documento, atribuí a cada categoria uma forma distinta de destaque. As unidades referentes à categoria ambiental foram marcadas em verde; sendo a cor amarela relacionada à cultura social e escolar; azul para a cultura da criança e do estudante; roxo para a família; rosa para a alimentação; e, por fim, as unidades referentes aos animais foram grifadas. Na figura abaixo se encontra um trecho extraído da Base Nacional Comum Curricular, a fim de exemplificar como foi feita a marcação por categoria. As páginas analisadas de cada documento, que seguem anexas, estão, da mesma forma, destacadas.

Figura 2. Unidades de registro demarcadas por categoria.

- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, **elementos da natureza**, na escola e fora dela, **ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades**: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, **social e cultural**, constituindo **uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento**, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (modificada).

A partir das chamadas regras de enumeração, baseadas no recorte dos fragmentos do texto bruto, pude determinar com mais clareza a presença e, assim, a ausência de determinadas unidades dentre os documentos, bem como a frequência – apesar de não relacioná-la ao número total do repertório lexical –, repetição e intensidade em que os assuntos foram abordados, regras essas que adotei especificamente por considerar pertinentes à presente pesquisa. Para tanto, me amparei no fato de que “A análise de conteúdo não obedece à etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas.” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 75) e igualmente em Bardin (2016, p. 36), quando afirma que “Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente intransponíveis”.

As categorias delimitadas durante esse movimento foram pensadas a partir da leitura e fragmentação dos documentos, portanto, estabelecidas *a posteriori*. Como apontam Silva, Gobbi e Simão (2005), é necessário primeiramente decompor o discurso para a posterior reconstrução do significado. Esse momento foi definido pelo estabelecimento das unidades de análise, que são compostas pelas unidades de registro, logo a menor parte do conteúdo, e neste caso os temas definidos, e pelas unidades de contexto, ou seja, as contingências contextuais em que foram produzidos e que dão significado às unidades de análise (FRANCO, 2005).

Quando existe ambiguidade nos elementos codificados, definem-se as unidades de contexto, permitindo a compreensão dos itens. Os recortes passam ao largo das ideias essenciais. Segundo Franco (2005, p. 45), seu conceito é

o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem [...] que permitam identificar o contexto específico de vivência, no bojo do qual foram construídas, inicialmente, e, com certeza, passíveis de transformações e reconstruções.

Nesse sentido, é possível trazer novamente que as fontes emissoras dos documentos analisados são órgãos públicos como prefeitura e os Ministérios da Educação e Saúde, cuja abrangência é municipal e, na maior parte dos casos, nacional. O público-alvo do qual está sendo feito recorte dos documentos são as instituições de Educação Infantil. Os demais contextos pertinentes serão expostos e analisados no próximo capítulo.

As categorias, então, se relacionam não apenas aos conteúdos em si, “mas às consequências para o grupo social estudado ou, ainda, a quanto incorporam um ideário diverso [...]” (RODRIGUES; SÁ CARNEIRO; ALVES, 2018, p. 131) sobre os temas propostos. Dessa forma, busquei identificar “[...] quais os efeitos das mensagens veiculadas, os condicionantes históricos e pedagógicos que levaram à implementação de determinadas expressões nas mensagens” (Ibidem, p. 131). Em sua definição,

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.” (BARDIN, 2016, p. 147, grifo da autora)*

E, assim, como última etapa do segundo polo cronológico, a categorização é seguida pelo tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esse passo é definido pelo tratamento dos dados a fim de se tornarem significativos e válidos, podendo ser propostas inferências e realizar interpretações a respeito dos objetivos previstos e descobertas inesperadas (BARDIN, 2016). O terceiro e último polo não necessita de demasiada explicação, uma vez que, para mim, funciona como um processo natural de qualquer análise. É o responsável por marcar uma parte igualmente importante do método e será facilmente notado na escrita deste capítulo. Vale a pena destacar que as análises foram feitas separadamente por documento sendo, posteriormente, reunidas por tópicos de acordo com as categorias.

Como forma de aproximar o leitor das unidades relacionadas à cada categoria, sem que seja necessário ir aos anexos e verificar cada documento, ao final de cada tópico é

apresentado um quadro com trechos selecionados, bem como suas respectivas fontes, sendo destacadas algumas unidades de registro discutidas na seção. Como cada quadro corresponde a uma única categoria, os grifos foram feitos em negrito. Além disso, quando necessário para que os fragmentos ganhem sentido, são apresentados seus contextos.

As categorias criadas para esta análise se basearam no conceito de valores. Arantes (2003), ao falar sobre seu significado, cita Piaget, para o qual “valor é resultado, é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre os objetos ou as pessoas.” (ARANTES, 2003, p. 158), sentimentos estes que o sujeito faz sobre objetos, pessoas, relações ou si mesmo. Ademais, são construídos e incorporados nas diversas identidades, passando a regular funcionamentos, podendo variar em função dos contextos e experiências. A autora ainda deixa claro que os valores do ser humano são estabelecidos de acordo com suas interações desde o nascimento, resultantes da projeção de sentimentos positivos sobre os demais aspectos.

Em sua obra, a qual discute a afetividade na escola, entende-se que esta instituição “pode buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos e suas alunas e possam se constituir como valores para ambos” (ARANTES, 2003, p. 158). De fato, esta concepção é usualmente utilizada ao ressignificar as disciplinas curriculares, passando a ser encaradas como um meio para conhecer a si e ao mundo, e não mais como uma finalidade da educação.

Dessa forma entendo que, através os temas adotados nas categorias, busco refletir sobre os valores associados a cada um deles pelos documentos analisados, os quais refletem, neste contexto e dadas as circunstâncias já abordadas, o ideário escolar. Assim, os próximos tópicos explicitarão e discutirão, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, os valores culturais das crianças e estudantes; Valores familiares e da comunidade; Valores culturais sociais e escolares; Valores alimentares e nutricionais; Valores ambientais; e valores referentes aos animais.

#### 4.1 VALORES FAMILIARES E DA COMUNIDADE

A respeito desta categoria, são englobadas aquelas unidades de registro que representam referências à família e/ou à comunidade da criança e aluno, as quais em todo o tempo se pautaram na importância de tais atores no aprendizado e na vida do estudante. Dentre os sete documentos oficiais, apenas na Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, não identifiquei elementos que me permitisse relacioná-la à categoria.

A partir da análise da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de definir a categoria, os trechos se constituíram pelos temas *família, populações, casa/instituição, comunidade, organização, culturas relativas àqueles ambientes, educação, saberes e sociedade* realizam o papel de marcar a presença dos valores advindos das famílias e comunidades no processo de aprendizagem das crianças.

Apesar de serem palavras que constituem categorias distintas, tanto essa resolução as anteriores tratam de valores relacionados a determinados temas, seja no âmbito familiar ou ambiental, por exemplo. O fato de palavras indutoras como *saberes e cultura* lhes serem coincidentes torna necessário, então, analisar as circunstâncias em que foram apresentadas, uma vez que culturas e saberes são inerentes ao seu público. Em outras palavras, não há apenas uma cultura e um saber, mas sim uma variedade de vertentes construídas a partir de singularidades. Dessa forma, buscando justificar a repetição de termos nas categorias, mesmas palavras podem constituir signos distintos de acordo com o seu contexto.

Nesta categoria, a família – e por vezes a comunidade – aparece como construtora de cultura própria. A escola, assim, assume a responsabilidade de complementar a educação familiar em conjunto, o que implica assegurar sua participação através de diálogo e escuta cotidiana, valorizando suas formas de organização. Reforça-se, ao considerar a transição que ocorre entre casa e instituição, a garantia da continuidade dos processos de aprendizagem já iniciados.

A relação existente entre esses valores e o veganismo se faz justamente ao tratar dos valores culturais ideológicos aprendidos através do ambiente familiar. Como foi possível ser visto, a família é o primeiro grupo responsável por propagar valores, significados, regras, sonhos, perspectivas e padrões sociais, impactando no comportamento principalmente das crianças e sua forma de enxergar o mundo. Assim, analisar o que os documentos trazem a

respeito de valores relacionados às famílias e comunidades próximas à infância pode auxiliar no entendimento de como os textos norteadores da Educação Infantil enxergam essa questão.

Primeiramente, e de modo específico ao que diz respeito à educação de povos indígenas, a continuidade da educação oferecida na família é novamente afirmada, enquanto que em famílias de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, a educação deve estar vinculada às realidades dessas populações, sua cultura, tradições, identidades e características socioculturais, valorizando seus saberes e papel na produção de conhecimento.

Na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a família e a comunidade são contempladas em cinco momentos, os quais voltados para a comunidade. Na primeira menção, é posto que o planejamento dos currículos deve considerar as especificidades da diversidade cultural dos estudantes e sua comunidade de vida. Já no segundo momento, dispõe-se que o planejamento curricular e a gestão da instituição devem estimular o “reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 5). Em uma rápida menção, o terceiro momento contempla que devem ser promovidas formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de projetos e ações na comunidade.

Por fim, o quarto momento define que os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa devem fomentar e divulgar estudos realizados na área. Para tanto, é necessário propiciar o “diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável” (BRASIL, 2012, p. 7), assim como é instituído que se promova o respeito às culturas, pessoas e comunidades.

Como um documento repleto de valores sociais – o que pode ser visto na discussão da categoria posterior –, as DCNEA, como um todo, contextualizam bem a questão dos valores da comunidade enquanto Resolução que busca a compreensão social humana e do meio em que se vive, sendo que é contemplado o local, o regional e o global, sempre atrelados à cidadania ambiental. Através dessas considerações, reforça-se que é necessário abranger a cultura familiar e da comunidade dos alunos para que se mobilizem práticas significativas e muitas vezes específicas a fim de construir hábitos sustentáveis. Para além disso, as diversas comunidades, por si só, devem ser abordadas em tom de diálogo, buscando valorizar seus conhecimentos e, através deles, construir novas abordagens. Dessa forma, relacionar as

Diretrizes Ambientais à comunidade torna-se coerente e necessário, atestando a importância do seu envolvimento na construção de sociedades mais sustentáveis.

Partindo para o quesito da alimentação, a Portaria Interministerial nº 1.010 de 2006, que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável, levanta o assunto em um momento de forma a considerar a importância das famílias na formação de hábitos alimentares saudáveis. Ao passo que o documento é formado por pouco mais de duas páginas, imagino que as temáticas trazidas ao seu contexto sejam de considerável importância. O texto, ao propor medidas para alcançar a alimentação saudável no ambiente escolar, enfatiza a corresponsabilidade da participação familiar nesse processo, sendo necessário desenvolver estratégias que mantenham as famílias informadas sobre os processos adotados pela instituição.

Além destas, selecionei 15 unidades de registro referentes aos valores familiares e da comunidade na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora. Nela, primeiramente é colocado que o olhar para as crianças e a infância é constituído, também, na interface com os grupos sociais aos quais as crianças são inseridas. Tal colocação tem por uma de suas bases o pensamento Vigotskiano de que o aprendizado das crianças começa muito antes de sua inserção na escola, sendo que qualquer situação de aprendizado defrontada tem sempre uma história prévia.

Mais adiante, a respeito da intencionalidade que o professor deve incluir em sua prática, é necessário estabelecer relações dialógicas que considerem seus contextos culturais, a diversidade presente nos diferentes grupos sociais, bem como compreender essa diversidade de culturas, povos e suas diferenças, estabelecendo uma coprodução entre aqueles envolvidos no contexto da instituição, como a família e a comunidade. O mundo, assim, se constitui em incontáveis possibilidades a serem incluídas no currículo através da diversidade de povos, pessoas e culturas. Ao transcrever as intencionalidades, mais uma vez é reforçada a participação da família e comunidade a fim de se construir um produto advindo da ação coletiva, do encontro entre pessoas que partilham tais experiências e vivências.

Nesse movimento, mesmo a organização do espaço físico se modifica como um arranjo que possa abrigar uma produção espacial que seja coletiva e comunitária, envolvendo também os familiares. Da mesma forma, na organização das rotinas e das atividades é necessário prever momentos diferenciados, organizando-as de acordo com as necessidades sociais e históricas a respeito dos diversos modos de vida, ou seja, experiências culturais das comunidades dessas crianças garantindo, mais uma vez, a acolhida de seus familiares.

Corroborando com essas questões, os autores, ao relatarem uma experiência ocorrida em sala de aula, consideram importante mencionar que “A avaliação aconteceu durante todo o desenvolvimento desse trabalho, por meio da observação, dos registros, exposição de murais com produções das crianças e **apreciação das famílias**” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 48, **grifo meu**). Em outro relato, em que uma das intencionalidades foi o envolvimento dos pais e outras pessoas, significando novos conhecimentos trazidos no diálogo com o grupo, o projeto envolveu o convite a um pai para que fosse até a sala de aula contar sobre o seu trabalho. A partir de então, o documento sugere diversas possibilidades de desdobramento para o tema do trabalho:

O trabalho  
 O que sabemos?  
 Meu pai trabalha até de noite;  
 Meu mãe trabalha na casa da Márcia;  
 Meu pai trabalha para ganhar dinheiro;  
 Meu tio está desempregado;  
 Eu conheço um menino que vende bala; [...]  
 (JUIZ DE FORA, 2010, p. 56, *transcrito na íntegra*)

Nota-se claramente, a partir das unidades colhidas, a importância da realidade vivida fora da escola na aprendizagem dentro desse ambiente. Os costumes, assim, estão e devem estar presentes nas práticas pedagógicas. O documento, porém, não apresenta exemplos palpáveis de costumes a serem discutidos e problematizados em sala, como poderia ser o caso de certos tipos de preconceito, ainda que aborde em vários momentos a importância de ensinar o respeito às diversidades, ou mesmo a opção pelo não consumo animal. Apesar disso, o texto concorda que, uma vez presentes no cotidiano da criança, as histórias prévias sempre serão defrontadas em relação aos aprendizados, possuindo grandes chances de serem apresentadas, assim como foi o caso apresentado na introdução desse capítulo, em que uma atividade foi feita a partir de preceitos outros que não os comumente apresentados em sala.

Partindo para o próximo documento, sendo a primeira categoria encontrada na Base Nacional Comum Curricular, os valores familiares e da comunidade foram encontrados 13 vezes no decorrer do texto, trazendo informações ora discutidas pelo referencial teórico desta pesquisa. Como parte da introdução do documento, primeiramente é tido em consideração que “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017).

Dessa forma, ao acolher as vivências e conhecimentos construídos no ambiente familiar e da comunidade, as instituições devem articulá-los às suas propostas pedagógicas, atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente ao se tratar da faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses, quando os contextos estão mais próximos. Nesse sentido, a fim de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento, o diálogo é essencial. Outra questão importante é a instituição conhecer as culturas plurais, trabalhando a partir da riqueza e diversidade da comunidade e da família.

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil presentes na BNCC, *conviver* se encontra em uma posição importante, abarcando o conhecimento do outro, o respeito de suas diferenças e culturas. Nesse sentido, o texto abarca o tema cultura não como hegemônica, mas como aquela pertencente à diversidade e aos seus grupos. Em concordância, o direito de *conhecer-se* ganha o papel de conhecer também seus grupos em contexto familiar e comunitário.

O documento, então, é estruturado em campos de experiência, que constituem um arranjo curricular que acolhe as experiências concretas das crianças e as entrelaça a conhecimentos culturais. Focando na interação, o campo voltado para “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2017, p. 38) se constitui nas experiências sociais como na família, devendo-se criar oportunidades para o contato com grupos sociais, culturais e modos de vida diversos, buscando ampliar o modo de perceber o outro. Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deste campo voltados a crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses está a manifestação de interesse e respeito por culturas e modos de vida diversos.

Em um outro campo, “Corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017, p. 38), as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, o que as leva a estabelecer relações e expressar-se, produzindo conhecimento sobre o outro. Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” trata do mundo em que as crianças estão inseridas. Desde muito pequenas, elas demonstram naturalmente curiosidade sobre o mundo sociocultural, ou seja, as relações de parentesco e sociais entre seus conhecidos, como vivem e em que trabalham, quais suas tradições e costumes, a diversidade entre elas, dentre diversas outras questões. Neste último campo, objetiva-se que crianças pequenas aprendam e desenvolvam a capacidade de relatar fatos importantes sobre a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Observo que, ao se tratar desses valores, são propostas formas de descentralização da cultura dominante, ainda que, como será visto, esta tende a influenciar nos demais meios. No exercício de sua liberdade, a criança conhece a si e o outro.

Por fim, com o maior número de menções nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, a categoria dos valores familiares e da comunidade adquiriu um caráter de destaque dentre os demais. Com 26 momentos selecionados, alguns termos utilizados repetidamente foram *diversidade, família, mães, pais, familiares, responsáveis e comunidade*.

Primeiramente, o documento coloca como parâmetro quanto à proposta pedagógica contemplar princípios no que se refere à formação da criança para o exercício da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho desenvolvido pela proposta é, de acordo com o documento, complementar a ação da família, sendo a interação entre as duas instâncias, escolar e familiar, essencial. Nesse sentido, são previstos espaços para que mães, pais, familiares, responsáveis, professores, professoras, gestores e gestoras se conheçam mutuamente, sendo informações sobre a criança disponibilizadas periodicamente. É dedicada, ainda, e citada repetidamente no documento, a atenção especial que é dispensada às famílias das crianças no período de acolhimento inicial, sendo que estes opinam sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica e gestão da instituição, enquanto os profissionais são atenciosos e cotidianamente disponíveis.

As propostas pedagógicas também explicitam o reconhecimento da importância da identidade familiar nos vários contextos em que se situa, desenvolvendo atividades em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e contra a discriminação inclusive diante de estilos de vida diversificados. Intenciona-se, assim, respeitar e valorizar histórias, costumes e a cultura local e regional, inclusive assegurando educação bilíngue às comunidades indígenas e interculturalidade às fronteiriças.

Em relação à gestão das instituições, os gestores e gestoras devem trabalhar em estreita consonância com famílias e representantes da comunidade local através da organização de propostas pedagógicas com seu envolvimento na elaboração, implementação e avaliação, encontros periódicos, divulgação clara de seus critérios, normas e regras, formalização de canais de participação, oportunizar suas visitas às instalações das instituições, a dar informações sobre as crianças e conhecer os profissionais, preocupando-se em cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo visando à qualidade da educação. A participação da família na formação da criança, mesmo após seu ingresso no ensino formal e principalmente no processo de transição, é de grande importância e facilmente notada.

Quanto à infraestrutura das instituições, é estabelecido que espaços, materiais e equipamentos destinam-se, também, às necessidades das famílias e responsáveis, sendo previstos espaços para seu acolhimento e a instalação de um quadro de avisos.

É estabelecido, também, que os professores e professoras devem realizar atividades que desafiem a ampliar os conhecimentos culturais, bem como criar condições para a construção do autoconceito em um ambiente que valorize a diversidade cultural da população brasileira.

O documento dedicou mais de um momento a falar sobre a atenção que se deve dar às crianças principalmente no período de acolhimento inicial. Além disso, a participação dos pais e a preocupação por trabalhar as diversidades no projeto pedagógico também se fazem notar.

Em síntese, a análise realizada sugere que os textos norteadores reconhecem a família, o que inclui sua comunidade de vivência, como matrizes da aprendizagem humana, cujas interações influenciarão as transformações da sociedade (DESSEN; POLONIA, 2007). Da mesma forma, esses grupos influenciarão os aprendizados escolares ao se desenvolverem e modificarem em conjunto. Juntamente a outros fatores, os ambientes e aprendizados são imprescindíveis na formação do indivíduo, o que leva à discussão das características que marcam e daquilo que é ensinado.

Não houve relações diretas entre esta categoria e a questão animal, porém através da análise é possível criar hipóteses, como o caso de uma família vegana dentre o público da escola. Uma vez que os documentos apresentam a necessidade de incluir a cultura familiar e comunitária no currículo, e visto também que o veganismo é um estilo de vida que necessariamente permeia todo o cotidiano da pessoa, seria incoerente, de acordo com os textos, não incluí-lo de alguma forma. Tal discussão será elucidada nos próximos tópicos em que serão feitas aproximações mais diretas e observados casos em que os animais são citados nos documentos.

Quadro 11. Unidades de registro da categoria “Valores familiares e da comunidade”.

(continua)

Documento	Contexto	Trechos e unidades de registro
Base Nacional Comum Curricular		As creches e pré-escolas [...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências [...] <b>atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos.</b>

Quadro 11. Unidades de registro da categoria “Valores familiares e da comunidade”.

(conclusão)

<b>Documento</b>	<b>Contexto</b>	<b>Trechos e unidades de registro</b>
Base Nacional Comum Curricular		É preciso criar oportunidades para que as crianças <b>entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida.</b>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	O planejamento dos currículos deve considerar a	[...] <b>diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida</b>
Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil		As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que <b>o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.</b>
	As propostas pedagógicas explicitam	A intenção de <b>respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional</b> é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições [...]
	Os gestores ou gestoras	<b>Orientam mães e pais e/ou responsáveis para dar às professoras e professores informações que julguem relevantes e fidedignas sobre a criança.</b>
Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora		<b>“O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”</b> (Vigotski)

Fonte: da autora.

## 4.2 VALORES AMBIENTAIS

A categoria referente aos valores ambientais envolve qualquer menção ao meio ambiente natural ou, ao aludir projeções afetivas que estejam também relacionadas ao meio ambiente construído, como será visto na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Bem como em outros tópicos, os valores ambientais apareceram, ainda que brevemente, em todos os documentos, o que sugere a importância da Educação Ambiental ao se tratar de todas as modalidades de educação.

A Base Nacional Comum Curricular, ao apresentar os sete direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições para que as crianças aprendam ativamente, inclui explorar elementos da natureza na escola e fora dela. Tal prática impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas, o que consiste na proposição de experiências que permitam conhecer e compreender a natureza e suas relações.

Dentre os campos de experiências, que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências do cotidiano infantil, encontra-se a demonstração da curiosidade dessas crianças sobre o mundo físico, como os fenômenos atmosféricos, as plantas e as transformações da natureza. Dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deste mesmo campo, está o explorar e descobrir o ambiente pela ação e observação, compartilhar situações de cuidado com as plantas e saber identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos e conservação. Como síntese das aprendizagens, o documento retoma mais uma vez a interação com o meio ambiente e os fenômenos naturais, demonstrando curiosidade e cuidado.

Assim, os valores ambientais no sentido de cuidado e interação foram apresentados, seja através de apenas menções ou de uma explicação breve, sete vezes, estando presentes na educação de todas as faixas etárias da Educação Infantil.

Já a respeito da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora, selecionei 6 unidades de registro temáticas, sendo que em alguns momentos o assunto foi apenas tangenciado. Nesse sentido, a primeira menção se contextualiza a partir da explicação de como o currículo é concebido, buscando articular certos conhecimentos, dentre eles o ambiental. Em outro momento são citados elementos da natureza como árvores, grama, água e areia no sentido de que o arranjo da Educação Infantil deve garantir seu contato direto com as crianças. Ainda a respeito das árvores, sua diversidade traz diversas possibilidades ao currículo da Educação Infantil.

Em um contexto diferente dos encontrados nos demais documentos, o qual cita deveres e características da Educação Infantil, a terceira unidade temática é apresentada contextualizada em uma narrativa, modelo bastante presente na Proposta. Nela, as crianças e a professora relembram um passeio feito em turma, cujo trajeto da conversa levou à chuva e, assim “E a grama adora a chuva... Sabia que ela fica mais verdinha?” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 54). A partir desse desdobramento, torna-se plausível criar projetos que abarquem as chuvas, como o que se sabe a respeito, suas relações com as nuvens, trovões, raios, relâmpagos, o barro produzido nas ruas e qual a utilidade da água das chuvas.

Em um último momento, são esquematizados outros desdobramentos possíveis a partir dessa temática, como a previsão do tempo e uma visita ao Centro de Meteorologia da UFJF, pesquisas, experiências e observações sobre Ciclo da Água. Da mesma forma, as diversas maneiras através das quais pode-se educar sobre a dengue, como por meio de teatro, entrevista com representantes da Secretaria de saúde, trabalho com cartazes, vídeos e livros, bem como tratar do meio ambiente de forma geral por meio do registro de uma entrevista com biólogo, a questão das enchentes e sua relação com a prática de reciclagem.

Como se pode ver, é aconselhável o trabalho com projetos gerados espontaneamente por meio da convivência com as crianças e seus interesses. Dessa forma, surgem incontáveis formas de educar quanto aos também inúmeros assuntos que perpassam o cotidiano de cada um.

Terceiro documento, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil tangenciam, em um momento, o tema ambiental. A menção, inserida na seção “Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil”, sugere que estes profissionais realizam atividades nas quais as crianças sejam desafiadas a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza.

A forma de organização deste documento é feita em tópicos de cerca de três linhas que apresentam cada parâmetro. Não seria possível, assim, elaborar cada um, porém a certos temas, abordados aqui como parte das categorias culturais familiares e da comunidade, sociais e escolares, e culturais das crianças e estudantes, foi dada grande atenção, com um número de menções muito superior aos demais temas, inclusive dos valores referentes aos animais, sobre os quais não houve alusão.

Assim como os Parâmetros, a Portaria nº 1.010 de 2006, que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável, apesar de ser um documento breve, considerou em uma unidade a pertinência de valores ambientais no espaço destinado às considerações levadas na

formulação de suas resoluções. Nesse momento, o documento considera o PNAE no que diz respeito ao objetivo de priorizar a vocação agrícola do município através do fomento ao desenvolvimento da economia local. De fato, ao analisar o texto da Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o PNAE, os valores ambientais não deixam de ser notados, inclusive sobre o espaço destinado à agricultura familiar e rural.

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI, a categoria está relacionada ao meio ambiente de forma geral e a como o tema é tratado pelos documentos no âmbito da Educação Infantil. Diz respeito aos trechos que envolvem os assuntos meio ambiente, natureza, sustentabilidade, biodiversidade, recursos naturais, temas ambientais diversos, ambiente natural, ambientalmente sustentáveis e ambientais.

Foram encontradas 11 menções a esta categoria no decorrer do texto, nas quais o tema foi abordado de forma neutra ou favorável. Dentre as afirmações neutras, nas quais não foram defendidas ações ambientais, mas apenas uma colocação de apresentação, esteve a concepção do currículo da Educação Infantil, cujos valores se articulam com o patrimônio ambiental, considerando a criança como construtora de sentidos sobre a natureza.

Dentre as demais sequências, trata-se da importância do respeito pelas propostas pedagógicas ao meio ambiente e o compromisso com a sustentabilidade do planeta, garantido experiências relacionadas ao conhecimento, interação, cuidado e preservação da natureza, da biodiversidade e da sustentabilidade, bem como o não desperdício de recursos naturais.

Especificamente em relação a crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, noto uma importância elevada a respeito do meio ambiente. Em um parágrafo destinado às práticas pedagógicas voltadas a essas populações, três dos cinco incisos são dedicados a tratar da necessidade de sua vinculação a práticas ambientalmente sustentáveis, seu papel na produção de conhecimento sobre o ambiente natural e a oferta de brinquedos que respeitem as características ambientais da comunidade.

O documento analisado, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é um documento que se dedica a um assunto vasto, não sendo específico da área ambiental. Ainda assim, em toda a Resolução houve menções sobre a obrigatoriedade da inserção do tema, e principalmente a importância do compromisso com a sustentabilidade nas instituições. Como um documento mandatário norteador de princípios e concepções que devem basear os currículos, fica evidente, então, o destaque da temática nessa modalidade da Educação Básica.

No que se refere à Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, foi interessante notar que os valores ambientais também entram em pauta quando se trata das formas de aquisição dos produtos alimentícios utilizados na alimentação escolar. Nesse sentido, encontrei quatro trechos que abordam a perspectiva de forma favorável e de respeito.

As diretrizes, nesse sentido, apoiam o desenvolvimento sustentável através da aquisição de gêneros alimentícios variados, produzidos preferencialmente pela agricultura familiar e rural, além de comunidades indígenas e remanescentes de quilombos. Em outro trecho, decreta que o cardápio escolar deve pautar-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, o que é reforçado um pouco à frente, quando destaca que parte dos recursos financeiros destinados ao PNAE deverá ser utilizada na aquisição de gêneros alimentícios produzidos pela agricultura familiar, do empreendedor rural, priorizando assentamentos da reforma agrária e comunidades tradicionais.

Atribuo esses trechos à categoria de valores ambientais, ainda que sejam possíveis outras interpretações referentes à comunidade, uma vez que esse assunto, no corpo do texto, foi repetidamente remetido ao desenvolvimento sustentável no quesito do PNAE e não diretamente aos valores familiares.

Fala-se, também, em promover a Educação Ambiental na escola através da ação conjunta dos profissionais de educação e do responsável técnico. No mesmo parágrafo em que se promove a modalidade, a lei a menciona em conjunto com a promoção da educação sanitária e da Educação Alimentar e Nutricional, a fim de que se formem hábitos alimentares saudáveis aos alunos atendidos. Isso confirma, mais uma vez, as diversas faces da Educação Ambiental, sendo aqui reforçado seu potencial social e, como nas demais menções presentes no texto, a relação entre os valores ambientais, sua contribuição à EAN, a diversificação dos alimentos no cardápio e o auxílio à agricultura familiar e rural.

Dentre todos os documentos analisados, o maior número de menções foi de 48, inclusas na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Além disso, comparada às outras categorias definidas no próprio texto, foi a mais presente, sendo tratados os diversos significados atribuídos à Educação Ambiental.

Inicialmente, ao se apresentar as considerações iniciais, é conhecido que o Poder Público deve promover a EA em todos os níveis de ensino, uma vez que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é direito de todos. Em outros quatro momentos é reforçada a obrigatoriedade em ministrá-la permanentemente, continuamente, integralmente e

interdisciplinarmente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, sendo objetivado a capacitação para a sua defesa, a educação para a cidadania e o reconhecimento do seu papel transformador, tornando-se visíveis, na prática social, “as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias” (BRASIL, 2012, p. 2).

A respeito do objeto do documento, ou seja, a Educação Ambiental, objetiva-se estimular a reflexão crítica para que a EA supere a mera distribuição dos temas pelos demais componentes, uma vez que esta envolve as relações entre os seres humanos e a natureza, esta natural ou construída, visando a sua proteção e plena ética ambiental por parte da sociedade. Dentre seus princípios, a partir de bases sustentáveis, estão a produção de conhecimento sobre o meio ambiente, a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e cultural sob o enfoque humanista, democrático e participativo, bem como por uma perspectiva crítica sobre os desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

A partir dessa última frase, consigo ver possibilidades que são, ao mesmo tempo, conflituosas. A título de exemplo, frequentemente a exploração pecuarista tem sido relacionada a um entrave para o meio ambiente ecologicamente equilibrado, tornando-se um desafio a ser enfrentado. Porém, uma vez que o enfoque humanista – e logo a colocação dos seres humanos como principais, em uma escala de importância, dentre os demais –, é um dos princípios para a EA, esse fator se apresentará como um obstáculo na tentativa de conciliar tais preceitos à questão animal. Em outras palavras, conjecturo que não há como educar a respeito do direito animal através, por exemplo, da temática do desmatamento sem que se questione fortemente o viés humanista. Assim como a Educação Ambiental é indissociável do social, também o é com a temática animal.

Seguindo para o próximo capítulo, referente aos objetivos, o Art. 13º se baseia no que dispõe a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, documentos que foram retirados da análise, uma vez que a presente Resolução seria suficientemente relevante aos objetivos da pesquisa. Não apenas nesse momento, dentre as considerações iniciais, o Art. 1º da Resolução e o Art. 7º do capítulo referente ao marco legal, bem como os incisos que o compõem, também se encontram princípios defendidos pelos documentos acima.

Dessa forma, são objetivos da EA garantir o acesso às informações socioambientais; desenvolver a compreensão do meio ambiente em suas múltiplas relações a fim de contribuir com a construção de novas práticas; fortalecer a consciência crítica no âmbito socioambiental; preservar o equilíbrio ambiental, cujo valor é inseparável do exercício da cidadania; construir

uma sociedade sustentável e ambientalmente justa; integrar ciência e tecnologia no viés socioambiental sustentável; promover conhecimentos de preservação da biodiversidade; “VIII - promover o cuidado com a **comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas**” (BRASIL, 2012, p. 4, **grifo meu**).

Determinados pontos também devem ser contemplados, como enfatizar a natureza como fonte de vida, novamente a abordagem curricular integral, transversal, contínua e permanente, o pensamento crítico-reflexivo a partir da dimensão socioambiental e o estímulo às práticas de sustentabilidade socioambiental como referências na constituição das instituições de ensino.

Em outro capítulo, que diz respeito à organização curricular, é necessário compromisso da instituição com o papel ambiental que compõe as ações educativas, considerando os biomas e territórios em que se situam e o respeito ao meio ambiente. Tal inserção pode ocorrer, por exemplo, pela transversalidade mediante temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental, e deve estimular visões diversas a respeito da área ambiental, meio ambiente e natureza, o pensamento crítico pela ótica sustentável socioambiental e da reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais.

Além de estimular, deve-se contribuir para o reconhecimento da importância da dinâmica da natureza, “a interferência do ambiente na qualidade de vida das **sociedades humanas**” (BRASIL, 2012, p. 6, **grifo meu**), que também se aplica “a promoção do cuidado e responsabilidade com as **diversas formas de vida**” (BRASIL, 2012, p. 6, **grifo meu**), a saúde ambiental e, mais uma vez, aos desafios ambientais a serem enfrentados. Por fim, promove-se a observação e o estudo da natureza em seus ciclos naturais que valorizem o sentimento de pertencimento do ser humano à natureza, a produção de conhecimentos científicos, a interação, cuidado, preservação e conhecimento do tema e sustentabilidade da vida, bem como promover projetos de intervenção sustentáveis socioambientais com foco na prevenção de riscos, proteção e preservação do meio ambiente na construção de uma sociedade sustentável. Por fim, reforça-se a necessidade de instituições educacionais se constituírem em espaços onde se promova educação para a sustentabilidade, o fomento a pesquisas em EA e à produção de materiais didáticos.

Seja através do equilíbrio ambiental, da preservação da biodiversidade, do cuidado com a vida, integridade dos ecossistemas ou dos diversos trechos presentes no documento, pelo olhar que proponho aqui, a questão animal é passível de ser encaixada, embora não seja mencionada. Faço essa ligação aqui, uma vez que essa categoria, neste documento em

específico, é de mais fácil contextualização, já que a temática ambiental se faz tão presente no veganismo.

Para além disso, através dos trechos acima condensados, é notável a frequência com que são apresentados os princípios da EA, uma vez que se admite a regularidade através da qual o componente é tratado, em sala, dissociado de seu caráter social, sendo o correto abordá-lo criticamente e de maneira contextualizada, abordando a natureza, o sociocultural, a produção, o trabalho e o consumo. Nessa categoria, então, trata-se também da natureza como valor, atrelada a esses pontos. A título de exemplo, a palavra *socioambiental*, incluindo palavras derivadas, foi citada 17 vezes no decorrer do documento, o que imprime a forte ligação entre os âmbitos social e ambiental. Através das repetições e frequência, o texto traz uma grande preocupação em fazer pensar a Educação Ambiental, o que acredito ter sido visível na análise.

Este formato de EA, a qual Figueira, Lima e Selles (2016) se referem como crítica, é essencial para o envolvimento e compreensão de que não existe apenas um tipo de meio ambiente, bem como a sua inseparabilidade com o ser humano. Por outro lado, o senso de que não nos vemos inseridos na natureza observado por Silva e Behrsin (2005) vai de contrapartida com os princípios da EA, o que reforça a importância e necessidade da visão autônoma.

Um modelo de educação que busca a autonomia do alunado abre espaço para que se questione a visão antropocêntrica em que o animal possui utilidade ao passo que é fonte de recurso ao ser humano (MACHADO; SILVA, 2010). Um resultado possível para esse processo poderia ser reconhecer o papel de todos os animais como seres de uma vida, com suas próprias características e papéis na natureza, independentes da ação humana. Nossa atual relação com a natureza, repleta de crenças, valores e contradições carregados por livros didáticos, docentes, pelo meio escolar e familiar, deve ser desconstruída e discutida através da educação (SANTOS; BONOTTO, 2011; VIDAL; BACIC, 2017; LIMA; FREITAS, 2009).

Quadro 12. Unidades de registro da categoria “Valores ambientais”.

(continua)

Documento	Contexto	Trechos e unidades de registro
Base Nacional Comum Curricular	Síntese das aprendizagens:	<b>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</b>

Quadro 12. Unidades de registro da categoria “Valores ambientais”.

(conclusão)

<b>Documento</b>	<b>Contexto</b>	<b>Trechos e unidades de registro</b>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	O Conselho Nacional de Educação, através das diretrizes	Define que <b>a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global</b>
	É objetivo	<b>Estimular a reflexão crítica [...] para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes</b>
		Estimular a [...] <b>construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável</b>
	É princípio	<b>Interdependência entre o meio natural [...] sob o enfoque humanista, democrático e participativo</b>
		Articulação na abordagem de uma <b>perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações</b>
	Deve-se promover	Projetos e atividades [...] <b>que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza</b>

Fonte: da autora.

#### 4.3 VALORES CULTURAIS SOCIAIS E ESCOLARES

Terceira categoria, os valores culturais sociais e escolares se encaixam no contexto em que são identificadas unidades de registro referentes aos valores culturais da sociedade e àqueles que se mesclam e se tornam valores também presentes nas instituições escolares de uma forma geral. Dessa forma, diferenciam-se daqueles valores escolares que não estejam diretamente atrelados aos culturais sociais, como aqueles cujo sentido é compreender a criança, propiciar ações, cuidar, compreender e ensinar. Apesar das restrições, todos os sete documentos apresentaram unidades que se encaixavam na categoria, como será visto adiante.

Apenas na Base Nacional Comum Curricular os valores culturais sociais e escolares foram citados 11 vezes, sendo que tanto o número quanto o nível de elaboração do assunto foram superiores às categorias alimentar e nutricional, referente aos animais e ambiental. Dentre as demais observações confirma-se que, como é possível notar em sua descrição, a BNCC é um documento em que os valores familiares e da comunidade, assim como os valores culturais da criança ganham maior destaque, seguido pelos valores culturais sociais e escolares, sendo os demais temas apenas tangenciados.

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados no documento, estão o *brincar*, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros de diferentes idades, ampliando seu acesso a produções culturais. Além deste, está o *explorar* a fim de ampliar saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades como artística, escrita e da ciência e tecnologia, além do *conhecer-se*, construindo-se social e culturalmente, e a uma imagem a partir das diversas experiências vivenciadas na instituição escolar.

No que diz respeito à Portaria nº 1.010 de 2006, que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável, os valores culturais sociais e escolares são abordados em seis momentos através do movimento de ressignificação dos alimentos. Primeiramente levantados no espaço do texto destinado às considerações utilizadas na formulação de suas resoluções, institui-se, ao se tratar do PNAE, o dever de respeitar os hábitos alimentares regionais.

Nessa mesma repartição, a portaria reconhece o desafio de incorporar o tema no contexto escolar, sendo a escola um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção de cidadania. Além disso, resolve suas diretrizes “Considerando que a alimentação não se reduz à questão puramente nutricional, mas é um ato social, inserido em um contexto cultural” (BRASIL, 2006b, p. 1).

Já no corpo dos artigos, relaciona a alimentação saudável a um padrão alimentar adequado às necessidades sociais e culturais dos indivíduos, ou seja, com base em práticas alimentares que assumam os significados socioculturais dos alimentos. Estes significados estão relacionados a pontos que são trazidos nas considerações iniciais do documento, como o quadro de desnutrição entre crianças e adultos, que agrava o quadro de prevalência de doenças infecciosas; considera a possibilidade de serem prevenidas a partir de mudanças nos padrões de alimentação; dá ênfase ao aumento do número de pessoas com excesso de peso e obesidade; e a necessidade de fomentar mudanças em nível coletivo, para que as escolhas saudáveis sejam favorecidas no nível individual. Além disso, o sociocultural alimentar também está atrelado ao valor econômico e social do alimento, que é facilmente notado através de produtos cárneos; à tradição, construída socialmente, atrelada ao consumo de determinados alimentos; aos significados inculcados no ato de comer nos mais diversos momentos; dentre diversos outros.

Em mais um momento, o documento retoma o viés cultural a partir da criação de eixos prioritários, cuja base definirá ações de promoção da alimentação saudável nas escolas. Nesse sentido se encontram ações que considerem os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais.

Por fim, em vista a alcançar esses objetivos, deve-se implementar ações que sensibilizem e capacitem os profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis. Não há espaço, porém, para o questionamento e a problematização dos hábitos alimentares transmitidos culturalmente, cuja falta se traduz em perpetuação. Retomando Carvalho (2006), não há educação que não esteja imersa na cultura e momento histórico em que se situa. Dessa forma, deixar de pensá-la com criticidade implica reproduzir aceitação da ordem estabelecida (TRAGTENBERG, 2002).

Nas DCNEI, é interessante notar que alguns dos fragmentos selecionados para essa categoria foram marcados por palavras como *patrimônio cultural*, *bens culturais*, *tradições culturais*, *ordem democrática*, *sociopolítica*, *sociocultural* e *comunidade*, que remetem a ideia de cultura geral, não específica a um determinado público. Apesar de ter menos menções em relação às demais categorias emergentes, o documento aborda a relação entre o currículo e os valores culturalmente dominantes ao tratar da sua concepção como um conjunto de práticas que busca articular, dentre outros fatores, os conhecimentos inerentes ao patrimônio cultural.

É deixada clara a necessidade das propostas pedagógicas baseadas nas Diretrizes em cumprir plenamente sua função sociopolítica, esta relacionada no documento ao direito da criança em respeitar a ordem democrática. Igualmente, defende-se o acesso a bens culturais, a

indivisibilidade da dimensão sociocultural em meio às demais, sua relação com a comunidade e, conseqüentemente, seus costumes, bem como às manifestações e tradições culturais.

De forma semelhante, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil incluem 5 parâmetros aos quais alguns termos de destaque foram *cultura, cidadania, valores, princípios políticos, democrática, bem comum*. Em um momento introdutório, estabeleceu-se que as propostas pedagógicas abrangidas pelo documento contemplam princípios éticos, políticos e estéticos. Dessa forma, referem-se à formação da criança para o exercício da responsabilidade e do respeito ao bem comum. Os princípios políticos contemplam a preparação da criança para o exercício dos direitos, deveres da cidadania e do respeito à ordem democrática. As propostas pedagógicas, por fim, “Promovem a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006a, p. 32).

Com um grande número de menções, totalizando 22, a Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental se mostra preocupada com as práticas político-pedagógicas das instituições de ensino de todas as modalidades. Dessa forma, defende e reforça uma educação que não esteja dissociada de valores sociais. Introdutoriamente, o documento elucida que:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental. (BRASIL, 2012, p. 1)

Torna-se claro, assim, que a Educação Ambiental não trata pura e simplesmente do ambiente natural e relações limitadas com o ser humano, como seria o caso de tratar por si só, em sala de aula, sobre formas para se evitar o desperdício de água no dia-a-dia. Para além disso, o documento apresenta diversos registros quanto à prática ambiental inseparável do social, político, cidadão e crítico, tecendo significados abrangentes e significativos. O documento fala nesse sentido, por exemplo, no Art. 17, inciso segundo, alínea *c*, ao estabelecer as relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de consumo, produção e organização social. Além desse, quando na alínea *e* abrange a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental e inclui o “meio ambiente de trabalho” (BRASIL, 2012, p. 6), surge um novo diálogo que corrobora com a ação da Resolução como não exclusiva do

ambiente natural, mas dos diversos meios. Por fim, no inciso primeiro, alínea *e*, trata-se das desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais.

No capítulo que trata sobre o objeto da Resolução, sua definição envolve ser uma atividade que imprime intencionalmente caráter social no desenvolvimento individual, tornando a atividade humana “plena de prática social” (BRASIL, 2012, p. 2). Seus objetivos incluem contribuir com a “formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais” (BRASIL, 2012, p. 2), visando à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes e valores sociais.

Através da repetição, é reforçado que a EA é construída com responsabilidade cidadã, sendo que não é uma atividade neutra, uma vez que envolve valores, interesses, visões de mundo, devendo assumir as dimensões política e pedagógica. Segundo o documento, sua abordagem deve considerar a interface sociocultural, produção, trabalho, consumo e superar a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista muito presente nas práticas.

No capítulo a respeito de seus princípios e objetivos, mais uma vez o caráter político se sobressai, baseando-se em práticas comprometidas com a justiça, liberdade, igualdade, solidariedade, democracia e responsabilidade. Assim, são princípios da EA a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, o pluralismo de ideias, a qualidade social da educação, o respeito à pluralidade e à diversidade desenvolvendo, assim, a cidadania.

Mais uma vez, é apresentado que seus objetivos abarcam o fortalecimento da cidadania, a autodeterminação e respeito face aos direitos humanos, “valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas” (BRASIL, 2012, p. 4), buscando a justiça econômica, equidade em suas diversas formas e o diálogo para a convivência e a paz. Novamente, deve-se contemplar a relação entre a dimensão ambiental e a justiça social, superando todas as formas de discriminação e injustiça social, assim como aprofundar o pensamento crítico-reflexivo através de estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos.

É interessante notar que tais estudos devem se contrapor “às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual” (BRASIL, 2012, p. 4). Dessa forma, o documento também contempla uma educação crítica que faça frente a determinados costumes que trazem relações prejudiciais à população, buscando quebrar com esse ciclo, muitas vezes perpetuados na e pela educação formal.

Em mais um momento é falado sobre o papel socioeducativo, artístico, cultural e diversidades que devem compor a ação educativa e, mais a frente, considerar as “influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia” (BRASIL, 2012, p. 5) e “suas interações sociais e políticas [...] e das alterações provocadas pela sociedade” (BRASIL, 2012, p. 6).

No âmbito da promoção, estão a compreensão crítica política e ética socioambiental e a percepção do ambiente como essencial ao exercício da cidadania. É notório que o documento se mostra bastante repetitivo, sempre reforçando o papel social da Educação Ambiental, não necessariamente ligado ao ambiente natural e aos animais, sendo que estes últimos não foram abordados em nenhum momento. Ademais, sendo apenas uma Diretriz, não cabe exemplificar as práticas sociopolíticas as quais se fala, logo fica a critério do docente como será feita a contextualização e a partir de quais assuntos.

Apesar de eu colocar, acima, que o documento contempla uma educação que não se sujeite aos costumes prejudiciais à população, também admito que existe abertura para que se propague o viés cultural ideológico sobre o qual venho conjecturando. No entanto, como foi visto na discussão da categoria anterior, são escassos os momentos destinados diretamente à prática na EA, o que limita a produção de inferências a esse respeito.

Dentre os valores culturais e escolares identificados na Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, encontrei três trechos cujas palavras mais marcantes foram *cultura, tradição, rendimento e hábitos*.

Chama atenção o fato de os trechos (BRASIL, 2009b), uma vez que foram recortados de momentos diferentes da lei e unidos aqui, são utilizados para reforçar uns aos outros, sendo que repetem os mesmos termos. Para melhor compreensão, o artigo 2º menciona o emprego da alimentação escolar “que **respeite a cultura**, as **tradições** [...] contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a **melhoria do rendimento** escolar” (BRASIL, 2009b, p. 1, **grifos meus**). Já o artigo 4º relaciona o PNAE ao objetivo de contribuir com “o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem e o **rendimento** escolar” (BRASIL, 2009b, p. 1, **grifo meu**), enquanto o artigo 12º cita que o cardápio escolar deve ser elaborado respeitando-se “os **hábitos alimentares**, a **cultura** e a **tradição alimentar**” (BRASIL, 2009b, p. 3, **grifos meus**).

Como pode ser visto através dos grifos feitos por mim, os trechos buscam remeter a alimentação oferecida aos alunos também ao que é culturalmente aceito, sendo que não há trechos propondo rompimentos de paradigmas ou a prática de conhecer novos sabores. De

certa forma, é possível associar esse fato à aceitação e à continuidade de hábitos alimentares ligados ao tradicional, o que dificulta, muitas vezes, a abertura para o novo.

Por fim, a análise da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora trouxe, ao todo, 22 menções ao tema dos valores culturais, sociais e escolares. Nela, a concepção de currículo aplicada busca “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 7), garantindo o acesso à cultura, saberes, sistemas e o que foi construído pela humanidade. À frente, reforça-se que todo currículo porta um projeto de sociedade e um ser e estar no mundo. A infância, assim, é compreendida pelo documento como também uma construção social, que varia de acordo com cada sociedade e seu momento histórico. Em concordância com as Diretrizes Educacionais anteriores, mais uma vez é dito sobre a infância como construção social e cujo contexto histórico, psicológico, político e social são influenciadores.

Em suma, o documento corrobora com o que foi discutido aqui a respeito das práticas cotidianas como formas de agir e pensar estarem alicerçadas “em concepções, em crenças, em ideias aceitas e compartilhadas como verdades por um determinado grupo” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 16), ainda que tais ações sejam aparentemente neutras, o que contribui com a falta de reflexão sobre os porquês, origens, fundamentos, intencionalidades e desejos revelados por elas. Tal fala se adequa ao conceito de ideologia, que é naturalmente inculcada através de ações no dia a dia, o que inclui o espaço escolar. A partir dessa consideração, torna-se relevante conhecer os referenciais que fundamentam a prática docente, pois só assim se é possível melhor pensar e repensar o currículo e as formas de interação com as crianças em seus processos de aprendizagem.

Dentre as concepções que orientam o ensinar e aprender, o texto apresenta diferentes abordagens possíveis como norteadoras da prática. Por exemplo, a Behaviorista concebe que o conhecimento provém da experiência, copiando o real e valorizando a prática da transmissão e reprodução, sendo que a aprendizagem se dá por meio da mudança de comportamento através do treinamento condicionado. Por outro lado, a abordagem Piagetiana considera a aprendizagem como sendo feita entre pares, em regime de cooperação, porém valoriza o individual, enquanto a Vygotskyana aborda a internalização dos conceitos como constitutivos do modo próprio de ser, sendo a criança parte de um sistema construído socialmente nas relações pessoais.

Nessa perspectiva, o texto reconhece a criança como sujeito situado e datado, sendo que aprendemos à medida que estamos em contato com o mundo e suas diversidades de

paisagens, culturas, aspectos sociais e dentre as diversas experiências. Assim, as potencialidades de cada um se desenvolve, e esta perspectiva é mais uma vez frisada, ao vivenciar experiências em seu contexto histórico cultural, mediadas por aqueles presentes em nossas vidas. Em mais um momento:

A construção do conhecimento se dá através da interação dos sujeitos socialmente inseridos num meio historicamente construído. Assim, os fatores sociais e culturais são vistos como muito relevantes no processo educativo, pois a criança é considerada um ser histórico, social, geográfico e político, pertencente a um dado contexto que lhe permite formular, questionar, construir e reconstruir a realidade que o cerca. São sujeitos [...] partícipes da cultura produzida e sendo produzida por ela. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 24)

As questões que envolvem os preceitos em que crianças são constituídas a partir da cultura e sociedade, da garantia do acesso aos saberes históricos – esta repetida duas vezes de maneira similar –, de permitir a compreensão de si próprias como sujeitos sociais, corresponsáveis pela sociedade, bem como a ênfase em se desdobrar os projetos com cunho cultural, perpassam o documento. O caráter cultural aparece, em mais um exemplo, como norteador da Educação Infantil.

As formas de perpetuação da ideologia dominante nas quais me embaso são facilmente encontradas nos documentos. Como qualquer Aparelho Ideológico do Estado, sua perpetuação é sutil, e mesmo o documento juizforano, apesar de fazer um alerta, peca ao não problematizar que cultura é esta a ser propagada, uma vez que existem diversos vieses a serem analisados. Tais pressupostos agem em conjunto a fim de perpetuar a instituição escolar como principal aparelho atuante na formação do sujeito desde a infância (LINHARES; MESQUITA; SOUZA, 2007).

Sua relação com o veganismo é justamente seu silenciamento. O carnismo como hegemonia associa seus pressupostos à normalidade e, por serem práticas culturalmente aceitas na sociedade ocidental contemporânea, não se discute ao passo que não é notado. O crescimento da notoriedade vegana, o inquietamento daqueles que tomam esta causa para si, como é o caso de diversos autores (CASTELLANO; SORRENTINO, 2014; RODRIGUES; LABURU, 2014; MENEZES et al, 2017; OLIVEIRA, 2015) e a educação pautada na criticidade e empoderamento favorecem a construção de um novo pensar.

Quadro 13. Unidades de registro da categoria “Valores culturais sociais e escolares”.

<b>Documento</b>	<b>Contexto</b>	<b>Trechos e unidades de registro</b>
Base Nacional Comum Curricular	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:	Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências [...] <b>entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.</b>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	O planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem contribuir para	O estabelecimento das <b>relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social.</b>
Lei nº 11.947/2009	Os cardápios devem ser elaborados respeitando-se	[...] <b>os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade.</b>
Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora		<b>No dia a dia, apresentamos ações, formas de agir, de fazer e pensar e muitas vezes não paramos para refletir por que temos essas condutas, quais suas origens, onde se fundamentam, quais intencionalidades e desejos elas revelam? É isso! Mesmo parecendo neutras, nossas práticas estão alicerçadas em concepções, em crenças, em ideias aceitas e compartilhadas como verdades por um determinado grupo.</b>
Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável		Considerando que <b>a alimentação não se reduz à questão puramente nutricional, mas é um ato social, inserido em um contexto cultural;</b>

Fonte: da autora.

#### 4.4 VALORES CULTURAIS DAS CRIANÇAS E ESTUDANTES

A respeito da categoria que trata dos valores das crianças e estudantes, compreendem-se unidades de registro que tratem da valorização e respeito às características dos bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas e estudantes como possuidores de cultura própria inseridos no contexto cultural escolar. Tal é a importância desse viés que poderão ser vistos diversos trechos relacionados a esta categoria em seis dos sete documentos selecionados para a análise, sendo que apenas a Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006, que institui as Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável, por ser um documento rápido e direto a respeito da alimentação, não abarcou tal assunto.

Pensar na infância implica pensar em um grupo social com direitos e considerar sua alteridade distinguindo-a dos adultos, reconhecendo suas especificidades de interpretação e consideração do mundo (SOARES, 2006). Como na Resolução, implica romper a ideia de sujeitos passivos que devem aderir aos valores da sociedade e reconhecer na criança o ator social do seu processo de socialização e infância (DIP, 2016).

as DCNEIs apontam que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, necessitam [...] oferecer oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 7)

Em suas primeiras considerações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trata a concepção do currículo atrelada à busca por se articular às experiências e saberes das crianças, considerando sua posição como sujeitos históricos e de direitos, construtoras de sua identidade pessoal, coletiva e de sentidos diversos. As propostas pedagógicas devem, assim, respeitar suas diferentes culturas, autonomia, identidades e singularidades, bem como o exercício da criticidade e liberdade de expressão em suas manifestações culturais.

É assumida, nas instituições de Educação Infantil, a responsabilidade de ampliar os saberes das crianças e assegurar o reconhecimento de suas singularidades, garantindo

experiências relacionadas ao conhecimento de si, suas expressões de individualidade e em relação ao mundo físico e social, estimulando o questionamento e o diálogo com a diversidade.

A respeito dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, selecionei 14 momentos referentes à categoria. Foram abordadas diversas características das crianças, sendo sempre estabelecido o respeito e encorajamento para seu desenvolvimento gradual.

É estabelecido, primeiramente, que as propostas pedagógicas devem promover práticas de cuidado, integração dos espaços físicos, emocionais, afetivos, linguísticos e sociais, uma vez que a criança é um ser completo e total. São reforçados, também, os exercícios de sensibilidade, criatividade e ludicidade, sendo que suas características e necessidades devem ser atendidas. Dentre elas está a necessidade de proteção, sendo necessário dedicar tempo especial durante o período de acolhimento inicial e em momentos peculiares na vida da criança.

As propostas devem reconhecer a importância da identidade pessoal das crianças e sua progressiva autonomia. São garantidas, assim, atividades que desenvolvam a imaginação e a curiosidade – reforçadas em outro momento do texto – e também a capacidade de expressões, possibilitando à criança que expresse seus pensamentos e sentimentos com tranquilidade. Além disso, é garantida a diversificação das atividades que correspondam aos seus interesses e necessidades, e que possibilitem a escolha dos parceiros de interação, assegurando que as crianças sejam o principal foco das ações e decisões e inclusive se envolvam nos processos que abarcam as propostas pedagógicas, garantindo um trabalho de qualidade. Quanto à infraestrutura da instituição, é importante que se garanta atender às necessidades de proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego.

Considero válido mencionar que o documento visa também à inclusão e ao respeito pelas diversidades. Um dos tópicos, seguido por cinco ramificações, foi dedicado a contemplar a inclusão daquelas crianças com necessidades educacionais especiais mencionando, por exemplo, estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com elas. O documento ainda encoraja a garantia de “oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 40), assim como a valorização de “atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade” (BRASIL, 2006, p. 40).

No quesito alimentar, na lei do atendimento da alimentação escolar é determinada a criação de Conselhos de Alimentação Escolar, cujos objetivos envolvem a participação de 2

pais de alunos através de indicações, a fim de, dentre demais atribuições, zelarem pela aceitabilidade dos cardápios oferecidos. Nesse sentido, o único momento em que os alunos são remetidos ocorre indiretamente por um número de pessoas que não representa a quantidade de alunos em uma instituição, além de serem ouvidos através de outras pessoas, estas pais de colegas.

Já a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, contempla os valores produzidos pelos estudantes enquanto indivíduos em um momento. Nele, é destacado que o tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, “permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 5), sendo objetivada a promoção de valores de cooperação e respeito ao meio ambiente. Assim, compreendo a importância em considerar as individualidades dos estudantes cujo fim ocorre em uma sociedade mais sustentável.

No quinto documento, a seção da BNCC destinada à Etapa da Educação Infantil começa o texto informando que a expressão “pré-escolar”, utilizada até a década de 1980, expressava que a escolarização só teria começo na próxima etapa, sendo esta independente e preparatória. Após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), porém, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar de todo o conjunto. Este trecho inicial, embora não o tenha incluído nesta categoria, é importante para começar a compreender o caráter do documento e a forma como ele considera os valores culturais, neste caso, das crianças.

Vistas como futuros adultos que ocupariam um lugar e trariam contribuições nesse mundo, às crianças era conferido o papel de sujeitos sem interesses específicos ou produtoras de cultura, pois, de acordo com a visão dos pesquisadores, elas apenas reproduziam a cultura adulta (DIP, 2016). Filho e Barbosa (2010) utilizam a palavra “adultocentrismo” para definir esse acúmulo de obstáculos ao conhecimento da realidade de ser criança, como sombra que obscurece suas vozes. A contemporaneidade, assim, reviu a concepção de infância e realojou as crianças como possuidoras de pensamento crítico e reflexivo, historicamente contadas por outro, o adulto (DELGADO; MULLER, 2005a; DELGADO; MULLER, 2005b). Como corrobora o próprio documento analisado, “Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 34).

Sendo principalmente voltado para os valores culturais das crianças, uma vez que fiz um recorte para abranger apenas a Educação Infantil, identifiquei na BNCC 37 trechos que se relacionaram a esta categoria, estando presente em praticamente todos os momentos no decorrer do texto. Como nas DCNEI, o texto define a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói identidades, sentidos e cultura a partir de suas vivências. Nesse sentido, reconhece que é a partir das experiências de interações e brincadeiras que as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos.

De forma a enriquecer essas proposições, o documento reitera que a interação através do ato de brincar, caracterizador do cotidiano da infância, traz consigo aprendizagens e oportunidades para o desenvolvimento integral da criança. O documento aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento como meio de assegurar as condições necessárias para construir ativamente significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Dentre os direitos, no que diz respeito a esta categoria, encontra-se o *conviver* em busca de ampliar o conhecimento de si, o *brincar*, diversificando e ampliando sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Além destes, estão os direitos a *participar* do planejamento e gestão da escola e atividades propostas, bem como a *expressar-se* como sujeito dialógico, criativo e sensível, e *conhecer-se* para construir sua identidade pessoal, constituindo uma imagem positiva de si. Conjecturo que será, então, através desses movimentos que as crianças construirão cultura. Como o documento expressa:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 36)

Pelo contrário, a BNCC exprime em mais um momento que há a necessidade de haver intencionalidade educativa às práticas, o que consiste na proposição de permitam às crianças conhecer a si e ao outro. Da mesma forma, a todo momento o documento menciona valores relacionados à criança, como seu direito a conhecer-se, seus saberes, a construção de sua autonomia, senso de autocuidado e conhecimento sobre si, a identificação de suas potencialidades e limites, sendo o texto sempre estruturado a orientá-las para a emancipação e liberdade, e não para a submissão.

É reforçada a importância da interação, sendo nela constituído um modo próprio de agir, sentir e pensar, expressando-se por várias linguagens, produzindo artisticamente e culturalmente e, novamente citado, o conhecimento de si mesmas e da realidade através do desenvolvimento do senso crítico e estético, da sensibilidade, criatividade e expressão pessoal.

O texto também fala sobre experiências com a literatura infantil propostas pelo educador, sendo que “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.” (BRASIL, 2017, p. 40).

Ao final, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês de zero a 1 ano e 6 meses são reconhecer seu corpo e expressar suas sensações, bem como exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Para crianças bem pequenas, de até 3 anos e 11 meses, demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo, e para crianças pequenas de até 4 anos e 11 meses, relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens, expressar ideias, desejos e sentimentos, adotar hábitos de autocuidado, coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado de seus interesses e necessidades, demonstrar valorização das características de seu corpo e, por fim, agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

Como síntese das aprendizagens, o documento aponta os objetivos a serem explorados durante a Educação Infantil, logo é razoável considerar que carregam grande importância no desenvolvimento das crianças, uma vez que também possuem o fator da repetição. Dentre eles estão relacionar-se em grupo, respeitando a diversidade, utilizar o corpo intencionalmente como instrumento de interação, expressar-se por meio das artes visuais, expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações, argumentar e relatar fatos em sequência temporal e causal, ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Último documento, a análise da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora fez surgir o número de 40 menções aos valores culturais das crianças, demonstrando ser um documento de fato voltado às especificidades desse público. Voltado para o currículo, dentre suas definições se inclui, além de ser reforçado em mais de um momento, as formas de conceber as crianças e as infâncias. Seus princípios, assim, abrangem um encontro entre as crianças, infâncias, dimensões e práticas pedagógicas. Nesse âmbito, as crianças devem ser compreendidas como:

Sujeitos ativos.  
Sujeitos Participativos.  
Seres sócio-histórico-geográficos.  
Sujeitos de sua aprendizagem.  
Produtoras e influenciadoras de cultura e da sociedade.  
Sujeitos reais e cidadãos de direitos.  
Possuidoras de processos de significação próprios.  
Seres brincantes.  
Sujeitos coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 14)

o que remete romper com visões adultocêntricas das crianças como seres incompletos, uma vez que são postas aqui como sujeitos históricos e de direitos, ativas, participativas, construtoras de sua identidade pessoal e coletiva, de sentidos e produtora de cultura, o que é corroborado pelas Diretrizes Municipais de 2008.

Existem, em acordo com o texto, diferentes abordagens adotadas e que tratam da criança como indivíduo, podendo ser um receptor passivo, moldado de fora para dentro; podendo também aprender de acordo com a hereditariedade; considerada sujeito pensante, capaz de construir hipóteses sobre o mundo; e, por fim, um sujeito interativo, independente e único no seu processo de construção de conhecimento. Na perspectiva adotada pelo documento, é reconhecida como sujeitos concretos, sendo a interação muito valorizada.

A partir disso, o brincar é tido como possibilidade para libertação e atuação em outras esferas possíveis que não dos objetos determinadores, construindo ações e significações que vão além daquele tempo e espaço. A imaginação, criação e ação agem em campos de significados, potencializando a experiência humana. As intencionalidades pedagógicas presentes na prática devem incluir o brincar como processo de humanização, construção do outro e de si, se apropriando de conhecimentos, constituindo identidades e subjetividades.

O acolhimento da educação da infância deve conter também intencionalidades que reconheçam a diversidade das infâncias, a visão de sujeito ativo e produtor de cultura, que não apenas é formado, mas que também cria a garantia de sua autonomia, a existência de formas próprias de interpretação e ação a partir da interação, o respeito por sua individualidade formas de expressão e a observação de seus interesses e necessidades. Tais pontos são reforçados em mais de uma vez pelo documento, o que demonstra sua importância enquanto parte do currículo.

Para tanto, a organização das práticas e rotinas devem ser flexíveis para acolher as transformações, desejos, anseios e necessidades das crianças, o acesso a materiais para que se explore com autonomia, possibilitar sua participação e autoria, a compreensão e atuação no mundo, ser alicerce para que se construam vínculos, compromissos e responsabilidades que

permitam a construção de conhecimento e desenvolvimento humano. É, por fim, necessário permitir a incorporação da criatividade, surpresa, emoção, afetividade e do lúdico.

Ao final, as Diretrizes fazem um movimento de reforçar a necessidade de dar voz às crianças e observá-las, tendo sensibilidade para ouvir suas demandas e produzir um currículo em conjunto. A avaliação pauta-se nesses mesmos princípios, devendo conhecer e compreender a criança, observar e ouvir. “Para Paulo Freire, a primeira virtude do diálogo é o respeito ao educando, o que comunga com a ideia de que as crianças devem ser o centro do trabalho desenvolvido” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 51).

A apresentação sobre o que é dito a respeito da infância em tais documentos torna clara a necessidade de incluir o respeito por suas culturas, conhecimentos e curiosidades, trazendo-as intencionalmente ao currículo. Da mesma maneira, as culturas familiares, da comunidade e da própria sociedade também devem ser contempladas em sala de aula. Por fim, apesar dessa tarefa complexa, considerando ainda os paradigmas do docente (OLIVEIRA et al, 2007) dentre os diversos entraves apresentados anteriormente na revisão feita, espera-se que o professor possibilite à criança se expressar, aprender e se desenvolver, expressando sua real voz.

Quadro 14. Unidades de registro da categoria “Valores culturais das crianças e estudantes”.

(continua)

Documento	Contexto	Trechos e unidades de registro
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	A criança é	<b>[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...] e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.</b>
	As práticas devem garantir experiências que	Incentivem [...] <b>o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo [...]</b>
Lei nº 11.947/2009	Os Conselhos de Alimentação Escolar serão compostos por	<b>2 (dois) representantes de pais de alunos.</b>
	Compete ao Conselho	<b>Zelar pela [...] aceitabilidade dos cardápios oferecidos;</b>

(continuação)

<b>Documento</b>	<b>Contexto</b>	<b>Trechos e unidades de registro</b>
Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil		As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as <b>práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, [...] da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.</b>
Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora		<p><b>As crianças devem ser compreendidas como:</b></p> <p><b>Sujeitos Ativos.</b></p> <p><b>Sujeitos Participativos.</b></p> <p><b>Seres sócio-histórico-geográficos.</b></p> <p><b>Sujeitos de sua aprendizagem.</b></p> <p><b>Produtoras e influenciadoras de cultura e da sociedade.</b></p> <p><b>Sujeitos reais e cidadãos de direitos.</b></p> <p><b>Possuidoras de processos de significação próprios.</b></p> <p><b>Seres brincantes.</b></p> <p><b>Sujeitos coletivos, que singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos.</b></p>
		<b>Assumir as máximas expressas nesse documento nos remete a romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram (e marcam) nosso olhar sobre as crianças [...]</b>

Fonte: da autora.

#### 4.5 VALORES ALIMENTARES E NUTRICIONAIS

A presente categoria abrange qualquer trecho que, através de sua leitura, seja possível identificar as projeções afetivas, aqui denominadas valores, relacionadas ao tema da alimentação, não necessariamente relacionadas aos animais, porém que busquem contemplar os objetivos estipulados pela presente pesquisa. Por exemplo, não são contemplados os artigos presentes na Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009b), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, que tratam estritamente das verbas relacionadas ao Programa.

Dentre os sete documentos, dois não apresentaram unidades que se encaixassem nos parâmetros definidos. São eles a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Primeiro dos documentos analisados, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, os valores alimentares e nutricionais foram abarcados em dois momentos. Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, o texto expressa que são construídas para atender às necessidades de saúde e alimentação, o que inclui espaços, materiais e equipamentos destinados a elas. Em uma nota, é informado que maiores detalhes podem ser consultados nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Neste outro documento, a questão técnica é priorizada, logo não trata de valores referentes aos processos educacionais, mas da setorização dos refeitórios, normas de segurança, a título de exemplo.

Em outra referência, inserida na seção “Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil”, é estabelecido que os profissionais devem assegurar que as crianças sejam atendidas em suas necessidades de saúde, o que inclui a nutrição. De uma forma geral, os Parâmetros não priorizam o tema alimentar, sendo que as poucas menções, como é possível ser visto aqui, são genéricas e pouco trabalhadas no texto.

No próximo documento, a BNCC, o tema alimentar é abordado brevemente em quatro momentos, cuja intencionalidade educativa é, e sendo o primeiro momento ilustrativo dessas abordagens, organizar e propor experiências que permitam às crianças cultivar práticas de cuidados pessoais, como de alimentar-se. Dessa forma, objetiva-se que os bebês de zero a 1 ano e 6 meses possam reconhecer e expressar as sensações advindas em momentos de

alimentação, assim como crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses adotar tais hábitos de autocuidado relacionados à alimentação. Mais uma vez, na síntese das aprendizagens, a importância da alimentação foi verificada, sendo citado que as crianças devem apresentar autonomia na prática, dentre outras.

O documento apresenta demais objetivos de aprendizagem como a independência no cuidado do corpo, promovendo seu bem-estar, porém escolhi inserir aqui trechos que estejam diretamente ligados à categoria, seja por palavras utilizadas em sua estrutura, seja diretamente pelo contexto. Em comparação às demais categorias presentes na BNCC, com exceção aos valores relacionados aos animais, a temática alimentar foi contemplada apenas brevemente em suas citações, o que me leva a corroborar com Santos (2005) quando aponta a respeito de determinados documentos relacionados à educação alimentar e analisados pela pesquisadora. Assim com nos textos aqui analisados, “Há um paradoxo: ao mesmo tempo que a educação alimentar e nutricional é valorizada, ela se dilui no conjunto de propostas na medida em que não estão estabelecidas claramente as bases teórico-conceituais e operacionais que a fundamentam.” (SANTOS, 2005, p. 686).

Já a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora abordou esta categoria em 7 momentos, sendo um deles inserido em um conto; outro em uma narrativa; dois a respeito das intencionalidades pertinentes ao momento narrado e os demais no corpo do texto ao se referir à organização escolar. Nesse sentido, são contempladas perspectivas distintas através das quais a questão alimentar é trazida no documento, o que enriquece a análise.

Primeira unidade de registro, a transcrição da versão original do clássico Chapeuzinho Vermelho se inicia quando a mãe de uma menina pede que seja levado um pouco de pão e leite para a avó, alimentos comuns para nossa cultura. Mais tarde o lobo, disfarçado, oferece carne e vinho à garota, sem que ela soubesse que vinham de sua avó. Uma vez que, na realidade do leitor, não é aceito culturalmente o consumo de carne humana, o que justifica o espanto do gato ao assistir à cena, não há problema moral em consumir a carne de algum outro animal. O conto, ainda que seja advindo do século XVII e nos causa estranhamento em certos momentos, condiz com o hábito ainda presente em que se consomem produtos de origem animal, logo considero pertinente expor esta análise em específico.

Relativamente à organização escolar, é dito sobre considerar as necessidades biológicas das crianças, como é o caso das refeições, ao organizar atividades diferenciadas no tempo e espaço disponíveis. Também é dito que a grande diversidade de frutas, além de outros exemplos, constitui uma gama de possibilidades a incluir o currículo para as crianças.

À frente, a partir de um relato de experiência, o documento destaca que o cuidar não se resume somente às práticas da alimentação, por exemplo, mas a todas as formas de relação com o outro. Apesar de se encontrarem em páginas diferentes, é possível visualizar que as falas se complementam. Em suma, considera-se que a prática da alimentação deve estar inserida nas atividades em sala como um componente indispensável, ainda que esse aspecto, por si só, não resuma a prática do cuidar.

As últimas unidades envolvem um diálogo que ocorreu entre a professora e algumas crianças sobre um passeio que fizeram pelo bairro. Na narrativa, as crianças haviam feito desenhos sobre o passeio, sendo um deles de uma padaria da qual passaram em frente. Por meio dos desdobramentos da discussão, surgiu a ocasião em que compraram biscoitos de polvilho para o lanche, seguida da comparação entre o exoesqueleto das formigas e a casca do pão de sal, que este último se dissolve com a água da chuva assim como o biscoito de polvilho e que o pão é feito de miolo. A partir do aparente interesse das crianças pelo tema, a professora perguntou à turma quais gostavam de pão, o que sabiam a respeito, sobre os variados tipos de pães, seus ingredientes, o crescimento, o que gerou várias perguntas, as quais foram registradas em uma folha. Ao buscar as respostas pesquisaram, indagaram a merendeira, fizeram seus próprios pães e convidaram um padeiro, pai de uma das crianças a visitá-los, concluindo que o pão deve ser um dos alimentos mais consumidos.

As intencionalidades apresentadas foram

Ao estudarem a história do pão, como surgiu, quais os primeiros povos usaram, como se disseminou pelo mundo, as crianças estão entrando em contato com outras possibilidades de pensar esse tema, com outros conteúdos produzidos sobre ele, isso permite construir novos conhecimentos e se desvencilhar de suas vidas imediatas. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 55)

A partir do envolvimento de demais profissionais, novos conhecimentos são trazidos para o diálogo, fazendo pensar e refletir sobre o tema. O currículo da Educação Infantil não é fixo, sendo construído durante o decorrer do ano a partir do que é definido pela Base Nacional e interesses demonstrados pelas crianças. A partir desse princípio, a abertura para a inserção de temas variados e que fogem ao hegemônico é privilegiada. Devido ao caráter do documento juiz-forano, aqui se encontram mais presentes práticas em que a Educação Alimentar e Nutricional é incluída, diferentemente dos documentos anteriores.

Em outro documento de caráter distinto, este voltado para a Educação Básica de forma geral e para o atendimento à alimentação, os valores alimentares e nutricionais abordados na Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009b) entendem a alimentação escolar como todo alimento

oferecido no ambiente escolar durante o período letivo. Nesse sentido, encontrei 12 trechos que se encaixam nesta categoria, aos quais há sempre o sentido positivo de garantir uma educação alimentar saudável.

A lei implica, no artigo 2º, que são diretrizes da alimentação escolar o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo os hábitos alimentares saudáveis, os quais contribuem no crescimento e desenvolvimento dos alunos; a inclusão da EAN transversalmente no currículo, que deve abordar o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida no que se trata da segurança alimentar e nutricional; a garantia da alimentação escolar saudável e adequada; e o direito à alimentação escolar, cuja oferta garanta a segurança alimentar e nutricional dos alunos. Este último ponto é reforçado no artigo 3º, cujo único texto reforça a alimentação escolar como direito dos alunos e dever do Estado.

Chama a atenção, no artigo 2º, o destaque que é dado aos alunos em vulnerabilidade social, “VI – o direito à alimentação escolar, [...] com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social”. Rosa e Rangel (2017) explicam esse trecho da seguinte forma:

O Direito Humano à Alimentação Adequada, indubitavelmente, é concretizado com a aplicabilidade dos pressupostos e princípios do PNAE, como consequência da grande probabilidade de as crianças se encontrarem em estado de insegurança alimentar e nutricional, haja vista que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o que é estar nutrido, e na maioria das situações, não desfrutam de orientação familiar que se referem a hábitos alimentares. Isto se dá pela conjuntura de que cada vez mais os pais estão tempo hábil para preparar os alimentos de seus filhos e optam pela alimentação industrializada, rica em gorduras, dentre outras características prejudiciais ao desenvolvimento do lactente.

Considerando suas diretrizes, a lei indica que um dos objetivos do PNAE é a formação de hábitos alimentares saudáveis por meio da EAN e da oferta de refeições que se faça em conformidade com as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo. A partir disso, o texto informa que os cardápios escolares devem se pautar na alimentação saudável e adequada, bem como respeitar referências nutricionais e utilizar o que a lei chama de gêneros alimentícios básicos, ou seja, aqueles “indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável”.

Como foi posto, uma vez que produtos cárneos são normalmente inseridos nos cardápios diariamente, sendo outros produtos de origem animal também comuns, estes são considerados gêneros alimentícios básicos e indispensáveis à alimentação saudável, o que

reforça a falta de espaço, via de regra, dada a questões que fogem a esse conceito e que estão atreladas a escolhas pessoais. Nesse caso, também analiso que, uma vez que o entendimento do cardápio corresponde à visão cristalizada especialmente dos cárneos como atrelados à saúde e a EAN se produz de acordo com o mesmo pensamento presente no documento, a visão dos alunos no que se refere ao que é ensinado em EAN seguirá os mesmos preceitos.

Em uma crítica, Sônia Felipe se posiciona de forma que

Governantes respondem pela dieta de todas as crianças e adolescentes que frequentam o sistema público de ensino, aqui e em outros países. Infelizmente, nos governos galactocráticos não tem assento profissionais antenados para a questão da dominação cultural, na qual fomos formados com ideias que não confirmam as expectativas em relação à saúde. Tais ideias apenas reforçam os objetivos dos empresários que assumem o controle mundial da produção de alimentos, hoje casados com os interesses da indústria dos remédios usados continuamente para minimizar os estragos da dieta onívora carnista e galactômana. (FELIPE, 2016, p. 242)

Outro ponto interessante é a presença de um parágrafo destinado aos alunos que necessitem de atenção nutricional individualizada, logo aqueles com condições de saúde específicas, como é o caso da doença celíaca. Neste caso, é elaborado um cardápio especial de acordo com as recomendações médicas e nutricionais em busca de cobrir as demandas nutricionais diferenciadas. No caso do vegetarianismo, uma vez que não está associado a um quadro médico – inclusive foge a determinados produtos alimentícios básicos considerados no texto –, não dá direito a um cardápio especializado. Uma alternativa possível poderia ser avisar à direção da Escola sobre a opção pela dieta vegetariana, sendo possível, no momento do lanche, aumentar as porções de demais alimentos, como feijão, em busca de garantir todos os nutrientes necessários.

Em outro âmbito, pela terceira vez o documento reforça em seu corpo a competência para que sejam propostas ações educativas que perpassem pelo currículo, devendo ser abordadas práticas saudáveis na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; pela segunda vez, reforça a garantia da oferta da alimentação em conformidade com as necessidades nutricionais dos alunos; e, por fim, compete mais uma vez a promoção da EAN com o intuito de formar hábitos alimentares saudáveis. A partir da repetição, noto a preocupação da lei em promover e agregar a devida importância ao PNAE como promotora da EAN, alimentação adequada e, assim, hábitos saudáveis.

Por fim, os trechos atrelados à categoria dos valores alimentares e nutricionais encontrados no último documento, a Portaria nº 1.010 de 2006 (BRASIL, 2006b), que institui

as diretrizes para a promoção da alimentação saudável, somaram o total de 17 menções que julguei neutras, nas quais foram expostos fatos sobre a portaria, positivas no sentido de propor ações e negativas, denunciando práticas comuns, porém indesejáveis para o contexto.

Dentre as considerações iniciais, a portaria admite que “no padrão alimentar do brasileiro encontra-se a predominância de uma alimentação densamente calórica, rica em açúcar e **gordura animal** e reduzida em carboidratos complexos e fibras” (BRASIL, 2006b, **grifo meu**). Sendo feita essa consideração, no artigo 2º são definidos eixos para a promoção da alimentação saudável. Dentre eles estão ações em EAN, estímulo à produção de hortas e a utilização dos alimentos produzidos, bem como a restrição ao comércio e preparação de alimentos com altos teores de gordura saturada e o incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras, colocando a alimentação como estratégia de promoção da saúde. Mais à frente, no artigo 5º, inciso V, é novamente reforçado que deve ser restringida a oferta e venda de alimentos com alto teor de gordura saturada, sendo na mesma frase incentivado o desenvolvimento e divulgação de opções de alimentos saudáveis na escola, que no inciso VI são novamente ilustrados por frutas, legumes e verduras.

No texto do inciso V, que de forma integral expressa “V – restringir a oferta e a venda de alimentos com alto teor de gordura, **gordura saturada**, gordura trans, açúcar livre e sal e desenvolver opções de alimentos e refeições saudáveis na escola;” (BRASIL, 2006b, **grifo meu**), noto sua divisão em dois momentos, o primeiro de restrição e o segundo de quebra, propondo ações antagônicas ao que foi apresentado anteriormente. Em outras palavras, analiso que a portaria, que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável, busca programar a restrição de gorduras saturadas, comumente associadas a alimentos de origem animal, sendo que, da mesma forma, busca desenvolver opções de alimentos saudáveis, logo não considera tais alimentos, presentes diariamente na alimentação escolar, adequados. Complementa-se a isso a consideração aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam sobre a necessidade de que as concepções sobre o que é saudável, bem como demais concepções relativas à saúde perpassem todas as áreas de estudo.

Outras propostas são estimular os serviços de alimentação da escola a divulgar opções saudáveis, compartilhar as experiências com outras escolas e desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, como a EAN, incorporado ao PPP da escola, além da capacitação dos profissionais de saúde e de educação, logo merendeiras, cantineiros, conselheiros de alimentação escolar e outros profissionais interessados. Como base à implementação da EAN, é considerado que a alimentação pode e deve ter função

pedagógica, o que reforça os objetivos do PNAE, devendo estar inserida no contexto curricular.

Seguindo a categoria, em dois trechos diferentes, o documento aponta o direito à alimentação adequada e saudável, assim como o é feito da Lei nº 11.947/2009. Aliado à isso, é considerado que se deve desenvolver ações que garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar.

Pode-se notar que os únicos documentos a desenvolver o assunto da alimentação são, de fato, aqueles selecionados por esta razão, nomeadamente a portaria que institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável e a lei que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Apesar de ser esperado que textos cujo tema principal seja alimentação trabalhem melhor o assunto, espanta saber, como é visto, que outros poucos documentos chegaram a citar esporadicamente o assunto, apesar de ser esperado em textos como a BNCC, por propor estratégias pedagógicas mais diretas, além da necessidade em inserir a EAN no currículo, valorizar mais o tema.

Outra questão interessante pauta-se no que Santos (2005) argumenta em seu texto, em que “A educação alimentar e nutricional está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, não está em lugar nenhum” (SANTOS, 2005, p. 688). Isso porque

Os profissionais são vistos como veiculadores de informações, mais do que como sujeitos das ações educativas na promoção das práticas alimentares saudáveis. A centralidade da produção da mensagem sobrepõe a relação dela com o indivíduo e com o profissional mediador dessa relação, que é, sobretudo, uma relação dialógica. A relação dialógica, por outro lado, não se pode conceber no momento em que os sujeitos não se apresentam no cenário da ação educativa, restando apenas a supremacia da mensagem. (SANTOS, 2005, p. 689)

O que coloca em pauta outro assunto ancorado pela autora:

Sobre as decisões individuais, as políticas têm buscado a sua ampliação à medida que se fortalecem as políticas de promoção dos direitos humanos, ocupando um lugar que elas não tiveram na história. Se, por um lado, isso representa avanços na direção da alimentação como direito, por outro, emergem questões que precisam ser consideradas.

O poder de decisão e de escolha encontra-se no seio da sociedade contemporânea, pautada no individualismo baseado na racionalidade. É interessante a discussão sobre a construção da auto-identidade no mundo contemporâneo, em que a primazia do individual se faz cada vez mais presente e a autonomia é um traço marcante no mundo ocidental. (SANTOS, 2005, p. 688)

As práticas em Educação Alimentar e Nutricional, cuja importância é consentida pelos documentos, não são bem discutidas e exemplificadas, antagonicamente aos casos de outras categorias abordadas aqui, o que reforça o papel do professor como repetidor de informações. Aliada à formação que não contempla a nutrição, a educação alimentar crítica se torna aquém do ideal, havendo um espaço muito pequeno ou inexistente para a apresentação e discussão de escolhas alimentares não hegemônicas, como é o caso do vegetarianismo.

A importância da alimentação perpassa diversos vieses que vão além da mera questão nutricional. O *habitus* alimentar do sujeito é fomentado pelo consenso grupal familiar, institucional e midiático ligados ao cultural, logo pode ser transmitido, ensinado e, por fim, apropriado (SILVA; JÚNIOR; MONTEIRO, 2010; RAZUCK; FONTES; RAZUCK, 2011; JUZWIAK, 2013; BARBOSA et al, 2013).

Os pontos aqui discutidos demonstram grande preocupação por parte da legislação em promover uma educação pautada em valores alimentares e nutricionais conscientes e críticos, que envolvam o outro e demais aprendizagens. Apesar disso, são denunciadas falhas que resultam em predominantes práticas escolares descontextualizadas e conteudistas (ZOMPERO; FIGUEIREDO; GARBIM, 2017), sendo essa a razão do crescente número de intervenções em busca de educar para além da transmissão de conhecimentos (SCARPARO; MARQUES; PINO, 2015; RANGEL et al, 2011).

A questão animal, bem como é possível ser visto em relação a demais tópicos, mais uma vez é silenciada ao passo que, ainda que não haja discussões muito profundas relacionadas aos alimentos em si, levanta questões incongruentes com o próprio discurso. O que mais chama atenção é a falta de consenso entre a relação do saudável e do cultural, iniciando a problemática da falta de discussão no próprio documento originário. Apesar de suas propostas irem ao encontro da aceitação das decisões e preferências que permeiam os valores de vida do aluno, os textos não parecem ir além do comum, reforçando estereótipos culturais.

Quadro 15. Unidades de registro da categoria “Valores alimentares e nutricionais”.

Documento	Contexto	Trechos e unidades de registro
Lei nº 11.947/2009		Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, <b>respeitando-se as referências nutricionais</b> , [...] pautando-se na [...] <b>alimentação saudável e adequada.</b>
		[...] gêneros alimentícios básicos são aqueles <b>indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável [...]</b>
		Para os alunos que necessitem de <b>atenção nutricional individualizada</b> em virtude de estado ou de condição de saúde específica, será elaborado cardápio especial [...]
Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora	Trecho retirado da versão original de “Chapeuzinho Vermelho”	- Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de <b>pão e leite.</b>
		- <b>Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.</b>
Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável		Considerando que <b>no padrão alimentar do brasileiro encontra-se a predominância de uma alimentação [...]</b> rica em [...] <b>gordura animal.</b>
	É eixo prioritário	<b>Restrição ao comércio [...] de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada [...] e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras;</b>
	Deve-se implementar as ações de	<b>Restringir a oferta e a venda de alimentos com alto teor de [...] gordura saturada [...] e desenvolver opções de alimentos e refeições saudáveis na escola;</b> <b>Aumentar a oferta e promover o consumo de frutas, legumes e verduras;</b>

Fonte: da autora.

#### 4.6 VALORES REFERENTES AOS ANIMAIS

Constituintes da última categoria, os valores referentes aos animais incluem qualquer menção a qualquer animal não humano, sejam dirigidos apenas por “animais” ou pelo nome da espécie, como lobos, formigas, touros e coelhos. No caso da menção à gordura animal, carnes e laticínios preferi mantê-los como pertencente à categoria alimentar, uma vez que suas unidades de contexto se referiram especificamente aos valores alimentares e nutricionais. Dentre os sete textos analisados, diferentemente do movimento introdutório aos demais tópicos onde citei os documentos em que não havia menções, a presente categoria foi relacionada a apenas dois documentos, em que os elementos foram encontrados brevemente na Base Nacional Comum Curricular e, de uma forma que possibilitasse maior discussão, na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora.

A BNCC, apesar de não elaborar qualquer ideia a esse respeito, cita o termo “animais” em dois momentos. O contexto envolve a apresentação de um dos chamados campos de experiência, ou seja, o arranjo curricular que abarca as situações e experiências das crianças em seus cotidianos, chamado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Relativamente a esse campo, é dito que as crianças procuram se situar em diversos espaços e tempos e demonstram curiosidade sobre o mundo físico, o que envolve os animais. Dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento citados pela BNCC para este campo, é colocado que crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses devem compartilhar com outras crianças situações de cuidado de animais dentro e fora da instituição.

Embora o objetivo não seja melhor elaborado ao expor o que significa o cuidado e a que tipos de animais, inclusive observo que não é a intenção por parte desse tipo de documento, uma vez que este não é o único tópico pouco elaborado, é clara a oportunidade de explorar o respeito pelos animais não humanos ao tirá-los da posição de seres inferiores como são comumente vistos. Como um documento mandatório, as chamadas situações de cuidado de animais são momentos obrigatórios relacionados a esta parte da Educação Infantil em todo o território nacional. Ficam, porém, submetidos à interpretação dos educadores, logo, aos significados que foram construídos durante sua trajetória de vida, o que são os cuidados e quais os animais contemplados.

Diferentemente deste e dos demais documentos, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora não traz o caráter mandatório e rígido, mas uma forma sugestiva, ilustrativa e com tom de leveza.

O texto foi escrito em tom de diálogo, seguindo o mesmo caminho que marcaram os encontros, em alguns momentos trazemos sugestões de trabalho, livros e textos, transcrições de obras teóricas, relatos de experiências, registros de vivências ocorridos nos encontros de formação, comentários que servem para pensar, conjuntamente, o cotidiano vivenciado por todos nós. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 5)

As 10 unidades encontradas na proposta municipal e que dizem respeito aos valores referentes aos animais foram trazidas através do conto sobre como surgiram as cores dos animais; o conto da Chapeuzinho Vermelho; as narrativas sobre a história do João-de-Barro; a respeito do porquê de o cachorro ter passado a morar com o homem; e sobre os ovos de páscoa; a parlenda “Hoje é domingo”; um poema de Manuel de Barros chamado “Eras”; de uma narrativa que buscou exemplificar um das práticas propostas no documento; uma pequena fala trazida em roda de conversa com as crianças; e, por fim, em uma breve menção isolada.

A primeira unidade, representada pelo conto da Chapeuzinho Vermelho, por mais que inicialmente possa aparentar apenas a apresentação de uma versão, representa uma sugestão para que os educadores introduzam histórias e contos tradicionais na Educação Infantil. Isso porque, além do fato de estar presente em um texto que incentiva essa prática, mais à frente é dito “Que tal incluir nas histórias outros contos como o que abre esse item do currículo?”. Dessa forma, concluo ser uma opção possível, de acordo com o que consta no material.

Neste caso, um animal selvagem é humanizado e, por isso, seus instintos são confundidos com emoções humanas. Diferentemente do ser humano, o lobo, animal biologicamente carnívoro, agirá instintivamente em busca de alimento. No conto, ele é tido como um ser maldoso, cujo desvio de caráter o induz a devorar uma mulher idosa e tentar, deliberadamente, enganar uma criança inocente. O final feliz da história é sucedido pela morte do lobo “mau” pelas mãos do caçador, este em roupagem de herói, que traz de volta a paz outrora desviada pelo animal.

Considero importante esclarecer que não há aqui uma censura, uma vez que é clara a necessidade de tais práticas durante o desenvolvimento da criança. Contar histórias é uma das tantas atividades de grande importância presentes na Educação Infantil, uma vez que contempla diferentes narrações de diversas partes do mundo, valorizando a diversidade de narrativas, culturas, paisagens e sociedades. Assim, reforço que aqui é compreendida a intenção primária do texto, que não busca considerar os animais em si, mas contextos comuns ao ser humano. A título de exemplo, o conto da Chapeuzinho Vermelho trata do ouvir e

respeitar os conselhos dos mais velhos. Ainda assim, o texto não demonstra se atentar para a visão sobre o animal que também é passada em sua leitura.

Além desta, a proposta curricular apresenta as histórias da ave João-de-Barro e da domesticação do cachorro. Ambos os contos revelam, de certa maneira, formas de perpetuação da exploração animal. Por exemplo, a existência do João-de-Barro é atribuída unicamente à felicidade do ser humano, o que sustenta argumentos a favor da superioridade humana, desconsiderando sua existência como ser-de-uma-vida, importante para todo um sistema ecológico. O cachorro, também provido de atitudes humanas e deliberadamente duvidosas, é posto na circunstância em que abandona sua família para viver com maior facilidade. Ainda, o texto deixa de educar sobre como, historicamente, ocorreu a domesticação de animais selvagens, como é o caso do surgimento dos cachorros como espécie.

Outro conto apresentado nos documentos, o qual se refere à origem dos ovos de páscoa, perpetua a ideia da exploração da galinha em busca de seus ovos ao mesmo tempo em que relaciona sua existência ao coelho e à alegria das comemorações de Páscoa (JUIZ DE FORA, 2010, p. 42):

[...] Assim que as crianças acabaram de comer, a mãe pediu que voltassem ao jardim:

- Vão ver se acham alguma coisa no ninho que fizeram.  
Todos partiram correndo.  
Que surpresa, que alegria! Voltaram abraçando ovos e mais ovos.
- Olhem lá! Disse o pai apontando para um coelhinho que estava por ali. - Pra mim são os coelhos que põem esses ovos de cor.  
As crianças começaram a dizer: - Os coelhos nos deixaram ovos de cor.  
A mãe, que parecia muito feliz só em ver a felicidade dos filhos, disse-lhes: - Por que vocês não trocam alguns ovos?  
Assim, todos terão ovos de todas as cores. Aquela troca de ovos foi motivo de grande alegria para as crianças.  
Em seguida abraçando os pais, agradeceram-lhes também aquela feliz ideia que os tinha tornado tão felizes;

Outro momento em que o animal não humano foi mencionado se encontra na parlenda “Hoje é domingo”, em que o touro é mencionado nos momentos “[...] O jarro é de ouro/Bate no touro/O touro é valente/Bate na gente [...]” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 16). Apesar de a cantiga não intencionar esta interpretação, uma possível análise é a imagem do touro como aquele animal naturalmente bravo com seus cornos perigosos. Apesar de as touradas serem proibidas no Brasil, desde pequenas as crianças são familiarizadas com os eventos, por exemplo através de desenhos animados. O que não é costumeiramente informado, porém,

além do perigo que o toureiro corre, é toda a trajetória pela qual o bezerro passa até se tornar um touro em arena, cujas bandarilhas são cravada e presas ao dorso do animal, ao final culminando em sua morte. Um filme de animação inovador nesse sentido, lançado em 2017, “O Touro Ferdinando”, mostra e educa sobre a vida desse animal através de outra visão.

Na mesma página, o poema “Eras” é apresentado, sendo mencionados sapo, tatu, “bicho” e caramujo em busca de fazer um movimento que não se remete a eles diretamente, ou seja, da mesma forma como o é em outros momentos, seria possível utilizar outras formas de exemplificação sem que se perca o sentido pretendido. Nesse texto, o autor traça um paralelo entre o modo de ser infantil e as proposições adultas, nas quais o faz de conta está sempre presente.

Em outro exemplo, é discutido como o tempo pode ser diferente para os diversos animais, seja para as tartarugas que são lentas, para as moscas e onças que são rápidas ou para a girafa e o elefante que são grandes. Da mesma forma que no texto anterior, não são trazidas estereotípias relativas aos animais citados, sendo este último interessante, ainda, para que as crianças percebam diferenças existentes entre os animais.

Apesar de ser visível, mais uma vez, as atribuições humanas dadas aos animais no conto dos índios Cinta Larga, no qual conta-se sobre a satisfação dos animais ao ganharem do Grande Espírito rabos para se pendurarem em árvores, multicores para as penas e mantos, é feito movimento semelhante ao texto anterior, em que é igualmente notada a potencialidade de aprendizagem sobre a variedade de formas e cores dos animais.

Note que não faço uma crítica, por si só, ao citar a atribuição de certos hábitos e sentimentos humanos aos animais pelo texto, uma vez que a aprendizagem de conceitos importantes é facilitada através desse movimento. A questão que norteia esse ponto, como pôde ser vista dentre os exemplos analisados aqui, é a falta de clareza que existe entre o instinto, os hábitos e as características de cada animal, seja por sua espécie, raça ou própria individualidade, e os mesmos traços nos seres humanos. Há muito essas individualidades são deixadas de lado, sendo inclusive sua existência motivo de dúvida. Como resultado, podem ser construídas e mesmo propagadas crenças que destoam da realidade daqueles animais, cujos desdobramentos são diversos.

Por fim, em uma narrativa que partiu de um passeio feito em turma, a professora e as crianças lembraram de um formigueiro que viram no caminho, sendo discutido se as formigas teriam, nas costas, casca ou casco. A conclusão foi que, caso a formiga possuísse uma casca, como é o caso dos pães, elas derreteriam na chuva, sendo também considerado que o animal feito de sangue, o pão de miolo e a chuva de água.

É interessante trazer aqui que, através dessas menções, o documento manifestou variados sentidos e objetivos, porém nenhum que buscasse ensinar sobre os animais como seres de uma vida semoventes de direitos. Em meio aos textos, notei particularmente o seguinte trecho, que se encaixa satisfatoriamente com o que foi discutido inicialmente quanto a propagação de ideologias:

No dia a dia, apresentamos ações, formas de agir, de fazer e pensar e muitas vezes não paramos para refletir por que temos essas condutas, quais são suas origens, onde se fundamentam, quais intencionalidades e desejos elas revelam? É isso! Mesmo parecendo neutras, nossas práticas estão alicerçadas em concepções, em crenças, em ideias aceitas e compartilhadas como verdades por um determinado grupo. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 16)

A partir dessa fala, o documento apresenta certa incoerência uma vez que apresenta visões estereotipadas de animais, apesar de reconhecer que tais conceitos atuam como possíveis alicerces para práticas futuras, disseminando estes sentidos. A discussão sobre os animais apresentada pela Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora, por mais que não seja possível realizar esse movimento por meio dos demais documentos analisados, contribui com o esclarecimento de que a temática está presente no currículo, embora não seja através do prisma dos direitos.

A partir dessa análise, mostra-se que os animais devem estar presentes em sala de aula e, de fato, estão. O que proponho pensar, então, vai além, uma vez que sua presença não contribui com a desconstrução necessária para repensar a posição destes seres na atual sociedade. Pelo contrário, perpetua-se sua imagem como seres subalternos, destituídos de sciência, inteligência, capacidade de decisão e, assim, vida própria. A partir disso se tornam compreensíveis alguns dos porquês de a sociedade ocidental moderna subjugar e depender dos animais não humanos.

Apesar disso, fica claro o potencial de aprendizagem que o assunto carrega, sendo ainda necessários debates profundos sobre os possíveis sentidos construídos. Por fim, a hipótese inicialmente levantada para a análise que indaga se tais documentos formais norteadores da Educação Infantil silenciam a questão animal em seu contexto foi verificada e confirmada.

Quadro 16. Unidades de registro da categoria “Valores referentes aos animais”.

(continua)

<b>Documento</b>	<b>Contexto</b>	<b>Trechos e unidades de registro</b>
Base Nacional Comum Curricular	Objetivo de aprendizagem:	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de [...] <b>animais</b> nos espaços da instituição e fora dela.
Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora	Trecho retirado da versão original de “Chapeuzinho Vermelho”	- <b>Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois vestiu sua roupa de dormir e ficou na cama, à espera.</b>
	Trecho retirado de “João de Barro”	- <b>Ele havia construído casas tão lindas no mundo todo, que Deus achou que era hora de João fazer casinhas no céu.</b> <b>Porém, as pessoas não queriam ficar sem João e resolveram ir falar com Nosso Senhor:</b> <b>- Meu Deus, não leve João!</b> <b>E Deus respondeu:</b> <b>- É hora de João descansar e de vocês ajudarem outros a construírem suas casas. Mas, para vocês se lembrarem sempre dele, eu lhes mando esse pássaro!</b> <b>E assim, surgiu um novo pássaro, cor de terra, construtor de casas voltadas para o sol, chamado de João-de-Barro.</b>
	Trechos retirados de “Por que o cachorro foi morar com o homem?”	<b>O cachorro [...] vivia antigamente no meio do mato com seus primos, o chacal e o lobo.</b>
		<b>- Precisamos mandar alguém à aldeia dos homens para apanhar um pouco de fogo, disse o lobo.</b>
<b>O cachorro correu e correu até alcançar o cercado de espinhos e paus pontudos que protegia a aldeia dos ataques dos leões. Anoitecia, e das cabanas saía um cheiro gostoso. O cachorro entrou em uma delas e viu uma mulher dando de comer a uma criança.</b>		
		<b>Sem se importar com a presença do cão, [...] jogou o resto do mingau para o cão.</b>

Quadro 16. Unidades de registro da categoria “Valores referentes aos animais”.

(continuação)

<b>Documento</b>	<b>Contexto</b>	<b>Trechos e unidades de registro</b>
Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora	Trechos retirados de “Por que o cachorro foi morar com o homem?”	<b>Enquanto comia, a criança se aproximou e acariciou seu pelo. Então, o cão disse a si mesmo: - Eu é que não volto mais para a floresta. O lobo e o chacal vivem me dando ordens. Aqui não faltará comida e as pessoas gostam de mim.</b>

Fonte: da autora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, primeiramente em relação aos valores da família e comunidade, é possível ponderar que, sejam os documentos relacionados ao meio ambiente, alimentação ou à educação de forma mais ampla, é reconhecida a necessidade de a instituição escolar atuar em conjunto com tais grupos de vivência em busca de complementar a educação iniciada posteriormente à escola. Isto porque o olhar para a infância é constituído na interface dos grupos em que as crianças estão inseridas, considerando as diversidades culturais, o respeito pelas diferenças, bem como o reconhecimento de sua importância na formação de hábitos alimentares e em relação aos diferentes ambientes. Dessa forma, ao currículo é apresentada uma gama de possibilidades que inclui a diversidade desses grupos que, a partir do que foi ponderado no referencial deste trabalho, são cultural e ideologicamente influentes.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2010), por exemplo, considera que as histórias prévias das crianças devem ser defrontadas em relação aos aprendizados. Documento mandatário, a BNCC (BRASIL, 2017) também considera que as experiências e conhecimentos constituídos nos ambientes de culturas plurais e de vivência das crianças devem ser articulados e complementados pelas propostas pedagógicas, especialmente entre os zero e 4 anos, sendo o diálogo essencial.

O papel da escola, nesse contexto, é reconhecer, valorizar, respeitar e complementar as diversas culturas familiares e comunitárias, garantindo às crianças o direito de conhecer-se. É interessante notar que, neste tópico, complementam-se o reforço às práticas culturais dos grupos e a descentralização da cultura dominante, incentivando a criança ao exercício de sua liberdade, como expressam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que apresentam um forte viés quanto aos valores familiares e da comunidade, buscando contemplar a diversidade de culturas também existentes.

Uma vez que o veganismo como estilo de vida permeia toda a vida familiar, tal premissa cria espaço para sua inclusão em meio aos aprendizados escolares. Apesar disso, o veganismo no Brasil não é abrangente ao passo que se torne fator cultural local e regional, mas sim como algo isolado. Assim, o carnismo enquanto hegemonia possui formas ideológicas e de poder para se propaga nas mais diversas comunidades e instituições.

Partindo para os valores ambientais, chamou atenção o fato de a temática ser tratada de forma ampla, abrangendo a alimentação escolar, a Educação Ambiental, o ético e o social.

Embora eu tenha analisado dois documentos que falam diretamente a respeito da Educação Alimentar e Nutricional e um da Educação Ambiental, este último tomou proporções semelhantes. Apesar de seu tema principal ser os valores ambientais, o caráter dos valores sociais e políticos se sobressaiu, indo além do que comumente se relaciona ao seu conteúdo.

Como um componente essencial e permanente da educação nacional, dentre seus princípios básicos estão a concepção de meio ambiente considerando a interdependência entre os meios socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade. Além disso, valoriza o pluralismo de ideias na perspectiva inter, multi e transdisciplinar, a vinculação entre a ética, o trabalho e as práticas sociais, objetivando compreender o meio ambiente e suas múltiplas relações ecológicas, psicológicas, políticas, sociais, culturais e econômicas, fortalecedoras de consciência crítica.

Os objetivos da Educação Ambiental, segundo sua norma (BRASIL, 2012), incluem estimular a reflexão crítica e prática de acordo com tais fatores, superando mera distribuição dos temas pelas disciplinas escolares. Da mesma forma, considerando os ambientes natural e construído, os valores ambientais também pautam na sustentabilidade das origens dos produtos alimentícios utilizados nas escolas e busca reforçar a criticidade em busca de fazer frente a costumes que tragam relações prejudiciais à população, muitas vezes perpetuados pela educação formal.

Ainda que eu não tenha aqui tangenciado o tema do veganismo no tocante da Educação Ambiental, é de conhecimento geral que a questão animal está intimamente relacionada ao meio ambiente de várias formas. Estas se manifestam na poluição de efluentes advinda dos rejeitos dos tratamentos químicos em curtumes, no desmatamento em virtude da pecuária para a criação de gado, na quantidade de água utilizada na produção de insumos animais, nos efeitos relacionados também à biodiversidade pela extensa produção de soja – na qual parte significativa é utilizada para a alimentação de ruminantes – e na emissão de gás metano por bovinos e seus impactos ambientais, estes exemplos amplamente discutidos.

Apesar de buscar propiciar criticidade a respeito dos desafios ambientais atuais e futuros, o enfoque humanista citado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional como princípio da EA poderia caracterizar um entrave para o tema. Dessa forma, é perceptível a possível inserção da questão animal no currículo, seja através da discussão sobre alimentação, o sociocultural, impactos ambientais, dentre tantos assuntos contemplados nos documentos.

Quanto aos valores culturais sociais e escolares, concluo que a infância e o currículo são considerados construções sociais, o que varia de acordo com a sociedade e o momento

histórico, político e social. O principal documento a corroborar com tal premissa foi o municipal (JUIZ DE FORA, 2010) ao se referir às práticas cotidianas como formas de agir e pensar alicerçadas em concepções, crenças e ideias aceitas e compartilhadas por determinado grupo, o que se adequa à discussão de ideologia apresentada nos capítulos iniciais.

Ainda nesse quesito, quando é tratada a alimentação (BRASIL, 2006b), o saudável é relacionado às necessidades sociais e culturais, assumindo os significados socioculturais dos alimentos. É mencionado também o emprego da alimentação escolar que respeite a cultura, as tradições e os hábitos alimentares culturalmente adquiridos pelos alunos, o que perpetua o tradicionalmente aceito.

Apesar de a portaria sobre a promoção da alimentação saudável (BRASIL, 2006b) reconhecer que quadros de desnutrição e excesso de peso podem ser prevenidos e retornados a partir de medidas socioculturais, não se destina espaço para o questionamento quanto aos problemas de saúde que certos hábitos alimentares coletivamente já estabelecidos podem vir a causar. A partir disso, fica clara a necessidade de conhecer os referenciais com que se trabalha, repensando o currículo e, principalmente, seus processos de aprendizagem.

A respeito dos valores alimentares, chama a atenção que a mesma portaria que trata da alimentação saudável não considera os alimentos ricos em gordura animal saudáveis. Não há consenso, em ambos os documentos diretamente relacionados à alimentação escolar, sobre a necessidade da carne, embora este princípio não se aplique a frutas, vegetais e legumes.

Além disso, tais textos enfatizam a necessidade de respeitar os hábitos alimentares difundidos culturalmente sem que haja trechos destinados à problematização do que é servido diariamente. Tal contexto, uma vez aliado à falta de opções aos alimentos de origem animal no cardápio escolar, tende a valorizar o que é aceito culturalmente sem que se pratique a criticidade.

Partindo dos valores alimentares para os culturais de crianças e estudantes, os documentos consentem, de forma geral, que as crianças são seres completos, diversos, dignos de direitos e produtores de cultura própria. A partir disso, citam diversas formas de cuidado para com a infância em busca de proporcionar um aprendizado amplo e expressivo, valorizando o conhecer-se, interagir com o outro e emancipar-se. A respeito dos estudantes, a inclusão e respeito às diversidades são exemplos de princípios ligados a todos os níveis de educação.

Apesar da unanimidade quanto ao dever de respeitar sua autonomia e vozes, existe contrassenso à medida que, quando se trata da alimentação e a aceitação do cardápio escolar, suas vozes não se fazem ouvir. Em um dos documentos (BRASIL, 2009b), é decretado que os

Conselhos de Alimentação Escolar, que tratam da aceitabilidade dos cardápios destinados aos alunos, não terão os próprios discentes em sua composição. Nesse caso, como foi feito historicamente, suas histórias são contadas pelo outro, o adulto.

Ainda de acordo com os documentos analisados, relativamente aos estilos de vida diversos como é o veganismo, os princípios da inclusão e valorização da pluralidade e todas as formas de diferenças, que devem coexistir intencionalmente com o currículo, torna importante, por si só, incluí-los. Cabe à pesquisa de campo, assim, analisar a efetiva prática de tais preceitos.

A respeito dos valores relacionados aos animais, por fim, uma vez que o cuidado ao animal é citado na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), porém não é elaborado, não fica claro se o cuidado se estende a todos os tipos de animais e que tipo de cuidado seria este. Por exemplo, o abate de bois para a alimentação oferecida na escola provavelmente não é coerente com as situações de cuidado citadas no documento, logo existe um paradoxo entre a situação real e o que deve ser ensinado. O conceito do cuidado ao animal se torna raso e falho, porém pouco questionado, uma vez que se confronta com hábitos comuns e arraigados. De uma forma geral, essa menção não parece se encaixar com os preceitos da questão animal defendidos aqui, uma vez que se prega uma ação que não implique confrontar ou mesmo repensar costumes cristalizados.

Como foi possível notar pela análise da Proposta Curricular de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2010), a dominância do homem em relação aos animais não-humanos toma lugar uma vez que apenas a voz do dominador é ouvida. Outra perspectiva possível, como a levantada por Maria de Lourdes Krieger em sua obra literária “Sou lobo, sim. Mau? Nem pensar!” (KRIEGER, 2013), apesar de também utilizar da humanização do lobo para que a mensagem se torne clara ao seu público, valoriza a minoria negligenciada. Nela, o lobo das clássicas histórias infantis revela seu papel animalesco no meio ambiente natural, argumentando contra o papel de vilão em que foi posto. Outra ótica para a questão é reconhecer que são muitas as histórias clássicas, dados os devidos cuidados para que não sejam propagadas interpretações indesejadas, que trazem conhecimentos referentes aos animais e suas formas de vida, como a variedade de tamanhos, cores, hábitos e suas relações com a espécie humana.

Friso, novamente, que o documento municipal (JUIZ DE FORA, 2010) reconhece que determinadas ações cotidianas e formas de agir muitas vezes deixam de gerar reflexão. Ainda que pareçam neutras, tais práticas são fundamentadas e apresentam intencionalidades, crenças e ideias aceitas e compartilhadas como verdades. A posição defendida pelo texto, bem como

as discussões tidas aqui, dialogam com o que foi levantado sobre a cultura, ideologia, instituição escolar e questão animal.

É importante esclarecer que esta pesquisa não menospreza a educação pautada em princípios culturais hegemônicos, mas problematiza as concepções através das quais reconhece e reforça o *modus operandi* do carnismo, ciente de que a cultura em si é conflitiva, mobilizada também pelas ideologias, processos históricos e relações de poder. Concordo com Candau (2002) quando trata da tensão entre o universalismo e o relativismo cultural na ação educativa:

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal [...]. A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela escola a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes, e à guetificação. (CANDAU, 2002, p. 129)

O tema do multiculturalismo, segundo a autora, é especialmente polêmico. Defensores e críticos se confrontam apaixonadamente, o que é possível ser visto através da minha escrita, uma vez que essa é uma questão que atravessa o acadêmico e o social, a produção de conhecimentos e o ativismo. O multiculturalismo não nasceu no âmbito acadêmico, mas esse é um exemplo de movimento em que se constitui o *locus* de sua produção, cujo diálogo vem penetrando a lógica da academia.

A partir disso, concluo que a filosofia vegana, ainda que haja trechos em que o respeito ao animal seja mencionado, é silenciada no contexto da Educação Infantil por meio de seus documentos norteadores à medida que tais seres são vistos como dominados e indignos de direitos próprios. Apesar disso, é coerente com os pressupostos dos documentos oficiais a discussão no âmbito da Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental e no currículo escolar como um todo, a inclusão da questão animal nos mais diversos momentos.

## 5.1 FUTUROS ESTUDOS

De caráter inovador, minha pesquisa de mestrado trouxe diversas inquietações em relação ao veganismo e o espaço escolar. Dentre os percalços que me foram apresentados, esteve a necessidade de modificar a questão, objetivos e caminhos metodológicos da pesquisa. Uma vez que pretendia realizar entrevistas com a professora, coordenadora pedagógica e nutricionista responsáveis por uma escola de Educação Infantil, em que um dos alunos é vegano, a diretora informou que não havia o interesse por parte deles em acolher a pesquisa, afirmando que aquela escola não estava preparada para receber um aluno vegano, ainda que ele estivesse presente dentre o alunado. Diante de sua fala, minha questão de pesquisa inicial sobre a filosofia vegana ser apresentada ou silenciada no contexto da Educação Infantil por meio do debate sobre os animais em suas diversas formas ganhou novos significados.

A partir disso, ainda que não fosse cronologicamente interessante para a pesquisa de mestrado, entendi que seria justificável extrapolar o meio e os sujeitos para o Ensino Superior, mais especificamente a formação de professores. Dessa forma, uma das propostas que apresento para futuros estudos é investigar a possibilidade de inserção da temática dos direitos animais em disciplinas ministradas em cursos de Licenciatura em Pedagogia, viabilizando movimento semelhante em relação aos conhecimentos escolares na Educação Básica e Superior.

Outra possibilidade é estudar a primeira Escola vegana do Brasil, localizada em João Pessoa - PB. Chamada Nativa Escola, é responsável por berçário e Educação Infantil, onde o ensino caminha junto à filosofia vegana, buscando uma educação transformadora.

Ademais, poder-se-ia planejar e ministrar cursos para professores e licenciandos de diversas áreas do conhecimento com o intuito de informar e propor formas através das quais a temática vegana possa ser inserida na Educação Básica. Por fim, parece-me interessante analisar livros didáticos e paradidáticos com intuito semelhante.

## REFERÊNCIAS<sup>12</sup>

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.
- ANDRADE, Fernanda; ZAMBAM, Neuro José. A condição de sujeito de direito dos animais humanos e não humanos e o critério da senciência. **RBDA**. Salvador, v. 11, n. 23, p. 143-171, set./dez. 2016.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- ARAYA, J. F. B.; FONSECA, A. B. Percepção de professores sobre ensino de temas de alimentação e nutrição. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-11.
- AZEVEDO, Elaine de. Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 276-307, jan./abr. 2017.
- BARBOSA, N. V. S. et al. Alimentação na escola e autonomia. **Ciência & Saúde Coletiva**. [S.l.], v. 18, n. 4, p. 937-945, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BERNARD, A.; GIROTTO, C. T. M.; BOFF, E. T. O. Práticas e percepções de estudantes sobre o tema alimentação e nutrição no currículo escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-10.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2009b.

<sup>12</sup> Normatizadas a partir das diretrizes para trabalhos acadêmicos, dissertações e teses da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: Volume 2. Brasília, DF, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 mai. 2006b.

BRÜGGER, Paula. Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 15, n. 29, p. 197-214, jul./dez. 2009.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Metodologia de Investigação I)—Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**. [S.l.], v. 13, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

CARDOSO, Waleska Mendes. A Ontologia Marxiana e a Opressão de Outras Espécies Animais: é possível uma atualização não especiosa do pensamento de Marx?. In: ENCONTRO REGINAL E MESA-REDONDA DE DIREITO, MARXISMO E MEIO AMBIENTE, 1., 2016, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2016. p. 6-19.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educação**. Madeira, v. 29, n. 2, p. 1-9, 2006.

CASTELLANO, Maria; SORRENTINO, Marcos. Como ampliar o diálogo sobre abolicionismo animal? contribuições pelos caminhos da educação e das políticas públicas. **Revista Brasileira de Direito Animal**. [S.l.], p. 133-160, 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/9143/6590>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CERVATO-MANCUSO, Ana Maria et al. O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares. **Rev. Paul. Pediatr.** [S.l.], v. 31, n. 3, p. 324-330, 2013.

COELHO, Marilda. O adoecer animal e as emoções humanas. In: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR SOBRE RELAÇÕES HARMÔNICAS ENTRE SERES HUMANOS E ANIMAIS, 1., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2016. p. 9. Disponível em: <[http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais\\_i\\_simhhanimal\\_2016\\_final.pdf#page=15](http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_i_simhhanimal_2016_final.pdf#page=15)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CORREIA, Ana Karina de Sousa. Do direito dos animais: por que é importante incluí-lo no sistema educacional brasileiro. **Revista Acadêmica da Esm.** [S.l.], v. 1, n. 5, p. 1-23, 2013.

COSTA, E. S. A.; COSTA, I. A. S.; OLIVEDOS, P. B. Percepção de alunos da educação básica sobre os conceitos de meio ambiente e cadeia alimentar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2013. p. 1-8.

CRIBB, S. L. S. P. A horta escolar como elemento dinamizador da educação ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2007, Bauru. **Anais...** Bauru, 2007. p. 1-10.

CUNHA, E.; SOUSA, A. A.; MACHADO, N. M. V. A alimentação orgânica e as ações educativas na escola. **Ciência & Saúde Coletiva.** [S.l.], v.15, n. 1, p. 39-49, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cad. Pesqui.** [S.l.], v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005a.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade.** Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005b.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia.** [S.l.], v. 36, n. 17, p. 21-32, 2007.

DIAS, Edna Cardozo. Os animais como sujeitos de direito. **Direito Animal.** [S.l.], p. 119-121, mai. 2006. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/download/10243/7299>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DINIZ, J. M. et al. Animais peçonhentos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2., 2008, [S.l.]. **Anais...** [S.l.], 2008. p. 1-11.

DIP, Flávia Franzini. **Sociologia da Infância:** o que tem sido dito sobre ela e seu impacto sobre o entendimento de protagonismo infantil e cultura de pares. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

DOVAL, Lenize Maria Soares. **Direitos dos animais:** uma abordagem histórico-filosófica e a percepção de bem-estar animal. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Medicina Veterinária)—Faculdade de Veterinária, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FELIPE, Sônia T. **Galactolatria**: mau leite: implicações éticas, ambientais e nutricionais do consumo de leite bovino. 2. ed. São José, SC: Ecoanima, 2016.

FERNANDEZ, P. M.; SILVA, D. O. Descrição das noções conceituais sobre os grupos alimentares por professores de 1ª a 4ª série. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 14, n. 3, p. 451-66, 2008.

FERRIGNO, Mayra Vergotti. **Veganismo e libertação animal**: um estudo etnográfico. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

FIGUEIRA, M. R.; LIMA, J. G. S.; SELLES, S. E. A temática da alimentação na interface ensino de ciências/educação ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2016, Maringá. **Anais...** Maringá, 2016. p. 6155-6166.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

FRANCIONE, Gary L. **Introdução aos direitos animais**: seu filho ou o cachorro?. Tradução de Regina Rheda. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2. ed., 2005. 79 p.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-243, mai./ago. 2010.

GOMES, K. S.; FONSECA, A. B. Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas possibilidades para a Educação Alimentar e Nutricional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2013. p. 1-8.

GONZALEZ, F. G.; PALEARI, L. M. O ensino da digestão-nutrição na era das refeições rápidas e do culto ao corpo. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 12, n. 1, p. 13-24, 2006.

GREENWOOD, S. A.; FONSECA, A. B. Espaços e caminhos da educação alimentar e nutricional no livro didático. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 22, n. 1, p. 201-218, 2016.

GREENWOOD, S. A.; PORTRONIERI, F. R. D. S.; FONSECA, A. B. C. Educação alimentar e nutricional para crianças e adolescentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2013. p. 1-8.

HOTZEL, Maria José; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. Bem-estar animal na agricultura do século XXI. **Revista de Etologia**. [Lisboa], v. 6, n. 1, p. 3-15, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

JOY, Melanie. **Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas**: uma introdução ao carnismo: o sistema de crenças que nos faz comer alguns animais e outros não. Tradução de Mário Molina. São Paulo: Cultrix, 2014.

\_\_\_\_\_. **Toward Rational, Authentic Food Choices**: TEDxMünchen. 2015. 18 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o0VrZPBskpg>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

JUIZ DE FORA. **Educação infantil**: a construção da prática cotidiana: proposta curricular da rede municipal. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2010.

JULIANO, Roberto. **O dilema do vegano**: crônicas, viagens, receitas. São Paulo: Edições Tapioca, 2012.

JUZWIAK, C. R. Era uma vez... Um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. **Interface**. [S.l.], v. 17, n. 45, p. 473-484, abr./jun. 2013.

JUZWIAK, C. R.; CASTRO, P. M.; BATISTA, S. H. S. S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS). **Ciência & Saúde Coletiva**. [S.l.], v. 18, n. 4, p. 1009-1018, 2013.

KRIEGER, Maria de Lourdes. **Sou lobo, sim. Mau? Nem pensar!**. [S.l.]: Cuca Fresca, 1. ed., 2013.

LIMA, K. E. C.; FREITAS, G. C. C. A manipulação de animais é necessária para a aprendizagem de conceitos zoológicos no ensino básico?. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. p. 1-12.

LINHARES, L. L.; MESQUITA, P.; SOUZA, L. L. Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2007.

LOBO, M.; AZEVEDO, T.; MARTINS, I. O conhecimento científico como recurso para a educação alimentar em aulas de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2013. p. 1-8.

MACHADO, R. C. D.; SILVA, G. V. Um estudo da visão de alunos da 8ª série do ensino fundamental acerca da função dos animais na natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 3., 2010, [S.l.]. **Anais...** [S.l.], 2010, p. 1038-1046.

MENEZES, Vitor Martins et al. Rise Against, Rock verde e projeto de divulgação científica na escola: abordando a temática ambiental e o veganismo através do videoclipe e da “Tragédia dos Comuns”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-13.

MIYAZAWA, G. C. M. C. et al. Conhecimento de alunos do ensino fundamental sobre animais e plantas brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015, p. 1-9.

MOTTA, M. B.; TEIXEIRA, F. M. Educação alimentar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2011. p. 1-13.

MUGNAINI, Rogério; STREHL, Leticia. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis, n. esp., 1. sem., p. 92-105, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/147/14709808/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NACONECY, Carlos Michelon. **Ética & animais: um guia de argumentação filosófica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

OLIVEIRA, Helena Vaz dos Santos. **Os animais não humanos no material didático do programa "São Paulo Faz Escola"**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas)—Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

OLIVEIRA, V. L. B. et al. Cadeia alimentar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2007, Bauru. **Anais...** Bauru, 2007. p. 1-12.

OLIVEIRA, Z. M. R. Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010.

PEDRO, Nelson. Dieta vegetariana: factos e contradições. **Medicina Interna: revista da sociedade portuguesa de medicina interna**. Coimbra, v. 17, n. 3, p. 173-178, ago./set. 2010.

PEREIRA, B. C.; CARVALHO, F. A. Ilustrações sobre teias e cadeias alimentares como formadoras de conceitos ecológicos em livros didáticos de ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2013. p. 1-8.

PORTRONIERI, F. R. D. S.; FONSECA, A. B. C. Percepções sobre Alimentação e Merenda entre os atores sociais de uma escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2011. p. 1-10.

PRADA, Irvénia L. S. Os animais são seres sencientes. In: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR SOBRE RELAÇÕES HARMÔNICAS ENTRE SERES HUMANOS E ANIMAIS, 1., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2016. p. 10-14.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.], v. 28, p. 108-116, jan./abr. 2005.

RANGEL, C. N. et al. Alimentação e Nutrição nas Escolas do Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2011. p. 1-4.

\_\_\_\_\_. Teaching and learning about food and nutrition through science education in Brazilian schools. **Ciência & Saúde Coletiva**. [S.l.], v. 19, n. 9, p. 3915-3924, 2014.

RAZUCK, R. C. S. R.; FONTES, P. G.; RAZUCK, F. B. A Influência do professor nos Hábitos Alimentares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2011. p. 1-9.

REGAN, Tom. **Jaulas vazias: encarando o desafio dos direitos animais**. Tradução de Regina Rueda. Porto Alegre: Lugano, 2006.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cad. Pesqui.** [S.l.], v. 41, n. 143, p. 486-501, 2011.

RIGHI; ILHA; SOARES. Abordagem do tema alimentação nos livros didáticos de ciências dos anos finais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-10.

RODRIGUES, Adriana Ribeiro Ferreira; LABURU, Carlos Eduardo. A Educação Ambiental no ensino de Biologia e um olhar sobre as formas de relação entre seres humanos e animais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. [S.l.], v. 14, n. 2, p. 171-184, 2014.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; SÁ CARNEIRO, Claudia Christina Bravo e; ALVES, Francisco Regis Vieira. Introdução ao uso da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa em ensino de ciências. In: FEITOSA, R. A.; SILVA, S. A. (Orgs.) **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018. p. 113-130.

ROSA, Kemelly de Souza; RANGEL, Tauã Lima Verdan. Direitos Humanos Alimentação escolar e efetivação do direito humano à alimentação adequada: uma análise da Lei nº 11.947/09 como elemento norteador do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, v. 20, n. 160, mai. 2017. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=18904&revista\\_caderno=29](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=18904&revista_caderno=29)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, A. A. P.; OLIVEIRA, M. F. A.; MEIRELLES, R. M. S. Levantamento bibliográfico sobre a pesquisa em “alimentação e nutrição” no ambiente escolar em duas bases de dados. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 5., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. p. 5260-5270.

SANTOS, J. R.; BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e animais não humanos. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 2011. p. 1-14.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr.** Campinas, SP, v. 5, n. 18, p. 681-692, set./out. 2005.

SANTOS, Taís Conceição dos; COSTA, Marco Antônio Ferreira da. Um olhar sobre a educação ambiental expressa nas diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Revista Práxis.** [S.l.], v. 7, n. 13, jan. 2015.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.222, de 25 de junho de 2015. Proíbe a produção e a comercialização de foie gras e artigos de vestuário feitos com pele animal no âmbito da Cidade de São Paulo, e dá outras providências. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, 25 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: \_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-34.

SCARPARO, A. L. S.; MARQUES, T. B. I.; PINO, C. O ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015. p. 1-8.

SCHMITZ, Bethsáida de Abreu Soares et al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 24, p. 312-322, 2008.

SCHNEUNEMANN, C. M. B.; LOPES, P. T. C. Alimentação humana e sua relação com os impactos ambientais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-11.

SILVA, A. C. A.; JÚNIOR, R. T.; MONTEIRO, M. I. Analisando conhecimentos e práticas de agentes educacionais e professoras relacionados à alimentação infantil. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 16, n. 1, p. 199-214, 2010.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais.** Lavras, MG, v. 7, n. 1, 2005.

SILVA, E. C. R.; FONSECA, A. B. Abordagens pedagógicas em educação alimentar e nutricional em escolas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. p. 1-12.

SILVA, R. L.; BEHRNIN, M. C. D. Abandono de animais em parque público. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 1., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005. p. 827-830.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Belo Horizonte, n. 1, p. 5-15, 1996.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**: o clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais. Tradução de Marly Winckler, Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**. [S.l.], v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, Camila Carbornar de. **#govegan**: veganismo, vegetarianismo e dever moral nos enquadramentos da mobilização pelos direitos animais no Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação)—Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**. [S.l.], v. 26, p. 169-199, jan./jun. 2006.

SVB. **Pesquisa do IBOPE aponta crescimento histórico no número de vegetarianos no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.svb.org.br/2469-pesquisa-do-ibope-aponta-crescimento-historico-no-numero-de-vegetarianos-no-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SVB. **Segunda Sem Carne chega a 100 municípios de São Paulo e já abrange quase 2 milhões de alunos**. 2017. Disponível em: <<https://www.svb.org.br/2434-segunda-sem-carne-chega-a-100-municipios-de-sp>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TINOCO, Isis Alexandra Pincella; CORREIA, Mary Lúcia Andrade. Análise crítica sobre a declaração universal dos direitos dos animais. **Revista Brasileira de Direito Animal**. [S.l.], v. 7, n. 5, p. 169-195, jul./dez. 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. **Revista Espaço Acadêmico**. [S.l.], v. 12, n. 2, p. 1-15, mai. 2002.

TRINDADE, Gabriel Garmendia da. Educação vegana: tópicos de direitos animais no ensino médio (Resenha). **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**. [S.l.], v. 21, p. 185-192, 2014.

TYLOR, Edward Burnett. The science of culture. In: \_\_\_\_\_. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom. 2. ed. Nova Iorque: Henry Holt And Company, 1874. p. 1-25.

VEGAN FLAG. **About Vegan Flag**. 2017. Disponível em: <<http://veganflag.org/about/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VEGAN SOCIETY. **History**. [20--?]. Disponível em: <<https://www.vegansociety.com/about-us/history>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIDAL, E. P.; BACIC, M. C. Leis de proteção dos animais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-11.

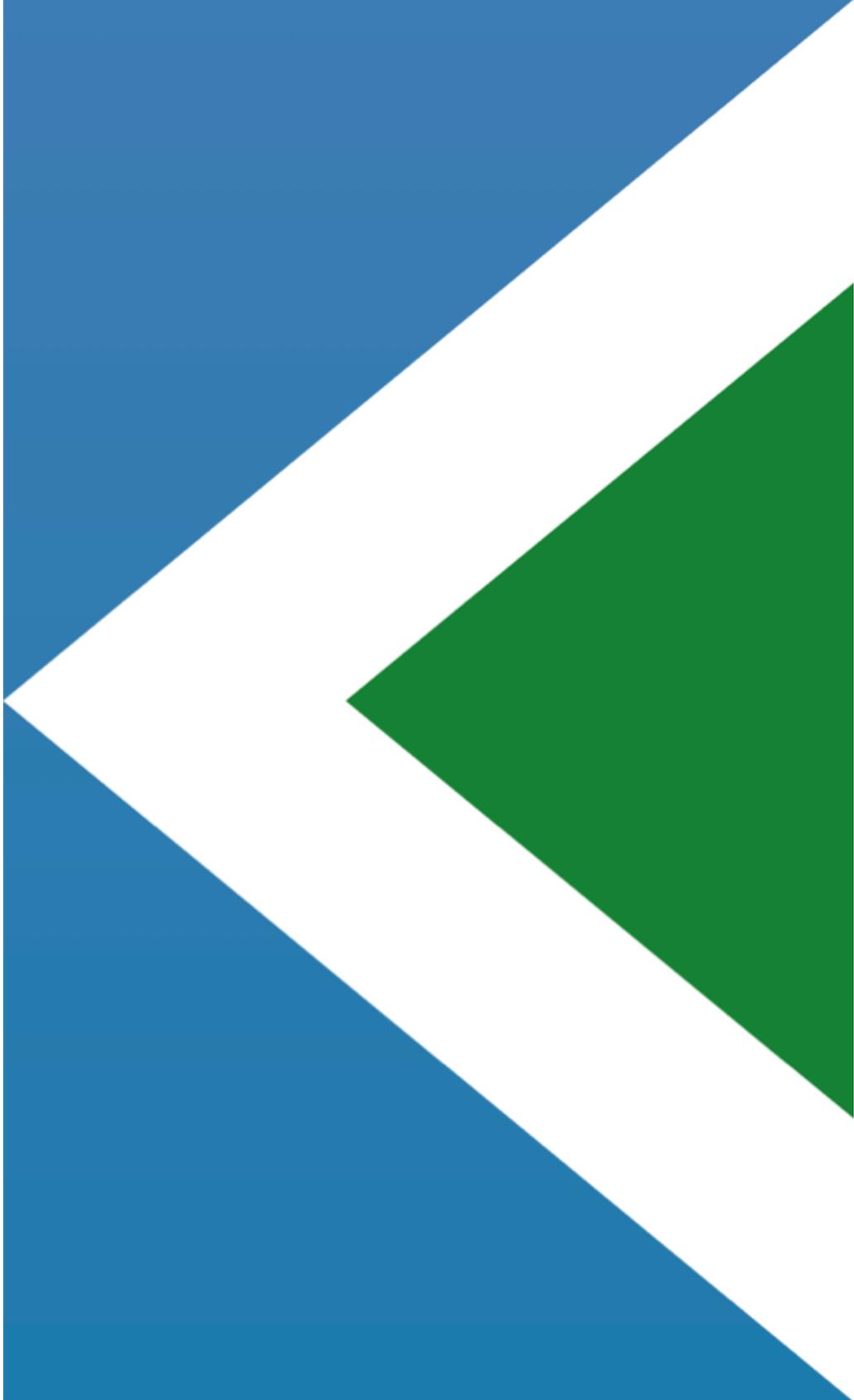
VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico** (Clássicos da literatura). Saraiva, 2013. Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/dicionario-filosofico-5229823.html>> Acesso em: 10 jan. 2019.

ZOMPERO, A. F.; FIGUEIREDO, H. R.; GARBIM, T. H. Atividades de investigação e a transferência de significados sobre o tema educação alimentar no ensino fundamental. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 23, n. 3, p. 659-676, 2017.

**ANEXO A – FOTOGRAFIA TIRADA NO 40º PIQUENIQUE VEGANO PARA TODOS, EM FEVEREIRO DE 2018**



**ANEXO B – BANDEIRA INTERNACIONAL VEGANA**



ANEXO C – PANFLETOS DOS COLETIVOS VERDURADA DE 1998 E 2015

**VERDURADA**

**SELF CONVICTION  
NO VIOLENCE  
SIGHT FOR SORE EYES  
CASH FOR CHAOS**



**17 de janeiro - sábado - 16 h**

*vidas · comida · plantas*

*verdurada: o centro do verão!*

**ingresso: R\$ 3,00 + 1kg de alimento não perecível**

*A venda no local: cervejas, café, licores artesanais e importados, feijão, arroz. Tudo a preço que você se lembrar de.*

**local: rua campo bom, 155 próximo ao metrô Jabaquara**

**Bandanos Ordinária Hit**

**Tuna Deaf Kids Dedication**

**VERDURA**

**sábado, 15 de agosto de 2015**

**17h | R\$ 12**

[verdurada.org](http://verdurada.org)  
[facebook.com/Verdurada](https://www.facebook.com/Verdurada)

**+ palestra sobre trabalho escravo no Brasil**

**Jantar Vegetariano após os shows**

**Rua Riachuelo, 194 - Centro**

*Ingressos contactados no The Bazaar, Rua Barão de Itapetalinga 37, loja 43, e Galeria do Rock, Loja 233 (Centro)*

## ANEXO D - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

### 3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>26</sup>, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

## A Educação Infantil no contexto da Educação Básica

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família

---

26 BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>27</sup>, em seu Artigo 4º, definem a criança como

"sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

27 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2017.



## DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, **ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.**
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a **produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.**
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto **do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas** pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, **elementos da natureza**, na escola e fora dela, **ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades:** as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível,** suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural,** constituindo **uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento,** nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens **vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.**

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

### 3.1. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das **crianças e seus saberes**, **entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural**.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que **as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida**, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas **primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade)**, constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, **as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado**, de reciprocidade e de **interdependência com o meio**. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças **entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida**, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço

e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e **produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural**, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, **identificam suas potencialidades e seus limites**, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o **partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão**. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, **criando suas próprias produções artísticas ou culturais**, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças **desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade** que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o **desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal** das crianças, **permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura** e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

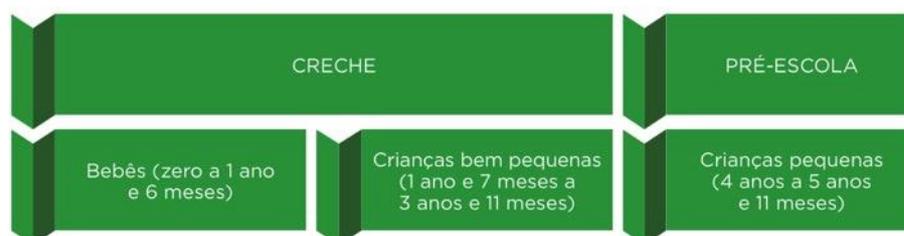
**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza), os diferentes

tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

### 3.2. OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três **grupos por faixa etária**, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.



## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EO01)</b> Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	<b>(EI02EO01)</b> Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EI01EO02)</b> Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	<b>(EI02EO02)</b> Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	<b>(EI03EO02)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
<b>(EI01EO03)</b> Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	<b>(EI02EO03)</b> Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
<b>(EI01EO04)</b> Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	<b>(EI02EO04)</b> Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	<b>(EI03EO04)</b> Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
<b>(EI01EO05)</b> Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	<b>(EI02EO05)</b> Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	<b>(EI03EO05)</b> Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EO06)</b> Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	<b>(EI02EO06)</b> Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	<b>(EI03EO06)</b> Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	<b>(EI02EO07)</b> Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	<b>(EI03EO07)</b> Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01CG01)</b> Movimentar as partes do corpo para <b>expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos.</b></p>	<p><b>(EI02CG01)</b> <b>Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si</b> e nos jogos e brincadeiras.</p>	<p><b>(EI03CG01)</b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<p><b>(EI01CG02)</b> Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p><b>(EI02CG02)</b> Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p>	<p><b>(EI03CG02)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>
<p><b>(EI01CG03)</b> Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p>	<p><b>(EI02CG03)</b> Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>	<p><b>(EI03CG03)</b> Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p>
<p><b>(EI01CG04)</b> Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.</p>	<p><b>(EI02CG04)</b> <b>Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</b></p>	<p><b>(EI03CG04)</b> <b>Adotar hábitos de autocuidado</b> relacionados a higiene, <b>alimentação</b>, conforto e aparência.</p>
<p><b>(EI01CG05)</b> Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.</p>	<p><b>(EI02CG05)</b> Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p>	<p><b>(EI03CG05)</b> <b>Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades</b> em situações diversas.</p>

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	<b>(EI02TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	<b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
<b>(EI01TS02)</b> Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	<b>(EI02TS02)</b> Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	<b>(EI03TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
<b>(EI01TS03)</b> Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	<b>(EI02TS03)</b> Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	<b>(EI03TS03)</b> Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p><b>(EI01EF01)</b> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p>	<p><b>(EI02EF01)</b> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p>	<p><b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
<p><b>(EI01EF02)</b> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p>	<p><b>(EI02EF02)</b> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p>	<p><b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>
<p><b>(EI01EF03)</b> Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p>	<p><b>(EI02EF03)</b> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p>	<p><b>(EI03EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p>
<p><b>(EI01EF04)</b> Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p>	<p><b>(EI02EF04)</b> Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p>	<p><b>(EI03EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>
<p><b>(EI01EF05)</b> Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p>	<p><b>(EI02EF05)</b> Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p>	<p><b>(EI03EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EF06)</b> Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	<b>(EI02EF06)</b> Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	<b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
<b>(EI01EF07)</b> Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	<b>(EI02EF07)</b> Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	<b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
<b>(EI01EF08)</b> Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	<b>(EI02EF08)</b> Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	<b>(EI03EF08)</b> Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
<b>(EI01EF09)</b> Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	<b>(EI02EF09)</b> Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	<b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01ET01)</b> Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	<b>(EI02ET01)</b> Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	<b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
<b>(EI01ET02)</b> Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	<b>(EI02ET02)</b> Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	<b>(EI03ET02)</b> Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
<b>(EI01ET03)</b> Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	<b>(EI02ET03)</b> Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	<b>(EI03ET03)</b> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
<b>(EI01ET04)</b> Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	<b>(EI02ET04)</b> Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	<b>(EI03ET04)</b> Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
<b>(EI01ET05)</b> Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	<b>(EI02ET05)</b> Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	<b>(EI03ET05)</b> Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
<b>(EI01ET06)</b> Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	<b>(EI02ET06)</b> Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	<b>(EI03ET06)</b> Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	<b>(EIO2ET07)</b> Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	<b>(EIO3ET07)</b> Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	<b>(EIO2ET08)</b> Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	<b>(EIO3ET08)</b> Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

### 3.3. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>

## SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

Escuta, fala,  
pensamento  
e imaginação

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços,  
tempos,  
quantidades,  
relações e  
transformações

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

## ANEXO E - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

#### RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 <sup>(\*)</sup>

*Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.*

O **Presidente do Conselho Nacional de Educação**, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º e na alínea “c” do § 2º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e nos artigos 22 ao 57 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO que:

A Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”;

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental;

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global;

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental;

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social,

RESOLVE:

TÍTULO I  
OBJETO E MARCO LEGAL  
CAPÍTULO I  
OBJETO

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

## CAPÍTULO II

### MARCO LEGAL

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o *aspecto metodológico* da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da *ética socioambiental* das atividades profissionais.

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

## TÍTULO II

### PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

#### CAPÍTULO I

#### PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 12. A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental:

I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;

II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;

III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;

V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;

VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

## CAPÍTULO II

### OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

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

V - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

### TÍTULO III ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - estimular:

a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;

b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;

c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais;

d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;

f) uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II - contribuir para:

a) o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;

b) a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;

c) o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;

d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;

e) a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;

f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações. (2x)

III - promover:

a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;

b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública;

c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;

d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;

e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

#### TÍTULO IV

##### SISTEMAS DE ENSINO E REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 18. Os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares que tornem efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Art. 20. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação.

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Art. 22. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental.

§ 1º Os sistemas de ensino devem propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

§ 2º Recomenda-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de pesquisa e investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Art. 23. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Art. 24. O Ministério da Educação (MEC) e os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes nas avaliações para fins de credenciamento e recredenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA  
Presidente em Exercício

## ANEXO F - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

#### RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 <sup>(\*)</sup>

*Fixa as Diretrizes Curriculares  
Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo 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 étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma **relação efetiva com a comunidade local** e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das **singularidades individuais e coletivas das crianças**, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e **negligência no interior da instituição** ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - **dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;**

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter **vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades**, assim como a **práticas ambientalmente sustentáveis;**

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - **valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;**

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as **características ambientais e socioculturais da comunidade.**

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam 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;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

**CESAR CALLEGARI**

## ANEXO G - LEI Nº 11.947/2009

## Lei nº 11.947/2009

*Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.*

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:<sup>1</sup>

**Art. 1º** Para os efeitos desta Lei, entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.

**Art. 2º** São diretrizes da alimentação escolar:

I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II – a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III – a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

IV – a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

VI – o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

**Art. 3º** A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei.

**Art. 4º** O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

**Art. 5º** Os recursos financeiros consignados no orçamento da União para execução do PNAE serão repassados em parcelas aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às escolas federais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em conformidade com o disposto no art. 208 da Constituição Federal e observadas as disposições desta Lei.

<sup>1</sup> Conversão da Medida Provisória nº 455/2008.



§ 1º A transferência dos recursos financeiros, objetivando a execução do PNAE, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica.

§ 2º Os recursos financeiros de que trata o § 1º deverão ser incluídos nos orçamentos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios atendidos e serão utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios.

§ 3º Os saldos dos recursos financeiros recebidos à conta do PNAE existentes em 31 de dezembro deverão ser reprogramados para o exercício subsequente, com estrita observância ao objeto de sua transferência, nos termos disciplinados pelo Conselho Deliberativo do FNDE.

§ 4º O montante dos recursos financeiros de que trata o § 1º será calculado com base no número de alunos devidamente matriculados na educação básica pública de cada um dos entes governamentais, conforme os dados oficiais de matrícula obtidos no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação.

§ 5º Para os fins deste artigo, a critério do FNDE, serão considerados como parte da rede estadual, municipal e distrital, ainda, os alunos matriculados em:

I – creches, pré-escolas e escolas do ensino fundamental e médio qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de educação especial;

II – creches, pré-escolas e escolas comunitárias de ensino fundamental e médio conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

**Art. 6º** É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE às unidades executoras das escolas de educação básica pertencentes à sua rede de ensino, observando o disposto nesta Lei, no que couber.

*Parágrafo único.* O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá normas relativas a critérios de alocação de recursos e valores *per capita*, bem como para organização e funcionamento das unidades executoras e demais orientações e instruções necessárias à execução do PNAE.

**Art. 7º** Os Estados poderão transferir a seus Municípios a responsabilidade pelo atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas respectivas áreas de jurisdição e, nesse caso, autorizar expressamente o repasse direto ao Município por parte do FNDE da correspondente parcela de recursos calculados na forma do parágrafo único do art. 6º.

**Art. 8º** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios apresentarão ao FNDE a prestação de contas do total dos recursos recebidos.

§ 1º A autoridade responsável pela prestação de contas que inserir ou fizer inserir documentos ou declaração falsa ou diversa da que deveria ser inscrita, com o fim de alterar a verdade sobre o fato, será responsabilizada na forma da lei.

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios manterão em seus arquivos, em boa guarda e organização, pelo prazo de 5 (cinco) anos, contados da data de aprovação da prestação de contas do concedente, os documentos a que se refere o *caput*, juntamente com todos os comprovantes de pagamentos efetuados com os recursos financeiros transferidos na forma desta Lei, ainda que a execução esteja a cargo das respectivas escolas, e estarão obrigados a disponibilizá-los, sempre que solicitado, ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, ao Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao Conselho de Alimentação Escolar – CAE.

§ 3º O FNDE realizará auditoria da aplicação dos recursos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, a cada exercício financeiro, por sistema de amostragem, podendo requisitar o encaminhamento de documentos e demais elementos necessários para tanto, ou, ainda, delegar competência a outro órgão ou entidade estatal para fazê-lo.

**Art. 9º** O FNDE, os entes responsáveis pelos sistemas de ensino e os órgãos de controle externo e interno federal, estadual e municipal criarão, segundo suas competências próprias ou na forma de rede integrada, mecanismos adequados à fiscalização e ao monitoramento da execução do PNAE.

*Parágrafo único.* Os órgãos de que trata este artigo poderão celebrar convênios ou acordos, em regime de cooperação, para auxiliar e otimizar o controle do programa.

**Art. 10.** Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar ao FNDE, ao Tribunal de Contas da União, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo da União, ao Ministério Público e ao CAE as irregularidades eventualmente identificadas na aplicação dos recursos destinados à execução do PNAE.

**Art. 11.** A responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais caberá ao nutricionista responsável, que deverá respeitar as diretrizes previstas nesta Lei e na legislação pertinente, no que couber, dentro das suas atribuições específicas.

**Art. 12.** Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada.<sup>2</sup>

§ 1º Para efeito desta Lei, gêneros alimentícios básicos são aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável, observada a regulamentação aplicável.

§ 2º Para os alunos que necessitem de atenção nutricional individualizada em virtude de estado ou de condição de saúde específica, será elaborado cardápio especial com base em recomendações médicas e nutricionais, avaliação nutricional e demandas nutricionais diferenciadas, conforme regulamento.

**Art. 13.** A aquisição dos gêneros alimentícios, no âmbito do PNAE, deverá obedecer ao cardápio planejado pelo nutricionista e será realizada, sempre que possível, no mesmo ente federativo em que se localizam as escolas, observando-se as diretrizes de que trata o art. 2º desta Lei.

<sup>2</sup> Lei nº 12.982/2014.

**Art. 14.** Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

§ 1º A aquisição de que trata este artigo poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria.

§ 2º A observância do percentual previsto no *caput* será disciplinada pelo FNDE e poderá ser dispensada quando presente uma das seguintes circunstâncias:

- I – impossibilidade de emissão do documento fiscal correspondente;
- II – inviabilidade de fornecimento regular e constante dos gêneros alimentícios;
- III – condições higiênico-sanitárias inadequadas.

**Art. 15.** Compete ao Ministério da Educação propor ações educativas que perpassem pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

**Art. 16.** Competem à União, por meio do FNDE, autarquia responsável pela coordenação do PNAE, as seguintes atribuições:

- I – estabelecer as normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação do PNAE;
- II – realizar a transferência de recursos financeiros visando a execução do PNAE nos Estados, Distrito Federal, Municípios e escolas federais;
- III – promover a articulação interinstitucional entre as entidades federais envolvidas direta ou indiretamente na execução do PNAE;



IV – promover a adoção de diretrizes e metas estabelecidas nos pactos e acordos internacionais, com vistas na melhoria da qualidade de vida dos alunos da rede pública da educação básica;

V – prestar orientações técnicas gerais aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o bom desempenho do PNAE;

VI – cooperar no processo de capacitação dos recursos humanos envolvidos na execução do PNAE e no controle social;

VII – promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas objetivando a avaliação das ações do PNAE, podendo ser feitos em regime de cooperação com entes públicos e privados.

**Art. 17.** Competem aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, as seguintes atribuições, conforme disposto no § 1º do art. 211 da Constituição Federal:

I – garantir que a oferta da alimentação escolar se dê em conformidade com as necessidades nutricionais dos alunos, durante o período letivo, observando as diretrizes estabelecidas nesta Lei, bem como o disposto no inciso VII do art. 208 da Constituição Federal;

II – promover estudos e pesquisas que permitam avaliar as ações voltadas para a alimentação escolar, desenvolvidas no âmbito das respectivas escolas;

III – promover a educação alimentar e nutricional, sanitária e ambiental nas escolas sob sua responsabilidade administrativa, com o intuito de formar hábitos alimentares saudáveis aos alunos atendidos, mediante atuação conjunta dos profissionais de educação e do responsável técnico de que trata o art. 11 desta Lei;

IV – realizar, em parceria com o FNDE, a capacitação dos recursos humanos envolvidos na execução do PNAE e no controle social;

V – fornecer informações, sempre que solicitado, ao FNDE, ao CAE, aos órgãos de controle interno e externo do Poder Executivo, a respeito da execução do PNAE, sob sua responsabilidade;

VI – fornecer instalações físicas e recursos humanos que possibilitem o pleno funcionamento do CAE, facilitando o acesso da população;

VII – promover e executar ações de saneamento básico nos estabelecimentos escolares sob sua responsabilidade, na forma da legislação pertinente;

VIII – divulgar em locais públicos informações acerca do quantitativo de recursos financeiros recebidos para execução do PNAE;

IX – prestar contas dos recursos financeiros recebidos à conta do PNAE, na forma estabelecida pelo Conselho Deliberativo do FNDE;

X – apresentar ao CAE, na forma e no prazo estabelecidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE, o relatório anual de gestão do PNAE.

**Art. 18.** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, Conselhos de Alimentação Escolar – CAE, órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, compostos da seguinte forma:

I – 1 (um) representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado;

II – 2 (dois) representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelo respectivo órgão de representação, a serem escolhidos por meio de assembleia específica;

III – 2 (dois) representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, escolhidos por meio de assembleia específica;

IV – 2 (dois) representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, a seu critério, ampliar a composição dos membros do CAE, desde que obedecida a proporcionalidade definida nos incisos deste artigo.

§ 2º Cada membro titular do CAE terá 1 (um) suplente do mesmo segmento representado.

§ 3º Os membros terão mandato de 4 (quatro) anos, podendo ser reconduzidos de acordo com a indicação dos seus respectivos segmentos.

§ 4º A presidência e a vice-presidência do CAE somente poderão ser exercidas pelos

representantes indicados nos incisos II, III e IV deste artigo.

§ 5º O exercício do mandato de conselheiros do CAE é considerado serviço público relevante, não remunerado.

§ 6º Caberá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios informar ao FNDE a composição do seu respectivo CAE, na forma estabelecida pelo Conselho Deliberativo do FNDE.

**Art. 19.** Compete ao CAE:

I – acompanhar e fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas na forma do art. 2º desta Lei;

II – acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar;

III – zelar pela qualidade dos alimentos, em especial quanto às condições higiênicas, bem como a aceitabilidade dos cardápios oferecidos;

IV – receber o relatório anual de gestão do PNAE e emitir parecer conclusivo a respeito, aprovando ou reprovando a execução do Programa.

*Parágrafo único.* Os CAEs poderão desenvolver suas atribuições em regime de cooperação com os Conselhos de Segurança Alimentar e Nutricional estaduais e municipais e demais conselhos afins, e deverão observar as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA.

**Art. 20.** Fica o FNDE autorizado a suspender os repasses dos recursos do PNAE quando os Estados, o Distrito Federal ou os Municípios:

I – não constituírem o respectivo CAE ou deixarem de efetuar os ajustes necessários, visando ao seu pleno funcionamento;

II – não apresentarem a prestação de contas dos recursos anteriormente recebidos para execução do PNAE, na forma e nos prazos estabelecidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE;

III – cometerem irregularidades na execução do PNAE, na forma estabelecida pelo Conselho Deliberativo do FNDE.

§ 1º Sem prejuízo do previsto no *caput*, fica o FNDE autorizado a comunicar eventuais irregularidades na execução do PNAE ao Ministério Público e demais órgãos ou autoridades ligadas ao tema de que trata o Programa.

§ 2º O restabelecimento do repasse dos recursos financeiros à conta do PNAE ocorrerá na forma definida pelo Conselho Deliberativo do FNDE.

**Art. 21.** Ocorrendo a suspensão prevista no art. 20, fica o FNDE autorizado a realizar, em conta específica, o repasse dos recursos equivalentes, pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, diretamente às unidades executoras, conforme previsto no art. 6º desta Lei, correspondentes às escolas atingidas, para fornecimento da alimentação escolar, dispensando-se o procedimento licitatório para aquisição emergencial dos gêneros alimentícios, mantidas as demais regras estabelecidas para execução do PNAE, inclusive quanto à prestação de contas.

*Parágrafo único.* A partir da publicação desta Lei, o FNDE terá até 180 (cento e oitenta) dias para regulamentar a matéria de que trata o *caput* deste artigo.

**Art. 22.** O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.<sup>3</sup>

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário e aos polos presenciais da UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica e na UAB, de acordo, respectivamente, com dados do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e com dados coletados pela Coorde-

<sup>3</sup> Lei nº 12.695/2012; e Medida Provisória nº 562/2012.





nação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, observado o disposto no art. 24.

§ 2º A assistência financeira de que trata o § 1º será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica:

I – diretamente à unidade executora própria, representativa da comunidade escolar, ou àquela qualificada como beneficente de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público;

II – ao Estado, ao Distrito Federal ou ao Município mantenedor do estabelecimento de ensino, que não possui unidade executora própria.

**Art. 23.** Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

**Art. 24.** O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá normas relativas aos critérios de alocação, repasse, execução, prestação de contas dos recursos e valores *per capita*, bem como sobre a organização e funcionamento das unidades executoras próprias.

*Parágrafo único.* A fixação dos valores *per capita* contemplará, diferenciadamente, as escolas que oferecem educação especial de forma inclusiva ou especializada, de modo a assegurar, de acordo com os objetivos do PDDE, o adequado atendimento às necessidades dessa modalidade educacional.

**Art. 25.** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão inscrever, quando couber, nos respectivos orçamentos os recursos financeiros destinados aos estabelecimentos de ensino a eles vinculados, bem como prestar contas dos referidos recursos.

**Art. 26.** As prestações de contas dos recursos recebidos à conta do PDDE, a serem apresentadas nos prazos e constituídas dos documentos

estabelecidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE serão feitas:<sup>4</sup>

I – pelas unidades executoras próprias das escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal e dos polos presenciais do sistema UAB aos Municípios e às Secretarias de Educação a que estejam vinculadas, que se encarregarão da análise, julgamento, consolidação e encaminhamento ao FNDE, conforme estabelecido pelo seu conselho deliberativo;

II – pelos Municípios, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e pelas entidades qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público àquele Fundo.

§ 1º As prestações de contas dos recursos transferidos para atendimento das escolas e dos polos presenciais do sistema UAB que não possuem unidades executoras próprias deverão ser feitas ao FNDE, observadas as respectivas redes de ensino, pelos Municípios e pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

§ 2º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PDDE nas seguintes hipóteses:

I – omissão na prestação de contas, conforme definido pelo seu Conselho Deliberativo;

II – rejeição da prestação de contas;

III – utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PDDE, conforme constatado por análise documental ou de auditoria.

§ 3º Em caso de omissão no encaminhamento das prestações de contas, na forma do inciso I do *caput*, fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos a todas as escolas e polos presenciais do sistema UAB da rede de ensino do respectivo ente federado.

§ 4º O gestor, responsável pela prestação de contas, que permitir, inserir ou fizer inserir documentos ou declaração falsa ou diversa da que deveria ser inscrita, com o fim de alterar a verdade sobre os fatos, será responsabilizado na forma da lei.

**Art. 27.** Os entes federados, as unidades executoras próprias e as entidades qualificadas

<sup>4</sup> Lei nº 12.695/2012; e Medida Provisória nº 562/2012.

como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público manterão arquivados, em sua sede, em boa guarda e organização, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, pelo prazo de 5 (cinco) anos, contado da data de julgamento da prestação de contas anual do FNDE pelo órgão de controle externo, os documentos fiscais, originais ou equivalentes, das despesas realizadas na execução das ações do PDDE.

**Art. 28.** A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros relativos à execução do PDDE é de competência do FNDE e dos órgãos de controle externo e interno do Poder Executivo da União e será feita mediante realização de auditorias, inspeções e análise dos processos que originarem as respectivas prestações de contas.

*Parágrafo único.* Os órgãos incumbidos da fiscalização dos recursos destinados à execução do PDDE poderão celebrar convênios ou acordos, em regime de mútua cooperação, para auxiliar e otimizar o controle do Programa.

**Art. 29.** Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar ao FNDE, ao Tribunal de Contas da União, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo da União e ao Ministério Público irregularidades identificadas na aplicação dos recursos destinados à execução do PDDE.

**Art. 33.** Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

*Parágrafo único.* Ato do Poder Executivo disporá sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa.

**Art. 33-A.** O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.<sup>5</sup>

§ 1º Os professores das redes públicas de educação poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do PRONERA, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas no âmbito do PRONERA não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

**Art. 34.** Ficam revogados os arts. 1º a 14 da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.

**Art. 35.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 16 de junho de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA –  
*Fernando Haddad – Paulo Bernardo Silva*

Promulgada em 16/6/2009 e publicada no DOU de 17/6/2009.

<sup>5</sup> Lei nº 12.695/2012.

**ANEXO H - PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA AS  
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Parâmetros Nacionais  
de Qualidade  
para as Instituições  
de Educação Infantil**



# Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil

O MEC, no âmbito das suas atribuições, apresenta a seguir os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil. É fundamental considerar que todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados no processo educacional. Entretanto, para facilitar a apresentação, os parâmetros estão organizados em seções distintas.

**Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil:**

- 1 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos.**
  - 1.1** Contemplam os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
  - 1.2** Contemplam os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática.
  - 1.3** Contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

- 2** **As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.**
  - 2.1 Organizam intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres.
  - 2.2 Promovem a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores.
  - 2.3 Preveem a intervenção das professoras e dos professores visando a atender e as características e necessidades das crianças.
- 3** **As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.**
  - 3.1 Antes de a criança começar a freqüentar a instituição de Educação Infantil, são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores, gestoras e gestores iniciem um conhecimento mútuo.
  - 3.2 O período de acolhimento inicial ("adaptação") demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição.
  - 3.3 Professoras, professores, gestoras e gestores são atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações.
  - 3.4 Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis.

- 3.5 Mães e pais e/ou responsáveis opinam sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica e a gestão da instituição.
- 4 **As propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.**
- 4.1 Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados.
- 4.2 A intenção de respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.
- 4.3 O idioma falado nas instituições de Educação Infantil é o português, assegurada às comunidades indígenas a educação bilingüe, e às comunidades fronteiriças, a interculturalidade.
- 5 **As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais, contemplando:**
- 5.1 estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), físicas, motoras e múltiplas;
- 5.2 estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças com idade cronológica para permanência na Educação Infantil que apresentam atraso de desenvolvimento decorrente de déficit de atenção e hiperatividade, problemas de comportamento, emocionais, psicomotores, cognitivos, dislexia e correlatos, entre outros;

- 5.3 formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para atender as crianças com necessidades educacionais especiais;
  - 5.4 espaços e equipamentos são adaptados para receber as crianças com necessidades educacionais especiais de acordo com a Lei da Acessibilidade;
  - 5.5 o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as crianças com deficiência auditiva.
- 6 As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais.**
- 6.1 A escolha das concepções, das metodologias e das estratégias pedagógicas é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e respeitam o estabelecido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Parecer CEB 22/98).
  - 6.2 Professoras, professores, profissionais de apoio, especialistas, gestoras e gestores adotam posturas condizentes com os princípios expressos nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.
  - 6.3 A elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das propostas pedagógicas seguem os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriade (dinamismo) e organização.

*Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil:*

- 7 As instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.**
- 7.1 O funcionamento em período parcial implica o recebimento das crianças por no mínimo quatro horas por dia.

- 7.2** O funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia.
- 7.3** Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores.
- 7.4** As instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento.
- 7.5** O calendário letivo não precisa ater-se ao da escola de Ensino Fundamental, mas respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para crianças e funcionários.
- 8 A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição.**
- 8.1** Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.).
- 8.2** A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.
- 8.3** As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença.
- 8.4** A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
  - uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
  - uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.
- 8.5** A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam.
- 9** **A gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral e que:**
- 9.1** têm, no mínimo, o diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia);
- 9.2** são selecionados e avaliados a partir do conhecimento de seus direitos e deveres, do seu compromisso com a ética profissional e da dedicação permanente ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional;
- 10** **Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a freqüentam.**
- 10.1** **Asseguram que as crianças de 0 até 6 anos sob sua responsabilidade sejam o principal foco das ações e das decisões tomadas.**
- 10.2** Encaminham aos serviços específicos os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos.

- 10.3 Organizam e participam do processo de elaboração, registro em documento escrito, implementação e avaliação das propostas pedagógicas, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de suas famílias e/ou responsáveis e da comunidade local.
- 10.4 Divulgam sistematicamente, com clareza e transparência, critérios, normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas quanto para a equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.
- 10.5 Utilizam-se da supervisão externa como instrumento para o aprimoramento do trabalho da equipe como um todo.
- 10.6 Formalizam canais de participação de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, na implementação e na avaliação das propostas pedagógicas.
- 10.7 Preocupam-se em cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças.
- 10.8 Desenvolvem programas de incentivo à educação e à formação regular e continuada dos membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.
- 10.9 Respeitam os direitos e asseguram o cumprimento dos deveres das professoras, dos professores e dos demais profissionais sob sua responsabilidade.
- 10.10 Respeitam e implementam decisões coletivas.
- 10.11 Possibilitam que mães, pais e familiares e/ou responsáveis tenham a oportunidade de visitar as instalações das instituições de Educação Infantil e de conhecer os profissionais que lá trabalham antes de matricular a criança.

- 10.12** Têm uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) das crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição.
- 10.13** Orientam mães e pais e/ou responsáveis para dar às professoras e aos professores informações que julguem relevantes e fidedignas sobre a criança.
- 10.14** Criam as condições necessárias para obter as informações sobre a criança no período de matrícula.
- 10.15** Realizam encontros periódicos entre mães, pais, familiares e/ou responsáveis e profissionais da instituição de Educação Infantil, visando à qualidade da educação das crianças.

**Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:**

- 11 Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.**
- 11.1** A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio.
- 11.2** Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.
- 11.3** Professoras e professores de Educação Infantil das instituições públicas são selecionados (as) por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil.

- 11.4** A substituição eventual ou no período de férias/afastamento de um professor ou professora de Educação Infantil só poderá ser feita por outro profissional que tenha a formação exigida para atuar na área.
- 11.5** O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a ser consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil.
- 12 Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil:**
- 12.1** asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação;
- 12.2** asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida;
- 12.3** encaminham a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos;
- 12.4** possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento;
- 12.5** auxiliam bebês e crianças nas atividades que não podem realizar sozinhos;
- 12.6** alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos;

- 12.7 organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual);
- 12.8 possibilitam que bebês e crianças expressem com tranquilidade sentimentos e pensamentos;
- 12.9 realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura;
- 12.10 organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação;
- 12.11 criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira;
- 12.12 intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente;
- 12.13 intervêm para assegurar que bebês e crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriados às diferentes faixas etárias e que não esperem por longos períodos durante o tempo em que estiverem acordados;
- 12.14 garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais;
- 12.15 valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente.

**13 A equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil, composta por gestoras, gestores, professoras e professores, pode ser acrescida de outros profissionais:**

- 13.1** de apoio (cozinha, limpeza, secretaria), desde que tenham a formação necessária para o exercício de suas funções;
- 13.2** especialistas para assessorias ou para auxiliar a formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil;
- 13.3** O conhecimento de seus direitos e deveres e sobre a temporalidade da infância, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a serem consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil.

**Quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil:**

**14 Gestoras, gestores, professoras e professores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de Educação Infantil estabelecem entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca.**

- 14.1** Elaboram e/ou recebem informações sobre a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil antes de nela começar a trabalhar.
- 14.2** Desenvolvem atitudes mútuas de compreensão e respeito a solicitações, sugestões e reclamações.
- 14.3** Promovem e/ou participam de encontros coletivos periódicos.
- 14.4** Têm a responsabilidade de respeitar as regras estabelecidas nas instituições às quais estão vinculados.
- 14.5** Participam ativamente da implementação e da avaliação da proposta pedagógica e da gestão da instituição.

- 14.6 Garantem as condições de trabalho necessárias ao desempenho de suas funções: tempo, espaço, equipamentos e materiais.
- 14.7 Participam de programas de formação regular e continuada promovidos pelos sistemas de ensino ou pelas instituições nas quais trabalham.
- 14.8 Disponibilizam entre si informações relevantes para a realização de suas funções.

#### Quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil<sup>6</sup>:

##### 15 Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças:

- 15.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas;
- 15.2 adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000);
- 15.3 propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos;
- 15.4 instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças;
- 15.5 são disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças;
- 15.6 Professoras e professores das instituições de Educação Infantil responsabilizam-se pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes.
- 15.7 As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos.

6

Ver Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005b e c), nos quais os parâmetros relativos à infra-estrutura estão detalhados.

- 15.8** As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante.
- 15.9** O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis.
- 15.10** Os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças.
- 16** **Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham:**
- 16.1** são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto, aconchego de profissionais e familiares e/ou responsáveis pelas crianças;
- 16.2** adequam-se ao uso por adultos com necessidades especiais;
- 16.3** são previstos espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como local para amamentação, para entrevistas





e conversas mais reservadas e para reuniões coletivas na instituição de Educação Infantil;

**16.4** é prevista a instalação de um quadro de avisos ou similar em local de fácil visualização na entrada e nas salas da instituição de Educação Infantil.

**16.5** são destinados espaços diferenciados para as atividades das crianças, para a dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis.

## ANEXO I - PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA



## EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora  
Custódio Matos

Secretária de Educação  
Eleuza Maria Rodrigues Barboza

Chefes de Departamento:  
Angelane Serrate Fernandes  
Lúcia Elena da Silva  
Gisela Maria Ventura Pinto  
Rosamar Barbosa Cabral Martins  
Sandra Maria Duque  
Luiz Antonio Belletti Rodrigues

Revisão  
Danielle Berzoini Mauler  
Mirian Sanábio Tavella

Coordenação de Arte Gráfica  
Marcela Lazzarini  
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Design Gráfico e Editoração  
Tito Junior

Ilustração/Capa:  
Lorena Costa Lopes

## Equipe de Educação Infantil

Adélia Regina Façchim Ribeiro  
Analice Franco de Castro Betti  
Ana Paula do Amaral Tibúrcio  
Ana Paula Neves Miqulini Viduani  
Bianca Recker Lauro  
Daniela Assis de Paula Sandes  
Delfina Maria dos Reis Henrique  
Edilene Maria Lopes  
Egle Xavier de Souza  
Eneida Gomes Tolentino  
Erika Guidine Vargas  
Gilcele Martins Malinconico Felipe  
Gilmara de Paula Jenevain  
Juliana Tostes Saar Fajardo  
Lúcia Elena da Silva  
Maria Cristina Fontes Amaral  
Niléa Beatriz Jenevain Braga  
Patrícia Maria Reis Cestaro  
Silvana Sousa de Mello Neves  
Silvana Aparecida Parga  
Zuleica Beatriz Gomes Noelli

## AUTORES(AS) DO DOCUMENTO

Profissionais de Educação Infantil das Creches e Escolas Públicas do Município de Juiz de Fora

## CONSULTORIA

Prof. Jader Janer Moreira Lopes/Universidade Federal Fluminense

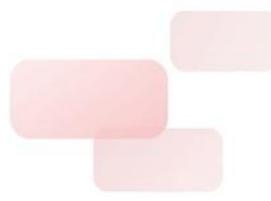
## FOTOS E DESENHOS

Crianças das Instituições de Educação Infantil de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 2010



No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo. lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele deliria.  
E pois.  
Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer  
nascimentos—  
O verbo tem que pegar delírio.  
(Manuel de Barros)





## A todos nós, educadores de crianças pequenas.

Há algum tempo os grupos de estudos, com os diversos profissionais da Educação Infantil, vêm fazendo um intenso debate e reflexão sobre qual proposta deve fundamentar as ações presentes nas instituições de Educação Infantil do município de Juiz de Fora. Dessa construção também participaram as crianças pequenas que, a partir de conversas e desenhos, indicaram quais os seus desejos para os locais que as acolhem diariamente.

De forma dialogada, ocorreu a confecção de um documento que veio compor as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora, intitulado "Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora". Esse documento, dividido em três partes: Fundamentação Teórica: de que crianças e infâncias estamos falando? Dimensões Pedagógicas para a Educação Infantil e Prática Pedagógica na Educação Infantil, traça os princípios em que se deve pautar a organização das instituições de crianças pequenas em nosso município.

Dando continuidade ao trabalho, prosseguimos os encontros, com intuito de desdobrar e ampliar o material elaborado inicialmente. Nessa nova etapa ocorreram encontros e conversas com os contemporâneos estudos sobre as crianças e suas diversas infâncias, com a legislação brasileira e suas últimas atualizações, com propostas elaboradas em diversos municípios do Brasil e, também, de outros países, com as vozes de educadores, das crianças, de pesquisadores.

Isso permitiu a elaboração deste novo documento, que foi intitulado "Educação Infantil: A Construção Coletiva Da Prática Cotidiana". As páginas aqui escritas pretendem contemplar os fundamentos teóricos e a organização prática em construção nessas instituições, buscando ampliar o fazer pedagógico com nossas crianças e com todos que dela fazem parte.

O texto foi escrito em tom de diálogo, seguindo o mesmo caminho que marcaram os encontros, em alguns momentos trazemos sugestões de trabalho, livros e textos, transcrições de obras teóricas, relatos de experiências, registros de vivências ocorridas nos encontros de formação, comentários que servem para pensar, conjuntamente, o cotidiano vivenciado por todos nós.

A estrutura de "Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana" está organizada em partes delimitadas por títulos intencionalmente forjados e com o intuito de oferecer uma primeira ideia do tema central a ser abordado. Inicialmente, definimos a expressão "currículo", termo comum presente no campo da Educação,

mas muitas vezes compreendido de forma reduzida: muitos de nós, por exemplo, entendemos o currículo como apenas listagem de conteúdos, o que deve ser ensinado em cada bimestre, semestre ou ano.

Assumimos o currículo como uma dimensão muito além dessa concepção, como foi pensado por todos os profissionais da Educação Infantil, ao longo desses anos de formação. Por que organizar o espaço de nossas salas de atividades de uma forma e não de outra? Por que o tempo apresenta determinadas divisões no dia de uma criança? Por que as crianças descansam num mesmo horário? Por que escolhemos alguns saberes para estar presentes no nosso trabalho e não contemplamos outros? Por que algumas pessoas estão mais presentes no nosso cotidiano do que outras? Será que essas ausências não nos dizem algo? Como as famílias, a comunidade participa de nossos projetos de trabalho? Todas essas questões e muitas outras fazem parte do currículo para nós, como poderá ser percebido no decorrer das páginas.

A seguir, retornamos a alguns princípios existentes no documento anterior "sobre qual criança e infância estamos falando", para ajudar a traçar os demais momentos que compõem a proposta, estruturando uma coerência e organicidade para todo o projeto, demarcando nossas intencionalidades, nossos fundamentos e os descobrimentos para prática cotidiana e que estarão presentes nas outras partes que constituem esse texto. Ao final, seguem algumas considerações metodológicas para o trabalho e indicações bibliográficas.

Esse documento faz parte de uma caminhada, soma-se à confecção das "Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - Educação Infantil (2008)" e, a partir dele, temos o desejo de compor outros a serem confeccionados sobre temas que consideramos necessários, e, na mesma condição coletiva, com várias mãos, várias vozes, buscaremos tecer uma coleção para a proposta municipal da Educação Infantil, criando, daqui para frente, cadernos temáticos.

As palavras aqui presentes e impressas representam as aspirações e decisões de um coletivo de profissionais de Educação Infantil e devem servir de base para o trabalho de todos e de referenciais para a construção dos Projetos Político-pedagógicos das variadas instituições que acolhem as crianças de nossa região e permitam um diálogo da localidade em que estão inseridas, com linhas de pensamentos e ações comuns compartilhadas por todo o município.

É ponto de partida para que cada um de nós possa construir nosso fazer pedagógico, em sua condição presente, respondendo a anseios tão comuns ao nosso cotidiano, mas sem perder a perspectiva de contribuir para a "escrita" da Educação Infantil em sua condição histórica.



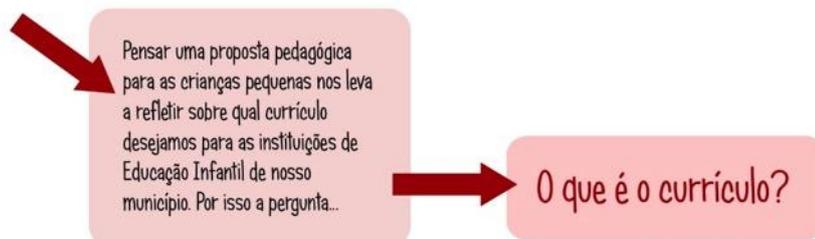
## O que compreendemos por Currículo

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça virada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde os vi, quando os vi, e se uma parte do caso remete não desaguasse no turo posterior, julgá-los sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso. É possível, que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu ter comunicado a pessoa que a confirmaram. Assim, não conservei a lembrança de uma alfaiá esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram conteúdo e forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Involucaram-me nesse tempo a noção de pitombas - e que me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isso me perturbou.

Graciliano Ramos em Infância



Currículo é uma palavra muito presente nas instituições de educação. Mas você já parou pra pensar sobre o que ela significa?



### Algumas ideias sobre e para pensar o Currículo:

O currículo da educação infantil é concebido 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, art. 3º, 2009)

O currículo não se restringe somente à listagem de conteúdos, mas significa um compromisso em oferecer experiências diversas por meio de múltiplas linguagens, garantir à criança o acesso à cultura, saberes, sistemas simbólicos, enfim, tudo o que foi construído historicamente pela humanidade. (Nota dos encontros de Formação, Secretaria de Educação, 2010)

07

Nos últimos anos, tem-se travado um longo debate sobre o que vem a ser currículo, suas diferentes modalidades e interseções com os projetos educativos nos diversos níveis educacionais. Por isso faz-se necessário perguntar: o que compreendemos por currículo? Quando falamos em uma prática educativa com crianças pequenas de que currículo estamos falando?

## Nossa Concepção

Assumimos que o currículo são todas as dimensões que envolvem o ato de educar: os encontros entre pessoas em espaços formais ou não de educação. Sendo assim, conceituamos currículo como tudo o que acontece em uma instituição de Educação Infantil, todas as situações que, ao serem vivenciadas pela criança e pelas demais pessoas ali presentes, possibilitam a construção do conhecimento, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e humanização.

### Assim, é currículo:

- ✓ as materialidades/subjetividades que envolvem a educação entre sujeitos;
- ✓ as intencionalidades presentes no ato de educar;
- ✓ a organização do espaço;
- ✓ a organização do tempo;
- ✓ a sistematização das atividades;
- ✓ a sistematização e produção de materiais;
- ✓ a organização e a prática das rotinas;
- ✓ a organização e as práticas do cotidiano;
- ✓ os saberes presentes e ausentes nos espaços educativos;
- ✓ as presenças e ausências das pessoas nos espaços educativos;
- ✓ as interações entre as diferentes pessoas nos espaços educativos;
- ✓ as formas de cuidar e educar;
- ✓ as formas de conceber as crianças e suas infâncias;
- ✓ outros;



08

Nessa perspectiva todo currículo porta um projeto de sociedade; um projeto de humanidade; um projeto de humanização; um ser e estar no mundo; intencionalidades/desejos e, no caso específico da Educação Infantil entendimentos de crianças e de infâncias.



Desse modo, ao se propor a elaboração de uma Proposta Curricular para a Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre quais infâncias e crianças falamos, quais são os fundamentos teóricos que nos embasam e como isso se relaciona com os demais itens que compõem o currículo de uma instituição.

09

## O que já falamos sobre Crianças e suas Infâncias? O que consta em nosso documento anterior?

Em anos recentes, um conjunto de estudos ocorridos em diversas áreas do conhecimento tem contribuído para uma nova forma de olhar, de perceber e compreender as crianças e suas ações frente ao mundo, afastando dos modelos tradicionais construídos em determinadas regiões do ocidente e que se tornaram comuns, modelos que se baseiam numa perspectiva de incompletude, de falta, num vir a ser, concepções que se materializam em ações nos diversos campos, como na área da educação.

Pesquisas no campo da infância vieram demonstrar que esta se configura de forma diversificada e não única, apontando para uma pluralidade de formas de se pensar as crianças que se diferenciam ao longo do espaço e tempo.

A polêmica e clássica obra de Ariès (1981), por exemplo, aponta que na sociedade europeia ocidental o processo de reconhecimento de suas crianças só se organizaria a partir dos séculos XVI/XVII. Na Idade Média e no início dos Tempos Modernos, não podemos falar ainda de uma particularização da criança na sociedade, apenas de um sentimento de "papa-ricação", uma vez que, assim que podiam dispensar o cuidado da mãe ou ama, ocorria o seu ingresso no mundo adulto, em suas palavras: A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criança pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude (...) (1981, p.10)

10

Mary Del Priori dá outros exemplos de como as crianças eram percebidas no Brasil colonial. logo após o nascimento. Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era moldada e o umbigo recebia óleo de ricino misturado a pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada – “cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho” –, aplicado a uma estopa que, por sua vez, era presa por um lencinho a cabecinha do pequeno para “fortificá-la”. As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos dando-lhes uma forma que parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água. (1999, p. 86)

As imagens do pintor francês Jean-Baptiste Debret ilustram o cotidiano brasileiro do século XIX.



11

Darnton demonstra como tradicionais contos, que chamamos de “infantis”, foram recolhidos das tradições orais camponesas e modificados para uma nova época, tornando-se possíveis de serem contados nos salões aristocráticos do século XVII. Veja a versão original do clássico infantil moderno “Chapeuzinho Vermelho” que ele transcreve ao lado:



Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

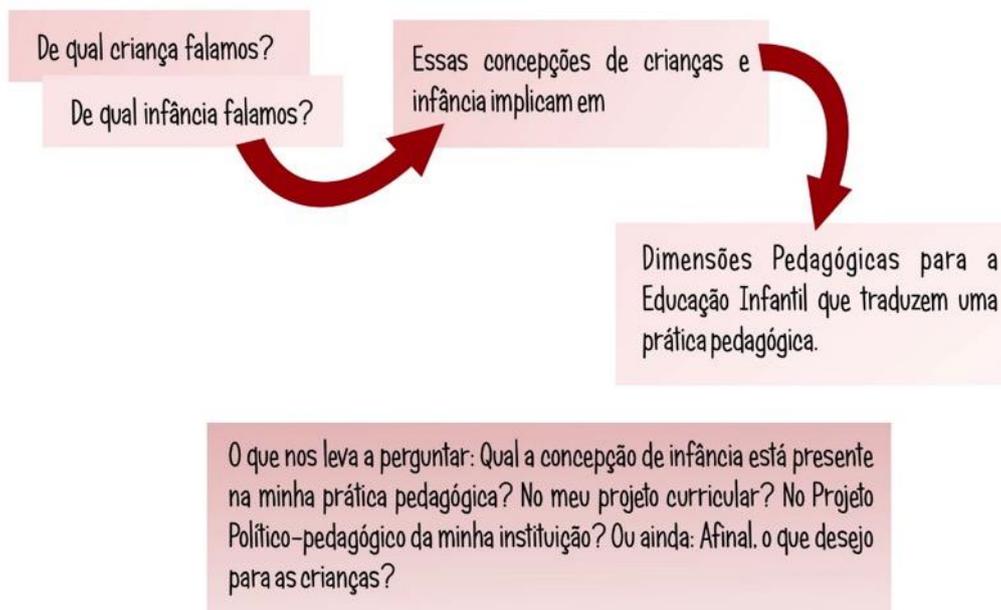
- Para a casa de vovó, ela respondeu.  
 - Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou das agulhas?  
 - O das agulhas.  
 - Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois vestiu sua roupa de dormir e ficou na cama, à espera.  
 Pam, pam.  
 - Entre, querida.  
 - Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.  
 - Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.  
 A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer e beber o sangue de sua avó!”

Então o lobo disse:  
 - Tire a roupa e deite-se na cama comigo.  
 - Onde ponho o avental?  
 - Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.  
 Para cada peça de roupa, corpele, saia, anáguas e meia, a menina fazia a mesma pergunta. E, cada vez, o lobo respondia:  
 - Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.  
 Quando a menina se deitou na cama, disse:  
 - Ah, vovó! Como você é peluda!  
 - É para me manter mais aquecida, querida.  
 - Ah, vovó! Que ombros largos você tem!  
 - É para carregar melhor a lenha, querida.  
 - Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!  
 - É para me coçar melhor, querida.  
 - Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!  
 - É para comer melhor você, querida.  
 E ele a devorou.

(1988, p. 21-2)

12

Os princípios promulgados nos documentos que fundamentam o trabalho nos espaços de Educação Infantil do município de Juiz de Fora, apresentam um encontro entre as concepções de crianças, suas infâncias, as dimensões e as práticas pedagógicas postulados que não devem ser compreendidos de forma isolada, mas em constante interação e que podem ser esquematizados:



13

Partindo desse esquema, buscando romper com as perspectivas expressas anteriormente e responder as questões propostas, o documento "Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora Educação Infantil (2008)" fundamenta um olhar para as crianças e para a infância que são expressos da seguinte forma:

As crianças devem ser compreendidas como:

Sujeitos Ativos.  
Sujeitos Participativos.  
Seres sócio-histórico-geográficos.  
Sujeitos de sua aprendizagem.  
Produtoras e influenciadoras de cultura e da sociedade.  
Sujeitos reais e cidadãos de direitos.  
Possuidoras de processos de significação próprios  
Seres brincantes.  
Sujeitos coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos.

A infância deve ser compreendida como:

Uma forma de conceber as crianças.  
Uma construção social, representada de maneira diferente em cada sociedade e em cada momento histórico.  
Constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão inseridas.



14

Assumir as máximas expressas nesse documento nos remete a romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram (e marcam) nosso olhar sobre as crianças, cujo "mundo" é percebido apenas como um "mundo de fantasia", que deve ser, lentamente, substituído no processo de adultização; superar a visão das crianças como sujeitos incompletos, como um "vir a ser", expressão de um futuro que no presente se apresenta precário, carente, tomado pela mão adulta que o deve guiar, expressão de uma menoridade e reconhecer as crianças, na sua especificidade, como sujeitos plenos de direitos.



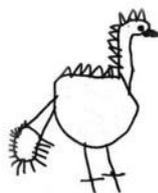
Foto: Divulgação/Unicef

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, art. 4º, 2009).

De acordo com as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – Educação Infantil (2008) "a infância é uma construção social influenciada pelo contexto histórico, psicológico, político e social. As crianças são sujeitos históricos, construtores e produtores de cultura" (p.21) e que devem ser vistas como seres ativos e participativos respeitando suas necessidades e especificidades.

15

## Nossos desejos... Onde eles se fundamentam?



Eras

Antes a gente falava, faz de conta que este sapo é pedra.

E o sapo eras.

Faz de conta que o menino é um tatu.

E o menino eras um tatu.

A gente agora parou de fazer comunhão de pessoa com bicho, de entes com coisas.

A gente hoje faz imagens.

Tipo assim:

Encostado na Pirla da Tarde estava um caramujo.

Estavas um caramujo – disse o menino.

Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.

A porta eras.

Então tudo faz de conta como antes.

(Marcel de Barros)

Hoje é Domingo

Pé de Cachimbo/ O cachimbo é de barro/Bate no jarro/O jarro é de ouro/Bate no touro/ O touro é valente/ bate na gente/ A gente é fraco/Cai no buraco/O buraco é fundo/Acabou-se o mundo

Todos nós temos nossas práticas no trabalho de educação de crianças. No dia a dia, apresentamos ações, formas de agir, de fazer e pensar e muitas vezes não paramos para refletir por que temos essas condutas, quais suas origens, onde se fundamentam, quais intencionalidades e desejos elas revelam? É isso! Mesmo parecendo neutras, nossas práticas estão alicerçadas em concepções, em crenças, em ideias aceitas e compartilhadas como verdades por um determinado grupo.

Por isso, para pensar uma proposta curricular para a Educação Infantil, temos que conhecer não só qual a concepção de infância e criança nós portamos e acreditamos, mas também em que referenciais teóricos se fundamentam nossos trabalhos. É aqui que

16

entram os estudos teóricos, as pesquisas sobre como as crianças se desenvolvem, como aprendem, sobre o que é conhecimento, por exemplo.

Ao longo dos últimos tempos, vários estudiosos trouxeram contribuições para tentar compreender como o ser humano aprende, como se desenvolve, frases como “os alunos são vazios que devem ser preenchidos...”, “o importante é passar o conhecimento”, “a mente é como uma esponja que absorve o conhecimento” ou ainda... “o cérebro é como um computador que deve ser preenchido de dados, informações” estão ainda presentes na educação. Nós mesmos já escutamos uma dessas em algum lugar... Frases como essas revelam uma forma de conceber a aprendizagem e, claro, transcrevem um currículo no espaço das instituições de educação.

Apresentaremos um quadro esquemático das várias concepções que possibilitam a permeiam a prática do ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil.

É importante que nós, educadores, conheçamos os fundamentos teóricos que orientam nossa forma de fazer a educação, pois só distinguindo essas concepções poderemos melhor pensar e repensar o currículo, a proposta pedagógica, as relações que estabelecermos com as crianças e com seus processos de aprendizados, de conhecer a si mesmo, os outros e o mundo em que vivemos.



17

### Concepções que orientam o ensinar e aprender na sala de atividades

Abordagens	Ambientalista/Behaviorista	Inatista/Gestaltista	Piagetiana	Vygotskyana
Conhecimento	Todo conhecimento provém da experiência. Simples cópia do real. Transmissão/reprodução	Anterior à experiência, estruturas pré-formadas no sujeito; visa atualizar potencialidades; o desenvolvimento é determinado pelas condições hereditárias; fruto apenas da ação do sujeito	Acontece na interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido. Não é uma cópia do real, se dá continuamente seguindo a trajetória ascendente das estruturas mentais	O meio (físico e sociocultural) é constitutivo do ser humano. Ação compartilhada
Aprendizagem	Se dá por meio das experiências, no meio físico e social. Mudança de comportamento através do treinamento e condicionamento	Atualização das estruturas previamente existentes	Falta entre pares, em regime de cooperação (que leva ao desenvolvimento cognitivo e à construção de um conhecimento racional e dinâmico), mas se dá de forma individual.	Através da internalização dos conceitos o indivíduo constitui o modo próprio de ser, pensar e sentir, tendo a fala como organizadora das funções psicológicas
Relação Sujeito/Objeto	Ênfase no objeto	Ênfase no sujeito	Relação direta entre sujeito e objeto (meio físico)	Interação entre sujeito e objeto é mediada pelo outro, pela linguagem, pela cultura.
Relação Desenvolvimento/aprendizagem	Aprendizagem é igual ao desenvolvimento, sendo que as mudanças comportamentais indicam o grau de aprendizagem e, portanto, o grau de desenvolvimento	Desenvolvimento comanda a aprendizagem	Desenvolvimento comanda a aprendizagem. Aprender não se reduz à memorização, mas envolve compreensão, raciocínio lógico e reflexão.	Não se discute desenvolvimento independente da aprendizagem; a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. “O bom ensino é aquele que se adapta ao desenvolvimento”.
Indivíduo/Criança	Tábula rasa onde são impressos os conhecimentos. Aprende através da transmissão de conteúdos, memorização e repetição mecânica. Receptor passivo, moldado de fora para dentro	Ênfase no sujeito como um ser biológico, fruto da herança genética. Aprende de acordo com sua hereditariedade	Sujeito ativo, pensante, capaz de construir hipóteses sobre o mundo que o cerca. Ativo, age sobre o meio para construir o conhecimento	Sujeito interativo, independente, ativo, único no seu processo de construção do conhecimento. Parte de um sistema funcional construído socialmente, nas relações pessoais.
Professor	Sujeito interativo, independentes, ativo, único no seu processo de construção do conhecimento. Parte de um sistema funcional construído socialmente, nas relações pessoais.	Facilitador de aprendizagem	Facilitador de aprendizagem	Sua intervenção é fundamental no processo de construção do conhecimento como alguém com mais experiência.
Avaliação	Foco também no produto, porém não se tolera o erro, apenas as respostas certas	Produto e os erros são frutos da imaturidade, da falta de prontidão e de pré-requisitos das crianças	Busca-se compreender o processo; os erros são vistos como integrantes do processo ensino-aprendizagem, indicam o que as crianças já sabem e dão pistas para aquilo que o professor ainda deve ensinar	Heterogeneidade é o fator imprescindível nas interações de sala de aula. Possibilidades de trocas com pares, mais abrangidas (visão prospectiva) avaliação na ZDP
Educação	Vista apenas como um período do desenvolvimento das capacidades das crianças, preparando-as para o ensino fundamental, privilegiando objetivos claros, seqüência de atividades e reforços a serem empregados para alcançar tal finalidade	Vista como etapa preparatória para as posteriores, é baseada na confiança depositada na criança, proporcionando a liberdade para se aprender, promovendo uma educação não diretiva em busca do aprendizado e na formação como pessoa	Pratica as crianças por meio de situações desequilibradoras, permitindo-lhes criar e/ou descobrir as soluções pelo próprio esforço de superá-las. Deve criar os estímulos necessários para o desenvolvimento, criando um ambiente social e físico encorajador da autonomia das crianças.	Tem a função de atuar na ZDP, partindo daquilo que a criança já sabe da sua realidade e conhecimento acumulado ao longo de sua existência no mundo como sujeito atuante, para chegar aquilo que a criança poderá saber com ajuda do professor ou de seus colegas.
Pedagogia	Centrada no professor	Centrada na criança	Centrada na criança	Centrada na atividade dos indivíduos em interação
Ênfase	Ensinar	Aprender	Aprender	Ensinar/aprender

Adaptação organizada por Silvana Soares de Bulhões Nunes do quadro publicado na Revista do Professor, no artigo “O ensinar e aprender na sala de aula”, de autoria de Ilma de Azevedo, Associação Brasileira de Psicopedagogia.

18

## Nossa Escolha

Como demonstrado anteriormente, no decorrer da história da educação, diversas tradições pedagógicas foram construídas, transcrevendo diferentes caminhos, diversas possibilidades de pensar e agir no trabalho com crianças.

A concepção que fundamenta nossa proposta de currículo é baseada na concepção sócio-histórica dos sujeitos. Esta reconhece que o processo de humanização, nosso desenvolvimento, só é possível na relação com o outro, mediada pela linguagem e se opõe à condição meramente biológica do ser humano, evidenciando sua dimensão cultural.

Nesta perspectiva, reconhecemos os sujeitos como seres concretos, situados, datados e privilegamos o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da aprendizagem como significativos no desenvolvimento humano.

Aprendemos e nos singularizamos no mundo à medida que estamos no mundo, em contato com a sua diversidade de paisagens, de culturas, de aspectos físicos e sociais, com as diversas experiências humanas construídas ao longo de sua história no planeta. É nesse encontro que vamos experimentando nossa humanidade e nos tornamos humanos.

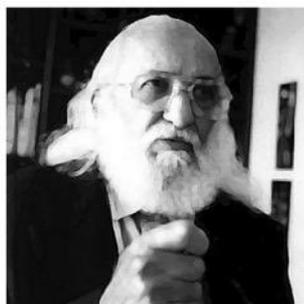
Neste aspecto, consideramos o papel primordial da educação e do educador, dos outros como mediadores, uma vez que, ao interagir com o educando, permitem a aprendizagem e possibilitam os desenvolvimentos dos processos típicos da condição humana.

Veja a seguir alguns autores que trazem ideias que afirmam as dimensões aqui expressas.



19

## Paulo Freire... Freinet... Wallon... Vigotski... Algumas abordagens importantes para nosso trabalho.



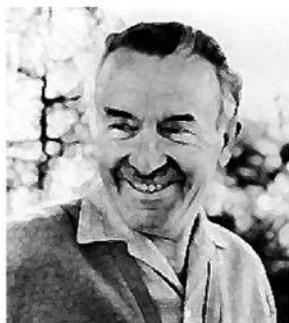
Paulo Freire nasceu no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Tornou-se uma das maiores expressões mundiais, seus livros foram publicados em diversas línguas e seu legado continua presente em diversos países. Sua proposta, ao centrar-se no diálogo como fundamento educacional entre as pessoas, cria uma pedagogia para libertação.

"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão." (Paulo Freire)

"Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las." (Paulo Freire)

"Se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer o conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir o conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente. (Paulo Freire)

20



Célestin Freinet nasceu em Gars, na França, em 15 de outubro de 1896. Tornou-se conhecido por sua proposta pedagógica que valoriza as crianças, seus trabalhos cooperativos, sua autonomia. Baseada na criança, sua proposta parte de alguns princípios: responsabilidade, sociabilidade, cooperação, criatividade, entre outros. Desenvolveu um conjunto de procedimentos e ações pedagógicas para colocar em prática suas perspectivas, como a aula passeio, os cantinhos pedagógicos, a correspondência entre escolas, livro da vida (como forma de registro dos acontecimentos), autoavaliação. Escreveu as "Invariantes Pedagógicas" como centro das reflexões de seu trabalho.

Algumas Invariantes Pedagógicas:

"Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros."

"A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias."

"A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa."

"Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante."

"Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa."

"Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa."

"A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade, fica fixada na memória por meio de palavras e ideias."

"A criança não gosta de receber lições autoritárias."

"A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente."

"As notas e classificações constituem sempre um erro."

"Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo."

"A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador."

"A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas."

"Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores: só assim é possível educar dentro da dignidade."

"É preciso ter esperança otimista na vida. (Adaptado de Sampaio, 1989: 81-99)

21



Henri Wallon nasceu na França, na cidade de Paris em 1879. Desenvolveu estudos no campo da Medicina, Psicologia e Filosofia; foi fundador do Laboratório Biológico da Criança. Suas ideias trouxeram grande contribuição à compreensão do desenvolvimento humano e propõe uma perspectiva pedagógica centrada no desenvolvimento integral das pessoas (intelectual, afetivo e social). Demonstrou a importância de se considerar o corpo, o movimento e as emoções na aprendizagem e desenvolvimento humano. Considera a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como as dimensões básicas do humano.

"Nunca se deve dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encerrar a vida psíquica sem ser sob forma de suas relações recíprocas" (Wallon, 1995).

"De etapa em etapa a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como em todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mais suscetível de ampliações e novidades (Wallon, 2007).

22



Lev Semenovich Vygotski nasceu em Orsha na Bielo-Rússia, em novembro de 1896. Produziu uma extensa obra em seu curto tempo de vida. suas contribuições referem-se à condição sócio-histórica do desenvolvimento humano. Rompe com a ideia de um desenvolvimento linear, situadas em etapas, mas para sua dimensão processual, onde a interação entre as pessoas é a base da formação. Suas obras já indicavam a necessidade de compreender as formas típicas e singulares das crianças vivenciarem o mundo.

"O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (Vigotski, 1991).

"O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam" (Vigotski, 1991).

"Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)" (Vigotski, 1991).

"Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que as crianças encontram" (Vigotski, 1991).

23

## Para refletir um pouco mais...



Dos estudos dos autores citados, podemos pensar as interações que ocorrem entre desenvolvimento e aprendizado. Vygotski abordará esse encontro de forma explícita. Esse autor propõe outra perspectiva de compreender essa relação, trazendo uma forma inovadora, que reformula nossas compreensões em relação aos processos de "ensinoaprendizagem".

Vygotski parte do princípio que aprendizado e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança (1991, p. 95) e assume que o processo de aprendizagem precede o de desenvolvimento, e não ao contrário como se postula em diversas teorias educacionais. Cria-se, assim, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, entendido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1991, p. 97).

Assim, é vivenciando experiências no seu contexto histórico cultural, mediadas pelas outras pessoas presentes em sua vida, e que vão além do que já fazem sozinhas, do que foi aprendido, que as crianças desenvolvem suas potencialidades no mundo, daí decorre uma das frases mais famosas desse autor: "a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (Vigotski, 1991).

A construção do conhecimento se dá através da interação dos sujeitos socialmente inseridos num meio historicamente construído. Assim, os fatores sociais e culturais são vistos como muito relevantes no processo educativo, pois a criança é considerada um ser histórico, social, geográfico e político, pertencente a um dado contexto que lhe permite formular, questionar, construir e reconstruir a realidade que o cerca. São sujeitos interativos, cidadãos do hoje e não do amanhã, que estão em constante desenvolvimento; participes da cultura produzindo e sendo produzidos por ela.

A Educação Infantil tem a função de partir daquilo que a criança já sabe, da sua realidade e conhecimento acumulado ao longo de sua existência no mundo como sujeito atuante, para chegar àquilo que a criança poderá saber com a ajuda de um mediador, que pode ser um adulto ou uma outra criança. O conhecimento é fruto dessa relação mediada, que tem como primordial a interação social entre educadores e crianças, que na possibilidade de troca promovida pela heterogeneidade existente entre eles, amplia a capacidade individual de cada um.

24

Para Vigotski, a brincadeira infantil constitui na principal atividade promotora do desenvolvimento da criança na educação infantil. Para o autor, é na brincadeira que constituímos nossa humanidade, nos singularizamos no mundo, experienciamos nosso encontro com outros e conosco mesmo. O brincar possibilita a criança a se libertar de seu campo visual contíguo, permite que os objetos presentes em seu entorno percam sua força determinadora e a criança passe a atuar em outras esferas possíveis, constituindo ações e significações que estão além de seu espaço e tempo imediato, potencializando a maior experiência humana: a possibilidade de imaginação, de criação de agir em campos de significados.

As próprias palavras do autor demonstram suas ideias, presentes no capítulo "O papel do brincar no desenvolvimento" (1991):

"É enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança (...) O comportamento de uma criança muito pequena é determinado de maneira considerável e do bebê, de maneira absoluta, pelas condições em que a atividade ocorre..." (p. 109).

"No brincar, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto e age de maneira diferente em relação aquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê" (p. 110).

"No brincar, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brincar, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brincar: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais" (p. 112).

"A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às situações situacionais" (p. 113).

"Assim, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento" (p. 117).

Por isso, nas Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - Educação Infantil (2008), afirmou-se que "no centro da ação educativa da escola da infância está o brincar. O brincar está no centro. Não brincamos porque somos crianças, brincamos porque somos humanos. Porque a brincadeira é um dos modos pelos quais constituímos nossa humanidade" (p. 15).

A partir de tudo o exposto, das concepções de crianças e infâncias e das concepções teóricas que admitimos como sendo as bases de nosso trabalho, de nossa prática pedagógica podemos explicitar os fundamentos desse currículo.

25



## Assumindo nossas Intencionalidades... Ou Os Fundamentos dessa Proposta Curricular.



Fotos: E. M. Ita Garbinha e E. M. Paula Rogério dos Santos

Essas concepções descritas ostentam as dimensões pedagógicas que devem orientar os Projetos Político-pedagógicos, os Regimentos e fazeres presentes nos locais que acolhem a educação da infância e devem conter intencionalidades que possam:

✔ Considerar a historicidade e a geograficidade das crianças, compreendidas como sujeitos que vivem um tempo e um espaço, com contextos culturais singulares; reconhecer a diversidade de infâncias presentes nos diferentes espaços e tempos e nas variadas escalas espaciais (local, regional, global...) e temporais (passado, presente e futuro);

✔ romper com a visão tradicional e hegemônica de infância (aquela que não fala, passiva...) para uma visão de sujeito ativo e produtor de cultura no tempo presente;

✔ garantir e propiciar a autonomia da criança por meio da sua participação na construção do espaço e do tempo, oportunizando através da alteridade, a convivência, as trocas, as interações, ampliando suas vivências socioculturais;

✔ evidenciar que, nas relações com seus pares e com os adultos, existe a construção de formas próprias de interpretação, representação e ação sobre o mundo;

✔ criar ações que propiciem aprendizagens e o desenvolvimento global (afetivo, cognitivo, biológico e social) da criança;

✔ entender as ações de educar e cuidar como tarefas indissociáveis e inerentes à prática pedagógica na Educação Infantil;

✔ compreender o cuidar e o educar em suas amplitudes, englobando todas as áreas: psicossocial, física, cultural e intelectual;

✔ abrigar práticas pedagógicas que estejam focadas nas diversas linguagens, na diversidade de expressão, no espaço do brincar.

26

na apropriação singular, coletiva e na totalidade do conhecimento:

✓ compreender que as crianças contribuem no processo de criação, que são sujeitos ativos e não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam, são constituídas e produtoras de culturas e das sociedades;

✓ oferecer experiências em múltiplas linguagens, sendo a criança a primeira interlocutora do processo, interagindo e construindo conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo em que se insere;

✓ respeitar a temporalidade da criança, sua autonomia e autoria, dialogando com suas vozes cotidianas;

✓ estabelecer práticas de relações dialógicas que considerem os seus contextos culturais;

✓ valorizar os diversos saberes historicamente construídos pela humanidade, dialogando com a diversidade presente nos diferentes grupos sociais, nos diversos espaços e tempos;

✓ pensar num espaço educativo aconchegante, seguro, desafiador, criativo, que porte a riqueza das emoções humanas, que instigue a investigação infantil, não se restringindo apenas ao espaço da sala de atividades, mas a todo o ambiente educativo;

✓ ter a brincadeira como essência do trabalho pedagógico, entendendo que é através dessa prática que se dá o processo de humanização, de constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades;

✓ compreender o diálogo como uma relação horizontal na prática cotidiana, que possibilite ouvir a criança, respeitando sua individualidade e a expressão de suas vivências sociais. Nesta relação dialógica, o educador tem o papel de mediador, promovendo intencionalmente aprendizagens, através das interações que estabelece com as crianças;

✓ compreender a diversidade de culturas, a diversidade dos povos, suas diferenças;

✓ estabelecer uma coprodução de todos os envolvidos no contexto da instituição (funcionários, professores, direção, coordenação, criança, família e comunidade).

27

## O Mundo e sua Diversidade: um grande currículo para as crianças

Diversidade de...

Povos  
Pessoas  
Culturas  
Tempos  
Espaços  
Paisagens  
Brincadeiras  
Histórias  
Lendas  
Canções  
Poesias



Desenhos  
Cores  
Aromas  
Sabores  
Árvores  
Frutas  
Animais  
Jogos  
Dança  
Objetos  
Saberes

Muitas Possibilidades...

28

## Como transcrever nossas intencionalidades e projetos de sociedade.

A partir de tudo o que foi explicitado, retornamos em alguns itens que formam um currículo e detalhamos cada um deles, com o intuito de orientar a organização cotidiana das instituições de Educação Infantil do município de Juiz de Fora. Para isso, não só transcrevemos o que consideramos pertinente em cada aspecto tratado, mas também exemplos de outras experiências.



O currículo deve ser construído com a criança, isto significa ouvi-la, observá-la e perceber seus interesses e necessidades, permitindo que ela participe ativamente da escolha do que quer estudar/pesquisar. Assim, praticamos um currículo com a criança e não para a criança. Nessa construção é importante considerar também a participação de funcionários, professores, direção, coordenação, família e comunidade. Dessa forma, o currículo será significativo tanto para as crianças quanto para os educadores, visto que será produto de uma construção coletiva.

Falamos, então, numa proposta pedagógica construída no encontro entre pessoas, que vivenciam o espaço das instituições de educação infantil, local de partilha de suas experiências e vivências, falamos num "Currículo Dialogado", de onde emerge o cotidiano do trabalho.

29

## A Organização do Espaço e do Tempo.

Tantos espaços, quantos lugares....

Uma história: João de Barro



"Enquanto existir terra e água, muito barro eu vou fazer para construir casas".  
Era nisso que João sempre pensava, enquanto amassava a terra carinhosamente.  
Mal o sol nascia e João já iniciava seu trabalho. Ele adorava erguer as casas e depois cobri-las com capim.  
Sua fama corria o mundo. Todos queriam que suas casas fossem feitas por ele.  
João era tão caprichoso, que, além de escolher o melhor local para a moradia, ele se preocupava em construí-la voltada para o sol.  
Assim não faltaria luz naquele lar.  
Certo dia, João partiu para atender a um chamado muito especial. A muitos quilômetros dali, uma cidade inteira havia sido destruída na guerra.  
No fim das lutas, a cidade ficou abandonada à própria sorte.  
- Obrigado por ter vindo, João! Precisamos muito de sua ajuda, só que nada podemos oferecer em troca do seu trabalho. Só nossa eterna gratidão.  
- Ora! Ora! Mas o que estamos esperando? Mãos à obra! Vamos fazer dessa cidade a mais bela de todas! Respondeu João.  
E assim, com muita alegria e otimismo, João ensinou a todos como e onde construir suas moradas.  
Pouco tempo depois, a felicidade voltou a morar naquela cidade.  
E por toda a parte se comentava a formosura daquelas casas.  
Por essa época, João já estava bastante velhinho.  
Ele havia construído casas tão lindas no mundo todo, que Deus achou que era hora de João fazer casinhas no céu.  
Porém, as pessoas não queriam ficar sem João e resolveram ir falar com Nosso Senhor:  
- Meu Deus, não leve João!  
E Deus respondeu:  
- É hora de João descansar e de vocês ajudarem outros a construírem suas casas. Mas, para vocês se lembrarem sempre dele, eu lhes mando esse pássaro!  
E assim, surgiu um novo pássaro, cor de terra, construtor de casas voltadas para o sol, chamado de João-de-Barro.

(Narrativa popular, Zona da Mata Mineira)

30

O espaço físico de uma Instituição Educacional não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, este precisa tornar-se um lugar composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Sendo assim, a organização dos espaços da Educação Infantil não deve ser considerada como mero atributo físico, onde se assentam as pessoas, mas como um arranjo que possa:

- ✓ ser uma dimensão pedagógica, um processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento da condição humana e que não se restringe somente ao espaço das salas de atividades, mas à totalidade de ambientes que compõem a instituição;
- ✓ contribuir para a formação das crianças, na medida que ajuda a desenvolver as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais;
- ✓ construir uma produção espacial para/com as crianças tendo em vista a observação dos interesses e necessidades destas (de que brincam, como brincam, o que mais gostam de fazer, onde preferem ficar...);
- ✓ permitir sua coprodução, em que crianças e adultos são sujeitos participativos e ativos nesse processo;
- ✓ abrigar uma produção espacial que seja coletiva e comunitária, na qual cada um tem seu papel, envolvendo todos os funcionários, as crianças e os familiares;
- ✓ possibilitar a autonomia e autoria das crianças, assim como de todos os sujeitos presentes no ato de educar;
- ✓ conter as diversidades de ambientes que formam as paisagens terrestres (suas texturas, cores, cheiros, elementos da natureza, água, terra, calor...);
- ✓ garantir o contato direto da criança com os elementos da natureza (árvores, grama, água, areia e outros);
- ✓ possibilitar a exploração dessa diversidade de ambientes pelas crianças e demais pessoas que os ocupam;
- ✓ abrigar rotinas que vão além da sala de atividades, que possibilitem às crianças terem acesso aos diferentes espaços da instituição e fora dela:
- ✓ garantir acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade;
- ✓ permitir a acessibilidade das crianças e dos demais sujeitos aos espaços, objetos e artefatos que os configuram;
- ✓ abrigar parques e instrumentos adequados às crianças que o ocupam;
- ✓ abrigar as diferentes formas de vivenciar os espaços construídos na experiência humana na terra.



31



Os "cantinhos" propostos por Freinet tem sido uma forma de organizar o espaço nas salas de educação infantil em vários lugares do mundo. São locais dentro do espaço da sala, que abrigam móveis, livros, brinquedos e outros objetos temáticos, de acordo com o interesse do grupo, assim podemos ter o "cantinho" de literatura, o "cantinho" de artes, o "cantinho" do descanso, entre outros, podendo ser fixos ou móveis. O importante é que permitam a circulação e atuação das crianças.

32

## Cantinhos para...

### Literatura



### Decisões coletivas



Descanso ajuda a abrigar os diferentes ritmos das crianças.



"é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação" (Lima, 1989).



33

Fotos: E. M. Helijon de Oliveira e Creche Denise dos Santos

## Experiência das crianças na organização do espaço.

As decorações, as paredes, os ambientes devem expressar a produção das crianças



"Os espaços devem ser organizados de forma a possibilitar o acolhimento integral das crianças e demais pessoas com necessidades especiais, contendo rampas, corrimão, banheiros adaptados, informações em Braille e outros aspectos considerados essenciais" (Nota dos Encontros de Formação, Secretaria da Educação, 2010).

34

Fotos: Creche Ercida de Carvalho, Carapinha, Creche Lélia de Mallo Faveira, Creche José Bonetti e E.M. Paulo Rogério

## Nem todos vivem os tempos da mesma forma.

O que é o tempo?

"Ter hora para brincar, para ver TV, para sair...o tempo é o vento". (Amanda, 4 anos)

"O Sol, pode ser de noite, de tarde, de dia". (Livia, 4 anos)

"O tempo é para um monte de coisas". (Thais, 4 anos)

"É o tempo que gosta para brincar de bicicleta". (Kavá, 4 anos)

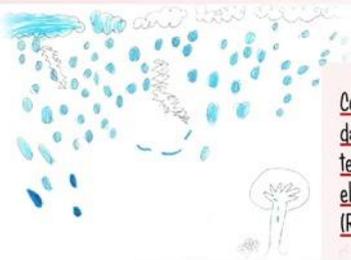
"O tempo é quando o relógio passa, passa...aí chega a hora do almoço...aí tá na hora de almoçar." (Gabriel, 6 anos)

"É o sonho" (Gleisiane, 5 anos)

(Frases de crianças respondendo a pergunta que é tempo?)



No interior, nós não vivemos o tempo da mesma forma que vocês vivem na cidade. Na cidade vocês correm atrás do tempo, deixa o tempo passar e vão levando a vida como se fosse uma estrada que tem um começo e vai chegar num fim. Aqui na roça não, nosso tempo é das plantas, dos dias e noites, a gente não vive o tempo como estrada, mas como uma roda, que não tem fim. O sol nasce e se põe, nós acordamos e dormimos. As plantas tem sua época de plantar, nascer, crescer e colher. Nós contamos para as crianças as histórias, nos alimentamos. Nosso tempo é assim... É tempo de momento... Mas que sempre pode acontecer de novo. Não sei por que as crianças têm que aprender esse tempo das cidades, elas que deviam ensinar a vocês viverem os tempos delas. (Senhor Roque Lopes, relato recolhido no interior da Zona da Mata Mineira)



Como será o tempo das tartarugas? Elas são tão lentas, o tempo deve passar devagarzinho... Mas e o tempo das moscas, que voam apressadas? Será que passa rápido? Ou será que esse tempo pausa aqui e ali? O tempo das onças deve ser muito rápido, pois elas correm muito... Cada bicho deve ter seu tempo... O tempo dos elefantes e das girafas deve ser enorme... (Muitos risos!!!)

(Roda de conversa com as crianças sobre o tempo dos animais.)

35

Assim como o espaço, o tempo deve ser considerado um elemento de aprendizagem e não deve ser percebido como uma mera estrutura que organiza os fazeres diários, as rotinas do cotidiano, mas também como um arranjo que permita:

- ↳ ir além do tempo cronológico, de sua redução como horas do fazer;
- ↳ possibilitar a emergência e o diálogo das diferentes temporalidades que fazem parte da experiência humana, permitindo a autonomia e autoria das crianças e dos demais sujeitos presentes nessas instituições; possibilitar a experiência do encontro coletivo, do comunitário, permitindo momentos de singularidades e coletividades;
- ↳ presenciar a condição indissociável do tempo e espaço como atributos que se encontram no processo de humanização;
- ↳ abrigar as diferentes formas de vivenciar o tempo construídas na experiência humana na terra;



Quando uma criança começa a andar ou comer sozinha, não há um tempo ou uma idade determinada, o tempo varia de acordo com cada criança. O tempo da criança é vivido e sentido diferente do adulto. (Nota dos Encontros de Formação, Secretaria de Educação, 2010)

A chegada dos bebês ao berçário é um momento significativo dessas crianças experienciarem novas formas de ser e estar no mundo, indo além de sua vida familiar, cotidiana, pois permite o contato com outros adultos, com outros bebês, situação que deve ser vista como um encontro. Por isso, a organização do espaço e do tempo nos berçários deve ser pensada com muitas intencionalidades, oferecendo segurança e possibilidades potenciais de desenvolvimento. Espelhos, cantos, almofadas, rolos, objetos possíveis de serem manipulados, artefatos de apoio têm sido presentes nesses locais, combinados com uma organização de um tempo que possibilite os bebês viverem seus ritmos e seus desejos.



Foto: Dreche, Eneida de Carvalho Caraginha

36



## Organização das Rotinas e das Atividades

Antigamente, os animais e os pássaros não eram bonitos nem coloridos.  
Por isso, pareciam tristes. Eles mesmos ficavam descontentes quando olhavam uns para os outros.  
Vendo este estado de espírito tão triste, o Grande Espírito teve pena deles e se propôs a modificar essa situação.  
Plantou no meio da floresta uma árvore imponente e bela.  
Mas no lugar das folhas estavam nela os mais diferentes e coloridos objetos pendurados.  
O Grande Espírito dispôs o seguinte: cada animal ou pássaro podia escolher o objeto que mais lhe agradasse.  
Todos acorreram a ver aquela árvore maravilhosa, que se sobressaía com sua copa por todas as outras.  
Os primeiros a chegar foram os macacos. O chefe deles pôs-se a olhar e logo decidiu: Quero aqueles raminhos curvos.  
Vamos usá-los como cauda para nos dependurar e nos segurar nas árvores. (...) Em seguida vieram os passarinhos.  
Do alto, onde estavam voando viram o arco-íris dependurado na árvore. Pegaram-no para si e o aplicaram ao corpo.  
E se encheram de cores e multicores, combinando todas elas, ora mais vermelha, ora mais amarela, ora mais lilás, ora mais azul.  
A onça viu um vistoso manto preto dependurado de um galho. E o pegou para si. Mas esse manto não foi suficiente para todas as onças.  
Por isso existem hoje as onças pretas e as onças pintadas, de preto e branco.  
O gavião viu um mantinho branco. Apressou-se a vesti-lo. Por isso, ele tem esse capuz branco no pescoço.  
O urubu preferiu um manto todo negro, que estava no outro lado daquele da onça. Tomou-se para si e o vestiu.  
A arara se impressionou com o azul de um macio mantinho que pendia de um ramo da árvore. Foi e se vestiu com ele. (...)  
Dessa forma, o Grande Espírito contentou a todos.  
Cada qual escolheu o que mais lhe agradou, se fez diferente dos outros e criou a variedade de formas belas de toda a corrente da vida.  
 Conto dos índios Cinta Larga, da área cultural do Tapajós-Madeira, recontado por Leonardo Boff.

37

No cotidiano de uma instituição de Educação Infantil é preciso prever momentos diferenciados que se organizarão de diferentes formas para as crianças. Para dispor atividades no tempo e no espaço é fundamental organizá-las de acordo com as necessidades biológicas das crianças (refeições, banho, repouso); as necessidades psicológicas (respeito à singularidade de cada criança) e as necessidades sociais e históricas que dizem respeito aos diversos modos de vida (experiências culturais das comunidades) e que, no encontro dessas três dimensões, permitam um ser e estar no mundo que levem à aprendizagem e ao desenvolvimento. A sensibilidade, o olhar atento do educador são fundamentais nesse processo de mediação. Dessa forma a organização e as práticas das rotinas presentes no cotidiano devem:

- ✓ ser flexíveis, podendo sofrer transformações ao longo do tempo e do espaço, dos desejos, anseios e necessidades das crianças e demais sujeitos da instituição;
- ✓ garantir a acolhida das crianças e de seus familiares;
- ✓ garantir a acolhida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo;
- ✓ possibilitar a participação e a autoria das crianças garantindo sua autonomia;
- ✓ portar permanências que contribuam para o aprendizado e desenvolvimento das crianças;
- ✓ ir além da mera noção de repetição, mas se organizar como uma construção dinâmica e reveladora;
- ✓ conferir à criança estabilidade, apoio emocional, social e cognitivo;
- ✓ possibilitar que a criança compreenda e atue no mundo, baseando-se em experiências compartilhadas, valorizando a diversidade;
- ✓ possibilitar que a criança experimente arranjos de diferentes espaços e tempos relacionados entre si;
- ✓ contemplar as práticas pedagógicas da instituição e apresentar as propostas de ação educativa de todos os presentes na instituição;
- ✓ atender às necessidades e demandas das crianças;
- ✓ ser alicerces para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades, permitindo construção do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento humano;



Foto: E. M. E. M. Helton de Oliveira

38

- ✓ garantir o acesso ao conhecimento e aos saberes historicamente construídos;
- ✓ permitir a incorporação da criatividade, do inesperado, da surpresa, da curiosidade, da emoção, da afetividade, do lúdico: elementos imprescindíveis à educação das crianças;
- ✓ ser coerentes com os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, possibilitando e/ou facilitando a realização de projetos que emergem do coletivo, sendo questionados e avaliados constantemente, assegurando sua problematização e reestruturação, a partir de uma reflexão conjunta e periódica entre todos os envolvidos no processo educativo;
- ✓ garantir a avaliação individual e coletiva de todo o processo presente;



Contar histórias é uma das atividades presentes na Educação infantil. no repertório tradicional estão as histórias ocorridas no espaço europeu, os conhecidos "contos de fadas". A prática da Educação Infantil deve contemplar as narrativas de diferentes localidades do Brasil e do mundo, colocando as crianças em contato com a diversidade de narrativas, culturas, de paisagens e sociedades.

Uma prática comum na Educação Infantil tem sido a "rodinha": esta deve ser vista como mais um dos momentos (não o único) de partilha, de tomada de decisões coletivas, envolvendo as crianças e os adultos.



Fotos: Creche, Eneida de Carvalho, Carapinha e E.M. Paulo Rogério dos Santos

39

## Que tal incluir nas histórias outros contos como o que abre esse item do currículo? Conhece estas outras?

### Por que o cachorro foi morar com o homem?

O cachorro, que todos dizem ser o melhor amigo do homem, vivia antigamente no meio do mato com seus primos, o chacal e o lobo.

Os três brincavam de correr pelas campinas sem fim, matavam a sede nos riachos e caçavam sempre juntos.

Mas, todos os anos, antes da estação das chuvas, os primos tinham dificuldades para encontrar o que comer.

A vegetação e os rios secavam, fazendo com que os animais da floresta fugissem em busca de outras paragens.

Um dia, faminto e ofegantes, os três, com as línguas de fora por causa do forte calor, sentaram-se à sombra de uma árvore para tomarem uma decisão.

- Precisamos mandar alguém à aldeia dos homens para apanhar um pouco de fogo, disse o lobo.

- Fogo? perguntou o cachorro.

- Para queimar o capim e comer gafanhotos assados, respondeu o chacal com água na boca.

- E quem vai buscar o fogo? tornou a perguntar o cachorro.

- Você! responderam o lobo e o chacal, ao mesmo tempo, apontando para o cão.

De acordo com a tradição africana, o cão, que era o mais novo, não teve outro jeito, pois não podia desobedecer a uma ordem dos mais velhos.

Ele ia ter que fazer a cansativa jornada até a aldeia, enquanto o lobo e o chacal ficavam dormindo numa boa.

O cachorro correu e correu até alcançar o cercado de espinhos e paus pontudos que protegia a aldeia dos ataques dos leões. Anoteciã, e das cabanas saía um cheiro gostoso.

O cachorro entrou numa delas e viu uma mulher dando de comer a uma criança. Cansado, resolveu sentar e esperar a mulher se distrair para ele pegar um tição.

Uma panela de mingau de milho fumegava sobre uma fogueira. Dali, a mulher,

Sem se importar com a presença do cão, tirava pequenas porções e as passava para tigela de barro.

Quando terminou de alimentar o filho, ela raspol o vasilhame e jogou o resto do mingau para o cão. O bicho, esfomeado, devorou tudo e adorou.

Enquanto comia, a criança se aproximou e acariciou o seu pelo. Então, o cão disse para si mesmo:

- Eu é que não volto mais para a floresta. O lobo e o chacal vivem me dando ordens. Aqui não faltará comida e as pessoas gostam de mim.

De hoje em diante vou morar com os homens e ajudá-los a tomar conta de suas casas.

E foi assim que o cachorro passou a viver juntos aos homens. E é por causa disso o lobo e o chacal ficam vivendo na floresta, chamando pelo primo fujão.



(Barbosa, 2001)

## Os ovos de Páscoa



Era inverno. Num vale morava um casal com seus quatro filhos. As cabanas do vale ficaram meses mergulhadas na neve. Quem olhasse pelas janelas, só poderia ver as chaminés e uma parte dos telhados. Fazia mesmo muito frio. Vocês nem podem imaginar... A neve cobria completamente os barrancos e todos os caminhos: os moinhos não podiam trabalhar e as cachoeiras estavam congeladas. O frio era tanto que ninguém podia sair de casa; as famílias se reuniam em torno do fogão, onde podiam aquecer-se um pouco. O casal trabalhara muito, durante o verão e o outono, a fim de que não faltasse o carvão para aquecer todos os lares da região. Assim, quando terminou o inverno, os carvoeiros ficaram muito contentes ao ver a neve derreter-se e a primavera chegar, prometendo dias lindos de sol.

As crianças do vale, então, não cabiam em si de contentes. Já podiam andar lá fora, e, quando os campos se cobriam de flores, elas fizeram muitos ramos, que forma presentear aos pais e aos amigos. O casal de carvoeiros também recebeu muitas flores de seus quatro filhos.

“Eu também preciso dar-lhes qualquer coisa que lhes agrade”, pensou a boa mãe camponesa, agradecendo aos filhos tão singela dádiva. – Quando chegar a Páscoa, eu darei a vocês uns presentes muito bonitos; esse deve ser para as crianças um dia de festa. Os dias foram passando e a camponesa não conseguiu descobrir algo que pudesse dar aos filhos na Páscoa, e que lhes pudesse agradar. No Natal, prepara as avelãs, nozes e amêndoas que mandara o esposo comprar, mas o que fazer agora? Só podia contar com ovos – esta era a primeira dádiva da natureza, que renascia, depois de tão rigoroso inverno.

“Bem pensou ela, já que tenho ovos para lhes dar, que fazer?”

– Pena é que os ovos sejam todos brancos; se fossem de cores, agradariam muito mais às crianças.”

Começou então a meditar, e lhe ocorreu uma feliz idéia: preparar ovos cozidos, bem duros, e procurar tingi-los de variadas cores, alegres e vivas. Sendo moradora do campo, ela conhecia bem as plantas e raízes de que faziam as tinturas naquela remota época. Sendo assim, conseguiu obter ovos de lindos matizes: azuis, rosados, verdes, amarelos e até de cores misturadas. Além disso, em alguns ovos, ela escreveu frases muito bonitas, que ensinavam o que, para os cristãos, significa a Páscoa.

41

Enfim, chegou a Páscoa. Era o melhor tempo de Primavera. O sol era claro; as manhãs suaves; o céu muito azul; e as campinas, vales e montes estavam cobertos de flores. O domingo de Páscoa parecia, assim, um dia novo, um dia cheio de vida e alegria.

Mal o dia despontou, o casal partiu para a missa, acompanhado pelos filhos. Precisam sair cedo, pois a igreja ficava a três léguas, por detrás da montanha. Todos os outros moradores do vale também seguiam para a missa, levando nos corações uma grande alegria de viver.

Aquela jornada foi longa; ida e volta consumiu quase a manhã inteira. De regresso, ao chegarem em casa, a mãe disse aos filhos que fossem para o jardim. As crianças pensaram: que vontade de saber o que lhes preparava a boa mãe como surpresa... Não conseguiam ao menos adivinhar.

Afinal chegou a mãe vinda da horta. Chamou os filhos e explicou-lhes, de modo claro e comovente, porque se festeja a Páscoa. Levou, depois, os filhos para almoçar e, terminada a refeição ordenou-lhes que fossem de novo para o jardim e lá preparassem pequenos ninhos de folhas secas, escondidos sob a relva.

Assim fizeram os meninos, ao mesmo tempo felizes e curiosos com tal ordem. Voltaram depois e encontraram sobre a mesa um grande bolo – o bolo da Páscoa.

A mãe serviu o bolo para os filhos. Enquanto isso o pai distribuía pelo jardim os ovos coloridos e enfeitados. Assim que as crianças acabaram de comer, a mãe pediu que voltassem ao jardim:

– Vão ver se acham alguma coisa nos ninhos que fizeram.

Todos partiram correndo.

Que surpresa, que alegria! Voltaram abraçando ovos e mais ovos.

– Olhem lá! Disse o pai apontando para um coelhinho que estava por ali. – Para mim são os coelhos que põem estes ovos de cor.

As crianças começaram a dizer: – Os coelhos nos deixaram ovos de cor.

A mãe, que parecia muito feliz só em ver a felicidade dos filhos, disse-lhes: – Por que vocês não trocam alguns ovos?

Assim, todos terão ovos de todas as cores. Aquela troca de ovos foi motivo de grande alegria para as crianças.

Em seguida abraçando os pais, agradeceram-lhes também aquela feliz idéia que os tinha tornado tão felizes: tão felizes como todas as crianças devem ficar num domingo de Páscoa.”

(Conto popular russo)

42

## A Organização dos Materiais e dos Artefatos

A educação de crianças pequenas ocorre principalmente pelas experiências vivenciadas por elas, pelas relações que se estabelecem com seus pares e com os adultos, pela diversidade de ambiente e materiais disponibilizados.

Crianças pequenas divertem-se e aprendem com materiais existentes no mundo e nas instituições, sejam da sala de atividades ou dos outros espaços, mediados por suas experiências culturais, por isso reconhecemos que a existência de materiais diversificados é importante para aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Assim compreendemos que:

- ✓ material é todo repertório de artefatos presentes na sociedade e na natureza;
- ✓ os materiais são elementos essenciais na organização da rotina/cotidiano e sua seleção vem sempre com uma intencionalidade pedagógica;
- ✓ devemos disponibilizar diferentes materiais para as crianças. Não só materiais industrializados, mas valorizar e priorizar materiais da natureza que apresentam amplas possibilidades de exploração dos sentidos (sons, textura, cheiros...);
- ✓ diversos materiais, como as sucatas, pedaços de penas, caixas, pedaços de madeiras e muitos outros, às vezes considerados simples, podem ser excelentes alternativas de trabalhos. Crianças bem pequenas podem construir suas brincadeiras a partir desses suportes;
- ✓ a disponibilidade de materiais diversos e adequados proporciona tranquilidade ao educador para poder criar novas ações que envolvam as crianças tanto individual como coletivamente;
- ✓ os materiais devem ser organizados e cuidados coletivamente entre as crianças e os profissionais;
- ✓ o acesso aos materiais é imprescindível, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, a mobilidade e a exploração dos ambientes;
- ✓ os materiais devem permitir a experiência coletiva das crianças, independente de suas condições de gênero;
- ✓ as crianças subvertem os usos de diferentes materiais, por isso é importante garantir tempos para que explorem, se apropriem e ressignifiquem os objetos em seus diversos usos;

43

A presença de uma diversidade de materiais nos espaços da Educação Infantil permite à criança o contato com diferentes texturas, formas, visualidades, cheiros, ampliando sua experiência.



44

## Materiais produzidos a partir de sucatas.



Fotos: E. M. Heljón de Oliveira e Creche Profª Denise dos

45

## O Diálogo com os saberes historicamente produzidos:



Os saberes dos diversos campos de conhecimentos presentes na Educação Infantil, muitas vezes, se configuram como uma lista de conteúdos importados e reduzidos das ciências presentes na Educação Básica, agrupados por temas ou dispersos em formas de práticas pontuais. Estes saberes acabam por não traduzir as reais potencialidades de construção, sistematização de conhecimentos e de desenvolvimento das crianças nesse momento de sua história de vida. Basta dar uma olhada em grande parte das propostas existentes, que listam uma série de conteúdos, tornando muitas vezes estático e sem possibilidade de desenvolver os processos e movimentos típicos na forma de ser e estar das crianças.

As ideias expressas nas palavras de Paulo Freire, Freinet, Wallon e Vigotski e seus colaboradores (presentes no início desse documento) apontam para a importância do desenvolvimento conceitual como forma de vivenciar a grande experiência humana: sua capacidade de se libertar do plano perceptual imediato e atuar em campos conceituais. Esses autores apontam a importância que as instituições educacionais apresentam na possibilidade de permitir às crianças a construção de uma forma de conceber o mundo além da experiência vivida no cotidiano em que estamos imersos, criando deslocamentos em espaços e tempos diferenciados.

Muito mais significativo que dotarmos a Educação Infantil com uma listagem fixa de conteúdos, é possibilitar o exercício da pesquisa, da busca, da elaboração de argumentos, da escuta, da autoria, do contato com outros conhecimentos produzidos por outros sujeitos, em outros locais, situados em outros tempos, em outros espaços. É pensar as ações pedagógicas, que permitem o contato com a diversidade de saberes, diversidade de compreensões e explicações do mundo e que permitem a transcendência do humano, além de si próprio.



Fotos: E. M. Heljón de Oliveira e E. M. Paulo Rogério dos Santos

46

Portanto, o objetivo não é oferecer uma lista a ser seguida ou cumprida em cada etapa do ano, mas pensar em referenciais para reflexão e construção do conhecimento, envolvendo os princípios dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, linguísticos, matemáticos, científicos, artísticos, entre outros, que permitam às crianças:

- ✓ compreenderem a vida em sociedade;
- ✓ compreenderem as diversas paisagens (entendidas como as paisagens naturais, suas composições, suas dinâmicas; mas também como todas as formas presentes no espaço terrestre, frutos das ações sociais, humanas);
- ✓ compreenderem a vida e sua diversidade presentes nas paisagens, suas diferenças, mudanças no espaço e tempo; desenvolvendo uma consciência ecológica e sua abrangência na vida humana;
- ✓ compreenderem a si próprios como sujeitos sociais, responsáveis pela produção, organização das sociedades em que se inserem;
- ✓ compreenderem a diversidade de linguagens (corporal, musical, plástica, oral, literária, práticas de letramento, dramatização, entre outras) e suas possibilidades de expressão, explicação, comunicação e registro dos eventos e
- ✓ desenvolverem habilidades de observar, identificar, visualizar e interpretar; estabelecer diferenças e associações; levantar hipóteses; explicar e problematizar; resumir; sintetizar, elaborar conclusões; pensar com logicidade.
- ✓ lidar com instrumentos presentes na sociedade e nas diferentes áreas dos conhecimentos, como os mapas, gráficos, por exemplo.



47

## Relato de experiência



Em uma creche as educadoras do Berçário I perceberam, através de um olhar atento, que o ventilador da sala de atividades, quando ligado, despertava um grande interesse nas crianças. A partir dessa observação as educadoras criaram situações que as levaram a sentir o vento de várias formas: pelo ventilador, ao ar livre, correndo, entre outros.

Diversas experiências foram vivenciadas, tais como: passeios externos para observar o balanço das folhas das árvores, brincadeiras ao ar livre, confecção de pipas, leques e cataventos. Ainda foram proporcionados momentos de contato com diferentes tipos de ventiladores, os quais atraíram as crianças não apenas pelo vento produzido como também pelos movimentos circulares característicos desses equipamentos.

Assim, as crianças puderam conhecer ventiladores de teto, de mão, circuladores de ar, dentre outros. Vale ressaltar que durante todo o desenvolvimento das atividades ficou evidenciado a importância do cuidar, já que as educadoras permaneceram atentas, auxiliando a experimentação das crianças.

Nesse sentido, destaca-se que o cuidar não se reduz apenas às ações referentes à higiene, alimentação e sono, mas deve permear todas as formas de relação com o outro. A avaliação aconteceu durante todo o desenvolvimento deste trabalho, por meio da observação, dos registros, exposição de murais com produções das crianças e apreciação das famílias.



48

## Planejar, Avaliar e Registrar a Prática Pedagógica na Educação Infantil



Pensar em um planejamento que contemple as vozes presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil é garantir que o trabalho desenvolvido surja dos interesses, das curiosidades, das necessidades e desejos de todos.

Os círculos de cultura propostos por Paulo Freire, os debates e reflexões advindos das aulas passeio criadas por Celéstine Freinet, os recentes trabalhos por projetos (Pedagogia de Projetos, por exemplo) têm sido algumas experiências no campo da educação que ressaltam uma forma de organização dos trabalhos que possibilite atender a essas vozes através de experiências múltiplas e significativas para todo o grupo.

As atividades devem partir de uma situação problema, de um acontecimento no cotidiano, no entorno escolar, podendo surgir das crianças ou dos educadores baseado em observações das crianças, de suas curiosidades, de algum evento que tenha despertado a atenção, do que estão vivendo individual e coletivamente naquele momento.

Dar voz às crianças, ter a sensibilidade de ouvir quais as demandas que emergem no dia a dia, criar uma responsabilidade compartilhada, em que todos produzam o currículo e os trabalhos que formam as rotinas, o dia a dia das instituições de Educação Infantil é permitir emergir os diversos tipos de conhecimentos a serem vividos, novas experiências a serem compartilhadas e ressignificadas, reafirmando a proposta de um Currículo Dialogado, como projeto de trabalho para nossas instituições.

Muitos indagam sobre esse tipo de trabalho nas diferentes faixas etárias, mas sabemos que é possível um trabalho contextualizado que respeite o interesse e desejos de todos, fruto do encontro coletivo.

No berçário os temas derivam da observação das educadoras em relação ao grupo de crianças. Essas devem escolher as atividades que podem ser importantes para o desenvolvimento dos bebês.

Com as crianças maiores devem ser explorados assuntos que despertem a curiosidade e façam parte do imaginário. O educador deve trabalhar com temas que surjam das escolhas que as crianças fazem e apresentam no cotidiano.

Quando se planeja as atividades, deve-se incluir a produção das crianças. Essas produções devem ser individuais e grupais e em outros momentos envolver a turma como um todo. As produções devem ser diversificadas com desenhos, colagens, construção de objetos, modelagem, trabalho com diferentes elementos naturais, entre outros.

49

Cabe ao coletivo definir e estabelecer formas de avaliação e os registros das atividades e dos movimentos que envolvam as aprendizagens e o dia a dia da instituição, garantindo uma memória de todos os envolvidos no processo.

Na avaliação do desenvolvimento das crianças, este não deve ser compreendido como etapas a serem vencidas, mas como um todo uma vez que o mesmo apresenta rupturas, descontinuidades. O registro, nessa perspectiva, possibilita compreender todo o processo de constituição e formação das crianças e suas interações no espaço, tempo e grupos sociais.

Ao refletirmos sobre avaliação pensamos em algo que seja significativo e dinâmico, que realmente traduza experiências reais, coletivas e particulares, vivenciadas pelas crianças, considerando-as em sua integralidade, acompanhando o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, emocional, afetivo, linguístico e social.

A avaliação é um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando ao educador repensar suas ações, servindo como referência para o (re)planejamento do trabalho com as crianças.

Diante disso, consideramos que o ato de avaliar implica em um acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças, devendo pautar-se em alguns princípios, como:

- conhecer e compreender a criança que se avalia;
- observar a criança em todos os seus aspectos;
- ouvir as crianças, fazendo do processo avaliativo algo dialógico;
- considerar a dinâmica do cotidiano;
- considerar a avaliação como processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição;
- fazer da avaliação uma prática investigativa e mediadora.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação deva ser diversificada, contemplando diversas formas de registros realizados por adultos e crianças, que podem ser individuais ou coletivos, tais como fotografias, desenhos, álbuns, relatórios, textos entre outros, assumindo, assim, um caráter reflexivo no sentido de pensar o trabalho como um todo e não somente o desenvolvimento e ações das crianças. Além disso, os registros permitem às famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, ressaltamos, aqui, que cabe ao coletivo definir e estabelecer formas de avaliação e registros das atividades e dos movimentos que envolvam as aprendizagens e o dia a dia da instituição, garantindo uma memória de todos os envolvidos no processo.

Os registros garantem, ainda, a memória do trabalho, a produção de documentos que servem de base para a compreensão e acompanhamento de todo o

50



trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, por isso devem ser contemplados em todos os momentos, não se restringindo à situações focais. Devem-se considerar diferentes formas de registros: cadernos de campo, diários, fichas de acompanhamentos, portfólios, filmagens, fotografias, desenhos, entre outros.

Freinet dava um grande destaque ao registro em sua prática pedagógica, pois, para ele, essa seria uma forma de garantir a existência, deixar marcas na sociedade. Por isso, no planejamento, essa era uma ação comum. Podemos destacar como exemplos:

- As aulas passeio, as atividades vividas eram sempre registradas em textos coletivos.
- O livro da vida era um diário de livre expressão de todos, no qual poderiam ser anotados os desejos, as inquietações, as descobertas, tudo o que é considerado significativo.
- Os resultados dos trabalhos e do planejamento proposto é registrado pelas crianças em fichas de autoavaliação.
- A correspondência interescolar permite às crianças compartilharem com outras seus achados e descobertas.



Fotos Creche profª Denise dos Santos e Creche Antônio Vieira Livres



Para Paulo Freire, a primeira virtude do diálogo é o respeito ao educando, o que conunga com a ideia de que as crianças devem ser o centro do trabalho desenvolvido. (Nota dos Encontros de Formação, Secretaria de Educação, 2010)

51

O Portfólio tem sido muito utilizado como uma das formas de registro na Educação Infantil. Caracteriza-se como um dossiê no qual são armazenadas as produções das crianças, a construção de seus saberes, seus aprendizados e desenvolvimento. Tem servido como um instrumento de avaliação das crianças e do planejamento proposto.

‘A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo das crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-pedagógico de cada instituição’ ( Parecer 20/2009 – CNE/CEB).



Fotos Creche Orlina Gerázielo Scatão

Muitas vezes, entendemos como registro somente o que os educadores escrevem sobre as crianças, mas o registro é toda forma de documentar a vida nas instituições de Educação Infantil.

52

## Um Exercício de Formação e reflexão

A seguir temos uma narrativa que foi desenvolvida, em parte, em um dos nossos cursos de formação, organizada como forma de exemplificar a prática do trabalho aqui proposto. De um lado, encontra-se a descrição das atividades e, do outro, as intencionalidades pertinentes a todo esse documento.

A educadora estava colando algumas produções das crianças na parede, eram desenhos de um passeio feito no bairro, no local onde a instituição de Educação Infantil estava localizada; algumas crianças que já haviam chegado ajudavam nessa tarefa, outras brincavam em um outro canto da sala... Era o começo do dia.

- Esse desenho é da padaria que passamos em frente! - disse uma das crianças.

- Aquela padaria que compramos alguns biscoitos de polvilho e trouxemos para nosso lanche? - perguntou a educadora.

Rapidamente outra criança que estava perto interferiu na conversa... "Não... Essa é outra padaria!"

- É...

As duas começaram a rir e continuaram a ajudar a colar os desenhos.

- Uma criança chega e as outras correm em sua direção... Perguntam se o arranhão ainda estava doendo... Se tinha parado de sair sangue... Estavam se referindo a um pequeno arranhão que a criança tinha feito no joelho ao cair na caminhada... Enquanto o arranhão era exibido para todos, diversos comentários surgiam entre elas. Todos falavam de como já tinha machucado... Arranhado... Que saía sangue... Que os machucados davam "casca"...

Nesse momento, alguém lembrou do formigueiro que haviam visto no caminho...

"Formigas também têm casca nas costas..." - foi uma das frases ditas.

"Não é casca..." - outra disse...

"Acho que é casca... É o pão que tem casca e miolo por dentro..."

Diversas risadas aconteceram nesse momento.

### Intencionalidades

- A diversificação no espaço da sala, com cantinhos possibilita as crianças desenvolverem várias ações ao mesmo tempo, vivenciando suas temporalidades.

- A possibilidade da criança ter voz na Educação Infantil cria um espaço de diálogo, de troca, de negociações de diferentes pontos de vistas, de acolhida e partilha.



53

- É porque se formiga tivesse casca, ela derreteria na chuva... Como o pão! Não é?

- Quantas perguntas temos! - disse a educadora.

- Ontem choveu quando estavam terminando a caminhada... E o biscoito de polvilho derreteu quando os pingos de chuva batiam nele...

- É, mas as formigas não derreteram...

- É que as formigas são feitas de sangue, o pão de miolo e a chuva de água...

- E a grama adora a chuva... Sabia que ela fica mais verdinha?

Enquanto as crianças chegavam para mais um dia por lá, as conversas iam se intensificando e percorrendo diversos caminhos.

A educadora convidou a todos para sentar e conversar sobre o passeio do dia anterior, novamente surgiram muitas conversas... A história da padaria apareceu... O sabor do pão... Os biscoitos...

Notando o interesse das crianças por esse tema, a educadora fez a seguinte proposta:

- Que tal sabermos um pouco mais sobre o pão?

As crianças concordaram. A educadora perguntou quem gostava de pão. Todas as crianças responderam positivamente... Ela levantou uma outra pergunta:

- O que nós já sabemos sobre pães? Quem sabe me contar algo sobre pães?

- Quando minha mãe faz pão tem que pôr ele para crescer!

- É, o pão cresce!

- Tem muitos tipos de pães! Redondo, comprido, tem até de bichos.

- Pão tem nome também... Tem pão francês, tem bisnaga... Outro dia comi o pão sovado... (Risos.)

- Sabia que usa farinha para fazer pão?

As falas das crianças eram registradas pela educadora, que levantou a seguinte questão:

- Bem, acho que já há muitas coisas que sabemos e que gostaríamos de saber sobre os pães.

vou anotar nessa folha...

- Todo processo de aprendizado deve envolver novas perguntas, novas questões sobre o tema, isso é produção e construção de conhecimento.

- Tudo deve ser registrado, o contato das crianças mediados pelo adulto permite sua inserção nas formas e modalidades de registro.

- Uma proposta de trabalho como essa não tem tempo pré-determinado de existência, termina quando o grupo achar que as questões foram respondidas e o tema esgotou-se no momento.



54

O que já sabemos sobre os pães?	O que gostaríamos de saber?
Que os pães crescem.	Por que os pães crescem?
Que há muitos tipos de pães.	Por que há tantos tipos de pães, com nomes tão diferentes?
Que pão tem nome.	Como fazer pão? Quais ingredientes usamos?
Que se usa farinha para fazer pão.	Onde surgiu o pão?

- Está tudo anotado, vamos assinar o nosso nome aqui, fazer algum desenho que mostra que essas perguntas fomos nós que fizemos, é o que queremos saber sobre os pães.

As crianças correram e fizeram desenhos, marcas no papel, deixando suas impressões. Após isso, o papel pardo foi pendurado na parede com a ajuda de todos.

Todos foram convidados para pensar como iriam buscar as respostas: muitas propostas ocorreram e nos dias que se seguiram foram ocorrendo trabalhos que permitiram ao grupo conhecer mais sobre os pães.

Descobriu-se:

que se faz pães em quase todos os lugares do mundo, que esse é um alimento presente em vários tipos de sociedades e culturas, daí nomes tão diferentes. Eles aproveitaram e registraram os nomes, as formas de cada tipo de pão que conseguiram conhecer:

que o pão é um alimento muito antigo, já se fazia nas primeiras sociedades, como no antigo Egito;

que o pão cresce devido ao uso do fermento;

que se usam vários tipos de ingredientes na produção dos pães. Essa descoberta foi possível com a ajuda das cozinheiras, a partir de uma receita trazida por uma delas e a confecção de pães pelas crianças.

- Ao estudarem a história do pão, como surgiu, quais os primeiros povos usaram, como se disseminou pelo mundo, as crianças estão entrando em contato com outras possibilidades de pensar esse tema, com outros conteúdos produzidos sobre ele, isso permite construir novos conhecimentos e se desvincular de suas vidas imediatas:

- O envolvimento dos demais profissionais da instituição de Educação Infantil, dos pais e outras pessoas, significa novos conhecimentos trazidos no diálogo com todo o grupo. Dessa forma todos contribuem para pensar e refletir sobre a temática.



55

o pai de uma das crianças era padeiro e foi convidado a ir conversar com a turma sobre os pães produzidos na padaria em que ele trabalha. Todos ficaram impressionados com a quantidade de pão produzida diariamente... Concluiu-se que o pão deve ser um dos alimentos mais consumidos:

no dia da confecção dos pães, as crianças puderam dar a forma que acharam mais interessante, muitos novos pães foram produzidos e novos nomes criados:

antes de confeccionar os pães, as crianças usaram a massa de modelar, com esta elas fizeram as formas que iriam usar no dia de fabricar os pães de verdade, foi organizada uma exposição com os modelos. Porém, no dia que usaram a massa de verdade nem todas as formas foram possíveis de serem reproduzidas, pois se descobriu que os materiais eram diferentes...

E você? O que já sabe sobre os pães? O que gostaria de saber mais?



Um mesma situação pode produzir outras propostas, veja as possibilidades

As Chuvas	Ou ainda	O trabalho
O que sabemos?		O que sabemos?
A chuva sai das nuvens.		Meu pai trabalha até de noite.
Quando chove as vezes dá trovão e relâmpago.		Meu mãe trabalha na casa da Márcia.
Quando chove dá muito barro nas ruas.		Meu pai trabalha para ganhar dinheiro.
		Meu tio está desempregado.
		Eu conheço um menino que vende bala.
O que queremos saber?		O que queremos saber?
Para que serve a água das chuva?		Por que temos que trabalhar?
Por que em alguns dias de chuva tem raio e trovão e em outros não?		Criança trabalha ou não?
		O que é profissão?

56

Veja a seguir os desdobramentos possíveis para cada um dos projetos



57

Veja a seguir os desdobramentos possíveis para cada um dos projetos



58

## Palavras Finais?

Esse material foi produzido a várias mãos...mãos adultas, mãos de crianças presentes no nosso dia-a-dia, mas também...mãos de outros colegas adultos situados em outros locais, de outras crianças espalhadas pelo mundo...pessoas distantes? Não presentes! Foi pensando em todos nós que o construímos! E paramos por aqui...na certeza de que isso não é um fim, mas um bom começo.



Fotos Creche Creche de Carvalho, Carapina. E.M. DOUT. Helvyn. E.M. Lpranga. E.M. Tia Glorinha. E.M. Paulo Rogério dos Santos e Creche Denise dos Santos

59

## Referências Bibliográficas e outras obras

- ARTIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Rogério Andrade. Histórias Africanas para contar e recontar. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.
- BARROS, Manoel de. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávila Dumont sobre desenhos de Demóstenes. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ilustrações de Ziraldo. O fazedor de amanhecer. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001 a.
- \_\_\_\_\_. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Record, 2001b.
- \_\_\_\_\_. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- \_\_\_\_\_. Poeminhas pescados numa fala de João. Rio de Janeiro: Record, 2001c.
- \_\_\_\_\_. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 2001d.
- \_\_\_\_\_. Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo. Rio de Janeiro: Record, 2001e.
- BOFF, Leonardo. O Casamento entre o Céu e a Terra- contos dos povos indígenas do Brasil. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA- EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria de Educação Prefeitura de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.). Histórias das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.
- DREBET, Jean-Baptiste. Caderno de Viagem. Sextante: Rio de Janeiro, 2006.
- FREINET, Célestin. Educação pelo trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ensaio de Psicologia Sensível. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

60

- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação?. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006. (O Mundo Hoje. 24).
- \_\_\_\_\_. A importância do ato de ler ( 34ª edição ). São Paulo: Cortez Editora. 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- \_\_\_\_\_. Medo e Ousadia O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.
- HELM, J.H. & BENEKE, S. O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: ArtMed. 2005.
- HERNÁNDES, F. & VENTURA, M. A. A organização do currículo por projetos de trabalhos. Porto Alegre: ArtMed. 1998.
- FREITAS, Maria T. T. A. O ensinar e o aprender na sala de aula. Cadernos do professor. Juiz de Fora. v. VI, n. 6, p. 6-13. 1998.
- RAMOS, Graciliano. Infância. São Paulo: Círculo do Livro. S/D.
- SAMPALTO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione. 1989.
- LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel. 1989.
- YGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- \_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1994.
- \_\_\_\_\_. Teoria e Método em Psicologia. São paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. O Desenvolvimento psicológico na Infância. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- VIGOTSKY, L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- YGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEOTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora. 1996.
- WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. [1941]. 2007.
- \_\_\_\_\_. As origens do caráter na criança. Tradução Heloysa Dantas. São Paulo: Nova Alexandria. 1995.
- \_\_\_\_\_. As origens do pensamento na criança. Tradução Doris S. Pinheiro; Fernanda A. Braga. São Paulo: Manole. 1989.

## ANEXO J - DIRETRIZES PARA A PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

### PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1.010 DE 8 DE MAIO DE 2006.

Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional.

O MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE, INTERINO, E O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e

Considerando a dupla carga de doenças a que estão submetidos os países onde a desigualdade social continua a gerar desnutrição entre crianças e adultos, agravando assim o quadro de prevalência de doenças infecciosas;

Considerando a mudança no perfil epidemiológico da população brasileira com o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, com ênfase no excesso de peso e obesidade, assumindo proporções alarmantes, especialmente entre crianças e adolescentes;

Considerando que as doenças crônicas não transmissíveis são passíveis de serem prevenidas, a partir de mudanças nos padrões de alimentação, tabagismo e atividade física;

Considerando que **no padrão alimentar do brasileiro encontra-se a predominância de uma alimentação densamente calórica, rica em açúcar e gordura animal e reduzida em carboidratos complexos e fibras;**

Considerando as recomendações da Estratégia Global para Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto à necessidade de fomentar mudanças sócio-ambientais, em nível coletivo, para favorecer as escolhas saudáveis no nível individual;

Considerando que as ações de Promoção da Saúde estruturadas no âmbito do Ministério da Saúde ratificam o compromisso brasileiro com as diretrizes da Estratégia Global;

Considerando que a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) insere-se na perspectiva do **Direito Humano à Alimentação Adequada** e que entre suas diretrizes destacam-se a promoção da alimentação saudável, no contexto de modos de vida saudáveis e o monitoramento da situação alimentar e nutricional da população brasileira;

Considerando a recomendação da Estratégia Global para a Segurança dos Alimentos da OMS, para que a inocuidade de alimentos seja inserida como uma prioridade na agenda da saúde pública, destacando as crianças e jovens como os grupos de maior risco;

Considerando os objetivos e dimensões do Programa Nacional de Alimentação Escolar ao priorizar o **respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município**, por meio do fomento ao desenvolvimento da economia local;

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam sobre a necessidade de que **as concepções sobre saúde ou sobre o que é saudável, valorização de hábitos e estilos de vida, atitudes perante as diferentes questões relativas à saúde perpassem todas as áreas de estudo**, possam processar-se regularmente e de modo contextualizado no cotidiano da experiência escolar;

Considerando o grande desafio de incorporar o tema da alimentação e nutrição no contexto escolar, com ênfase na alimentação saudável e na promoção da saúde, **reconhecendo a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção da cidadania;**

Considerando o caráter intersetorial da promoção da saúde e a importância assumida pelo setor Educação com os esforços de mudanças das condições educacionais e sociais que podem afetar o risco à saúde de crianças e jovens;

Considerando, ainda, que a responsabilidade compartilhada entre sociedade, setor produtivo e setor público é o caminho para a construção de modos de vida que tenham como objetivo central a promoção da saúde e a prevenção das doenças;

Considerando que **a alimentação não se reduz à questão puramente nutricional, mas é um ato social, inserido em um contexto cultural; e**

Considerando que **a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular,**

#### RESOLVEM:

Art. 1º Instituir as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes pública e privada, em âmbito

nacional, favorecendo o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar.

Art. 2º Reconhecer que a alimentação saudável deve ser entendida como direito humano, compreendendo um padrão alimentar adequado às necessidades biológicas, sociais e culturais dos indivíduos, de acordo com as fases do curso da vida e com base em práticas alimentares que assumam os significados sócio-culturais dos alimentos.

Art. 3º Definir a promoção da alimentação saudável nas escolas com base nos seguintes eixos prioritários:

I - ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais;

II - estímulo à produção de hortas escolares para a realização de atividades com os alunos e a utilização dos alimentos produzidos na alimentação ofertada na escola;

III - estímulo à implantação de boas práticas de manipulação de alimentos nos locais de produção e fornecimento de serviços de alimentação do ambiente escolar;

IV - restrição ao comércio e à promoção comercial no ambiente escolar de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras; e

V - monitoramento da situação nutricional dos escolares.

Art. 4º Definir que os locais de produção e fornecimento de alimentos, de que trata esta Portaria, incluam refeitórios, restaurantes, cantinas e lanchonetes que devem estar adequados às boas práticas para os serviços de alimentação, conforme definido nos regulamentos vigentes sobre boas práticas para serviços de alimentação, como forma de garantir a segurança sanitária dos alimentos e das refeições.

Parágrafo único. Esses locais devem redimensionar as ações desenvolvidas no cotidiano escolar, valorizando a alimentação como estratégia de promoção da saúde.

Art. 5º Para alcançar uma alimentação saudável no ambiente escolar, devem-se implementar as seguintes ações:

I - definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis;

II - sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis;

III - desenvolver estratégias de informação às famílias, enfatizando sua corresponsabilidade e a importância de sua participação neste processo;

IV - conhecer, fomentar e criar condições para a adequação dos locais de produção e fornecimento de refeições às boas práticas para serviços de alimentação, considerando a importância do uso da água potável para consumo;

V - restringir a oferta e a venda de alimentos com alto teor de gordura, gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e desenvolver opções de alimentos e refeições saudáveis na escola;

VI - aumentar a oferta e promover o consumo de frutas, legumes e verduras;

VII - estimular e auxiliar os serviços de alimentação da escola na divulgação de opções saudáveis e no desenvolvimento de estratégias que possibilitem essas escolhas;

VIII - divulgar a experiência da alimentação saudável para outras escolas, trocando informações e vivências;

IX - desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estado nutricional das crianças, com ênfase no desenvolvimento de ações de prevenção e controle dos distúrbios nutricionais e educação nutricional; e

X - incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares.

Art. 6º Determinar que as responsabilidades inerentes ao processo de implementação de alimentação saudável nas escolas sejam compartilhadas entre o Ministério da Saúde/Agência Nacional de Vigilância Sanitária e o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Art. 7º Estabelecer que as competências das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e de Educação, dos Conselhos Municipais e Estaduais de Saúde, Educação e Alimentação Escolar sejam pactuadas em fóruns locais de acordo com as especificidades identificadas.

Art. 8º Definir que os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição, Instituições e Entidades de Ensino e Pesquisa possam prestar apoio técnico e operacional aos estados e municípios na implementação da alimentação saudável nas escolas, incluindo a capacitação de profissionais de saúde e de educação, merendeiras, cantineiros, conselheiros de alimentação escolar e outros profissionais interessados.

Parágrafo único. Para fins deste artigo, os órgãos envolvidos poderão celebrar convênio com as referidas instituições de ensino e pesquisa.

Art. 9º Definir que a avaliação de impacto da alimentação saudável no ambiente escolar deva contemplar a análise de seus efeitos a curto, médio e longo prazos e deverá observar os indicadores pactuados no pacto de gestão da saúde.

Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ AGENOR ÁLVARES    FERNANDO HADDAD  
DA SILVA