

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

GUILHERME RAFAEL UGEDA MEDINA

**CRIANÇA E NATUREZA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE CURITIBA – PR**

CURITIBA

2023

GUILHERME RAFAEL UGEDA MEDINA

**CRIANÇA E NATUREZA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA - PR**

**CHILDREN AND NATURE: ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILDHOOD
EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF CURITIBA - PR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em nome do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador: Prof. Dr. Arandi Ginane Bezerra Junior
Coorientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Fortes Gonzalez

CURITIBA

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



GUILHERME RAFAEL UGEDA MEDINA

CRIANÇA E NATUREZA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA - PR

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências E Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Aprendizagem E Mediações.

Data de aprovação: 28 de Novembro de 2023

Dr. Arandi Ginane Bezerra Junior, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Daniela Macedo De Lima, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Daniele Saheb Pedroso, Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Pucpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 29/11/2023.

**Dedico essa escrita aos bebês e crianças, fontes de inspiração dessa
pesquisa, aos professores que permitem serem tocados pela
sensibilidade e complexidade da Educação Infantil e a minha família pelo
encorajamento e compreensão.**

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar que nos deu a vida, não há sentido estar nesse mundo sem que Ele seja o centro de tudo. Ele me trouxe até aqui, me deu o fôlego de vida e direcionou meus passos.

À minha esposa Tayna, pessoa que escolhi viver ao lado até a eternidade. Meu amor obrigado por cada palavra de encorajamento, obrigado por acreditar em mim e por me apoiar em todas as decisões e escolhas. Você foi essencial para que essa pesquisa acontecesse e sempre faltarão palavras para lhe agradecer por cada momento que passamos juntos.

Aos meus Pais: Reinaldo e Cleonice, pessoas que admiro e que constituíram meu caráter e mostraram os caminhos mais corretos da vida. Mãe obrigado por acreditar em mim, obrigado por ser a melhor mãe do mundo, por acreditar que a Educação era minha melhor escolha. Pai obrigado pelo trabalho, por ser a força em nossa família e por me apoiar nas minhas escolhas.

Aos meus orientadores. Professor Carlos Eduardo obrigado por me escolher, por aceitar o desafio de se aprofundar na Educação Infantil. Professor Arandi, que honra a minha encontrar você na UTFPR, você me fez entender que ali também era meu lugar, gratidão pelas orientações, obrigado pelas conversas e pelas inspirações.

Aos meus colegas do Departamento de Educação Infantil, muita gratidão pelas trocas e pelos momentos que passamos juntos. Essa pesquisa tem um pedacinho de cada um de vocês. Agradeço ainda minha querida amiga Kelen, diretora da Educação Infantil de Curitiba, pelo apoio e por confiar em meu trabalho, certamente você foi essencial para essa pesquisa, sua coragem e força me inspiram a seguir o caminho da Educação Infantil

Aos amigos do PPGFCET, companheiros de escritas e apresentações. Aos integrantes do Grupo de pesquisa da UTFPR: Educação Infantil e Ensino de Ciências: Tensionamentos, Contextos, Relações e Culturas, que tanto me

fizeram refletir sobre a educação infantil nessa universidade, vocês são verdadeiros guerreiros e desbravadores.

Aos professores, pedagogos e diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba que diariamente lutam pela educação pública da nossa cidade e que são apaixonados pelas crianças pequenas assim como eu. Uma imensidão de profissionais que acreditam no potencial dos bebês e crianças da nossa cidade.

E a elas, aos bebês e as crianças, razão e inspiração dessa pesquisa, nosso verdadeiro motivo para estarmos aqui e por não desistirmos no meio da caminhada. Prometo a vocês crianças da Educação Infantil lutar pela manutenção da nossa natureza e por acreditar que a Educação Ambiental tem um papel essencial na formação socioambiental de todos nós. Que essa pesquisa possa tornar nossa cidade um lugar ainda melhor para viverem suas infâncias.

RESUMO

A pesquisa Criança e Natureza: Educação Ambiental na Educação Infantil no município de Curitiba, busca por meio da análise documental perceber elementos da Educação Ambiental no cotidiano das unidades municipais da Educação Infantil. Para isso, são analisados o Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC e as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Ambiental, ambos documentos publicados em 2020. O currículo municipal da Educação Infantil apresenta os princípios da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba alinhados com documentos nacionais vigentes, além de explicitar as especificidades da cidade e a trajetória da Educação Infantil em Curitiba. As diretrizes curriculares municipais da Educação Ambiental buscam direcionar o processo de formação socioambiental cidadã das crianças e estudantes de toda RME, para isso, são apresentadas diretrizes para a efetivação da Educação Ambiental em todos os espaços educacionais da cidade. São elencados ainda nessa pesquisa aspectos históricos da Educação Ambiental e da Educação Infantil, bem como leis e regulamentações de ambas. Considera-se ainda a formação docente como processo fundante e essencial para a transformação de práticas docentes mecanizadas e refratárias à imagem das crianças enquanto produtoras de cultura e conhecimento. Na pesquisa há ainda a proposição de um Produto Educacional intitulado “tem criança lá fora”, um site que busca reunir experiências significativas de Educação Ambiental na Educação Infantil, além de articular recursos pedagógicos para a consulta e subsídios aos profissionais docentes.

Palavras-chave: natureza; educação infantil; currículo da educação infantil; formação docente.

ABSTRACT

The research *Child and Nature: Environmental Education in Early Childhood Education in the city of Curitiba* seeks, through document analysis, to perceive elements of Environmental Education in the daily life of municipal units of Early Childhood Education; for this purpose, the Early Childhood Education Curriculum is analyzed together with the municipal curriculum guidelines for Environmental Education, both documents published in 2020. The municipal curriculum for Early Childhood Education presents the principles of the Municipal Education Network of Curitiba aligned with current national documents, in addition to bringing the specificities of the city and the trajectory of EI in Curitiba. The municipal curricular guidelines for Environmental Education seek to direct the process of social and environmental citizenship training of children and students throughout RME. For this purpose, guidelines are presented for implementing Environmental Education in all educational spaces in the city. Historical aspects of Environmental Education and Early Childhood Education are also presented in this research, as well as the laws and regulations of both. Teacher training is also considered a founding and essential process for transforming mechanized teaching practices that do not consider children as producers of culture and knowledge. The research also proposes an educational product entitled “there are children out there”, a website that seeks to gather significant experiences of Environmental Education in Early Childhood Education, in addition to gathering pedagogical resources for consultation and subsidies for teaching professionals.

Keywords: environmental education; child education; early childhood education curriculum; teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI: Educação Infantil

EA: Educação Ambiental

CEI: Centro de Educação Infantil

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

PPGFCET: Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica

PNE: Plano Nacional de Educação

SME: Secretaria Municipal de Educação

RME: Rede Municipal de Ensino

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

CNE: Conselho Nacional de Educação

NRE: Núcleo Regional de Educação

DCMEA: Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: A Escola da Natureza (1984)

FIGURA 02: Pesquisa *Google Imagens*

FIGURA 03: Princípios da Educação Infantil

FIGURA 04: Jardim de um CMEI – Curitiba-PR

FIGURA 05: Desenho da Pesquisa

FIGURA 06: Divisão Administrativa em Regionais de Curitiba - PR

FIGURA 07: Direitos das Crianças - 1989

FIGURA 08: Temas contemporâneos na Educação Infantil

FIGURA 09: Crianças da EI em propostas na horta

FIGURA 10: Print tela inicial do site “tem criança lá fora”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Considerações Pessoais.....	12
1.2. Algumas provocações iniciais a respeito da Educação Ambiental na Educação Infantil – o Transtorno de Déficit de Natureza	16
1.3. Objetivos.....	22
1.4. Apresentação da Pesquisa.....	22
2. CONTEXTOS HISTÓRICOS	24
2.1 Educação Ambiental: leis e regulamentações.....	24
2.1.1 As Macrotendências da Educação Ambiental.....	27
2.2 Educação Infantil: trajetórias e princípios.....	32
2.2.1 Princípios éticos, políticos e estéticos.....	36
2.2.2 Interações e Brincadeira.....	38
2.2.3 Acolhimento	40
2.3 Formadores de Docentes na RME.....	42
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.1 Objeto de pesquisa	46
3.2 Metodologia.....	46
3.2.1 Desenho da Pesquisa	47
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
4.1 Análise do Currículo da Educação Infantil.....	48
5. ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	59
5.1 Dois casos introdutórios	70
6. CONTROLEM AS CRIANÇAS: VIGIAR E PUNIR UMA CRÍTICA A DOMESTICAÇÃO DE CORPOS INFANTIS	75
7. PRODUTO EDUCACIONAL: “TEM CRIANÇA LÁ FORA”	79
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPENSANDO CAMINHOS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86

1. INTRODUÇÃO

*Um dia num campo de ovelhas
 Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha.
 Só sua orelha ficava verdinha
 Sentei-me então a seu lado
 A fim de ver melhor, com cuidado.
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade,
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
 De um menininho tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que disse o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

1.1. Considerações Pessoais

Eu quero ter orelhas verdes! Por isso, esse estudo tem como objeto de análise a discussão sobre a formação docente na Educação Infantil na perspectiva da Educação Ambiental, mas também vislumbra a divulgação iminente de seguirmos nossas trajetórias sem deixar de lado nossas “orelhas verdes”. Reflexões sobre como nos religar à natureza e como aproximar do sentido biofílico da vida também permearam esse trabalho.

Peço licença para, neste momento, escrever aqui em primeira pessoa. Nasci no interior de São Paulo, mais especificamente na cidade de Bauru. Foi nessa cidade que se deram minhas primeiras experiências no ambiente educacional. Recordo-me que não faltaram tintas nas mãos, canetinhas que riscavam os braços, massinhas que tinham um sabor delicioso quando levadas à boca sem que a professora estivesse olhando. Não faltava alimento para o corpo, muito menos para a alma. Esse era para mim um lugar! Muito mais que uma instituição educacional, era um lugar de presença, lugar de viver a infância, lugar onde constituía relações, um lugar de afeto, um lugar de medos e inseguranças, mas também um lugar de alegrias.

E se a vida é cheia de inesperados, posso dizer que vivo a vida com intensidade. Ainda na infância, nos mudamos para a cidade grande, outro

Estado, outras condições climáticas, outras relações. Foi nessa cidade, Curitiba, que conheci o que só na televisão havia ouvido: desigualdades. Quando cheguei aqui, no desconhecido bairro da Caximba, conheci o que era um aterro sanitário, o que eram valetas de esgoto, conheci o que era sobreviver reciclando o que os outros chamavam de lixo, conheci pessoas que no cotidiano passam despercebidas, pessoas invisíveis. Entendi, na prática, quanto o acesso à água potável era essencial para a vida. E novamente encontrei na escola um lugar de segurança: foi nas pequenas salas de uma igreja católica que conheci as letras e os números, aprendi a compartilhar o que pouco tinha e a aceitar o que o outro estava disposto a me oferecer.

Eram tantas inquietações. Por que não se fala desse aterro sanitário na escola? Por que não há água potável aqui no bairro? Onde está a Curitiba da televisão? Poucas respostas, às vezes nenhuma. Foi então que, no ensino médio, descobri a Geografia, ciência que estuda a Terra e suas relações com o Homem – eu precisava disso. Queria respostas que não havia encontrado nas escolas da infância. Decidi então fazer o sonhado vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para o curso de Geografia. Lancei-me na tentativa de encontrar respostas, mesmo que talvez não as encontrasse em sua totalidade, mas conheci estudiosos da área ambiental, defensores da natureza, ativistas ambientais e profissionais engajados na preservação ambiental.

Tornei-me professor. Voltei para aquela região que anos atrás havia me acolhido e tentei levar respostas. Fui professor em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), diretor de unidades educacionais na periferia de Curitiba e me constituí um professor apaixonado pela natureza, pelas crianças e pela educação ambiental.

Enquanto diretor e pedagogo da Educação Infantil, percebi poucos movimentos formativos sobre a temática da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino. Entretanto, mesmo não percebendo movimentos formativos, as crianças seguiam suas pesquisas e investigações, mesmo que os adultos não estivessem disponíveis a elas ou que aos profissionais da infância faltassem entendimentos de como a natureza é essencial na formação cidadã das crianças pequenas. As pedrinhas coletadas no jardim dos CMEIs, as surpresas quando pequenos insetos adentravam suas salas ou ainda quando a

natureza surpreendia a todos com as geadas que esbranquiçaram o gramado ou quando a chuva alagou o parquinho, era exatamente esse o cotidiano das crianças na EI, um cotidiano que pulsava vida e natureza. A cada dia em que chegava no CMEI não sabíamos ao certo o que as crianças descobririam naquela jornada de tempo que ficavam na unidade, mas tínhamos a certeza de que muitas aprendizagens viveríamos naquele dia.

Hoje sigo minha busca por respostas, mesmo que elas sejam difíceis de encontrar ou que sejam complexas demais para meu entendimento, percebi que uma das inúmeras indagações já encontrei resposta e, talvez seja ela uma das principais: *ninguém é capaz de amar aquilo que não conhece*, por isso é preciso apaixonar e envolver as crianças pequenas à natureza e conseqüentemente gerar nelas afetividade pela Educação Ambiental.

A percepção, de que havia poucos movimentos formativos da Educação Ambiental, sobretudo para os profissionais da Educação Infantil, causava em mim certa inquietação e me fez pensar sobre como os Formadores da RME concebem a temática. Diante desse fato busquei a continuidade dos estudos através do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, iniciado em 2021.

O mestrado profissional me ajudou ainda mais na tentativa de descobrir como nos reconectar à natureza, mas aqui encontrei muitos desafios. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) parecia não ser um lugar para mim e minhas indagações começaram a aumentar. De que forma a rigidez das ciências exatas seria dobrada pela delicadeza da Educação Infantil? Como convencer sobre a potência que existe nas crianças e em suas investigações? Como falar de uma proposta de Educação Ambiental para bebês e crianças pequenas? Como uma universidade tradicionalmente voltada para pesquisas das ciências exatas poderia ser um lugar para pedagogos? Foi então que percebi que eu não estava sozinho, soube de pessoas que haviam aberto caminhos, ainda que pequenos ou escondidos, mulheres corajosas que brilhantemente mostraram que temos muito a aprender com a Educação Infantil.

Agora me uno à voz de outros pesquisadores da UTFPR que trouxeram a Educação Infantil para esse lugar, por isso a partir daqui usarei em minha escrita

o pronome nós. Nessa dissertação o pronome nós não se caracteriza apenas por uma substituição de nomes, ele ganha um sentido de construção coletiva, de grupo e de pessoas que juntaram forças para marcar essa Universidade Tecnológica e quem sabe gerar mudanças e quebras de paradigmas.

Não queremos trazer o ensino de ciências para a infância, não desejamos ensinar fenômenos, ou a rigidez de fórmulas matemáticas, muito menos apresentar conceitos sistematizados pela humanidade às crianças, queremos qualificar as experiências oportunizadas a elas, desejamos mostrar que as crianças fazem ciência, produzem conhecimento e precisam ser reconhecidas enquanto produtoras de cultura. Não somos a favor da antecipação de etapas, não buscamos o aceleração da alfabetização e muito menos desejamos que o brincar deixe de existir nas unidades de EI.

Esse movimento de união não para de crescer, nos alegramos quando pedagogos, pedagogas e demais profissionais encontram seus lugares de pesquisa na UTFPR. Apoiados uns pelos outros, pesquisas brilhantes surgem a cada nova defesa. E o lugar onde imperavam somente as ciências exatas, a cada dia se torna um lugar de verdadeiros encontros com espaços para todos etodas que acreditam que a pesquisa é o caminho para encontrar respostas.

Diante disso essa pesquisa é resultado de todos nós, amantes da EI, pessoas dispostas a se constituírem professores melhores. Nessa presente pesquisa a tentativa de encontrar respostas traçou caminhos entre análises documentais, reflexões, questionamentos e a própria trajetória do autor.

A Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica, modalidade de ensino, 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 bebês e crianças de 0 a 5 anos (DCNEI, 2010). É nesta fase inicial da educação básica que se apresenta às crianças o que é uma leitura de mundo; nas palavras de Paulo Freire “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Portanto, não se trata aqui de conceituar a Educação Infantil como preparatória, pois consideramos os bebês e as crianças sujeitos preparados, potentes e de direitos.

1.2. Algumas provocações iniciais a respeito da Educação Ambiental na Educação Infantil – o Transtorno de Déficit de Natureza

Segundo os trabalhos apresentados por Daniele Saheb¹ (2013), a EA na Educação Infantil é necessária, pois a criança pequena é curiosa e desenvolve a sua capacidade de agir, explorando e observando tudo que encontra ao seu redor, procurando soluções para melhorar a sua própria qualidade de vida. Dessa forma, é na EI que temos a oportunidade de desenvolver nas crianças uma personalidade moral voltada para o meio ambiente (ALVES, 2013, p.02).

Contudo, muitas abordagens da EA em instituições da EI ainda são limitadas a sequências didáticas e atividades isoladas ou sem conexão com a realidade sociocultural que a criança está inserida, isso ocorre porque são poucas as iniciativas de formação continuada para reflexão sobre a EA, sobretudo com crianças pequenas.

As concepção de infâncias e criança sofreu diversas modificações ao longo dos anos. O conceito de criança na modernidade considera a mesma enquanto um sujeito histórico e de direitos e aproxima o adulto do mundo infantil ao compreender a infância como uma importante etapa da constituição humana. Da mesma maneira o corpo infantil em tempos primordiais era considerado um objeto que necessitava ser disciplinado, regrado, coibido, domesticado a fim de que pudesse se tornar dócil e servil (FOCAULT, 1985).

Já no final do século XIX a concepção de criança ganha um sentido de fragilidade e de que, inevitavelmente, é alguém que necessita ser cuidado por um adulto e ter seus direitos estabelecidos e respeitados para que se torne o cidadão do futuro (KULHMANN, 1998).

A partir dos anos 2000, nasce a sociologia da infância no Brasil, concebendo a infância e a criança a partir de novos contornos (SANTOS, 2018, p. 89). Nasce então uma concepção na qual a criança é compreendida em sua totalidade, como um sujeito com suas especificidades, potente e capaz de produzir cultura, por isso a presente texto é fruto de pesquisa com crianças e

¹ Nessa pesquisa optou-se por referenciar com nome e sobrenome, como forma de valorização e destaque às pesquisadoras mulheres que cotidianamente constrói a nossa Educação Infantil.

não apenas sobre elas, visto que as consideramos participantes e protagonistas desse processo. Segundo Santos (2018) “o percurso em pesquisa com as crianças pequenas deve ser um caminho atento, cuidadoso e permeado pela eticidade.

A ideia de um sujeito em construção ou em preparação para que se torne “humano” dão espaços a estudos que comprovam a necessidade de liberdade e da não fragmentação do corpo e do conhecimento infantil. A instituição escolar, por sua vez, tem papel primordial na garantia desses avanços na concepção da criança moderna, pois grande parte da infância é vivida em espaços escolares e suas primeiras experiências são tidas por meio das relações estabelecidas com educadores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Nessa nova concepção de infância não cabe uma escola engessada, rígida ou disciplinar, mas sim um lugar onde são garantidos os direitos fundamentais das crianças e que possuam adultos disponíveis a elas, para além de profissionais, uma escola feita por educadores que acreditam em uma Educação Infantil libertária e não preparatória² (FILHO, 2005). Entretanto somos resultados, enquanto adultos hoje, de uma escola repleta de atividades mecanizadas, classificatórias e muitas vezes rendida ao capitalismo. Por isso não é difícil encontrar educadores que ainda replicam esse modelo de educação.

Práticas com e na natureza nunca foram consideradas recorrentes nas instituições escolares e, quando encontradas, são reduzidas a práticas isoladas ou exploratórias. O educador Francesco Tonucci traduz em sua charge “*a escola da Natureza*” (1984) o pensamento transmissivo da escola (Figura 01), na qual um currículo estanque e permanentemente centralizador não abre espaço à construção coletiva do conhecimento.

² Educação Infantil preparatória é aquela que tem como função primordial preparar as crianças para terem sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental, mais especificamente para não fracassarem na alfabetização.

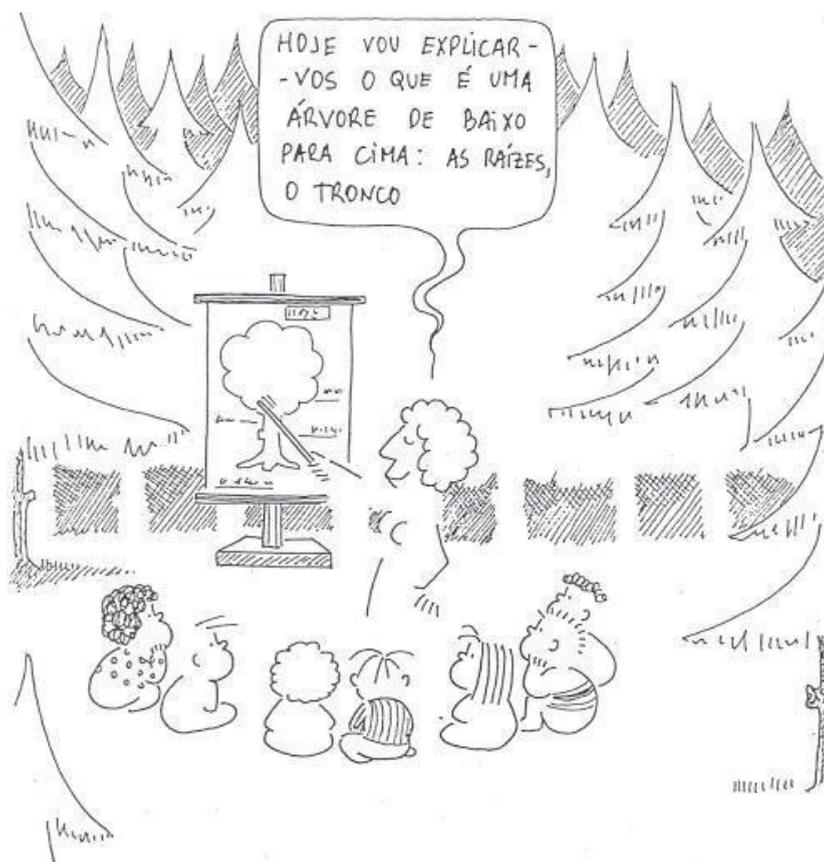


Figura 1: A Escola da Natureza (1984)

Fonte: Blog themaeducando

Na imagem da Figura 1, Tonucci (1984) realiza uma consistente crítica às práticas tradicionais, nas quais o entorno não é compreendido enquanto um espaço que também educa, ensina e é capaz de aproximar a criança do conhecimento sistematicamente organizado pela humanidade. Não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que dela se alimentam, considerá-la em sua capacidade de seus frutos e a sombra em que brincamos (TIRIBA, 2010). Ao negar a existência de um entorno e conseqüentemente de uma natureza potente, a escola afasta e suprime a criança do contato com o mundo natural. Afasta ainda a possibilidade da construção de saberes e do (re)encontro da criança com a natureza, afinal conforme afirma Léia Tiriba (2005) somos seres biofílicos e as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza (ESPINOSA, 1983).

Há ainda certa negação da importância que a natureza exerce no indivíduo, ou ainda uma impercepção botânica, muitas vezes de maneira até inconsciente. Cotidianamente nos olhares estão voltados aquilo que “nos chama atenção”, elementos que consideramos importantes, que nos afetam e que nos sensibilizam. Sobre isso SATO (2013) descreve que:

Pessoas com a chamada “cegueira botânica” podem apresentar as seguintes características: dificuldade de perceber as plantas no seu cotidiano; enxergar as plantas como apenas cenários para a vida dos animais; incompreensão das necessidades vitais das plantas; ignorar a importância das plantas nas atividades diárias; dificuldade para perceber as diferenças de tempo entre as atividades dos animais e das plantas; não vivenciar experiências com as plantas da sua região; não saber explicar o básico sobre as plantas da sua região; não perceber a importância central das plantas para os ciclos biogeoquímicos; não perceber características únicas das plantas, tais como adaptações, coevolução, cores, dispersão, diversidade, perfumes etc.

A cegueira botânica é ainda perceptível quando ao descrever uma determinada paisagem o indivíduo não faz menção aos elementos da natureza, mas concentra-se seus olhares em aspectos humanos. Este conceito é uma proposição dos autores Wandersee e Schussler (1999) que a define como:

(a) a incapacidade de alguém ver ou observar as plantas no ambiente; b) incapacidade de reconhecer a importância das plantas na biosfera e nos assuntos humanos; c) incapacidade de apreciar as características biológicas, estéticas e únicas das formas de vida que pertencem a o Reino das Plantas; e (d) a classificação antropocêntrica equivocada de plantas inferiores aos animais e, portanto, indignas de consideração.” (WANDERSEE; SCHUSSLER, 1999, p.84)

Os mesmos autores afirmam que a humanidade tem maior interesse pelos animais do que pelas plantas, e essa constatação pode ser justificada pelo fato dos animais se movimentarem ou ainda emitirem sons, diferentemente das plantas que sob um viés de senso comum permanecem sempre “imóveis”. Enquanto educadores da Educação Infantil é essencial promover ações que fortaleçam os elos afetivos entre a criança e a natureza. Léia Tiriba afirma que o primeiro desafio é reconectar-se com a natureza, porque este é o caminho possível para o planeta.

Tiriba (2005) afirma ainda que:

Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam (TIRIBA, 2005. p. 9).

No livro *“Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo”* (2020) o autor Carlos Neto afirma que, em média, das 10 horas em que as crianças frequentam a escola, menos de uma hora do dia é destinada às atividades ao ar livre ou em espaços na natureza. O autor corrobora com a ideia de Tiriba ao afirmar a urgência de desemparedar as crianças nos espaços escolares. Em contramão ao pretendido nesse texto, a estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita.

Nas escolas, as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entre-paredes porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza. Assim, o que se pode concluir é que a proximidade do mundo natural ameaça, não apenas porque está associada a perigo, sujeira, doença, mas também à liberdade de corpo-mente, à criatividade, ao relaxamento (TIRIBA, 2014. p. 12).

O investimento em propostas na Educação Infantil em espaços externos e o contato com elementos da natureza, quando alinhados a uma concepção de criança produtora de cultura e saberes, pode significar a construção de uma educação disruptiva e contribuir para a formação socioambiental do sujeito. A compreensão de que não há mazelas no contato com a natureza, mas que pelo contrário a natureza é parte do cotidiano e, na essência humana, perpassa a necessidade de quebra de paradigmas e desconstruções.

O distanciamento do ser humano, especialmente da criança, da natureza pode significar prejuízos para a sociedade como índices elevados de doenças mentais, as dificuldades de atenção, maior taxa de miopia, obesidade e deficiência de vitamina D. Pesquisas conceituam a falta do contato com a natureza como Transtorno de Déficit de Natureza (TDN). O jornalista e escritor americano, Richard Louv, em seu livro "A última criança da natureza", publicado pela primeira vez em abril de 2005, é um dos pesquisadores do TDN.

O Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) tem sido objeto de pesquisas científicas que revelam o quanto o contato com a natureza é primordial para que haja um pleno desenvolvimento do indivíduo. Pesquisas apontam que esse distanciamento dos sujeitos, sobretudo das crianças, vem causando mudanças significativas nos aspectos ambientais, sociais, psicológicos e espirituais da sociedade (LOUV, 2016).

Outras pesquisas alertam que crianças nascidas nos últimos anos, se comparadas com crianças nascidas uma década atrás, demonstram maior fraqueza em aspectos imunológicos (IASI & MARTINS, 2016). Daí a necessidade de religarmos as crianças com a natureza. Contudo, religar as crianças com a natureza significa, na prática, reconhecer, como afirma Rousseau, que ela “palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida” (CHAUÍ, 1978, p. 16).

Mas, de fato, o que significa oportunizar contato com a natureza na Educação Infantil? Entendemos que o reconhecimento do entorno e a realização de práticas cotidianas nos espaços externos podem significar os primeiros movimentos de se conectar à natureza. Neste sentido, práticas como hortas escolares, jardins e pomares também são exemplos de ações que contribuem para a construção de sujeitos ambientalmente conscientes. A possibilidade de sentir a chuva em alguns dias, de contemplar o vento no rosto, de tocar a grama do jardim ou a lama que se formou após a chuva, também são práticas que alicerçadas em um planejamento intencional favorecem a manutenção da natureza em nós.

Entretanto, é necessário aqui destacar a formação continuada dos educadores da Educação Infantil enquanto premissa do trabalho pedagógico com as questões relacionadas à natureza, visto que essa quebra de paradigmas, conforme destacado anteriormente, precisa ser constante. A expressão “quebra de paradigmas”, neste contexto, significa modificar abordagens mais tradicionais, que não envolvem uma consciência mais aprofundada da importância da educação ambiental e do contato com a natureza, conforme discutido nos parágrafos anteriores.

A inserção de práticas potentes no cotidiano das crianças pequenas perpassa a necessidade de educadores estarem em constante formação em serviço, dessa forma é emergente a necessidade de mantenedoras investirem em processos formativos que qualifiquem as experiências oportunizadas para as crianças.

Neste contexto, o presente trabalho dialoga com a experiência pessoal do autor, que atua na formação de professores e professoras da Educação Infantil no município de Curitiba.

A construção desta dissertação demanda algum aprofundamento da problemática do Transtorno de Déficit de Natureza, inclusive sua interrelação com algumas concepções de escola que partem de pressupostos conservadores. Sendo assim, busca-se apresentar mais alguns elementos de como a presença e o reconhecimento do corpo, inclusive na Educação Infantil, constituem elementos importantes a serem reconhecidos.

1.3. Objetivos

A partir dessa verificação inicial, surge a questão de pesquisa: *Como a Educação Ambiental está presente no Currículo Municipal da Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Municipais da EA, na perspectiva da Educação Infantil?*

Esta pesquisa, a partir do problema norteador, passa então a ser orientada pelo objetivo geral: como a Educação Ambiental é apresentada na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

Diante disso os objetivos específicos são: 1) Analisar os documentos oficiais da Rede Municipal da Educação Infantil de Curitiba; 2) Elaborar como produto final um site para a divulgação de materiais e pesquisas sobre o Brincar na Natureza; e 3) Problematizar lacunas ou ausências nos documentos analisados.

Dessa pesquisa resulta ainda a presente dissertação e produto educacional que buscam em conjunto documentar todo o processo de pesquisa e dialogar com futuras ações de formação continuada para docentes da Educação Infantil.

1.4. Apresentação da Pesquisa

O primeiro item dessa pesquisa busca apresentar de maneira introdutória as reflexões contidas nessa dissertação, bem como anunciar as proposições do autor e a organização desse trabalho. Também são realizadas reflexões iniciais sobre o Transtorno de Déficit de Natureza.

Já no segundo item, expõe-se a Educação Ambiental com o seu contexto histórico, articulando com as principais leis, regulamentações e marcos históricos e legais, bem como sobre suas macrotendências.

Essa contextualização faz-se necessária para a compreensão da trajetória da EA na sociedade moderna, bem como sua aproximação com a educação básica. Ainda no segundo capítulo são apresentadas questões pertinentes a EI, sua contextualização histórica, princípios e concepções embasadas em documentos mandatórios.

No terceiro item são apresentados os procedimentos metodológicos e a metodologia empregada, apontando as considerações e a seleção de procedimentos como a análise documental e os encaminhamentos para as interpretações dos dados resultantes da pesquisa com os documentos oficiais da EI do município de Curitiba-PR.

O quarto item é composto pelos resultados e discussões, e apresenta as análises e interpretações provenientes da análise documental dos seguintes documentos: Currículo da Educação Infantil de Curitiba e Diretrizes Municipais da Educação Ambiental.

No quinto item são apresentadas reflexões sobre a obra do filósofo Michel Foucault e realizadas analogias entre sua obra “vigiar e punir” e a educação. No sexto item dessa dissertação apresenta-se o produto educacional resultante dessa pesquisa intitulado: Tem criança lá fora, com proposições para o trabalho com a Educação Ambiental na EI, além de sugestões de vídeos, livros, pesquisas e referenciais para a formação de docentes sobre a temática. As considerações finais são apresentadas no sétimo item dessa dissertação, bem como proposição de continuidade e avanços na presente pesquisa.

2. CONTEXTOS HISTÓRICOS

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.
(Albert Einstein)

2.1 Educação Ambiental: leis e regulamentações

Compreender a trajetória da Educação Ambiental no cenário mundial é essencial para propor novas abordagens ou reflexões a partir da mesma. Esse resgate histórico se faz necessário para compreender as etapas da evolução da temática e assim situar as leis que regulamentam a Educação Ambiental (EA) nas unidades de Educação Básica, em especial na Educação Infantil (EI).

Segundo a Lei Federal 9795/1999 em seu 1º artigo:

"Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade."
(BRASIL, 1999)

Percebe-se ainda que ao longo dos anos a Educação Ambiental ganhou espaços nas discussões em cenário mundial. Em 1972, na Suécia, a Organização das Nações Unidas organiza a Conferência de Estocolmo e na ocasião reconhece a Educação Ambiental como a melhor estratégia para superar a crise ambiental e estabelecer mudanças na relação entre sociedade e natureza (ABREU, 2014, p.857). A primeira Conferência Intergovernamental aconteceu em Tbilisi e foi um marco nas reflexões e medidas ambientais; essa conferência rompe paradigmaticamente com os eventos científicos anteriores, que reduziam a questão do meio ambiente ao sistema ecológico e, nessa ótica, sustentando uma educação conservacionista (LAYRARGUES, 2000, p. 90). Em sua Declaração final é definido como um objetivo fundamental da educação ambiental lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem,

resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais.

A década de 1980 é marcada por uma abordagem conservacionista da EA, onde há concepções acerca da “(...) conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, e voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas” (LOUREIRO, 2009, p. 80). Outros eventos internacionais promovidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apresentaram reflexões sobre a EA, entre eles a Conferência Rio 92 que reuniu delegações de 175 países para tratar sobre as questões ambientais e investimentos na área, dando origem ao documento oficial denominado Agenda 21. A partir da Conferência Rio-92 diversas iniciativas oficiais são adotadas pelo governo brasileiro para a EA, entre elas destaca-se o PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, 1994), que estabelece diretrizes quanto aos princípios, objetivos e linhas de ação para a Educação Ambiental. Em 1997, são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apresentam a EA como tema transversal nas disciplinas da educação básica.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação apresenta a educação ambiental como tema transversal e que será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99. (BRASIL, 2001). Outro avanço fundamental para a EA nos espaços escolares foi a divulgação pelo Conselho Nacional de Educação, em junho de 2012, da Resolução nº 2 apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. No documento é reafirmada a necessidade de articulação dos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com as temáticas da EA em todos os níveis da educação, desde a Educação Infantil. Entretanto, ainda há uma lacuna nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos entre a teorização e prática pedagógica, por isso há necessidade permanente de formação continuada acerca da EA (SILVA, 2015, p. 84).

Nos últimos 30 anos, percebe-se maiores preocupações ambientais, sobretudo no Brasil, mesmo que do ponto de vista mundial poucas ações efetivas sejam realizadas a fim de minimizar os impactos ambientais provenientes do

desmatamento e do aquecimento global (BARBOSA, 2022 p. 50). O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da educação ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial.

Segundo Maria Carmen Silveira Barbosa (2022):

Na creche e na pré-escola, meninos e meninas ressignificam e recriam a cultura herdada (natural/cultural) e constroem suas identidades pessoais e culturais ao interagirem com suas raízes e com as demais pessoas que os cercam. Aprender a valorizar e a cuidar daquilo que é de todos, e também daquilo que é característico de cada um, é uma tarefa fundamental no sentido da construção da mutualidade, da responsabilidade e do compromisso com os demais. (BARBOSA, 2022. p.51).

Esses aprendizados compõem um currículo escolar que visa à formação socioambiental dos sujeitos, também reafirma a potência que há nas crianças, validando uma imagem de criança enquanto sujeito de direitos. Conforme defendido por Marcia Maria da Silva Rizzi: “A imagem de criança não é única, a forma como a sociedade entende a criança, suas potencialidades ou não, bem como suas necessidades é afetada pela cultura, pela história e pelas crenças” (2021. p. 44).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNCEB) de 2013 destacam a necessidade de que:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2013, p. 84).

Além disso, espera-se que os espaços educacionais, em seus processos de planejar, “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” (BRASIL, 2013, p. 99).

No que se refere à EA no Município de Curitiba, destacam-se os anos de 2018 e 2020, o primeiro marcado pela elaboração do Relatório Hortas, Jardins e Pomares (CURITIBA, 2020). Esse relatório foi utilizado como diagnóstico das ações que as unidades educacionais realizavam com seus estudantes/crianças. A partir do levantamento de dados foi instituída uma comissão de pesquisa e elaboração para a escrita das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (CURITIBA, 2010). O documento, lançado em 2020, direciona o

trabalho com a EA alinhado com os Currículos vigentes tanto do Ensino Fundamental como para a Educação Infantil, oportunizando que a EA esteja presente nessas etapas da educação básica.

2.1.1 As Macrotendências da Educação Ambiental

Para discutirmos a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil é necessário identificarmos quais são as concepções de meio ambiente adotadas nesse trabalho, afinal nenhuma prática pedagógica é neutra, mas pelo contrário carregada de intencionalidade e concepções. Lucie Sauvé (2005), uma importante pesquisadora na área ambiental realizou uma classifica o de Educa o Ambiental, categorizando-a em quinze diferentes correntes, ela descreve que:

A educa o ambiental não  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre inúmeras outras; não   simplesmente uma “ferramenta” para a resolu o de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera o que está na base do desenvolvimento pessoal e social. (SAUVE, 2005)

Layrargues e Lima (2014), além de outros autores, ao classificarem a Educa o Ambiental em macrocontextos, levam em conta em seus escritos os aspectos político-pedagógicos da EA. Esses autores delinham tr s macrotendências para a Educa o Ambiental: a conservacionista, a pragmática e a crítica.

Na Educa o Ambiental Conservacionista, os educadores ambientais encaram o ambiente como parte da natureza, incluindo a fauna, a flora e o ambiente físico. No entanto, nessa abordagem, a dimensão humana   deixada de lado, o que significa que as a o es humanas e a presença do ser humano no espaço geográfico não são consideradas. As estratégias dentro dessa macrotend ncia concentram-se na preserva o da natureza e na prote o da fauna e flora, mas não abordam as influências sociais, políticas e econ micas que impactam a sustentabilidade do planeta. Além disso, não se reconhece a necessidade de transformar as atitudes humanas, e, portanto, não há reflexão sobre o impacto das atividades humanas no meio ambiente. Nessa perspectiva, o ser humano   retratado como um agente destruidor da própria natureza, e a busca principal   a reintegra o do ser humano a mesma. Sobre essa macrotend ncia layrargues lima (2014) afirmam que:

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica. (LAYRARGUES & LIMA, 2014).

Enquanto educação infantil diversas vezes a macro-tendência conservacionista está presente em práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental. Validamos nessa pesquisa que o contato permanente com a natureza é essencial para bebês e crianças, visto que não podemos cuidar daquilo que não se conhece. O romantismo dessa macro-tendência aproxima-se da compreensão que a criança tem sobre a natureza. Quando questionamos sobre o que é natureza para uma criança pequena, ou ainda não pedimos que ela retrate por meio de um desenho a natureza, certamente a criança expressará um sentido romantizado da natureza, visto que seu repertório

Educação Ambiental Pragmática nessa macro-tendência o ambiente é tido como mero fornecedor de recursos. Dessa forma discursos como: temos que cuidar do planeta para que não falte água, ou ainda, precisamos preservar a natureza pois está nela a cura de muitas doenças, denotam uma intenção de conservar o planeta para que haja pleno desenvolvimento econômico. Essa macro-tendência abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado neoliberal.

A macro-tendência pragmática tem suas raízes no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, e poderia apresentar uma leitura crítica da realidade, se aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo de produção. Porém, sua trajetória apontou ideologicamente para um viés pragmático (LAYRARGUES, 2002)

No âmbito da Educação Infantil, essa macro-tendência pragmática está presente em práticas como “o dia da água” ou ainda “o dia da árvore”. Nessas datas comemorativas, bebês e crianças são levadas a realizarem atividades mecanizadas, sob a justificativa de preservarem a natureza.

Projetos pedagógicos de reciclagem de lixo, construção de brinquedos com materiais recicláveis ou atividades para conservação dos recursos naturais, são exemplos de ações desenvolvidas em espaços educativos da educação infantil.

Ao realizar uma breve pesquisa no site de pesquisa *Google Imagens*, é perceptível o quanto a Educação Ambiental na Educação Infantil tem seu viés pragmático latente, e o quando essas propostas equivocadas são efetivadas nos espaços educacionais.

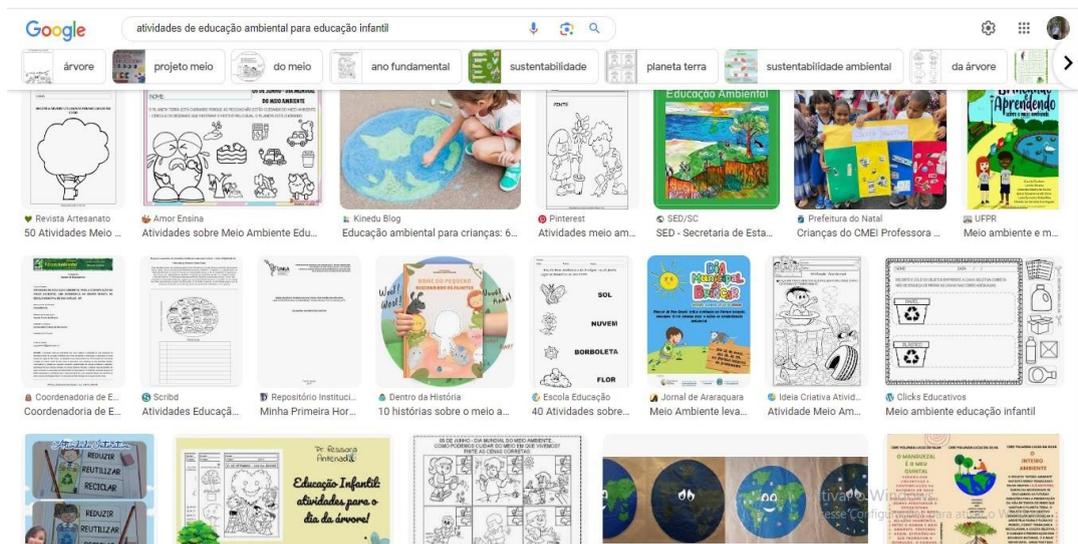


Figura 02: Pesquisa Google Imagens

Fonte: o autor

A *Educação Ambiental Crítica* apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014). Nessa macro-tendência há o incentivo para que haja questionamento acerca das problemáticas ambientais, bem como críticas à influência humana nessas problemáticas.

A EA crítica adota uma concepção de ambiente como socioambiental, ou seja, sociedade e natureza em sua interação de reciprocidade. Essa macro-tendência preconizada em legislações ambientais busca uma transformação social, oportunizando que haja mudanças de comportamentos e reflexões sobre como as ações antrópicas afetam o equilíbrio ambiental. Sobre o contexto brasileiro da Educação Ambiental crítica Layrargues e Lima (2014) afirmam que:

Pode-se dizer que a Educação Ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte. (LAYRARGUES & LIMA, 2014. p.11)

A contextualização histórica nessa macrotendência é essencial para compreender como a relação homem e natureza acontece ao longo de décadas, a partir dessa análise histórica é possível perceber a necessidade emergencial que mudanças de comportamentos. Ao longo de décadas a natureza em uma relação pragmática com o homem foi alvo de explorações de recursos sob uma perspectiva de infinitude dos mesmos. É preciso uma mudança estrutural da forma como o homem vê a natureza, a humanidade toda precisa modificar seu comportamento.

Sorrentino (2013) propõe uma revolução cultural, não com armas, mas com processos educador mais profundos, professores voltados a crítica e a mudança, para o autor o primeiro papel da EA é o de incentivar as pessoas a pensarem, refletirem sobre suas próprias ações, questionando-se sobre como nossas atitudes estão diretamente ligadas a crise ambiental e ao desequilíbrio do planeta. Sorrentino nos convida a desnaturalizar tudo o que é “contra a vida”, ações cotidianas que ferem o equilíbrio da natureza e reforça a importância das instituições educacionais nessa tarefa.

Apenas o fazer reflexivo cotidiano de Escolas e comunidades de identidade, imbuídas do compromisso planetário e de uma cultura de procedimentos democráticos, onde o diálogo e a potência de agir sejam meio e fim na construção da felicidade pautada pelo Bem Comum, será capaz de oferecer alternativas à degradação socioambiental e humana, em todas as suas especificidades. (SORRENTINO, 2013. p. 6)

Mas e as crianças? Elas realizam essa reflexão? Na Educação Infantil o direito de participação é defendido pela BNCC e garantido em diferentes momentos do cotidiano como rodas de conversas, definições tomadas pelo grupo, a definição do que e como acontecerão as brincadeiras cotidianas. Para as crianças também são propostos momentos de conversa, onde cada criança pode expor suas opiniões e levantar suas hipóteses.

Entretanto defendemos nessa pesquisa que apenas as crianças pequenas, ou seja, turmas com crianças de 4 a 6 anos terão em suas propostas pedagógicas um viés da Educação Ambiental Crítica, isso ocorre porque essa macro-tendência visa a reflexão e a crítica da própria realidade e proposição de mudanças, o que possivelmente bebês e crianças bem pequenas ainda não realizam.

Não se trata aqui de definir qual ou quais macro-tendências da Educação Ambiental está diretamente ligadas às práticas pedagógicas da Educação Infantil, mas sim de perceber que o processo de construção socioambiental perpassa por todas elas. Seria um equívoco conceitual pontuar aqui que o bebê ao estar na natureza tem seu encantamento voltado a uma Educação Ambiental do viés crítico, também seria erroneamente antecipatório oportunizar reflexões críticas às crianças bem pequenas acerca de problemáticas ambientais.

Ao propor que os bebês passem parte do seu tempo nos espaços externos das unidades educacionais não estaríamos nós propondo uma Educação Ambiental conservadora? Ao validar a afetividade que o homem precisa desenvolver em relação à natureza, também não estaríamos voltados ao conservacionismo? Portanto não há como defender qual a tendência mais eficiente na Educação Infantil, o que podemos concluir é que partimos de diferentes caminhos, que perpassarão por macro-tendências conservadoras e pragmáticas, mas todos os caminhos necessitam levar o sujeito à crítica e ao desejo pela transformação socioambiental.

Sauvé (2005) afirma ainda que mais do que uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente. Por isso enquanto educação da Educação Infantil nosso objetivo fundante é oportunizar tempos e espaços para que a relação criançaXnatureza esteja cotidianamente presente nas unidades educativas.

Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

2.2 Educação Infantil: trajetórias e princípios

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e também precisa ser entendida como essencial no processo de constituição humana de cada indivíduo. É na Educação Infantil que a criança pequena é inserida em um espaço cheio de relações e inúmeras possibilidades de conhecer o desconhecido. São eixos estruturantes da Educação Infantil as Integrações e a Brincadeira (BRASIL, 2009), é a partir delas que se estrutura a ação docente e todo o processo de aprendizagem das crianças pequenas. Dessa maneira é imperioso considerá-las nas em todas as proposições realizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Entretanto, esse é o resultado de uma longa trajetória da EI no cenário brasileiro e mundial, pois historicamente a EI tende a uma minimização da sua importância enquanto produtora de aprendizagem. Ainda se percebe a presença do senso comum de que na Educação Infantil as crianças apenas passam o tempo enquanto seu responsável está no trabalho ou em outros afazeres domésticos, o que é uma inverdade, já que na atualidade sabe-se que a EI é uma etapa fundamental da educação escolar do sujeito (BARBOSA, 2006).

A partir do século XV são criados modelos educacionais com o objetivo de superar os desafios estabelecidos pela sociedade europeia, a qual estava em pleno desenvolvimento, no mesmo instante em que o Renascimento era latente na sociedade. Diante disso surgem concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada.

Segundo Pinto (1997),

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e da escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44)

Surge então a preocupação da sociedade em criar métodos para a escolarização das crianças. São as mulheres as pioneiras nas primeiras tentativas de organizar espaços formais para a educação de seus filhos.

Os primeiros movimentos tinham como objetivo a manutenção da fé e das crenças religiosas familiares, por isso era comum que nesses espaços se buscasse a memorização de rezar, a liturgia de músicas religiosas e leituras diárias da bíblia.

Já nos séculos XVIII e XIX, as crianças passaram a ser consideradas enquanto centro de interesse educativo dos adultos. Nesse período as Instituições de Educação passam a ensinar, além das letras, a arte e habilidades manuais como o tricô (PASCHOAL, 2009).

Segundo Oliveira (2002), diferentemente do que compreendemos hoje, as crianças ainda eram vistas como sujeitos em preparação para o futuro. Crianças que ainda não são importantes, não estão preparadas para o convívio em sociedade e não considerando sua potência no agora:

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental (OLIVEIRA 2002, p.62).

Já na segunda metade do século XIX, as instituições destinadas à EI eram formadas basicamente por creches e jardins de infâncias, cuja finalidade já apresentava aspectos pedagógicos. No Brasil, ao contrário do cenário mundial, a creche é fundada exclusivamente em caráter assistencialista, com a finalidade de resguardar a vida da criança pequena, enquanto seus pais estavam em período de trabalho. Nesse cenário as instituições de EI no Brasil eram formadas exclusivamente por cuidadoras do sexo feminino, visto que a maternidade e o vínculo afetivo era sobretudo atribuído às mulheres. Assim,

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Na contemporaneidade brasileira, é importante ainda destacar os textos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990,

e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, documentos que inserem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo acesso às crianças em instituições de ensino público. E tornando a EI objeto de pesquisa e políticas públicas mais assertivas. Essas legislações são marcos históricos para o direito das crianças.

Outro marco importante para a EI é o ano de 1999 com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação (PASCHOAL, 2009. p.87).

Entretanto, mesmo com a evolução da EI no que diz respeito a legislação, é preciso destacar ainda que o acesso às instituições de ensino, direito legal das crianças, ainda é precário. Barreto afirma que:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998, p. 25).

No ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 estabelece o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), documento esse que possui como objetivo central estabelecer metas para todos os níveis de ensino. O PNE busca a permanência das crianças e estudantes nas instituições de ensino, além de tratar da extensão da escolaridade no Brasil, passando a Educação Básica de oito para nove anos.

Outro marco importante para a Educação Infantil é o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo governo federal (BRASIL, 2017), a BNCC apresenta entre outras propostas os cinco campos de experiências que norteariam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Trata-se de arranjos curriculares que reafirmam a indissociabilidade das propostas, visto que não há como fragmentar os campos ou resumi-los em áreas de formação humana. Os campos de experiências na EI acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes e nos convidam para uma nova prática pedagógica (CURITIBA, 2020 p. 90).

Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015)

“Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras.” (2015, p. 54)

Neste contexto, os cinco campos de experiências na Educação Infantil são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos estão constantemente interligados e serão acessados a cada pesquisa e investigação das crianças, sendo o adulto o responsável pela compreensão de como esses campos de experiências irão circular no cotidiano das crianças. Dessa forma, não é preciso que propostas de atividades pedagógicas sejam pensadas a partir dos campos, mas sim em um movimento inverso onde a intencionalidade do professor associado aos desejos e interesses das crianças permeiam os campos de experiência de maneira orgânica e, assim, poderão ser identificados posteriormente à ação pedagógica. De fato,

Os campos, na perspectiva intercampos, favorecem os processos de aprendizagem, promovem a construção de estratégias de pesquisas, comparações e compartilhamentos de teorias, bem como impulsionam a criatividade, as dúvidas, a curiosidade e o desejo pela pesquisa, além de se movimentar nas dimensões lúdicas, estéticas, éticas, emocionais e relacionais que tecem e nutrem o prazer por aprender. (FERNANDES, 2022, p. 52)

Segundo Fernandes (2022) “os campos de experiências na Educação Infantil serão revelados ainda a partir da elaboração de contextos educativos” intencionalmente planejados e que considerem os interesses das crianças por meio da escuta ativa e do estabelecimento de relações entre professores e crianças.

A partir da homologação da BNCC, municípios com sistema de ensino próprio elaboram seus currículos ou diretrizes para a efetivação do trabalho pedagógico. No município de Curitiba, onde a presente pesquisa foi realizada, o Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020) é lançado no ano de 2020, três anos após a homologação da base nacional.

A Educação Infantil no cenário municipal e até nacional, tende a uma lentidão no alinhamento entre as orientações contidas nos documentos oficiais e a ação docente do professor. Documentos como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, publicadas em 2009, ainda não estão efetivamente impregnados nas ações cotidianas das unidades, o que acaba provocando um distanciamento entre o discurso e a prática docente e a manutenção de práticas tradicionalistas que minimizam a criatividade das crianças. É imperioso compreender que sem a desconstrução consciente (de uma pedagogia tradicional), a construção de pedagogias ativas e participativas podem reduzir-se à utilização de um novo nome (nominalismo) e ao enriquecimento do discurso (discursivo), sem alteração da realidade substantiva da práxis vivida pelas crianças (FORMOSINHO, 2017, p.117).

Os constantes avanços na EI, como o crescente número de pesquisas na área, a qualificação técnica dos profissionais, a publicação de documentos nacionais orientadores e a valorização do professor para além de aspectos vocacionais não podem ser reduzidos a uma mera mudança de nomenclatura. A trajetória da EI precisa ser mantida a fim de qualificar o as experiências vividas pelas crianças e professores nas unidades educacionais. Já houve avanços, mas ainda há muito o que avançar.

2.2.1 Princípios éticos, políticos e estéticos

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, está alicerçada sob três grandes princípios que balizam as propostas pedagógicas de todas as unidades de Educação Infantil públicas ou privadas. São princípios que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa apropriar-se dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social.

Segundo o referencial curricular para a Educação Infantil (2009) 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 (BRASIL, 2009, p. 2).

Esses princípios estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular por meio da definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais se pretende assegurar. A Figura 03 destaca a organização dos princípios e dos direitos assegurados na BNCC (2017).

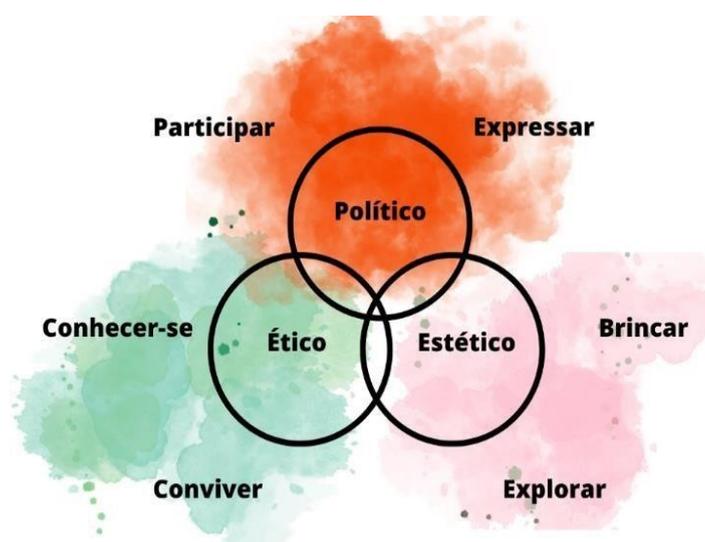


Figura 3: Princípios da Educação Infantil
Fonte: o autor com base nas BNCC

O princípio ético relaciona-se às ações e às relações que são estabelecidas entre os sujeitos que compõem as instituições educacionais. Essas relações estão alinhadas aos direitos de conhecer-se e conviver, fundamentais para o cotidiano das crianças e adultos. O princípio político está presente em todas as tomadas de decisões das instituições, rege a gestão democrática na unidade e está alinhado aos direitos de participar e expressar. Dessa forma, é imperioso considerar os desejos das crianças e sua efetiva participação em todos os processos da unidade. O princípio estético está relacionado aos direitos de brincar e explorar, os quais garantem às crianças experiências de aprender que as instiguem e as provoquem a descobrir e produzir cultura (CURITIBA, 2020).

Esses princípios também são levados em consideração na elaboração dos Regimentos Internos e em documentos de instâncias colegiadas das instituições de Educação Infantil, dessa forma toda a ação docente e a tomada de decisões institucionais estarão alinhadas a esses princípios.

2.2.2 Interações e Brincadeira

As DCNEI, em seu Artigo 9º, estabelecem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, 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 (BRASIL, 2010).

Olhar para as interações e para a brincadeira requer a compreensão de que os bebês e as crianças aprendem por meio do estabelecimento de relações entre pares, as interações com outras crianças, adultos e com o ambiente oportunizam que as crianças conheçam o mundo que as cerca.

Somos quem somos porque nos relacionamos com os demais, aprendemos com os outros, ensinamos os outros, fazemos parte de um grupo, em resumo, de um ecossistema humano. A interação, como seu nome indica, refere-se à ação que se exerce reciprocamente entre duas ou mais pessoas, objetos e funções. Está em estreita relação com a comunicação. Define-se, tradicionalmente, como a troca entre sentimentos, opiniões ou qualquer tipo de informação mediante fala, escrita ou sinais (MARCANO, 2022, p. 106)

Já a brincadeira, como linguagem infantil, é reconhecida também como um direito de desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto eixo torna visível o brincar como forma privilegiada de compreensão de si mesmo e do mundo, bem como de produção de cultura. É reconhecida como direito assegurado, na Base Nacional Comum Curricular (2017). E nesse sentido, a BNCC estabelece que bebês e crianças têm o direito de:

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, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p.36).

Ao brincar, as crianças criam enredos, constroem contextos e definem personagens. Quando as crianças brincam, algumas vezes a brincadeira é

estruturada a partir de personagens e da resignificação de situações reais, outras vezes perpassam por universos imaginários. Além do brincar simbólico a brincadeira também se constitui como possibilidade de pesquisa e de produção de cultura. Fernandes, em sua dissertação, destaca que:

(...) o brincar é o ponto de partida, o processo e o sustento da organização da vida cotidiana na instituição infantil, nesta direção, a partir dos brincarés das crianças, o professor tem a possibilidade de mapear os seus interesses, necessidades e desejos, além de acessar eticamente os seus mundos imaginários e aos seus sentidos, estabelecendo vínculo com seus processos de construção do conhecimento sobre o mundo físico e natural, o que é celebrado, nesse caso, coletivamente. (2022.p.65)

Dessa forma, o brincar se constitui fundamental em todo processo educacional, pois ao brincar a criança pesquisa, investiga e produz cultura. A percepção equivocada de que o brincar é o passatempo das crianças precisa ser substituída pelo entendimento acerca dessa linguagem fundamental da criança. Ao compreendermos a seriedade do brincar as propostas da Educação Infantil ganham significado e o merecido destaque.

Uma das referências quando tratamos sobre a seriedade do brincar é a própria pedagogia italiana, amplamente difundida por Loris Malaguzzi. O autor acreditava que a criança tem cem linguagens, uma analogia a múltiplas formas da criança ser e estar no mundo, para ele:

(...) “A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar” (...). (MALAGUZZI, 1999, p. 21)

Ancorados na pedagogia italiana considera-se o brincar como uma linguagem extremamente presente no cotidiano das unidades educacionais, ele é considerado uma forma de expressão, aprendizado e construção de significados, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades essenciais.

Na pedagogia italiana, o brincar é valorizado como uma forma privilegiada de aprendizado e expressão infantil. É através do brincar que as crianças constroem seu conhecimento, desenvolvem habilidades essenciais e vivenciam experiências.

2.2.3 Acolhimento

O acolhimento na Educação Infantil é premissa do trabalho pedagógico com bebês e crianças. Entende-se que o ato de acolher é um processo cuja responsabilidade é de todos os sujeitos que habitam os espaços educacionais (CURITIBA, 2022).

O ato de acolher requer escuta, diálogo e muita sensibilidade, pois a EI é a primeira etapa da educação básica. Dessa forma, as instituições de ensino configuram-se os primeiros espaços institucionais da qual a criança tem contato, portanto as marcas deixadas nesse processo poderão gerar memórias.

A organização de espaços na Educação Infantil também possui um viés de acolhimento, logo ao organizar espaços convidativos, seguros e esteticamente organizados, estamos também acolhendo o outro. Exemplo disso são os inúmeros jardins nas entradas das unidades de EI, esses espaços construídos para e com as crianças oportunizam contato com a natureza e comunicam a proposta pedagógica da unidade.



Figura 04: Jardim de CMEI
Fonte: Curitiba (2023)

O acolhimento na educação infantil envolve a parceria e participação ativa das famílias no processo educativo. As famílias são convidadas a compartilhar suas experiências, conhecimentos e expectativas, contribuindo para a construção de um ambiente colaborativo e enriquecedor. Diante disso o acolhimento reafirma a concepção de uma Pedagogia Participativa, presente nas unidades educacionais.

Tuan (1983) apresenta para as ciências geográficas os termos Topofilia e Topofobia, termos utilizados para análises de percepções espaciais e para definir a influência do espaço na constituição do sujeito. O termo topofilia refere-se ao sentimento de pertencimento que o espaço é capaz de produzir em nós: bons sentimentos, boas memórias, marcas positivas que perpassam o tempo em que ficamos na instituição escolar.

Já o termo topofobia refere-se ao sentimento de medo, receio e memórias que causam certo desconforto no sujeito. Assim, o processo de acolhimento nesse sentido poderá desenvolver nas crianças o sentimento de pertencimento (topofilia) ou certo desconforto do espaço escolar (topofobia).

Olhar para as especificidades dos bebês e crianças, mas acima de tudo para suas individualidades é fundamental nesse processo. Neste contexto, acolher as inseguranças, os medos, os choros e experiências vividas anteriormente poderá estabelecer relações de confiança entre crianças e adultos.

O acolhimento ocorre continuamente, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil, a realidade de cada contexto, a história de vida dos sujeitos que habitam esse ambiente. O que pressupõe considerar que as organizações diárias devem ocorrer de modo a privilegiar a atenção para a inteireza dos bebês e das crianças com as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (STACCIOLI, 2017, p. 19).

Essas relações ocorrem cotidianamente, por isso a necessidade do acolhimento ser uma prática diária de todos os sujeitos da EI. Crianças, famílias e profissionais necessitam se sentir pertencentes ao espaço escolar. Por isso não se considera um período de acolhimento, mas sim uma instituição que tem o acolhimento enquanto princípio de todas as relações estabelecidas no espaço

institucional. Uma expressão do que pode significar o acolhimento na Educação Infantil é apresentada no Quadro 1.

Texto: Acolhimento

Ato ou efeito ser acolhido, esperado, aguardado; Ato de doar-se, por inteiro, sem metades sem preconceitos, sem minhas próprias verdades. Se ser acolhido é sentir-se seguro, quero que encontre em mim sua calma, seu descanso, seu sossego, sua quietude.

Quero acolher suas inseguranças, seus medos, nossos medos, quero ser apoio, suporte, quero te encorajar a encontrar coisas tão grandes.

Se ser acolhido é sentir-se pertencente, quero que encontre aqui, seu lugar, lugar de descoberta, lugar de vida, lugar para brincar. Se acolhimento é efeito que cause em nós aproximação, encontros, trocas, boas conversas, boas risadas.

Quero que sinta-se deste lugar, que gere memórias, que sinta saudades ao despedir-se e que vibre a cada nova chegada. Se acolhimento é ato ou efeito, que não sejamos iguais a cada novo encontro, que haja coragem para juntos alcançarmos ousados sonhos.

Se ser acolhido é efeito estou preparado para encontrar você.

E como disse Cora Coralina: *“Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove”*. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.

Fonte: o autor

2.3 Formadores de Docentes na RME

Tendo em vista que o presente trabalho visa a analisar elementos da EI na cidade de Curitiba, optou-se por particularizar a discussão no que tange aspectos da formação docente.

Neste sentido, a estrutura da RME de Curitiba é composta por professores, pedagogos, diretores e equipes técnicas de Núcleos Regionais de Educação (NRE) e Departamentos. Os profissionais que atuam diretamente com o processo de formação continuada em serviço são denominados formadores.

É consenso entre os estudiosos da educação que a formação continuada é essencial em todas as modalidades da educação, desde a Educação Infantil até o ensino superior, seja ainda em esfera pública ou privada. Diante desse consenso serão os formadores de professores que buscarão, por meio de estratégias pedagógicas, mobilizar e propiciar reflexões aos demais professores acerca da sua prática docente.

Nessa perspectiva, o papel do professor formador não é apontar equívocos ou erros de determinado professor ou de um grupo, mas sim auxiliar o docente em sua atuação, apontando questões de fundamentação teórica e da prática pedagógica. Em algumas instituições educativas é o pedagogo o responsável pela atuação na formação continuada de determinado grupo, em outras o coordenador pedagógico assume essas responsabilidades. Há ainda professores formadores de conhecimentos específicos, o que aproxima ainda mais o formador de uma determinada área do conhecimento. De fato,

O coordenador pedagógico é o elo que afina as ações na escola. Seu trabalho se assemelha ao ofício de um grande maestro que rege sua orquestra a partir das especificidades de cada instrumento, considera as peculiaridades de cada um e realiza a mediação necessária para desafiar cada elemento a emitir seu melhor som, a fim de garantir a construção da mais bela melodia. É, portanto, a mola mestra que trabalha em prol de um processo educativo, da melhoria da qualidade de ensino e efetividade da aprendizagem de todos os alunos (SALVADOR, 2012, p. 4).

Os formadores de professores possuem uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente, para isso será preciso antes de mais nada disponibilidade.

Essa tarefa de proporcionar autonomia de pensamento e criticidade exige do formador um planejamento alicerçado em teorias do conhecimento específico e teorias pedagógicas, além de ser essencial o conhecimento da realidade dos

sujeitos, quem são de fato esses professores. Destaca-se que a formação deve emergir da realidade do indivíduo que deseja alcançar, promovendo assim significância nesse processo formativo, dessa forma a abstenção de modelos distantes precisa acontecer.

Pertencer ao espaço escolar é fundamental no processo de ressignificação das práticas docentes. A presença do sentimento de pertencimento pode trazer para o contexto formativo um sentido de fortalecer a relação de grupo de docentes, tornando o espaço escolar um ambiente de ajuda mútua. Dessa forma é essencial que o formador conheça de fato o grupo e encontre as melhores estratégias para mobilizar os profissionais. É então a partir da tomada de consciência de suas responsabilidades e do conhecimento do grupo o qual se pretende mobilizar que o professor-formador acessa em seus saberes pedagógicos quais seriam as melhores estratégias para esse determinado grupo.

Definir a intencionalidade no processo de formação continuada é uma tarefa complexa e que exige do professor formador a tomada de consciência e o conhecimento do grupo com o qual pretende caminhar junto. Nessa perspectiva, definimos estratégia a partir de García (1999, p. 42), para quem esse termo “tem a ver com a planificação da ação, assim como com o antecipar da sua implementação de acordo com a análise realizada”, ou seja, ela aproxima-se do conceito de planejamento pedagógico:

Considera-se assim, nesta perspectiva, o conhecimento didático, ou didático-pedagógico aproximando o conceito da formulação de Schulman – expressão do saber como ensinar – como o núcleo central do conhecimento profissional docente, ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes [...]. (ROLDÃO, 2017, p. 1144).

As estratégias formativas não são isoladas ou fragmentadas, pelo contrário, elas são um conjunto de ações planejadas e realizadas de forma processual para atender um propósito formativo. Elas também revelam concepções que o professor formador possui em relação à formação continuada em serviço. Ao propor um momento de formação, o professor formador assume sua intencionalidade frente ao grupo buscando desenvolver nesses profissionais autonomia e ressignificação de práticas.

De acordo com Salles (2004), as estratégias formativas devem ser aquelas realizadas em serviço, e espera-se que os professores se constituam como sujeitos do próprio processo de produção do conhecimento e de sua formação, de modo que haja a valorização dos saberes da prática docente.

Diante disso, os formadores exercem papel fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente, pois serão esses profissionais capazes de incidir de forma significativa na qualidade da vida escolar das crianças e estudantes. Entretanto, atribuir apenas a esse seleto grupo de profissionais a tarefa de mudança e qualificação seria uma injustiça, visto que a qualidade do atendimento nas unidades educacionais depende ainda de fatos como a valorização do professor, a manutenção estrutural das unidades educacionais, o emprego de políticas públicas e a destinação de recursos viáveis para uma gestão autônoma, entre outros fatores.

A presente pesquisa dá ênfase aos denominados formadores da RME, pois acredita-se que há um importante potencial de mobilização desses agentes na propagação da Educação Ambiental na EI. Por isso considera-se necessário que esses profissionais recebam formação continuada em serviço, promovida pela mantenedora, acerca da temática de EA como temática contemporânea e transversal às práticas pedagógicas realizadas com crianças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Objeto de pesquisa

O objeto de estudo dessa pesquisa é a Educação Ambiental em relação à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no Município de Curitiba, por meio da análise documental, metodologia que será utilizada para embasar as análises da pesquisa. A análise dos documentos consistiu em estudar a EA e a formação continuada dos formadores da EI, como programado nos objetivos.

3.2 Metodologia

Para a elaboração desta dissertação, será utilizada a metodologia da pesquisa qualitativa de análise documental. Segundo Alves-Mazzotti & Gewandszajder (2000), a abordagem qualitativa possui como característica a análise e a interpretação.

A expressão "pesquisa qualitativa" assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996. p.12).

Assim, a presente pesquisa buscou analisar documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do município de Curitiba-PR. São eles: O Currículo Municipal da Educação Infantil: diálogos com a BNCC (CURITIBA 2020a) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (CURITIBA, 2020b)

Em relação à análise documental, considera-se uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esse tipo de pesquisa é realizado a partir da análise de documentos contemporâneos ou retrospectivos. Ludke e André (1986, p. 39) defendem ainda que:

A análise documental tem por objetivo identificar informações factuais nos documentos a partir de questões que foram formuladas para análise. Ressaltam que, a análise documental não é apenas uma fonte

de informação contextualizada, mas sim, nasce de um determinado contexto que, por conseguinte, criam informações sobre esse mesmo contexto. As autoras destacam que a primeira informação a que o pesquisador deve se deter é a caracterização do tipo de documento que será usado. Se o documento será da ordem oficial, técnico, pessoal, se abrangerá informações de arquivos oficiais ou escolares.

Essa modalidade de pesquisa permite que haja maior prova concreta de dados e auxilia na independência do pesquisador. A pesquisa de análise bibliográfica auxilia ainda em uma maior separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Assim, considerar aspectos como o período histórico e político dos documentos analisados será indispensável, visto que pode não haver neutralidade durante o desenvolvimento desses materiais em análise

O delineamento metodológico desta pesquisa teve a intenção de responder à seguinte questão: *Como proporcionar a Educação Ambiental na Educação Infantil (EI) da rede municipal de ensino de Curitiba e de que maneira a natureza está presente nos espaços da EI?*

3.2.1 Desenho da Pesquisa

Na Figura 5, é apresentado um diagrama esquemático dos percursos trilhados na pesquisa, de modo a proporcionar uma perspectiva geral do trabalho.

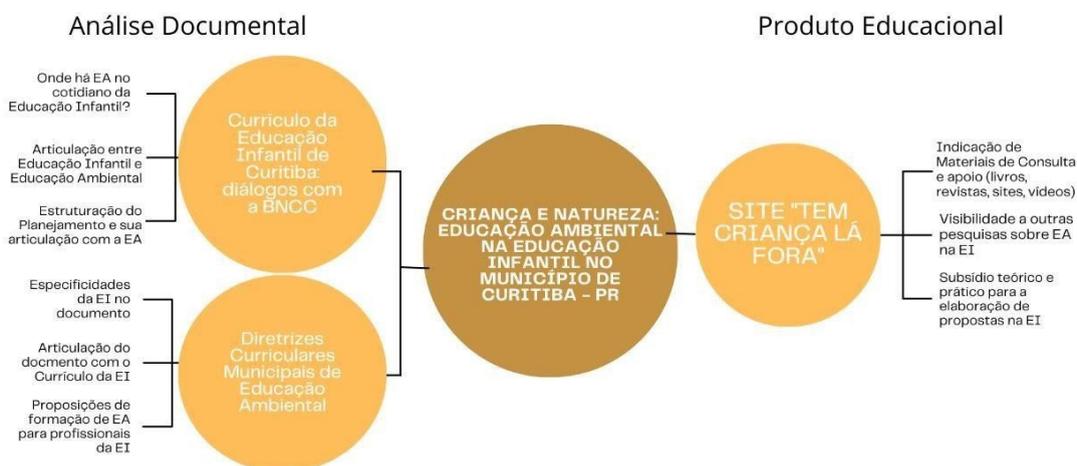


Figura 05: Desenho da Pesquisa

FONTE: O autor

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise do Currículo da Educação Infantil

O Currículo da Educação Infantil do Município de Curitiba foi elaborado no ano de 2019, por uma comissão de escrita composta por 29 pessoas, entre professores, pedagogos, diretores e representantes da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (CURITIBA, 2020^a) Todo o processo de escrita obteve consultoria da Prof. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa. A professora Maria Carmen é docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, consultora pedagógica e escritora na área de Educação Infantil, atuou também na elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a EI.

O documento intitulado: Currículo da Educação Infantil – Diálogos com a BNCC tornou-se público no ano de 2020, foi validado por uma comissão técnica da SME e apresentado por representantes de todas as unidades educacionais com EI do município.

O primeiro capítulo do documento analisado tem como título “Ser e viver as Infâncias na Educação Infantil de Curitiba”. Este capítulo inicia-se conceituando a cidade de Curitiba enquanto uma cidade educadora.

Ao assumir o compromisso de ser uma cidade educadora, Curitiba propõe, além da oferta de ensino formal, o cumprimento de um papel educador na vida dos (as) cidadãos(ãs)², aceitando como desafios permanentes a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. (CURITIBA, 2020 p.10)

É apresentado o conceito de Cidade enquanto um grande currículo para todos que nela habitam. Neste sentido, a EI entende que todos os espaços da cidade educam e possibilitam experiências diversificadas à população. (CURITIBA, 2020, p.12). Segundo o documento, a população de Curitiba é constituída por processos contínuos de migração, por isso é resultado de múltiplas culturas e marcas diversas na arquitetura, língua e culinária. O capítulo faz um resgate das palavras curitibanas e um mapeamento geográfico dos espaços públicos utilizados pelas crianças da cidade. São esses espaços: praças, museus, teatros, cinema e áreas verdes de lazer. Assim,

Os conhecimentos sobre o uso do espaço pelas crianças podem fornecer elementos que auxiliem no planejamento urbano, principalmente no que se refere à disponibilização de áreas para que as crianças possam exercer seus direitos relacionados ao pleno desenvolvimento e à conquista de cidadania. (COTRIM et al., 2009).

No subtítulo “A Educação Infantil em Curitiba” do primeiro capítulo há uma contextualização das modificações realizadas pela Rede Municipal para a ampliação da rede física e as transformações que houve nas concepções sobre crianças e infâncias que permearam essa secretaria municipal. O documento traz a informação de que atualmente a cidade é constituída por 229 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, 185 Escolas Municipais (dentre as quais 130 ofertam a Educação Infantil) e 95 Centros de Educação Infantil Contratados – CEIs Contratados. Todas essas unidades são distribuídas em 10 Núcleos Regionais de Educação que são geograficamente divididos pela cidade, conforme pode ser visualizado na Figura 6.



Figura 06: Divisão administrativa em Regionais de Curitiba-PR
Fonte: IPPUC (2016)

Os direitos das crianças nas instituições de Educação Infantil são apresentados no documento. A constituição de 1988 concebe a todas as crianças o direito à creche e à pré-escola: “O dever do Estado com a educação

será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Posterior à constituição, na convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, são firmados três grandes direitos básicos à proteção, provisão e participação (vide esquema na Figura 7).



Figura 07: Direitos das Crianças (1989)

Fonte: Curitiba, 2020a.

Destaca-se no documento o subtítulo “A constituição da cidadania socioambiental na comunidade educativa”. O texto apresenta uma articulação entre os princípios fundamentais da RME e a denominada Agenda 2030. O município de Curitiba aderiu em 2017 ao compromisso de efetivar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):

Os ODS definem metas mundiais, prevendo ações para as temáticas: segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, entre outras. (CURITIBA, p.47)

Os ODSs podem ser agrupados em quatro grandes áreas: social, ambiental, econômica e institucional. No que tange à área ambiental, estão ligadas as ações de preservação e conservação do Meio Ambiente, ações de reversão do desmatamento e proteção da biodiversidade, combate à desertificação, o controle para mudanças climáticas e o uso consciente dos recursos energéticos. Portanto, ao assumir esse compromisso com a área

ambiental o Município de Curitiba legitima a Educação Ambiental como uma premissa do trabalho nas unidades de Educação Infantil.

O capítulo do documento oficial segue trazendo a conceituação das sociedades sustentáveis, ou seja, grupos sociais que suprem suas necessidades de produção, consumo e crescimento sem que haja um comprometimento da condição existencial das futuras gerações. O documento reafirma ainda ser essencial conhecer e divulgar os ODS na tentativa de viabilizar melhores condições de vida aos bebês, crianças e suas comunidades (CURITIBA, 2020^a)

As questões ligadas ao Meio Ambiente aparecem no Currículo da Educação Infantil, no texto sobre os temas contemporâneos. Um esquema apresentando esses temas pode ser visualizado na Figura 8.

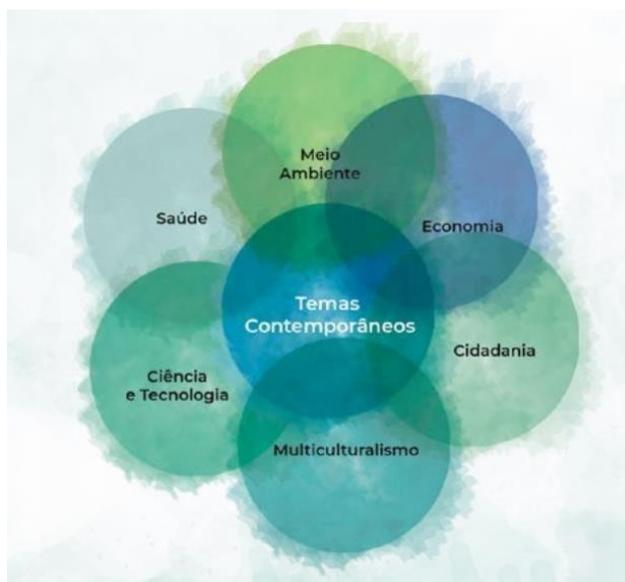


Figura 08: Temas Contemporâneos

Fonte: Curitiba, 2020a

A partir da Figura 8, percebe-se os temas contemporâneos que perpassam todas as propostas efetivadas nas unidades de Educação Infantil. O Departamento de Educação Infantil do Município de Curitiba realiza anualmente um ciclo de encontros com formação específica para professores e formadores da EI acerca dos temas contemporâneos. Em um desses encontros as questões da Educação Ambiental são abordadas como temática transversal às práticas cotidianas realizadas nas unidades (CURITIBA, 2020a).

Esse curso promovido pela SME é a efetivação do proposto na Resolução CNE/CO n.º2/2017 - Artigo 8, que afirma em seu §1.º que:

“Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2017.)

O currículo da Educação Infantil apresenta ainda a legislação relacionada aos temas contemporâneos, sobretudo em relação à EA. Está citada a Lei Federal n.º9.795/1999, o parecer CNE/CP n.º14/2012 e a resolução CNE/CP n.º02/2012. O documento não cita as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental, visto que a mesma foi homologada no ano subsequente à elaboração do currículo da EI.

Em seu segundo capítulo, intitulado “Diálogos curriculares da Educação Infantil curitibana” o documento aborda temáticas sobre a legislação vigente da EI, seus princípios éticos, políticos e estéticos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e o eixo da EI segundo as DCNEI: interações e brincadeira (BRASIL, 2009)

O capítulo enfatiza a importância da brincadeira como linguagem da criança, sendo o brincar uma atividade humana criadora e uma forma de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987), o que explicita a influência de Vygotsky na estruturação das bases do documento. Nota-se que o brincar para a criança pequena é uma ação que assume um papel estruturante no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entende-se que as brincadeiras, enquanto práticas sociais, fortalecem o sentimento de pertencimento social (CURITIBA, 2020 p.71a).

São apresentadas possibilidades pedagógicas para o brincar de bebês e crianças. Uma delas denomina-se “brincar heurístico”. Segundo Goldschmied, o

brincar heurístico é composto por três fases: o cesto dos tesouros, destinado aos bebês; o jogo heurístico, destinado às crianças bem pequenas; as bandejas de experimentação, para as crianças maiores (CURITIBA, 2020, p.75a). A categoria chamada de cestos dos tesouros é composta pela utilização de materiais não estruturados, orgânicos e em alguns casos elementos da natureza. A utilização desses elementos para a exploração dos bebês pode contribuir para as investigações dos bebês e seu primeiro contato com a natureza e seus elementos. Já o jogo heurístico e as bandejas de experimentação são ofertados para as crianças em suportes como mesas ou outro objeto de apoio, neles as crianças contam com materiais contáveis e materiais para estruturas (tampinhas, pedras, escumadeiras, peneiras, medidores, etc.) a presença dessa desse brincar heurístico proporciona que percursos de investigação para os bebês e as crianças da Educação Infantil (CURITIBA, 2020, p.76).

O uso dos materiais/elementos da natureza é uma premissa muito importante na proposta pedagógica da Educação Infantil de Curitiba. O próprio currículo orienta que esses elementos sejam explorados pelas crianças ao longo da sua jornada nas unidades. Sobre o brincar heurístico, não há uma descrição aprofundada de como inserir e efetivar essa prática com as crianças da EI, também não há no documento orientações quanto à coleta e seleção dos elementos da natureza que poderão compor essa proposta.

Os campos de experiência são apresentados no currículo oriundo da BNCC. Neste sentido, as experiências dos bebês e crianças estão categorizadas em cinco diferentes campos, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiência há um conjunto de objetivos estabelecidos e organizados em faixas etárias. Diferentemente do proposto pela BNCC, a SME do Município de Curitiba optou em organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em diagramas de intersecção, sugerindo que os objetivos perpassam por todo grupo de crianças, independentemente da faixa etária indicada. Neste contexto,

Os diagramas de intersecção são uma proposta da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por meio dos quais sugerimos que os objetivos para cada grupo de faixa etária perpassam pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento dos outros dois grupos; por exemplo, os objetivos propostos para as crianças bem pequenas perpassam pelas aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas. Dessa maneira, entendemos que os objetivos correspondem ao desenvolvimento integral e independem da faixa etária, uma vez que os diferentes ritmos de aprender devem ser respeitados. (CURITIBA, p.83)

Na sequência, o documento apresenta a ementa dos cinco campos de experiência e como serão efetivadas propostas educativas que efetivem os objetivos propostos pela BNCC. O campo de experiência denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” tende a uma maior aproximação com as questões ligadas à Educação Ambiental, contudo, há considerações relevantes sobre essa aproximação, pois ainda que esse campo trate da natureza, de seus fenômenos e acerca do seu entorno, sob ponto de vista que visa a observação, a descrição, a seleção de fontes, colocando esses aspectos no contexto de uma racionalização pura da relação criança e natureza, o campo apresenta certa potência à luz do que se objetiva alcançar na Educação Ambiental.

O currículo municipal destaca ainda que:

A relação dos bebês e das crianças com o mundo físico, natural e sociocultural promove situações de descobertas de causas e efeitos nas vivências em que problematizam, por meio delas criam teorias, manipulam objetos, realizam observações, fazem ensaios e consultam fontes para buscar respostas às suas investigações. (CURITIBA, 2020. p.100)

Isso significa considerar os interesses das crianças e seus anseios por descobrir questões relacionadas à natureza e pelas respostas às suas investigações. Há uma certa validação e estímulo, no texto curricular, para práticas que levem as crianças para espaços naturais. Percebe-se que a presença de áreas externas com árvores, grama, terra e outros elementos naturais é uma orientação fortemente difundida no documento.

O terceiro capítulo do currículo tem como título “O Currículo, os bebês e as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”.

Neste trecho dois grandes conceitos são apresentados. O primeiro sobre a pedagogia participativa e o segundo acerca da documentação pedagógica.

A pedagogia participativa é uma abordagem pedagógica que considera todos os envolvidos no processo educacional como sujeitos da ação, em um contexto de compartilhamento e construção de saberes nas experiências, uma proposta pautada no diálogo e na integração dos saberes, teorias, das práticas e dos valores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007.). Essa pedagogia participativa está presente em todas as unidades escolares quando considera a participação democrática de todos os sujeitos que compõem uma determinada comunidade escolar.

O conceito de documentação pedagógica segundo o documento analisado é baseado na democracia e nas relações intersubjetivas. A documentação pedagógica articula experiência e memória por meio de diferentes linguagens, objetos e interlocuções, como um projeto educativo de comunidade (FORTUNATI, 2009).

A documentação pedagógica, construída coletivamente no cotidiano das unidades, deixa marcas no processo educativo, valoriza os modos de aprender dos bebês e das crianças e é delineada com base na pedagogia da participação. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica constitui uma abordagem para pensar, fazer e acompanhar o cotidiano, convergindo para a produção de nossa memória educacional, individual e coletiva, pois revela os bebês e as crianças em sua integralidade, nas relações com o mundo e nas vivências concretas com diferentes parceiros e distintas linguagens. (CURITIBA, 2020. p.110)

A documentação pedagógica é fundamental para narrar os processos de aprendizagens vividos pelos bebês e crianças na Educação Infantil, nesse sentido a documentação pedagógica torna visível o trabalho pedagógico realizado e como as experiências foram significativas para cada criança. Ela também é utilizada para o replanejar, já que ela busca dar “luz” aos caminhos que estão sendo percorridos.

O capítulo seguinte do documento oficial apresenta o currículo sentido e vivido no cotidiano. As ações desenvolvidas nas unidades da Educação Infantil são organizadas em três diferentes modalidades: as ações que marcam a vida diária, as propostas recorrentes e os projetos. Essa organização temporal

permite que o cotidiano das crianças na EI seja planejado de acordo com cada grupo, respeitando as especificidades etárias e os interesses de cada criança.

Dessa forma, o Currículo da EI não apresenta um rol de conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em um determinado período, mas considera o cotidiano uma estrutura para eleger experiências que garantam o aprendizado das crianças pequenas. A proposta curricular considera ainda que os bebês e crianças estão em constante processo de aprendizagem, visto que não aprendem apenas em situações formais, mas também em situações da vida cotidiana (BROUGERE, 2012).

O último capítulo do documento apresenta elementos para reflexões sobre como constituir-se professor na Educação Infantil de Curitiba. O professor da EI possui, no exercício de sua docência, certa especificidade. A primeira delas refere-se ao fato de não haver um rol de conteúdos a serem trabalhados em sala. Desta forma, o profissional precisa considerar sua escuta e sensibilidade para os interesses das crianças que emergem do cotidiano. Uma segunda especificidade refere-se à docência partilhada, já que nas turmas da EI os profissionais atuam em duplas ou em trios com o mesmo grupo de crianças. O currículo destaca ainda a necessidade de um professor que brinca, que acolhe as culturas infantis e que tem uma relação próxima com a brincadeira e a disponibilidade para brincar (CURITIBA, 2020, p. 145). Outra necessidade é que o professor da EI tenha plena compreensão da legislação que rege essa etapa da educação básica:

Além de compreender bebês e crianças e suas formas próprias de desenvolvimento e construção de conhecimentos, existem outros saberes que são pertinentes ao trabalho do professor que atua na Educação Infantil: entender os elementos do currículo (a centralidade nos bebês e nas crianças, a indissociabilidade do cuidar/educar, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, os princípios éticos, políticos e estéticos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e seus objetivos) (CURITIBA, 2020. p. 147)

A finalização do documento ocorre com o subtítulo “Desenvolvimento Profissional”. São descritas algumas questões para a reflexão sobre a necessidade da formação continuada em serviço. Entretanto, o currículo não deixa claro como de fato acontecerão essas formações que visam ao desenvolvimento profissional docente, bem como se a mesma acontecerá de maneira obrigatória ou sua periodicidade de ocorrência.

À luz da Educação Ambiental, nota-se que não há descrições de movimentos formativos para a qualificação das práticas docentes. Também não há registros de formação para o grupo de profissionais que atuam nos núcleos regionais de ensino e nos departamentos. Desta forma, entende-se que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil a respeito da Educação Ambiental baseiam-se em planejamentos didáticos provenientes de estudo e busca de cada profissional, não havendo um direcionamento específico para a EA que contemple as especificidades da EI. Esta lacuna aponta, por exemplo, para a necessidade de pesquisas e de iniciativas, como a descrita na presente dissertação.

O trabalho com a natureza, defendido nesta pesquisa, tem potencial elevado para as práticas de EA, pois, segundo o próprio documento: “O convívio com a natureza é um direito humano e bebês e crianças têm uma relação orgânica com a natureza. Logo, a exploração de diferentes espaços, internos e externos, implica em diferentes descobertas” (CURITIBA, 2020. p.101). Desta forma, as práticas pedagógicas com a natureza são apontadas como essenciais para as crianças da EI. O documento afirma ainda que:

Ser e estar em espaços abertos, sem paredes, sem limites ao corpo e às linguagens, possibilita aos bebês e às crianças sua conexão com a natureza, sua consciência socioambiental e seu bem-estar físico e emocional. Nessa perspectiva, acrescentamos a importância da liberdade para comunicarem necessidades, ideias e sentimentos por meio de suas múltiplas linguagens e para escolherem propostas, lembrando que, enquanto profissionais da Educação Infantil, somos responsáveis pelo planejamento de diferentes oportunidades. (CURITIBA, 2020. P.78)

Diante disso, serão os professores que darão condições para que as crianças da EI tenham contato com a natureza e possam estabelecer relações com a mesma, em busca de liberdade e de desenvolver nelas o sentido de cuidado e preservação. Tarefa árdua e complexa, que é questionada, por exemplo, pela professora Léia Tiriba: “Mas a essa altura dos acontecimentos – quando o processo de destruição ambiental é de pleno conhecimento público (...)” (TIRIBA, 2018. p.132), como iremos desenvolver nas crianças o sentido e sentimento de pertencimento à natureza? Como podemos desenvolver nas crianças um sentido de afetividade pela natureza? Como ainda podemos sensibilizar as crianças da EI para uma sensibilização socioambiental?

Movido também por esse questionamento a presente pesquisa resulta em um material de apoio aos professores, no qual apresentará a natureza enquanto lugar para que as crianças brinquem e vivam suas infâncias. Esse material configura o produto associado a esta dissertação. Note-se que, para o desenvolvimento do produto, também foram considerados os compromissos com a Inovação, Aplicação e Impacto, um tema caro aos programas de pós-graduação na modalidade presencial (RIZZATTI et al., 2020).

5. ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (DCMEA) de Curitiba foram publicadas no ano de 2020 pela Secretaria Municipal da Educação (SME). O documento foi escrito por uma comissão composta por 7 profissionais lotados em setores da SME, representantes de departamentos, coordenadorias e superintendência educacional. A comissão de escrita contou com a consultoria do Prof. Dr. Valdir Nogueira, profissional que desenvolveu suas pesquisas no campo da Educação Ambiental e no conceito de multiculturalismo. Foi necessário ainda o auxílio de um assessor estatístico para organização e apresentação de dados constantes nas diretrizes (CURITIBA, 2020b)

Na parte introdutória do documento são delineados os conceitos de Educação Ambiental e Meio Ambiente, o último entendido como:

[...] um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente” (CARVALHO, 2006, p. 37). Ainda é entendido como um espaço-tempo em que ocorrem relações de interdependência entre os âmbitos naturais e sociais, nos quais estão presentes aspectos políticos, culturais, econômicos, históricos, tecnológicos, biológicos, naturais, físicos, entre outros (REIGOTA, 2014; BRUGGER, 1999). Portanto, é significativa a visão integral de meio ambiente por estabelecer complexas e dinâmicas inter-relações entre os fatores sociais e naturais (CARNEIRO, 2006). Na Política Nacional de Meio Ambiente – Lei Federal n.º 6.938/1981 (BRASIL, 1981), entende-se por meio ambiente “[...] o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. (CURITIBA, 2020 p. 11)

Já o conceito de Educação Ambiental é apresentado como dimensão da educação para o processo de formação socioambiental cidadã, conceito baseado em uma necessidade emergente de que toda a sociedade faça uma

leitura crítico-reflexiva da realidade, para assim compreender as causas e consequências das ações do homem na natureza. O documento afirma ainda que o trabalho com a Educação Ambiental é transversal e interdisciplinar, fato que requer constante formação continuada em serviço. Entretanto, conforme já analisado no Currículo Municipal da Educação Infantil, a EA é apresentada no currículo da EI de maneira discreta e tímida, não sendo possível identificar apontamentos e/ou objetivos claros sobre a necessidade formativa sobre a temática no que se refere a EI. Isso talvez aconteça pelos inúmeros assuntos tratados no documento, visto que no exercício da escrita é preciso se fazer escolhas, mas o fato é que a EA não têm um espaço relevante na escrita do documento.

Verificou-se ainda que as DCMEA estão em consonância com a Lei Federal n.º 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), com a Resolução n.º 2 de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (BRASIL, 2012) e alinhadas com a Lei Estadual n.º 17.505/2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013). Desta forma, pode-se afirmar que se trata de um documento que cumpre com a legislação vigente na tentativa de aproximar a EA ao cotidiano da Educação Pública do município de Curitiba.

Com relação à estrutura das DCMEA, a escrita foi organizada em 4 diferentes capítulos. São eles:

- ✓ 1º Capítulo – *apresenta informações sobre a Educação Ambiental no âmbito internacional, nacional e do Paraná, baseado em elementos históricos, culturais, sociopolíticos e legais.*
- ✓ 2º Capítulo – *aborda a Educação Ambiental em Curitiba, especificamente sobre sua relação ao contexto histórico da educação municipal; o panorama atual da Educação Ambiental na educação municipal de Curitiba; os objetivos, os princípios, a concepção e os pressupostos teórico-conceituais.*
- ✓ 3º Capítulo – *reflete sobre as intencionalidades das DCMEA no ensino formal.*
- ✓ 4º Capítulo – *apresenta as possibilidades intersetoriais para a Educação Ambiental em Curitiba.*

A escrita de cada capítulo é resultado de reuniões mensais realizadas pela comissão de escrita mensalmente, desde o ano de 2018, quando se iniciou movimento de escrita das DCMEA. Houve ainda contribuições indiretas de professores e equipes gestores das unidades educacionais do município que já realizam propostas voltadas para a Educação Ambiental (CURITIBA, 2020b).

A partir daqui, a análise segue com ênfase nas questões relacionadas à Educação Infantil. Para esta análise, foram utilizados elementos da metodologia de pesquisa bibliográfica, sendo necessária a interpretação de dados e conceitos apresentados no material que foi analisado pelo autor.

O primeiro capítulo das DCMEA apresenta um importante recorte histórico acerca da EA no cenário mundial. Destacam-se acontecimentos como a Revolução Industrial e o Mercantilismo, nos séculos XVIII e XIX, período marcado pela desenfreada exploração dos recursos naturais em detrimento do capitalismo tradicional. As consequências da industrialização e a busca pela exploração de novos horizontes territoriais reforçaram a ideia de que o ser humano dominava a natureza trazendo danos irreparáveis às diversas formas de vida (DIAS, 2000 p.81).

O capítulo segue apresentando momentos da história que marcam os primeiros movimentos de uma preocupação ambiental, um desses momentos remonta ao início do século XX, quando o meio ambiente passa a ser pensado na perspectiva conservacionista nas escolas dos Estados Unidos. Outro marco relevante para a EA apresentado nas DCMEA é o movimento conhecido como Fordismo o qual incentivou a produção e consumo em massa, gerando impactos socioambientais, como o apelo ao consumo, a exploração de recursos naturais e da mão de obra dos trabalhadores (CURITIBA, 2020b).

Apesar de muito relevante, o primeiro capítulo não cita a Educação Ambiental na perspectiva da Educação Infantil. No capítulo não há qualquer menção sobre o desenvolvimento de uma consciência cidadã na primeira infância. Ao contextualizar historicamente a Educação Infantil, ainda que não considerada obrigatória no final século passado, esta já estava alicerçada em um projeto pedagógico de formação humana, portanto, entende-se que a EA na

El já deveria ser tema de discussões e estar presente em documentos educacionais.

O segundo capítulo das diretrizes contextualiza o leitor acerca da EA no município de Curitiba. Apresenta uma sequência de documentos que colocam em pauta a EA nas unidades públicas educacionais. A seguir, no quadro 1, são elencadas as muitas publicações da SME sobre a temática ambiental, a fim de melhor contextualizar a discussão.

PUBLICAÇÕES	ANO
Inserção da Educação na criação do Departamento de Cultura	1937
Fundo Municipal de Educação	1948
Plano Municipal de Educação	1968
Plano Curricular	1969
Plano Curricular	1974
Plano Municipal de Educação	1975
Plano Curricular: Diretrizes Curriculares para as escolas municipais	1977
Plano Municipal de Educação Plano Curricular: Diretrizes Curriculares para as escolas municipais	1979
Plano Municipal de Educação	1983
Política de Educação para uma escola aberta	1986
Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira	1988
Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública	1991
A Educação Ambiental no contexto escolar	1991
Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública	1995
Caderno Pedagógico de Educação Ambiental	1996
Diretrizes Curriculares em discussão	2000
Diretrizes Curriculares: o currículo em construção	2004
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba	2006
Caderno Pedagógico de Educação Integral	2012
Plano Municipal de Educação	2015
Currículo do Ensino Fundamental	2016
Subsídios para a organização das Práticas Educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de Educação em Tempo Integral	2016
Relatório Hortas, Jardins e Pomares da Secretaria Municipal da Educação	2018

Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC	2020
Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC	2020

TABELA 1: Publicações da SME acerca da Educação Ambiental

Fonte: DCMEA. 2020

Observa-se, no capítulo em questão, um grande número de publicações de cadernos orientadores da EA destinados à Educação Integral em tempo ampliado, modalidade na qual os estudantes do ensino fundamental realizam em contra turno práticas educacionais de diferentes temáticas, uma delas a própria educação ambiental. A Educação Integral em tempo ampliado está presente em grande parte das Escolas Municipais da RME. Nesse tipo de modalidade, os estudantes maiores de 6 anos passam 8 horas na instituição, ao invés de 4 horas, entretanto, essa modalidade que preconiza oficinas pedagógicas não contempla a Educação Infantil. Diante disso, é possível afirmar que a Educação Ambiental ainda é considerada de maneira fragmentada e até isolada das demais áreas de formação humana, visto que sua prática está mais voltada ao contraturno do ensino regular. Além disso, grande parte dos documentos citados na tabela anterior não contemplam a Educação Infantil, muito menos as especificidades dos bebês e das crianças pequenas.

Neste contexto, Saheb (2013) nos alerta sobre a necessidade de a Educação Ambiental ser compreendida no seu sentido interdisciplinar, não sendo possível reduzi-la a uma única área de formação ou disciplina curricular. Sobre isso, descreve:

A interdisciplinaridade, um dos princípios da EA, encontra-se presente desde os primeiros documentos, como a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977). Ambas afirmam que a EA é resultado do diálogo entre diferentes disciplinas e experiências educacionais, devendo então, ser adotado um enfoque global enraizado numa ampla base interdisciplinar. Parte-se da ideia de que a EA, como prática educativa, é, sobretudo, uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão socioambiental, e que se definiu no próprio processo de atuação, recebendo, portanto, influências distintas de forças sociais que se identificavam como debate socioambiental (SAHEB, 2013, p.14).

De fato, nota-se que programas como o Família Folha, citados na DCMEA como um programa que busca na separação, reutilização e reciclagem de

resíduos um pensamento sustentável (GARCIA, 2006), também não são pensados a priori para as crianças da Educação Infantil, mesmo que posteriormente sejam adaptados a faixas etárias menores. Além disso, também tendem a ter sua execução em práticas de uma educação ambiental pragmática, como a separação de lixo, enquanto atividade escolar restrita e não enquanto construção de uma consciência responsável pela separação de resíduos num contexto mais amplo e correlacionado a outras práticas e saberes, o que entendemos por Educação Ambiental Pragmática.

Ainda no segundo capítulo do documento analisado, o ano de 2020 é marcado pela publicação do Currículo Municipal da Educação Infantil: diálogos com a BNCC, afirmando que a organização curricular converge com as DCNEA (BRASIL, 2012), no artigo 15.º, 2.º parágrafo, que preconizam:

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. (grifo nosso) (BRASIL, 2012).

Como já analisado anteriormente a EA está presente no Currículo da Educação Infantil de maneira discreta, apresentada como um dos temas transversais contemporâneos, não sendo perceptível o apontamento de movimentos formativos que qualifiquem as práticas ambientais nas unidades educacionais do município e nem práticas exitosas sobre a temática ambiental.

Outro trecho das DCMEA que chama a atenção é: “A trajetória da Educação Ambiental na RME de Curitiba, dado o contexto histórico, sinaliza como ela tem sido construída a partir de programas e demais eventos que se refletem nesse processo do entendimento de Educação Ambiental”. Percebe-se no trecho que a Educação Ambiental na RME está sendo construída a partir de lançamento programas e eventos. Ao afirmar isso, as DCMEA tendem a apresentar a EA enquanto produto de uma ou outra gestão, já que, por exemplo, muitos programas não são mantidos quando há troca de gestores públicos. A interpretação de que esses programas podem ser considerados programas de uma gestão e não programas permanentes, facilitam o entendimento de uma EA fragmentada e sem perspectivas de continuidade. Portanto, da forma como está posto, em cada gestão a EA será concebida de maneira diferente e novos

programas serão lançados, o que causa problemas de continuidade e dificuldades de uma abordagem mais orgânica do tema.

Na sequência, ainda no segundo capítulo, são apresentados dados estatísticos sobre a EA nos espaços educacionais do município, obtidos através de um questionário enviado para 406 unidades, e respondido por 157 instituições (CURITIBA, 2020, p.34) A primeira questão apresentada é: são desenvolvidas ações de Educação Ambiental na unidade educacional?.

Segundo os dados apresentados pela DCMEA, 94% das unidades que responderam ao questionário realizam ações com temáticas de Educação Ambiental. Vale destacar que o documento não separa unidades do ensino fundamental da EI, por isso não há como interpretar os dados separadamente. Considera-se um percentual expressivo, contudo, apenas 38,7% dos questionários enviados foram devidamente preenchidos.

Ao analisar ainda a primeira questão conclui-se que a mesma é extremamente aberta e descontextualizada, já que sua resposta depende ainda da interpretação do que de fato são “ações voltadas para a Educação Ambiental”. A concepção de EA para cada participante da pesquisa poderá variar e isso interfere na sua resposta. Seria interessante problematizar que há nas unidades educacionais diversas práticas mecanizadas e estereotipadas que são consideradas por muitos indivíduos boas práticas de educação ambiental, quando, na verdade, não buscam o desenvolvimento crítico ambiental do sujeito, mas apenas comemorações de datas festivas, que em um movimento contrário poderá gerar ainda mais lixos. Dessa forma tais práticas predominam concepções de uma Educação Ambiental coconservacionista e pragmática, afastando-se de premissas da EA crítica.

O terceiro capítulo do documento apresenta reflexões acerca do trabalho efetivo da EA nas unidades educacionais do município, para isso são estabelecidos as seguintes diretrizes (CURITIBA, 2020, p.53):

- ✓ *Dimensão da Educação, componente integrante, essencial e permanente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.*
- ✓ *Prática pedagógica intencional, interdisciplinar e transversal, não se caracterizando como disciplina.*

- ✓ *Atividade intencional da prática social fundamentada em princípios éticos nas relações entre natureza e seres humanos.*
- ✓ *Perspectiva socioambiental crítica e transformadora, construída com responsabilidade cidadã, não se constituindo como atividade neutra, pois envolve valores, interesses e visões de mundo.*

Nota-se que a formação continuada não é apresentada enquanto uma diretriz para o trabalho docente, fato esse que poderá minimizar a importância do processo formativo enquanto elemento essencial da Educação Ambiental. Destaca-se ainda que a Educação Ambiental nas instituições escolares pode ser proveniente de experiências escolares pessoais dos profissionais, ou seja, aquilo que foi vivido enquanto estudante será repassado agora como professor. A propósito, sobre o saber, Tardif destaca:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

Assim, a formação continuada para a EA faz-se essencial, sendo fundamental identificar e desmistificar saberes equivocados e que reduzem a EA, por exemplo, a datas comemorativas ou ao uso exploratório da natureza, entendida tão somente enquanto fornecedora de recursos. O documento analisado não apresenta a formação de professores enquanto uma diretriz para o trabalho docente, contudo, uma menção ao termo é encontrada da seguinte forma:

(...) propõe-se a continuidade da formação dos professores, pedagogos e diretores/gestores, em prol de uma Educação Ambiental crítica e transformadora, que objetive a formação socioambiental cidadã na construção de sociedades justas e sustentáveis (CURITIBA, 2020b).

Destaca-se que, diferentemente do Currículo Municipal da EI, a formação continuada é apresentada no documento enquanto um movimento necessário e que envolverá todos os sujeitos que compõem o espaço escolar. Movimento coletivo entre professores, pedagogos e gestores com o objetivo de garantir a formação socioambiental da criança, uma Educação Ambiental crítica.

No subitem denominado: “as especificidades na Educação Infantil” são apresentados elementos importantes sobre o trabalho pedagógico realizado com bebês e crianças pequenas. O eixo “interações e brincadeiras”, os campos de experiências propostos pela BNCC e os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem deverão ser considerados, segundo a DCMEA, nos momentos de planejamento das ações de Educação Ambiental na EI. A afirmação de que o objetivo primordial da EA nessa etapa da educação básica é a formação socioambiental do cidadão também é descrita nesse subitem (CURITIBA, 2020, p.56)

O texto ressalta ainda a necessidade de considerar a EA como temática transversal e que por isso estará presente nos 5 campos de experiências da EI. Vale a ressaltar de que fragmentar a Educação Ambiental em campos de experiência também pode limitar sua importância na formação socioambiental do indivíduo. A ideia de que fazemos uma determinada atividade para cumprir um objetivo “ambiental” precisa ser substituída pela promoção de espaços e tempos para que as crianças percebam a necessidade de cuidar da natureza e acerca da finitude dos recursos naturais.

Para tanto, pensar a Educação Ambiental, restritas em temáticas apenas no “dia da água” ou na “semana da reciclagem” pouco contribuem para esse processo de construção de consciência socioambiental, já que as ações da EA exigem um planejamento sistematizado que considere a realidade dos sujeitos que habitam esse espaço educacional, reverberando em reflexões, avanços e até na modificação de hábitos individuais e coletivos, um planejamento coletivo e contínuo. Para Layrargues e Castro (2009. p. 27) (...) a “Educação Ambiental é educação e, como tal, serve ou não para manter ou mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade”.

O trecho em análise afirma ainda que, desde 2009, documentos como o Parecer n.º 20/2009 e as DCNEI, apontam para a formação socioambiental cidadã das crianças da Educação Infantil, orientações estas complementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento mais recente, que explicita:

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. [...] 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 [ampliando] seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural [para que] possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 38-41).

Conforme já destacado nessa dissertação a formação socioambiental cidadã de bebês e crianças, está referenciada no documento mais recente para as instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC. (CURITIBA, 2020. p.81):

De acordo com esta proposta curricular, o processo de desenvolvimento da cidadania socioambiental, imprescindível à construção de um mundo melhor, pauta-se na perspectiva axiológica que prioriza valores como “respeito, responsabilidade, cuidado, tolerância, alteridade, cooperação e solidariedade. (CURITIBA, 2020. p.57)

Em consonância com a BNCC e com o Currículo Municipal da Educação Infantil, as diretrizes apresentam a possibilidade da transversalidade da Educação Ambiental nos campos de experiência da Educação Infantil. No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, a ênfase encontra-se nas relações de convívio, nas quais a criança “[...] aprende a se perceber como um ‘eu’ [...], a considerar seus parceiros como um ‘outro’ [...] e a tomar consciência da existência de uns ‘nós’ [...]”. (BRASIL, 2018, p. 15).

Por sua vez, no campo intitulado “Corpo, gestos e movimentos”, o foco está na centralidade do corpo dos bebês e das crianças e as infinitas possibilidades de expressar-se. Desta forma o brincar na natureza, defendido nessa pesquisa, são possibilidades de uma Educação Ambiental integralizada com as propostas de movimento da EI.

Cabe notar também que o campo “Traços, sons, cores e formas”, oferece às crianças vivências que incentivem a observação e a exploração dos espaços e materiais, atendo-se à sonoridade, à textura, ao peso, às cores e formas, ao possibilitar que “[...] sintam a textura da terra ou da areia, criem misturas, colecionem coisas, modelem com argila, criem tintas, explorem formas coloridas, texturas, sabores, sons e também silêncios [...]” (BRASIL, 2018, p. 52). Dessa maneira, propostas como o reconhecimento das cores da natureza, a

possibilidade estética de fruição acerca dos elementos naturais e a contemplação das árvores e suas muitas formas são possibilidades de Educação Ambiental para a EI.

Já o campo denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, relaciona o escutar e o falar com o desenvolvimento do pensamento e da imaginação, um campo que organiza propostas que garantam o direito das crianças ao acesso da linguagem oral e escrita. Este campo pode ainda reunir propostas como momentos de conversa entre professores e crianças sobre a natureza, questões ambientais e percepções das crianças sobre a natureza. Segundo as diretrizes curriculares nacionais da EA, é uma orientação que as propostas na educação básica desenvolvam nas crianças e estudantes o senso crítico ambiental “[...] possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram”. (BRASIL, 2012, p. 08).

No quinto campo de experiência denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, segundo as DCMEA (2020) (...) evidencia-se o entendimento da instituição de Educação Infantil como ambiente favorável às descobertas sobre o mundo físico e sociocultural. Assim, “temas como animais, plantas, sustentabilidade do meio ambiente, vida cotidiana, economia, produção de bens, a cidade, organizações sociais etc. [...]” (BRASIL, 2018, p. 86) instigam as crianças a elaborarem os “porquês”. Os “porquês” das crianças pequenas constituem-se em levantamento de hipóteses e na demonstração de seus interesses. Assim, as perguntas das crianças da Educação Infantil precisam ser reconhecidas como fundamentais para o estabelecimento do fazer pedagógico do docente. São essas perguntas que são o norte para que o professor realize as escolhas do que será pesquisado pelas e com as crianças. Ainda segundo as DCMEA (2020):

Os professores, ao auxiliarem os pequenos em suas curiosidades, observações e explorações, podem estabelecer relações sobre causalidade e transformações, noções de tempo, espaço e quantidades, desafiá-los com outros questionamentos e reflexões e convidá-los a “[...] construir uma sociedade mais justa e respeitosa com todos e com o Planeta”. (BRASIL, 2018, p. 87)

Note-se ainda que a Educação Ambiental nos campos de experiências, como forma de organização curricular, está em consonância ainda com a Lei Estadual n.º 17.505/2013, Artigo 16 (PARANÁ, 2013), onde afirma-se que as instituições de Educação Infantil devem contemplar a Agenda 21, bem como a Agenda 2030 em suas ações pedagógicas.

As DCMEA seguem destacando as especificidades das demais etapas da educação básica e seu último capítulo destina-se a destaques sobre a intersectorialidade da EA na Rede Municipal de Ensino e o compromisso estabelecido pela cidade na manutenção de projetos que viabilizam a Educação Ambiental na cidade.

Se comparado com o documento analisado anteriormente nessa dissertação, as DCMEA direcionam de maneira mais sistematizada o trabalho da EA na Educação Ambiental, além de oportunizar que reflexões sejam realizadas pelos profissionais que atuam com crianças pequenas, a fim de auxiliar na formação socioambiental cidadã na Educação Infantil. Sobre a formação continuada dos docentes, o documento afirma a necessidade da mesma, entretanto não dá indícios de como essa formação continuada em serviço acontecerá. Em relação à especificidade da Educação Infantil, o documento está alinhado com os documentos vigentes e está plenamente coerente com os diretrizes que regem o currículo municipal da Educação Infantil de Curitiba-PR.

5.1 Dois casos introdutórios

O fato de atuar diretamente com formação de professores e pedagogos da Educação Infantil, me fez perceber que em algumas ocasiões as propostas com e na natureza apresentam-se de maneira descontextualizada. Diante dessa constatação, neste trabalho, serão relatados dois pequenos casos exemplares, vividos ao longo da minha trajetória profissional, nessa exemplificação não serão apresentados dados das instituições ou ainda elementos que sejam possíveis a identificação de qualquer profissional, primando pela ética na análise.

CASO 01: bichinhos do jardim

Ao chegar em uma determinada unidade, logo fui recebido pela coordenadora pedagógica, que prontamente me levou para conhecer algumas salas de crianças pequenas. Logo na primeira sala, percebi que as crianças estavam investigando bichinhos do jardim, um projeto de pesquisa, que segundo a coordenadora havia iniciado para que a turma pudesse analisar pequenos insetos nos microscópios da unidade. Logo que percebi que havia visitas, a professora nos contou sobre o projeto que estava realizando com as crianças:

- Trata-se de um projeto de elementos da natureza, onde as crianças coletam pequenos insetos para olharem nos microscópios. Já temos alguns aqui para olharmos hoje à tarde.

A professora me mostrou alguns potes plásticos com besouros ainda vivos. Então perguntei:

- Por que tem uma pequena folha de árvore picada dentro desse recipiente?

- É para ele comer, colocamos uma folha, junto com as crianças.

Seguimos a conversa ela me relatando que a partir daquele projeto todos os bichinhos que as crianças encontraram na natureza eram prontamente recolhidos e colocados nos potes para olharem nos microscópios. Segui com minhas perguntas:

- E depois que as crianças olham nos microscópios, o que é feito com os bichinhos?

- Deixamos eles guardados até que não haja mais interesse das crianças pela pesquisa, muitos acabam morrendo.

O presente caso mostra claramente a tentativa da docente em trabalhar com as questões ligadas à natureza. Em seu planejamento é facilmente possível perceber a ausência de entendimentos sobre como a natureza deve ser apresentada à criança pequena. Sua tentativa de aproximar os “bichinhos de jardim” do cotidiano das crianças fez com que a natureza fosse entendida como “fornecedora” onde um desejo descontextualizado e interesses desconectados da ideia de cuidado (os bichinhos acabam morrendo) se sobressaem à premissa de cuidado com a vida e de preservação ambiental.

A presença de uma “folhinha” de árvore no pote plástico minimiza a necessidade básica de sobrevivência do inseto, não sendo considerado seu habitat natural como essencial à sua vida – ou ainda o dano causado ao animal ao aprisioná-lo em um pote plástico. Isso não significa que a profissional desejasse causar mau ao inseto, pelo contrário, é legítima sua intenção pedagógica de oportunizar experiências para as crianças, mas também é fato que seu encaminhamento demonstra falta de entendimento sobre como trabalhar a natureza na Educação Infantil. Encaminhamento esse que poderia ser diferente se a profissional estivesse em constante formação continuada, com apoio de profissionais especializados no assunto e conscientes de que a educação ambiental deve conjugar elementos de complexidade e aspectos éticos, para além da mera observação via microscópio.

Aqui, não se trata de prejudicar a prática da professora, pelo contrário sua intencionalidade pedagógica está alicerçada em sua própria concepção de natureza, bem como em suas experiências nas propostas de “ciências naturais”. Justificamos aqui a necessidade do processo de formação continuada e contínua para as temáticas relacionadas à natureza, visto que há muito o que superar.

CASO 02: Móviles para os bebês

Em determinada situação, em conversa com uma profissional que atuava em turmas de berçário, a mesma me relatou que havia substituído os móveis tracionais da sua sala por móveis naturais. Perguntei a ela o que seriam esses móveis naturais.

- Peguei elementos da natureza, esperei secar e pendurei na sala, assim os bebês podem conhecer a natureza.

Seguimos a conversa com ela me relatando que na escola onde trabalhava não havia muitos elementos da natureza como pedras, gravetos, folhas de árvores, mas que tinha colhido parte dos materiais para a confecção dos móveis em uma chácara da sua família. Ela me convidou para conhecer sua sala e então entender melhor os móveis naturais que havia confeccionado havia poucos dias.

Ao chegar na sala da referida turma, percebi diversos brinquedos espalhados pelo espaço, muitos deles de material plástico e em sua maioria na cor rosa quando referia-se a brinquedos para as meninas e cores mais fortes em

brinquedos destinados aos meninos. Entretanto, mantive meus olhos fixados na proposta inicial a qual havia sido convidado a observar, os móveis. Eram três ou quatro espalhados pelo teto da sala, alguns com barbantes, tampinhas de garrafas e gravetos, outros com pinhas, fio de nylon transparente e folhas de árvore ainda verdes.

Nessa exemplificação podemos facilmente compreender a tentativa de conduzir os bebês e em seguida as crianças a uma impercepção botânica, afastando seus olhares do natural e cerceando o olhar do outro. Novamente, destaca-se que não há uma intensão por parte da profissional em não oportunizar o contato do bebê com a natureza, ou ainda de restringir suas experiências com a Educação Ambiental, mas sim uma ausência de bases conceituais de como a EA pode ser apresentada nos primeiros anos de vida do bebê.

A presença de móveis nas salas de berçário é importantes para que o bebê encontre no espaço elementos que podem apoiar suas pesquisas inaugurais, como a produção de sons, o balanço dos objetos ou ainda aos estímulos provenientes das cores que compõem os próprios móveis. Entretanto, o que observei na referida sala eram móveis feitos com elementos que foram arrancados da natureza, unidos a materiais não naturais e que possivelmente seriam descartados no lixo comum após um período de uso. E isso tem sido extremamente observado nas escolas de Educação Infantil: a presença de elementos da natureza sem qualquer intencionalidade pedagógica ou ainda sem nenhuma consciência ecológica.

A mera ideia de presença da natureza não é justificativa para a manutenção de práticas equivocadas na Educação Infantil. Usar os elementos da natureza em determinadas propostas não é sinônimo de aproximar as crianças da natureza; não garante que a Educação Ambiental seja premissa do trabalho pedagógico, tampouco gera cuidado e sentimentos de preservação da natureza.

Novamente, a prática dessa profissional demonstra equívocos conceituais acerca da presença dos elementos da natureza em propostas pedagógicas realizadas com bebês e crianças da Educação Infantil.

O entendimento superficial de que apenas a presença de móveis feitos com elementos da natureza dá conta de apresentar a própria natureza para o

bebê denota que a profissional não compreende a natureza enquanto tudo o que está ao nosso redor. Ao retirar esses elementos, ou ainda arrancá-los da natureza, a profissional concebe a natureza apenas enquanto fornecedora e meio para atingir seus desejos por produzir algo.

A formação continuada em serviço poderia fazer com que essa profissional pudesse, com o auxílio de outros profissionais e de referências circunstanciadas, refletir sobre como a natureza deve ser apresentada aos bebês. Dessa forma sua prática estaria baseada em desenvolver na criança pequena um sentimento de pertencer à natureza, de se colocar junto a ela e não como parte oposta.

Após a apresentação desses dois casos introdutórios, é perceptível a necessidade de reflexão constante acerca das práticas voltadas a Educação Ambiental. Há uma tendência que as práticas na Educação Infantil sejam realizadas no viés pragmático da Educação Ambiental. Dessa forma a presente pesquisa busca validar a necessidade de que docentes da Educação Infantil encontrem possibilidades de inspirações, caminhos a serem seguidos. O produto educacional, resultado dessa dissertação é fruto ainda da necessidade observada pelo pesquisador.

6. CONTROLEM AS CRIANÇAS: VIGIAR E PUNIR UMA CRÍTICA ADOMESTICAÇÃO DE CORPOS INFANTIS

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões ? (FOUCAULT, 2008, p. 187).

Em "Vigiar e punir", escrito por Michel Foucault e publicado em 1975, são apresentadas o surgimento de instituições disciplinares. Na obra o autor narra torturas e crimes ocorridos até o século XVIII, época em que a punição se baseava em punir o corpo do sujeito, e sua pena era variada conforme a determinação do detentor do poder, nesse caso o rei. Entretanto, com o surgimento da modernidade, a punição passa a atuar em uma tentativa de domesticar os corpos, tornando-os mais dóceis. A punição dos corpos perde espaço para a tentativa de discipliná-los, agora com a prescrição das punições não há mais variação das punições, mas sim o cumprimento de uma determinada lei.

Ao realizar seus estudos, Foucault conclui que esse tipo de controle disciplinar de corpos não era uma tentativa exclusiva das prisões, e sim estava presente em várias instituições, como as fábricas, exércitos, hospitais e escolas. A temática do poder e seu uso em detrimento da necessidade de domesticar os sujeitos é o cerne dos escritos de Foucault e a escola também é citada pelo autor como uma instituição disciplinar e que em determinadas ações se aproxima de ambientes como o das prisões.

O próprio autor declara que:

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões. (FOUCAULT, 1985, p. 73).

Sendo assim, cabe perguntar se uma escola que tenta domesticar corpos estaria aberta para propostas de atividades e incursões na natureza. Se a natureza é liberdade, como uma escola disciplinar será capaz de oportunizar que crianças pequenas vivam grande parte da sua jornada escolar ao ar livre? São muitas as inquietações provocadas a partir da leitura de Foucault, entretanto, é primordial pensarmos na organização do espaço escolar.

Dentro da sala, as crianças estarão sempre sob controle de um adulto, o que não é necessariamente problemático, uma vez que crianças pequenas demandam cuidados. No entanto, é importante notar que seus corpos poderão ser domesticados com a presença de cadeiras e mesas que estão sempre enfileiradas, oportunizando que o adulto detenha um domínio sobre elas. Dentro dessas salas, muitas vezes, a criatividade será orientada e as atitudes que fugirem da “normalidade” serão tidas como comportamentos opostos e passíveis de punição. De fato,

A vigilância, a punição, os horários e as demais técnicas disciplinares além de moldar corpos, procura neutralizar possíveis movimentos de contrapoder, sendo esses movimentos representados na escola por vandalismo, depredação, motins e demais atos indisciplinados. A escola impede, assim, que movimentos contra o poder se instaurem e resultem numa forma mais vasta de manifestação. (CRUZ, 2011. p.8)

Dentro das salas, o tempo é controlado, determinado sob a lógica do adulto. Muitas vezes, não se pode haver tempo ócio e toda a jornada cotidiana precisa ser preenchida com atividades mecanizadas ou extremamente direcionadas por um adulto. Dentro dessa sala, professores se aproximam de carcereiros ao buscarem o controle e a disciplina a todo custo. Na escola, ao invés de banho de sol, horário de recreio, tempo nos solários, tudo é determinado pelo adulto, até mesmo o que será feito com o tempo “livre”. Dessa forma, a ampliação do ensino básico de 8 para 9 anos não garante uma aprendizagem mais eficaz, pelo contrário um ano a mais de controle, um ano a mais de domesticação de corpos.

Outros pesquisadores como Borges (2004) afirmam que a disciplina exige um espaço específico para seu exercício, um espaço físico no qual os indivíduos possam ser vigiados nos seus atos, que tenham seu lugar específico para visualizar seu comportamento para poder sancioná-lo ou medir suas qualidades. Logo em diversas vezes a instituição escolar se torna esse lugar onde a disciplina e o controle são premissas da atuação do adulto.

O mesmo pesquisador enfatiza ainda que a comparação física das escolas e das prisões procede de acordo com sua composição arquitetônica e a organização espacial das escolas (fileiras de carteiras, divisão por blocos e classes) remontam a lógica de uma prisão.

Classes distribuídas lado a lado sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade com o lado externo à escola. Sobre o poder disciplinar que a escola exerce sobre os estudantes, em seus escritos a pesquisadora Vera Portocarrero (2004) descreve:

O poder disciplinar age através da sanção normalizadora, que é o caráter da disciplina analisado por Foucault para mostrar como as instituições constituem seus próprios mecanismos de julgamento, pequenos julgamentos. A escola, por exemplo, funciona como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento. (PORTOCARRERO, 2004.p. 173)

Já a pesquisadora Mariana Maia Moreira (2018) ao analisar o cerceamento do corpo na lógica foucaultiana apresenta em sua dissertação: Foucault e o Corpo na Educação Infantil, importantes reflexões sobre o poder disciplinar e a tentativa de enclausurar as crianças. Em seus escritos a pesquisadora afirma:

A delimitação do espaço físico do enclausuramento pelo uso tanto do muro, quanto de uma tela ou uma grade, geralmente altos, marcando e limitando o lugar específico da escola, enclausura os indivíduos num território, de modo que seja mais fácil controlar as crianças em suas entradas e saídas, e evita a invasão dos que não “pertencem” ao espaço escolar. Este enclausuramento, entretanto, obedece muito menos à lógica da exclusão (retirar os corpos para fora do espaço social) e muito mais à lógica da fixação (vincular os corpos à máquina escolar de normalização), possibilitando, no funcionamento conjunto das máquinas sociais (locais de trabalho, locais de lazer, prisões, hospitais, asilos, quartéis, moradia), a administração geral dos deslocamentos, de modo a produzir uma circulação controlada de todos os movimentos. (MOREIRA, 2018, p.72)

Mariana destaca ainda que a escola, atravessada pelos discursos pedagógicos, psicológicos, médicos, entre outros, em muitos casos, “define o campo do que é ser uma criança indisciplinada, e quais os aspectos que devem ser controlados, homogeneizados e normalizados” (MOREIRA, 2018) Dessa forma propostas que potencializam a criatividade infantil, que possibilitem interações, levantamento de hipóteses, críticas e a participação efetiva no cotidiano não serão abordagens presentes nas escolas, visto que fortalecem a “indisciplina” nesse espaço educacional e coloca o adulto em uma posição de não gerenciamento.

Porém, é possível pensar diferente, é possível sonhar com uma escola da infância que valoriza o tempo “lá fora”. Na natureza os corpos infantis estariam livres, em seu mais alto potencial criativo, em contato com a natureza e com o sentimento de liberdade. Lá fora, onde para muitos é sinônimo de vazio, uma enorme possibilidade para as crianças viverem suas infâncias, de brincarem com elementos naturais, de se aproximarem do sentido biofílico do ser humano e de serem, de fato, crianças. Os escritos de Foucault nos deixam um importante legado, uma reflexão emergencial: “Qual escola estamos validando para nossas crianças?”

Libertar as crianças, neste contexto, significa acreditar em seu potencial criativo, dando a elas tempo para brincar dos seus jeitos, tempo para correr lá fora, tempo de quietude, tempo para estarem em contato com suas origens. Por isso, sonhamos com uma escola capaz de abrir mão do controle das coisas para construir essas coisas ao lado das crianças. Vislumbramos um lugar onde a quantidade de coisas produzidas não será tida como uma resposta de aprendizagens alcançadas, mas nesse lugar serão valorizadas as muitas experiências tidas. Esperamos que a escola da infância se baseie de fato na própria criança, na manutenção de suas infâncias, afinal, esse tempo não poderá ser recuperado na fase adulta de nenhum de nós.

A presente pesquisa é de fato a tentativa de “dar luz” a necessidade urgente de (re)construir nossas unidades educacionais a partir de uma lógica de sustentabilidade, lógica essa que perpassa pela Educação Ambiental, mas não se restringe a ela, buscando ainda a sustentabilidade das relações.

O capítulo a seguir apresentará o produto educacional que leva como título “Tem criança lá fora” fruto dessa pesquisa construída coletivamente. A partir da pesquisa realizada percebeu-se a ausência de materiais da Educação Ambiental voltados à Educação Infantil, portanto essa é ainda uma tentativa de subsidiar os docentes em práticas pedagógicas.

7. PRODUTO EDUCACIONAL: “TEM CRIANÇA LÁ FORA”

Somos seres biofílicos. Isso significa que somos estritamente ligados à natureza e por isso faz-se essencial a preservação da relação entre homem e natureza. Entretanto, essa relação está cada vez mais limitada. Em diversas vezes o homem vê a natureza como simples fornecedora de recursos, onde em uma troca unilateral apenas a sobrevivência e os desejos do homem são levados em consideração. Surgem então algumas indagações: **Como nos religar com a natureza e com o mundo natural? De que forma os sujeitos regatarão suas origens mais orgânicas? Como cuidar daquilo que não se conhece?**

De acordo com Grün (1996) nos séculos XVI e XVII a natureza foi colocada pelo homem em uma posição de servi-lo, onde seus interesses eram prioritários e acreditava-se na infinitude da natureza. A partir do novo cenário industrial a natureza perdeu ainda mais espaço, máquinas a vapor, o aceleração econômico e a produção inconsciente provocaram uma desestabilização ambiental e o antropocentrismo passou a gerir a mundo moderno.

(...) a ética antropocêntrica está intimamente associada ao surgimento e à consolidação daquilo que hoje chamamos paradigma mecanicista. Poderíamos dizer, sem exagero nenhum, que a ética antropocêntrica é como se fosse a consciência do mecanicismo. Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção organísmica da natureza em favor de uma concepção mecanicista. A ideia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades”. Um mundo que evita associação com a sensibilidade. (GRÜN, 1996, p. 28)

Talvez esteja na educação, sobretudo na Educação Infantil a luz para a manutenção da relação entre homem e natureza. O filósofo Immanuel Kant afirma que nós não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos, processo esse de humanização constituída por meio da educação. Diante disso, a Educação Ambiental emerge na Educação Infantil a partir do contato em que a criança tem com a natureza e, segundo Pereira (2013), Piorski (2016), Hortélio (2019) as crianças ficam deslumbradas com seus “achados” na natureza, como

insetos, gravetos, pedrinhas e com as inúmeras possibilidades de brincar na natureza, o que desperta nelas o desejo em cada vez mais estarem na natureza.

Práticas como o cultivo de hortas nas unidades educacionais, são exemplos de como as crianças da Educação Infantil iniciam seu processo de Educação Ambiental, a imagem a seguir apresenta um desses espaços.



Figura 09: Crianças da Educação Infantil em práticas na Horta

Fonte: Curitiba (2023)

Diante disso essa dissertação busca por meio do produto educacional intitulado: “*Tem criança lá fora!*”, apresentar possibilidades de propostas com crianças da Educação Infantil em relação a práticas de educação ambiental na natureza, esse site também apresenta outras pesquisas, artigos, vídeos e práticas exitosas para que professores possam realizar suas pesquisas e utilizar o material como apoio e consulta em sua prática docente.

Enquanto formador da SME de Curitiba, acredito que esse site poderá ser utilizado por muitos profissionais que atuam direta ou indiretamente na Educação Infantil. Em minha experiência profissional tenho encontrado diversos profissionais que buscam em sites ou blogs “bons exemplos” de propostas da Educação Ambiental na Educação Infantil, entretanto alguns desses materiais não estão em conformidade com os princípios defendidos pela RME de Curitiba, o que pode ser ocasionar equívocos conceituais.

Atualmente sou gerente de gestão da Educação Infantil na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, atuando diretamente com 232 gestores e gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil, isso me permite conhecer diversas realidades, unidades onde a EA é de fato uma prática transdisciplinar e permeia todo o cotidiano da unidade e outras onde a EA ainda é tímida ou quase não acontece.

Diante disso o site “Tem criança lá fora” trás consigo uma provocação, inspirados em Léia Tiriba, convocamos nossas unidades a saírem para fora, se permitindo estar em contato pleno com e na natureza. Um verdadeiro convite para que os corpos infantis não sejam mais controlados, que as origens biofílicas do homem não sejam minimizadas com o passar do tempo. Evocamos professores, pedagogos, diretores e crianças para viverem, experiências “lá fora”.

A figura 10 a seguir refere-se a página inicial do site “Tem criança lá fora”.



Figura 10: PRINT Página Inicial do Site “Tem criança lá fora”

Fonte: o auto

Encorajados por Cornell (2005), o qual assegura que a criança apenas pode sentir-se responsável pelo cuidado com a natureza e com o ambiente em que está inserida a partir de sua vivência direta na natureza, propomos que as escolas de Educação Infantil planejem momentos em que o contato livre com a natureza seja uma premissa pedagógica, pois isso é primordial para uma educação ambiental na primeira infância (CORNELL, 2005, p. 27).

O brincar na natureza constitui mais do que uma simplória ação pedagógica em um espaço externo, muito pelo contrário, caracteriza-se pela manutenção da biofilia existente em cada um de nós e por permitir que cada criança viva suas infâncias de maneira mais orgânica, sem atividades mecanizadas ou rodeada de estereótipos que limitam a criatividade infantil ou minimizam o processo de aprendizagem das crianças pequenas.

Ao investir em propostas com e na natureza o professor da Educação Infantil dá condições para que as crianças tenham experiências de aprender e deem significado ao mundo natural, elas estão construindo habilidades para conhecer e explorar o mundo em que estão inseridas.

a experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em algo que nos passa, nos acontece. Então o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática (LAROSSA, 2008, p. 186-187).

Oportunizar experiências na natureza requer do professor a garantia de duas condições: a interação e a continuidade.

Para isso, Dewey destaca acerca do conceito de continuidade de experiência que, segundo ele, “afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 26), neste sentido cada experiência vivida será única, mas entrelaçada com as experiências anteriormente vividas, num processo contínuo de descoberta das inúmeras possibilidades de aprofundamento das experiências vividas. Apoiados ainda no mesmo autor as interações são essenciais para a garantia de experiências transformadoras, pois permitem que cada indivíduo viva situações que o constituem enquanto sujeito (DEWEY, 1976, p. 36).

Desta forma site “tem criança lá fora” convida professores da Educação Infantil para que as crianças pequenas tenham condições para se conectar ao mundo natural, o que, na posterioridade será essencial para um pensamento de preservação e cuidado ambiental. Vale ressaltar ainda que esse material não pode ser utilizado de maneira isolada às práticas já existentes no cotidiano da EI, visto que a intencionalidade pedagógica do professor e os interesses das crianças são peças-chaves na estruturação do planejamento didático.

O site “Tem criança lá fora” poderá ser acessado por meio do link: <https://sites.google.com/educacao.curitiba.pr.gov.br/temcrianca-la-fora/p%C3%A1gina-inicial> ou ainda acessando o QR-Code a seguir:



8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPENSANDO CAMINHOS

Natureza é fonte primordial?

Três coisas importantes eu conheço: lugar apropriado para um homem ser folha, pássaro que se encontra em situações de água; e lagarto verde que canta de noite na árvore vermelha. Natureza é uma força que inunda como os desertos. Que me enche de flores, cores, insetos, e me entorpece (...)

Manoel de Barros

Após realizarmos as análises do Currículo Municipal da Educação Infantil e das diretrizes municipais da Educação Ambiental, pode-se concluir que ainda há muito o que avançar.

Primeiramente, é necessário destacarmos que nem tudo o que está escrito nos documentos vigentes da Educação Infantil acontece na prática, visto que há múltiplas interpretações de um mesmo currículo. O fato de a cidade ser geograficamente de grande extensão territorial, e por haver diferentes culturas distribuídas na cidade, acaba contribuindo para essas múltiplas interpretações e para que não haja uma uniformidade no trabalho pedagógico da Educação Ambiental.

Vale destacar que a Educação Ambiental na Educação Infantil se torna ainda mais fragilizada quando analisamos as práticas docentes e os saberes dos profissionais que atuam com a primeira infância. Isso pode ser justificado pela ausência de movimentos formativos para esses profissionais. Por não haver movimentos formativos sobre a Educação Ambiental, as práticas realizadas em sala de aula são provenientes das experiências anteriormente vividas pelos profissionais da Educação, dessa forma não há avanços conceituais e nem uma atualização das propostas da Educação Ambiental, tampouco são favorecidas as trocas de experiência entre diferentes escolas e comunidades.

Práticas como a celebração do dia da árvore, da água ou a chegada da primavera são consideradas pelos professores como sendo os principais elementos da Educação Ambiental, enquanto a reflexão sobre a manutenção e a preservação dos recursos naturais não são pautas no cotidiano das crianças pequenas que, assim, não tem acesso, pela via da escola, a elaborações mais articuladas, conforme as próprias diretrizes aqui analisadas propõem.

Diante disso, é emergencial que movimentos formativos que considerem as especificidades da primeira infância e o currículo municipal sejam realizados de maneira fundamentada, estruturada e continuada. Visto que não há mudanças de paradigmas ou transformação de práticas sem que a formação se caracterize como uma experiência significativa para quem a recebe. Validamos ainda o processo formativo enquanto o único caminho para o avançar significativo das práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

A proposição de religar as crianças pequenas à natureza se configura enquanto a primeira tentativa de se fazer Educação Ambiental na primeira infância, por isso essa pesquisa também gera enquanto resultado o material didático: Brincar na Natureza, apresentado no capítulo anterior.

Brincar com e na Natureza assumem nessa pesquisa uma dimensão afetiva entre o homem (sujeito) e suas origens (natureza). Viver infâncias na natureza é compreender que nós mesmos somos a própria natureza. Esse mundo da infância se constitui como um tempo de eternidade, um tempo único e que ficará marcada nas memórias de cada indivíduo.

A presente pesquisa não se finda aqui, esse movimento é ainda primário e pretende-se continuá-lo em busca de respostas e pela defesa do direito da criança em ter experiências significativas com e na natureza. Vislumbramos portas das salas de aula abertas para a natureza, árvores invadindo quintais e pátios escolares, pausas para a contemplação da chuva, silêncio para ouvir o som dos passarinhos. Como dizia Manoel de Barros “Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada, fui apenas andando” portanto os descritos desta dissertação são apenas os primeiros passos do desejo por uma Educação Infantil repleta de brincadeiras. Compreendo que a realidade da relação homem e natureza é complexa, mas me mantenho esperançoso no que há de vir, esperança em nossos professores, esperança por nossas crianças.

Desejo que a natureza pulse cotidianamente em todos os espaços educacionais da Educação Infantil e que haja tempo de reverter aquilo que a humanidade já destruiu, para isso nos uniremos em busca de uma sociedade mais igualitária e que considere a natureza como essencial para a vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. J. M. de. **Relações entre educação Ambiental e educação física**. Revista Educação Pública v. 23, n. 54 (2014) Disponível em: www.periodicoscientificos.ufmt.br. Acesso em 09/07/2020. p. 855-870.

ALVES, A.P. SAHEB, D. **A Educação Ambiental na Educação Infantil**. Curitiba: EDUCERE 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza **Abrindo as Portas da Escola Infantil: Viver e Aprender nos Espaços Externos**. Porto Alegre: Penso, 2022

BARBOSA, M. C. S. **Culturas Infantis**: contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BORGES. Juliano Luiz. **Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana**. Revista Urutágua. Nº05 – DEZ. 2008. Departamento de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Maringá.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

_____. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília DF: MEC, 2018

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Resolução nº 02/2012**, de 15 de Junho de 2012, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA**. Diário Oficial, 22 de dezembro de 1994.

_____. **Lei nº9.795**, de 27 de Abril de 1999, institui a política nacional de Educação Ambiental, Brasília 1999

_____. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, Autores Associados , 2012.

CHAUI, Marilena. **Vida e Obra**. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (apresentação, vida e obra de Marilena CHAUI) São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores)

COTRIM, G. S. et al. **Espaços urbanos para (e das) brincadeiras**: Um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). *Psicologia: Teoria e prática*, Brasília: UNB, v.11, n.1, 2009, p.50- 61.

CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. SME, 2020.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental**. SME, 2020

CURITIBA. Relatório Horta, Jardins, Pomares e compostagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. SME, 2023

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Práticas de Educação Ambiental. Curitiba: SME, 2020.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ESPINOSA, B. (1983). **Ética**. São Paulo: Abril Cultural.

FERNANDES, Marcia Rodrigues. A criança e o brincar científico na educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FILHO. Aristeo, **Rumos da Educação Infantil no Brasil** - TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002

_____. **Vigiar e Punir.** Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORTUNATI, A. **A Educação Infantil como um projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GARCIA, Jerusa Lacerda. **Educação ambiental nas escolas municipais de Curitiba.** Com Scientia Ambiental, Curitiba, v. n. 1, 15 ago. 2006.

GRUN, M. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR., M., **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. **Educando a infância brasileira.** In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496. 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação Ambiental com compromisso social:** o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Org.). Repensar a educação ambiental um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais.** In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.) **Sociedade e ambiente:** a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LOUV, R. **A Última Criança na Natureza**. São Paulo: Aquariana. 2016

MALAGUZZI, L. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. In: HOYUELOS, A. **A Estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

MATURANA, H. R. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MARCANO. Beatriz Trueba. **Espaços em Harmonia**: propostas de atuação em ambientes para a infância. São Paulo: Phorte, 2022

MEDINA, Naná Minini. **Elementos para introdução da dinâmica ambiental na educação escolar** – 1º grau. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal. **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental** – documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MOREIRA, Mariana Maia. **Foucault e o corpo na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**: características, usos e possibilidades do caderno de pesquisas em administração, são paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Nosso projeto-mundo proposta metodológica de Educação Ambiental**. São Paulo: Independente, 2019.

NOGUEIRA, Valdir. **Escola, cidadania e temas correlatos**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: **reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o Passado e Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, M SARMENTO, M.J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho – Portugal, 1997.

PINTO, C. L. R. **Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito**. Revista Thema, v.7, Janeiro 2010.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição Escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. Revista Educação e Realidade Jan/Jun. 2004. p.169-185.

RIZZI, Marcia Maria da Rosa Sanches da Silva. **O ensino de ciências na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil: aproximações a partir da BNCC**. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PROFICE, Christiana. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROLDÃO, Maria C. Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

ROLDÃO, Maria C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. Cadernos de Pesquisa. V. 47 nº 166, p. 1134-1149 out./dez. 2017

SAHEB, D. A. **Educação Socioambiental na formação em Pedagogia**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. 105 p.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da Complexidade**. 2013. 228 f. Tese (doutorado) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36381/R%2020T%20%20DANIELE%20SAHEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jan. 2023

SAHEB, Daniele. RODRIGUES, Daniela Gureski. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: Limites e Possibilidades**. Cad. Pes., São Luís, v.23, n 1, jan./abr. 2016.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador, 2012. 92 p. Disponível em: . Acesso em: 20 fev. 2014.

SANTOS. Zemilda do Carmo Weber do Nascimento. **Criança e a Experiência afetiva com a Natureza**. Curitiba: Appris. 2018

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. **A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental**: a proposta EDAMAZ. In: SANTOS, J.E.; SATO, M. A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora. São Carlos: RIMA, 2003.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M. & CARVALHO, I. (orgs.) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SATO, M. & CARVALHO, I. (orgs). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 2003.

SILVA, J. GRZEBIELUKA. D. **Educação Ambiental na escola**: do Projeto Político Pedagógico a prática docente. Santa Maria, 2015 v. 14, n. 3, p. 76–101.

SILVA, A.M.S. **Sentimentos de pertencimento e Identidade no Ambiente Escolar** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018

SORRENTINO, M. **Aproximando educadores ambientais de políticas públicas**. In: SORRENTINO, M. et al. Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013a, p. 215-223.

SPAGGIARI, S. **A parceria comunidadeprofessor na administração das escolas**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. PortoAlegre: Artmed, 1999.

STACCIOLI, G. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STEEDMAN. In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pósmodernas**. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 193.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. **“Crianças, natureza e educação infantil”**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

TIRIBA, L. . **Reinventando relações entre Seres Humanos e Natureza nos Espaços de Educação Infantil**. In: Soraia Silva de Mello; Rachel Trajber. (Org.). **Vamos Cuidar do Brasil - Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola**. 1 ed. Brasília: MEC, 2007, v. , p. 219-228.

TIRIBA, L. . **Diálogos entre pedagogia e arquitetura**. Revista Presença Pedagógica, p. 29 - 36, 05 set. 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980. TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WANDERSEE, James H; SCHUSSLER, Elisabeth E. **Toward a theory of plant blindness**. Plant Science Bulletin, Columbus, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.