UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEONARDO DIAS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SÃO PAULO: currículo e práticas**

São Paulo
2017

LEONARDO DIAS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM SÃO PAULO: currículo e práticas**

Versão original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.72
S586e | Silva, Leonardo Dias da
A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas / Leonardo Dias da Silva; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s. n., 2017.
171 p.; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) –
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação ambiental 2. Educação infantil 3. Currículo 4. Prática de ensino 5. Pedagogia participativa 6. Práticas pedagógicas I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient. |
|-----------------|---|
-

Nome: SIVA, Leonardo Dias da

Título: A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmão, por sempre estarem presentes e contribuírem de forma direta e indireta para a concretização dos meus projetos.

À Carolina Silvestre pela troca de ideias, companheirismo e fonte de inspiração.

À Prof.^a Dr.^a Mônica Pinazza pelas orientações que sempre ajudaram a refletir e compor essa dissertação.

Agradeço à equipe da EMEI em que se deu a pesquisa pela recepção, acolhimento e participação no estudo.

Aos meus companheiros de vida, trabalho e estudo, com os quais sempre aprendi.

EPÍGRAFE

Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula. No meio, uma escada e sobre ela um cacho de bananas. Quando um macaco subia na escada para pegar as bananas, um jato de água fria era acionado em cima dos que estavam no chão.

Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros o pegavam e o enchiam de pancada. Com mais algum tempo, nenhum macaco subia mais a escada, apesar da tentação das bananas.

Então os cientistas substituíram um dos macacos por um novo. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada e dela foi retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada. Um segundo macaco veterano foi substituído e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado com entusiasmo da surra ao novato.

Um terceiro foi trocado e o mesmo ocorreu. Um quarto e afinal, o último dos veteranos, foi substituído.

Os cientistas então ficaram com um grupo de cinco macacos que mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam batendo naquele que tentasse pegar as bananas.

Se fosse possível perguntar a algum deles porque eles batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria:

-"Não sei, mas as coisas sempre foram assim por aqui".

Autor desconhecido

RESUMO

SILVA, Leonardo Dias da. **A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a educação ambiental no currículo e nas práticas cotidianas de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo. Com base nos aspectos da educação ambiental, eixo estruturante do projeto da instituição, e nos conceitos de educação infantil, a investigação se comprometeu com a seguinte questão: como a educação ambiental está inserida como eixo da proposta curricular no contexto de uma instituição de educação infantil? Trata-se de uma pesquisa pedagógica qualitativa que adotou a perspectiva de um estudo de caso único, tal como proposta por Bogdan e Biklen (1994). Como fonte de dados, foram considerados: documentos elaborados pela instituição como registros de reuniões e o Projeto Político Pedagógico (PPP) em que constam as concepções de educação e infância da instituição, além de projetos desenvolvidos; diário de campo do pesquisador sobre as sessões de observação não participativa; fotos dos espaços; e entrevistas realizadas com a equipe gestora e uma educadora da unidade estudada. A análise e discussão dos dados produzidos foram realizadas à luz dos conceitos de educação ambiental discutidos nas obras de Guimarães (2004, 2005, 2012), Loureiro (2004), e documentos oficiais nacionais. Também foram realizados aportes teóricos presentes nas obras de educação infantil de Pinazza (2014), Barbosa e Horn (2008) e Oliveira-Formosinho (2007), além de publicações e diretrizes oficiais nacionais. O presente estudo trouxe algumas importantes evidências a respeito do processo de implantação e consolidação do PPP na instituição, especialmente no tocante às circunstâncias formativas, estruturais e organizativas da unidade, que evidenciaram uma perspectiva crítica e reflexiva de educação ambiental. Os tempos e espaços foram repensados por meio de uma efetiva formação e comprometimento do coletivo educacional. A instituição contou com parcerias externas (ONGs, voluntários, pais e comunidade), as quais contribuíram com o processo de formação, modificação e criação de espaços educativos. O movimento de transformação da instituição caminhou no sentido de superação de práticas tradicionais, dando voz à pedagógica participativa. Os planejamentos dos projetos estavam vinculados ao desenvolvimento da autonomia das crianças, buscando a autoria e o protagonismo infantil. Os temas estavam associados à educação para o ambiente, às experiências e ao contexto socioeducativo. O estudo destaca a possibilidade de inserção da

educação ambiental no currículo da educação infantil, de forma que seja possível abranger todas as especificidades socioambientais, por meio de trabalhos estruturados em projetos que envolvam toda a comunidade escolar, possibilitando a participação, construção e transformação do contexto educativo. Por fim, defende-se a importância da promoção de uma educação ambiental crítica e reflexiva, sobretudo na educação infantil, em busca da formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar e a qualidade de vida no Planeta.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação infantil. Currículo. Pedagogia participativa. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

SILVA, Leonardo Dias da. **Environmental education at a school of early childhood education in São Paulo: curriculum and practices**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The purpose of this dissertation is to study the environmental education in the curriculum and daily practices at a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) in São Paulo. Based on the aspects of environmental education, the structuring axis of the institution's project, and in the concepts of early childhood education, this research is committed to the following question: how does the environmental education insert itself in the axis of the curriculum proposal in the context of a child education institution? This is a qualitative pedagogical research that adopted the perspective of a single case study, as proposed by Bogdan and Biklen (1994). As a source of data, the following documents were considered: documents created by the institution as meeting records and the Political Pedagogical Project (PPP), which include the conceptions of education and childhood of the institution, in addition to projects developed; researcher's field diary on non-participatory observation sessions; photos of spaces; and interviews with the management team and an educator of the unit studied. The analysis and discussion of the produced datas were carried out in the light of the concepts of environmental education. Based on concepts were discussed in the works of Guimarães (2004, 2005, 2012), Loureiro (2004), and national official documents. The texts also based on the theoretical contributions about the children's education in the works of Pinazza (2014), Barbosa and Horn (2008) and Oliveira-Formosinho (2007), in addition to official national publications and guidelines. This study presented some important evidences regarding the process of implantation and consolidation of the PPP in the institution, especially regarded to the formative, structural and organizational circumstances of the unit, which evidenced a critical and reflective perspective of environmental education. The times and spaces were thought through an effective formation and commitment of the educational collective. The institution had external partnerships (NGOs, volunteers, parents and community), which contributed to the process of training, modification and creation of educational spaces. The institution's transformation movement has moved towards overcoming traditional practices, giving voice to participatory pedagogy. The project plans were linked to the development of children's autonomy, seeking the children's protagonism and authorship. The themes were associated with education for the environment, experiences

and socio-educational context. This study highlights the possibility of insertion of the environmental education in the curriculum of children's education, so that it is possible to cover all socio-environmental specificities, through work structured in projects that involve the whole school community, making possible the participation, construction and transformation of the context educational. Finally, this dissertation defends the importance of the promotion of a critical and reflexive environmental education, especially in the childhood education, in the search of the formation of citizens committed with the welfare and quality of life in the Planet.

Keywords: Environmental education. Early childhood education. Curriculum. Participatory pedagogy. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E A NATUREZA: AMEAÇA CONTEMPORÂNEA	17
2.1. Primeiros movimentos sobre as questões ambientais: Década de 60	20
2.2. Década de 70.....	21
2.3. Década de 80.....	27
2.4. Década de 90.....	29
2.5. Anos 2000.....	34
2.6. Correntes de pensamento sobre a educação ambiental	37
2.7. Educação contemporânea: ação e reflexão docente	44
3. PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1. Revisitando os modelos curriculares inspiradores da educação infantil.....	49
3.2. Considerações legais sobre o currículo nas esferas nacional e municipal.....	54
4. EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA	69
4.1. Das perspectivas médico-higienistas às abordagens participativas e integradoras	69
4.2. Presença da educação ambiental no currículo da educação infantil.....	76
5. ESTUDO EMPÍRICO: TRAÇADO METODOLÓGICO.....	84
5.1. Contexto de Pesquisa	84
5.2. Métodos e Procedimentos de Pesquisa	90
5.2.1. Dados escritos: fontes documentais	90
5.2.2. Dados observados	91
5.2.3. Dados verbais	93
5.3. Análise dos Dados Produzidos	93
6. O ESTUDO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	96

6.1. A educação ambiental no bojo de uma pedagogia participativa e transformadora	96
6.2. O desafio da mudança educativa e a implicação dos atores da prática.....	103
6.3. Uma imersão nas práticas e a revelação do currículo da EMEI	107
6.3.1. Parcerias	107
6.3.2. Iniciativas.....	110
6.3.3. Projetos	116
6.4. Os viveiros: espaços e experiências no âmbito da educação ambiental.....	122
6.4.1. Sala de atividades	124
6.4.2. Conflitos.....	129
6.4.3. Atividades externas: espaços.....	131
6.4.4. Projetos dos agrupamentos	146
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE A – Carta de autorização para pesquisa	167
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	169
APÊNDICE C – Termo de autorização para gravação de voz.....	170
APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagem.....	171

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como inspiração e influência minha participação em um estágio não curricular, promovido por uma empresa do setor privado, durante dois anos, em uma comunidade de São Paulo. Em síntese, a prática consistia em fornecer suporte nas áreas de Português e Matemática em um Programa de Reforço Escolar, nos núcleos de atividades de uma Organização Não Governamental (ONG) local.

Durante uma vivência de intensa aprendizagem, foi possível perceber a relação da comunidade e seus moradores com o ambiente em que viviam, além das práticas desenvolvidas nos centros administrados pela ONG e seu envolvimento com a comunidade. As atividades em uma educação não formal contribuíam para a formação dos jovens de sete a quinze anos e possuía suma importância na comunidade, visto que era uma organização de articulação dos moradores da região com o poder público, em busca de melhorias para as condições de vida local por meio de ações educativas e sociais.

Dessa forma, a partir da imersão no trabalho em parceria com a ONG, surgiu o interesse em investigar de forma mais aprofundada, as contribuições do trabalho educativo presente naquela localidade. Assim, no Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), realizei uma pesquisa, orientada pela Professora Doutora Adriana Regina Braga, cujo objetivo principal estabelecido foi investigar as ações de uma ONG, a fim de compreender se os trabalhos educativos que ocorriam nos Centros para Crianças e Centro para Adolescentes contribuíam direta e/ou indiretamente, para a formação de um cidadão planetário. De acordo com a teoria:

O cidadão planetário deve possuir como características principais: a percepção de respeito com a natureza para seu desenvolvimento; preocupação com a “distribuição social do poder”; integração de elementos que caminham isoladamente como ação e reflexão, razão e sentimento, objetividade e subjetividade; serem críticos e questionadores; fornecer menos atenção aos bens materiais; ser abertas às novidades; possuem solidariedade, com vontade de colaborar com os outros; e possuir confiança em sua própria experiência. São especificidades que somadas no trabalho coletivo “gera uma consciência integradora que vai do individual ao coletivo, transformando potencialidades da pessoa em catalisadores de uma energia social transformadora” (VÍO GROSSI, 1994¹ apud GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 43)

Por meio de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, foi possível realizar considerações relevantes no que se referia ao trabalho da ONG pesquisada. Foram observadas atividades que estavam calcadas nos conceitos de formação de um cidadão crítico, reflexivo,

¹ VÍO GROSSI, F. La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo. In: CONTRERAS, C. (org). **El desarrollo social, tarea de todos**. Santiago de Chile, Comisión Sudamericana de Paz, Seguridad y Democracia, 1994.

consciente de sua realidade e da realidade coletiva, por meio de práticas educativas voltadas para a formação da cidadania e do bem estar coletivo, em detrimento do individual, de forma harmônica com os sujeitos e o ambiente.

Nessa pesquisa, os colaboradores: educadores, coordenadores pedagógicos, gestores e outros parceiros da entidade foram entrevistados, além do exame dos projetos de trabalho e reuniões pedagógicas, com a finalidade de identificar práticas e conceitos que pudessem auxiliar a compreender o processo formativo, assimilando as propostas com referenciais teóricos a respeito do Terceiro Setor, ética, moral, movimentos sobre educação ambiental. Também foram analisados os documentos elaborados nos principais eventos de educação ambiental e sustentabilidade como a Conferência Rio 92.

Considerando que, “[...] a cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2000, p.59), os projetos de trabalho da entidade tratavam de aspectos voltados para formação da cidadania quando eram discutidas e problematizadas questões cotidianas da comunidade como o lixo, violência, preconceito e diferentes assuntos do dia a dia dos jovens. Eram realizadas oficinas de esportes, *graffiti*, hip-hop, *break dance*, desenho, intervenções locais, dentre outras atividades e orientações em rodas de conversa sobre profissões e encaminhamentos para vagas de aprendiz e temas cotidianos dos jovens.

Os educadores participavam de formações que buscavam subsidiar o trabalho educativo, além de contribuir para o exercício da cidadania, por meio do reconhecimento de direitos e deveres de um cidadão. A comunidade se reconhece como “Bairro Educador”, fortalecida com as escolas estaduais e municipais do entorno, o que também contribui com o ponto de vista de que a educação é um dos meios para a melhoria das condições sociais locais, no caso estudado.

Essa experiência de pesquisa e as vivências na comunidade, além do período como docente na educação infantil da rede municipal de Guarulhos (São Paulo) e, atualmente, na rede municipal de São Paulo (capital), trouxeram clareza sobre a possibilidade de se estabelecer interfaces interessantes entre os estudos relativos à educação ambiental e à educação infantil.

A ideia de investigar a educação ambiental na educação infantil suscitou a necessidade de pesquisar, nos mais importantes bancos de dados de teses, dissertações e periódicos, a produção na literatura que pudesse auxiliar na construção de um projeto de pesquisa. A busca retornou um número não muito grande de trabalhos que estivessem

diretamente relacionados a ambas as áreas. Assim, depois de algumas leituras e reflexões acerca das conexões entre as duas especialidades, problematizei a pesquisa com a seguinte questão: como a Educação Ambiental pode ser trabalhada na Educação Infantil?

Desse modo, esta pesquisa propôs-se a questionar a questão da educação ambiental no âmbito do currículo da educação infantil. A argumentação acerca das questões ambientais empregada neste estudo assenta-se nas ideias de educação ambiental nos termos considerados principalmente por Guimarães (2004; 2005; 2012); Carvalho (2004); Loureiro (2004), que refutam a teoria tradicional positivista e conservadora, pois segundo os autores, não contribui para a sensibilização e compreensão das relações que sustentam a realidade e uma possível transformação socioambiental. Para tanto, consideram uma percepção mais instrumentalizada sobre a complexidade que envolve o contexto socioambiental. Para essa compreensão, partem da crítica aos fatos meramente apresentados para investigar e aferir a estrutura interna que os compõem a partir das relações humanas e os frutos consequentes. Ou seja, consideram que os conflitos ambientais que existem em nossa era são consequências de relações que estiveram calcadas em um racionalismo das camadas dominantes, gerando desigualdades sociais e ambientais.

Em minha vivência como educando e educador, tive contato com muitas práticas de educação ambiental, realizadas nos mais diversos moldes. Muitas vezes, esse trabalho estava vinculado a práticas pontuais em busca da formação de comportamentos específicos e que não valorizavam a participação dos sujeitos na resolução de problemas, pois raramente esses possuíam voz. Atividades como as que tinham o intuito de conservar e preservar o ambiente, especificamente o natural, por exemplo: não destruir as áreas verdes; não jogar lixo no chão; plantação de feijão no algodão, dentre outras. Não é possível desconsiderar tais práticas como a difusão de informações sobre a preservação da natureza, mas elas, em si, são insuficientes para a resolução de conflitos ambientais, de acordo com Guimarães (2012) e implicam uma mudança pontual no plano comportamental. É o que se referem como estruturas internas que compõem a ação humana.

Os processos sociais são relacionados às desigualdades econômicas, culturais e políticas que estão presentes em nossa sociedade, sendo necessário que nenhuma relação deve ser vista como uma questão isolada, percebendo nessa especificidade crítica uma visão de mundo em suas complexas relações entre o natural e o social e que conteste a educação pautada em uma visão mecanicista e simplificadora da realidade (GUIMARÃES, 2012).

De muitos modos, de acordo com Guimarães (2012), a educação ambiental é tratada de modo reducionista, percebendo a instrução como centro para a solução de problemas

ambientais em um processo de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e técnicas didáticas, sem considerar os aspectos críticos da formação de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. É um fato sobre o qual os professores se mobilizam e se empenham em trabalhar, mas que acaba sendo praticado de forma reducionista e conservadora, reproduzindo a educação tradicional, inibindo a percepção crítica, reflexiva e transformadora do processo pedagógico no que tange às questões ambientais.

Apontadas essas considerações, o problema dessa pesquisa: identificar como a educação ambiental pode se tornar o eixo da proposta curricular de uma instituição de educação infantil, tomando como lente a análise de um contexto específico de trabalho educativo.

A instituição de educação infantil escolhida para a realização desta pesquisa está situada na Zona Oeste da Cidade de São Paulo, Brasil, cujas características serão apresentadas posteriormente, mas que aponta um aspecto relevante: o trabalho associado à educação ambiental. Desse modo, investigar as práticas correntes da instituição pode contribuir para análise acerca da inserção do trabalho com educação ambiental na educação infantil.

A investigação comprometeu-se em buscar possíveis respostas aos seguintes questionamentos: como a educação ambiental compõe a proposta curricular de uma unidade de educação infantil? Em que medida a equipe está implicada com a questão ambiental? Como isso se revela nos planos e ações das educadoras? Que perspectiva de educação ambiental é adotada pela unidade?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi: investigar a maneira como a educação ambiental revela-se na proposta curricular de uma unidade de educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Como objetivos específicos deste estudo, propus analisar como o Projeto Político Pedagógico da instituição contempla a temática da educação ambiental; discutir em que medida as proposições trazidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) revelam-se nas práticas educativas; identificar como os espaços e tempos estão organizados para atender as especificidades da infância; identificar a relação da comunidade escolar com o projeto; identificar como os preceitos de educação ambiental estão evidentes nos planos e ações das educadoras.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, a contar desta Introdução.

No capítulo 2, a discussão está voltada aos primeiros movimentos de educação ambiental e a repercussão do tema a partir da segunda metade do século XX. Elenquei as principais discussões ambientais e a emergência da educação ambiental. Discorri em uma

perspectiva cronológica acerca dos principais encontros, conferências, fóruns e debates sobre o tema, evidenciando suas propostas, princípios, metas e objetivos. Ainda relatei os principais marcos que subsidiam a implementação da educação ambiental no Brasil. Ao final do capítulo realizei uma reflexão que contrasta uma educação tradicional e conservadora, com uma pedagogia participativa e transformadora, dialogando com conceitos de educação ambiental.

O Capítulo 3 é dedicado à discussão sobre as propostas curriculares e práticas educativas da educação infantil, recuperando os modelos influenciaram a educação para os pequenos. Ainda discorri acerca das disposições legais para a referida etapa da educação, tanto na esfera federal, quanto municipal.

No capítulo 4, tratei da educação infantil e a importância da natureza para o desenvolvimento das crianças, trazendo uma ponderação sobre as tendências higienistas que marcaram a consolidação da educação infantil e o afastamento da natureza. Ainda no mesmo capítulo, busquei indicar como a educação ambiental está evidente na educação infantil, de acordo com as diretrizes nacionais, e realizei uma tentativa de identificar relações entre os conceitos e princípios da educação infantil, com os da educação ambiental, de acordo com as diretrizes de ambas as áreas.

O capítulo 5 está voltado ao estudo empírico e à explicitação do traçado metodológico da pesquisa. Nele esclareci a natureza, o contexto e os métodos de produção de dados para a investigação, os quais consistiram em: consulta a fontes documentais primárias, elaboradas pela Escola Municipal de Educação (EMEI) investigada; observação não-participativa do cotidiano de dois agrupamentos da instituição; entrevistas semiestruturadas com profissionais (professoras e gestoras) envolvidos no processo educativo; e imagens produzidas pelo pesquisador que retratam os ambientes da escola investigada.

Os dados produzidos no estudo foram dispostos e interpretados no capítulo 6, organizados da seguinte maneira: primeiramente diálogo acerca do PPP da EMEI e como ele se consolidou como referência para as práticas educativas da unidade no âmbito da equipe. Em seguida, desempenho uma espécie de imersão na proposta curricular da EMEI, identificando as parcerias, ações e projetos desenvolvidos pela instituição, para, então, apresentar a natureza das experiências desenvolvidas, discutindo em que medida elas estão alinhadas com os preceitos da educação ambiental, defendidos neste trabalho.

A dissertação se encerra com o capítulo de Considerações Finais, no qual são compiladas as descobertas deste estudo e são indicadas algumas recomendações para futuras pesquisas sobre a temática.

2. RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E A NATUREZA: AMEAÇA CONTEMPORÂNEA

Para discorrer sobre a problemática proposta nesta pesquisa, pareceu necessário elaborar um panorama contextual acerca da complexidade da educação ambiental contemporânea. O que está em questão quando se fala em educação ambiental em nossos tempos?

O mundo natural sempre foi de fundamental importância para a história da humanidade. Muitos pensadores dedicaram seus estudos acerca das concepções de natureza. Na Grécia antiga os Jônios (séculos VII e VI a.C.) foram os primeiros a se questionar sobre o meio natural, seguidos por outros pensadores como Aristóteles (século V a.C.), os estóicos (séculos IV e III a.C.) e epicuristas (séculos IV, III e I a.C.) (MEDEIROS, 2002).

Para o conceito antropocêntrico difundido após o advento do cristianismo e da composição dos textos bíblicos, a natureza é fruto da criação divina.

A idéia da criação do universo por Deus surgiu na Bíblia, por volta do ano 200 d.C. e foi narrada no Gênesis, caracterizando qual seria a atitude do homem em relação à natureza, isto é, a idéia de que a natureza existe a serviço do homem e esse homem é o centro de todas as coisas. “No princípio Deus criou o céu e a terra. (...) E criou Deus o homem a Sua imagem; criou-o à imagem de Deus, e criou-os varão e fêmea. E Deus os abençoou, e disse: Crescei e multiplicai-vos, e enchei a Terra e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre os pássaros do céu, e sobre todos os animais que se movem sobre a Terra.” (GÊNESIS, Cap. I, Versículos 27–28 apud MEDEIROS, 2002, p. 74).

A ideologia cristã evidencia o domínio que o homem deveria possuir sobre a natureza, o que é consolidada com a utilidade da natureza para o ser humano, sendo idealizado como máquina de possível compreensão por meio da matemática (MEDEIROS, 2002). Essa cisão entre a concepção orgânica e mecanicista, proveniente das relações e pensamentos de Kepler, Copérnico, Descartes, Galileu, Bacon e Descartes, evidencia uma relação do homem com a natureza para progresso do conhecimento, sendo passível quantificação e dominação.

É relevante considerar o ser humano sempre interagiu naturalmente com o ambiente, e conforme a consciência humana se desenvolveu a natureza passou a ser pauta de reflexões filosóficas. Desde a consolidação da humanidade os sujeitos cada vez mais, transformam o meio em que vivem em busca de bem estar. Com o lento desenvolvimento da humanidade a garantia de perpetuar a espécie se concretiza quando sua sobrevivência está preservada e as funções sociais começam a se estabelecer lentamente, ainda que no plano da atividade profissional. Braga (2010) pontua que:

Desde os primórdios de sua existência no Planeta, assim como outros seres vivos, o Homem retira da natureza tudo o que necessita para a realização do seu viver. No entanto, diferencia-se dos demais animais, pela capacidade de transformação e realização da cultura. (p.2)

A transmissão da produção humana como os utensílios, a linguagem e mais adiante a máquina permitiu que o ser humano praticasse outras atividades essenciais para o futuro da humanidade e transformasse seu padrão de vida.

O ser humano, parte integrante da natureza, interfere no meio, tece relações sociais entre os homens em um ambiente, resultando em produções culturais, bens materiais, modos de interação com o mundo, o que configura uma relação socioambiental (GUIMARÃES, 2004). O modo de vida adotado pelos seres humanos em suas relações de dominância sobre as camadas populares, sobre a natureza, sobre o domínio dos meios de produção, dentre outras relações, se caracterizam como indicativos de relações que consolidam a produção e reprodução de desigualdades, e consequente falta de qualidade de vida.

Com os avanços obtidos pela tecnologia, o homem se distanciou da natureza e se estabeleceu como superior e dominador do meio e de seus recursos, adotando-a como instrumento. Braga (2010) pontua que, “Pensava-se que o domínio sobre todas as ciências, pudesse dar ao homem uma visão completa do funcionamento do planeta, e maneiras de interagir, com ele, da forma, economicamente, mais proveitosa.” (p.22), por meio de uma visão utilitarista, e consequentemente, colocando em risco a qualidade de vida de todos os seres.

Os impactos que o reducionismo sobre a interpretação da realidade trouxe à humanidade são refletidos de forma mais grave no momento em que vivemos, onde a ruptura do paradigma dominante das relações socioambientais é urgente em nosso tempo. Cabe discutir o momento em que vivemos e Jacobi evidencia que:

A multiplicação dos riscos, em especial os ambientais e tecnológicos de graves consequências, é elemento chave para se entender as características, os limites e as transformações da nossa modernidade. É cada vez mais notória a complexidade desse processo de transformação de uma sociedade cada vez mais não só ameaçada, mas diretamente afetada por riscos e agravos socioambientais. Os riscos contemporâneos explicitam os limites e as consequências das práticas sociais [...] (2005, p.233).

A sociedade contemporânea ameaçada e afetada por conflitos socioambientais, de acordo com Guimarães, evidencia a necessidade de superar o paradigma cartesiano, o qual “[...] produz um conhecimento da realidade (todo/sociedade) de forma fragmentada (partes/indivíduos), por delimitar seu objeto de estudo, aprofundá-lo especializando e criando,

como consequência, fronteiras disciplinares bem demarcadas.” (2005, p.191-192), o que gera uma interpretação sobre a sociedade que não considera a relação entre todas as partes que influenciam sua existência:

Ao direcionarmos o olhar individual e dessa sociedade focado na parte/indivíduo, desfocamos das relações que também são constituintes da realidade. O real em sua complexidade se constitui e é constituinte das inter-relações entre as partes, da interação das partes com o todo e do todo nas partes, abrindo muitas possibilidades e incertezas. Ao focarmos na parte e nos desconectarmos destas relações, simplificamos e reduzimos a compreensão da realidade em sua complexidade. (GUIMARÃES, 2005, p.192)

Essa premissa, ainda segundo o autor, nos coloca frente a soluções simplificadoras que tendem a apresentar caminhos únicos a serem tomados, estruturando uma sociedade hegemônica, competitiva, individualista, violenta, onde a sobrevivência está voltada para as relações de dominação: do outro e da natureza. Tendo em vista esse cenário, existe a necessidade de intervenção que aponte para a fundação de uma sociedade que possa transformar a atual realidade.

A intervenção educacional, segundo Guimarães (2005), não aparece como solução do problema quando o sujeito é percebido de forma fragmentada, que não se relaciona e nem sofre influências do todo, e as instituições são vistas como locais para transmissão de conhecimentos e transformação de indivíduos, uma vez que, pela lógica, se a sociedade é o conjunto de sujeitos, indivíduos transformados formarão uma nova sociedade e solucionarão os problemas. Nessa perspectiva o autor aponta uma “[...] incapacidade discursiva para lidar com a complexidade das questões ambientais” (GUIMARÃES, 2005, p.193), resultando em práticas que reproduzem a educação tradicional e conservadora.

O autor aponta que sem a educação nada se transforma e para tanto, o caráter crítico e emancipatório devem ser percebidos para construir uma percepção de mundo de forma integrada:

Romper com visões simplistas e reducionistas, que olham para os fenômenos buscando interpretá-los encaixando-os em uma lógica mecanicista e linear, é estar consciente da influência dominante dos paradigmas na visão de mundo individual e coletiva historicamente construída na/da sociedade moderna. Mas só saber isso pelo uso da razão é insuficiente, é reduzido e simplista também. É preciso, como intervenção educacional, a construção de um ambiente educativo de conscientização, que vá da denúncia à compreensão-construção de uma realidade socioambiental em sua complexidade. (GUIMARÃES, 2005, p.193-194)

O processo de conscientização deve supor um ambiente educativo que possibilite a reflexão crítica pela práxis, “[...] o indivíduo se transforma transformando a sociedade e, reciprocamente, na sociedade em transformação o indivíduo se transforma” (GUIMARÃES,

2005, p.194), sendo que o ambiente educativo se configura como um movimento contextualizado da realidade socioambiental local, onde a participação potencializa a ação dos sujeitos individuais e coletivos, em prol da transformação de uma realidade em interação com o outro e com o mundo.

O conceito de educação ambiental emerge em um contexto de avanço científico e exploratório a partir do crescimento do movimento ambientalista em meados dos anos sessenta, baseado nos conceitos de preservação e recuperação do ambiente degradado (DIAS; PEQUENO, 2012). Nas próximas décadas, as questões ambientais foram debatidas em encontros, congressos, conferências, gerando uma série de movimentos em busca da ampliação do diálogo e elaboração de documentos referentes aos conceitos e ações relativas ao ambiente e desenvolvimento.

2.1. Primeiros movimentos sobre as questões ambientais: Década de 60

Tomando como referência a cronologia exposta por Souza (2003), além da contribuição de outros autores, é possível apontar que na década de 60 emergem as primeiras preocupações ao que tange a educação ambiental. De acordo com o autor o conceito evoluiu de acordo como o Meio Ambiente era interpretado e construído. Os primeiros acontecimentos relevantes aconteceram no ano de 1962, quando fora lançado o livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson (SOUZA, 2003; QUINTINO, 2006; BRAGA, 2010), o qual indicava como as ações humanas eram prejudiciais para o meio ambiente, referindo-se à contaminação gerada pelo uso de pesticidas na agricultura que ameaçava o desaparecimento de espécies, inclusive a humana, o que desmistificou a ideia de que o desenvolvimento tecnológico era a salvação de todos os problemas, apontando indícios sobre as relações que afetam o ambiente (BRAGA, 2010).

Em 1965, a expressão “educação ambiental” surgiu na “Conferência de Educação” na Universidade de Keele, Grã Bretanha, e foi utilizada pela ONU em 1966, na assembleia de Pacto Internacional Sobre os Direitos Humanos (SOUZA, 2003). Com previsões referentes à relação da utilização dos recursos naturais e o crescimento populacional, em 1966, Stanford Paul Ehrlich escreveu o livro *The Population Bomb* (BRAGA, 2010).

O ano 1968 marcou o início do Conselho para educação ambiental no Reino Unido e surgiu o “Clube de Roma”, cuja atuação fora evidente na próxima década (SOUZA, 2003). Foi publicado na revista científica *Science* o ensaio “The Tragedy of the Commons”,

declarando que conflitos emergentes da utilização dos recursos naturais e os interesses privados acarretam em prejuízos para toda esfera social (BRAGA, 2010).

2.2. Década de 70

De acordo com Souza (2003), nessa década pode ser observada a relevância que as discussões ambientais adquiriram, especialmente após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo na Suécia em 1972, cujas orientações visavam à modificação dos programas educacionais a partir de novas perspectivas acerca dos problemas ambientais.

Nesse período histórico, ocorreu um momento que suscitou a preocupação definitiva com as questões ambientais: a descoberta de que o petróleo, a fonte de energia mais utilizada no mundo, é um recurso natural não renovável (BRAGA, 2010). Com as palavras da autora:

O medo na queda do padrão de vida, do modelo econômico e da sociedade de consumo, infelizmente, foi mais significativo que as mortes, a destruição de ambientes naturais importantes para o equilíbrio do planeta e a garantia da qualidade de vida das gerações futuras. Após essas ameaças econômicas inicia nos anos 70, 80 e 90 a época dos grandes encontros e conferências que mobilizaram empresários, políticos, especialistas e economistas do mundo todo, em especial os mais interessados, os países desenvolvidos. (BRAGA, 2010, p.24)

Em 1971, aconteceu um fato histórico marcante em Founex, Suíça: o encontro preparatório para a I Conferência que seria realizada em Estocolmo em 1972 (BRAGA, 2010). Nesse evento, segundo o autor, “discutiram a necessidade de uma consciência internacional voltada não somente as questões ambientais, mas também do desenvolvimento humano.” (p.26).

O Clube de Roma, uma associação de cientistas, empresários e políticos de diversos países, reunidos para reflexão, debate e formulação de propostas para os problemas do sistema global, foi fundado em 1968 e publicou em 1972 o relatório “Limites do Crescimento Econômico”, no qual abordaram meios de estabelecer um equilíbrio mundial com a redução do consumo de acordo com as necessidades sociais (SOUZA, 2003).

Como proposto por Jacobi, referindo-se ao relatório, a sociedade entraria em colapso alcançando os limites de seu crescimento pela má utilização dos recursos naturais e o consequente esgotamento dos mesmos. Propunham a estagnação do crescimento populacional e do capital industrial, para atingir a estabilidade econômica e a preservação dos recursos naturais (JACOBI, 2003; 2005).

Ainda a respeito do Clube de Roma, Romeiro (1999 apud BRAGA, 2010), aponta que duas visões opostas às questões ambientais eram defendidas:

[...] uma que acreditava cegamente na tecnologia como uma solução aos problemas ambientais e enxergava no desenvolvimento econômico uma solução para as disparidades sociais, amenizando o preço a ser pago por isso. E outra que se apresentava o futuro de maneira catastrófica, mostrando limites extremos ao crescimento. Entre essas duas oposições surge uma terceira com objetivo de conciliar os limites do crescimento na exploração dos recursos naturais, mas não eliminando a importância do crescimento econômico como condição necessária ao desenvolvimento de uma sociedade, economicamente, mais justa. (p.25-26)

No mesmo ano da publicação do relatório pelo Clube de Roma, ocorreu a primeira Conferência sobre Meio Ambiente, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Estocolmo, no ano de 1972, marco inicial de sua institucionalização, incitando na “Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano” ou “Declaração de Estocolmo”, a necessidade de articular iniciativas em prol do meio ambiente, sendo que dessas, a educação ambiental constituía-se por um meio de orientar a preservação do meio, adquirindo relevância nas discussões (SOUZA, 2003).

Essa Declaração também enfatiza os danos causados ao meio ambiente e a necessidade imediata de gerar soluções. São explicitados que os níveis de contaminação da água, do ar, do solo, dos seres vivos, a má utilização de recursos naturais, o crescimento populacional e a falta de qualidade de vida nos países em desenvolvimento, são fatores que denotam a necessidade imediata da intervenção humana em favor da melhoria da qualidade de vida no planeta (ONU, 1972). Essa conferência foi base para compreensão das relações entre desenvolvimento e ambiente, mas ainda com viés preservacionista. Para alcançar o citado desenvolvimento sustentável com a preservação dos recursos, seriam necessários a diminuição da taxa de evolução demográfica e controle do crescimento do capital, questões já abordadas no Relatório do Clube de Roma.

A Declaração de Estocolmo (ONU, 1972), almejava em seus princípios o direito a vida e do bem estar humano, preservação do meio ambiente do presente e das gerações futuras, administrando de maneira eficiente o uso de recursos naturais da Terra para o desenvolvimento, planejando racionalmente sua utilização, evitando o perigo do esgotamento, colaborando com sua preservação, tomando medidas para minimizar a contaminação dos mares e ainda, o lançamento de substâncias nocivas. Projetaram a assistência de países desenvolvidos para com aqueles em desenvolvimento, elaborando políticas em favor da garantia de melhores condições de vida no planeta, incentivando a pesquisa na área ambiental

e também enfatizando a importância de que todos os países deveriam trabalhar de forma conjunta em busca da proteção e melhoria do meio.

No que tange à educação, a Declaração de Estocolmo, em seu princípio 19, indica que:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigido, seja às gerações jovens, seja aos adultos, o qual dê a devida atenção aos setores menos privilegiados da população, a fim de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do meio, em toda a sua dimensão humana (ONU, 1972, p. 5).

O trabalho educativo colabora com o desenvolvimento de responsabilidade de proteger e procurar melhorias para o ambiente, formando uma população consciente. Para tanto, a conferência de Estocolmo recomenda no Plano de Ações a criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), referindo-se a recomendação nº 96 desse plano de ações, no qual a educação ambiental deve ser interdisciplinar e possuir características que envolvam todos os níveis escolares nos âmbitos formais e não formais, abrangendo o público em geral, formando atitudes a serem tomadas para o meio ambiente (SOUZA, 2003).

Em Tammi, Finlândia, no ano de 1974 (SOUZA, 2003) a Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO (United Nations Education Science and Culture Organization) reuniu em um seminário, os acordos vinculados à natureza da educação ambiental e os divulgou com o nome de “Princípios de educação ambiental”. O evento considerou que a educação ambiental deve fazer parte de uma educação integral e permanente que possibilite alcançar a proteção ao meio ambiente.

Como continuidade nos debates sobre o meio ambiente, em especial relativo à educação ambiental, em 1975 ocorreu em Belgrado, Iugoslávia, promovido pela UNESCO, o Encontro Internacional em educação ambiental, em que foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), como resposta as colocações da Conferência de Estocolmo, cuja meta era desenvolver os princípios que direcionariam a promoção da educação ambiental (SOUZA, 2003). Sobre a “Carta de Belgrado”, o autor indica que:

Este é um documento que pressupõe que o desenvolvimento da Educação Ambiental é um dos elementos vitais para um ataque geral à crise do meio ambiente mundial, e que deva estar em estreita harmonia com os princípios fundamentais expostos na Declaração das Nações Unidas para o estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Internacional. A “Carta de Belgrado” [...] fala sobre a satisfação das 42 necessidades e desejos de todos os cidadãos da Terra, afirmando que a erradicação das causas básicas da pobreza - como a fome, o analfabetismo, a poluição, a exploração e dominação, devem ser tratadas como um conjunto. A “Carta de Belgrado” defende que nenhuma nação deve se desenvolver às custas de outra nação, e afirma a necessidade de uma ética global. (2003, p. 41-42)

A ética global, declarada no documento pode ser caracterizada como:

Uma ética que defenda atitudes e comportamentos de indivíduos e sociedades consoantes com o espaço da humanidade na biosfera; que reconheça e responda com sensibilidade aos relacionamentos complexos e sempre mutantes entre a humanidade e a natureza, e entre as pessoas. Devem ocorrer mudanças significativas entre as nações do mundo para assegurar o tipo de desenvolvimento racional, dirigido por esse novo ideal global. (BRASIL, 1994a, p.11)

Ainda aponta como objetivos para a educação ambiental, a conscientização e sensibilização de indivíduos e grupos frente ao meio ambiente e os problemas ambientais, buscando tomar conhecimento sobre a atuação do homem, formando novas atitudes de mobilizar uma nova valorização participativa na proteção e resolução dos problemas ambientais e ainda, desenvolver habilidades para que haja essa participação ativa, além de avaliar as medidas tomadas e os programas de educação ambiental e garantir a participação como meio de responsabilizar os indivíduos em relação às questões ambientais (BRASIL, 1994a).

Para que essa mudança realmente se efetivasse, a Carta de Belgrado explicita a necessidade de reformar os sistemas educacionais, tal como indicado pela Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo, confiando à educação ambiental um papel expressivo no combate à crise ambiental, o que deu origem ao PIEA. De acordo com Souza (2003), o programa com sede no Chile, abarcava a proposta de que a educação ambiental deveria ser continuada, multidisciplinar, voltada para as diferenças regionais e interesses nacionais. O autor afirma que:

[...] a reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento. A juventude deve receber um novo tipo de educação que requer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade. (SOUZA, 2003, p.42)

Em 1976, no Brasil, foram criados cursos de pós-graduação em ecologia nas Universidades do Amazonas, Brasília, Campinas, São Carlos e o Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas (INPA), em São José dos Campos. Ocorreu no mesmo ano o Congresso de educação ambiental em Brarsaville, África do Sul, onde foi reconhecido que a pobreza é o maior problema ambiental. No Peru, na cidade de Choisca, aconteceu a primeira Reunião Sub-regional de educação ambiental, onde a discussão apontou que os direitos humanos e as questões de sobrevivência estão diretamente relacionadas às questões ambientais na América Latina (SOUZA, 2003).

Como uma das ações do PIEA, ocorreu o mais importante evento sobre educação ambiental, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criado em 1972, como um dos resultados da Conferência de Estocolmo: a Primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, no ano de 1977, em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética). Nesta Conferência, foram estabelecidas metas, objetivos e propostas para educação ambiental.

O evento consistiu em um grande avanço na discussão da educação ambiental, em uma perspectiva global e abrangência interdisciplinar, a necessidade de engajamento das pessoas num esforço individual e coletivo de promover a preservação ambiental. Souza indica que:

Na Conferência de Tbilisi, a Educação Ambiental foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade [...] (2003, p.36)

Com essa percepção, no documento a educação ambiental voltada à comunidade, “Deverá envolver o indivíduo num processo ativo de resolução de problemas que permita resolvê-los no contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o sentido da responsabilidade e o empenho de construir um futuro melhor.” (BRASIL, 1994a, p.28), prevendo a formação do indivíduo reflexivo face à sua realidade, propiciando subsídios para que atue de maneira consciente e ética, de modo que possa melhorar sua vida e o ambiente (SOUZA, 2003).

Mediante a utilização das descobertas da ciência e da tecnologia, a educação deve desempenhar uma função capital, visando criar uma consciência e melhor compreensão dos problemas que afetam o meio ambiente. Essa educação vai estimular a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente e à utilização de seus recursos pelas nações. A Educação Ambiental deve atingir pessoas de todas as idades, todos os níveis e âmbitos, tanto da educação formal, quanto da não-formal. (BRASIL, 1994a, p. 28)

Tinham como ideologia que a educação ambiental se tornasse um ou se não o mais importante instrumento de conscientização da sociedade, sensibilizando e transmitindo conhecimentos que a possibilitasse atuar de forma tanto coletiva como individual na busca por soluções aos problemas, além de ter condições de precaver e evitar outros possíveis e contribuir para a renovação do processo educativo. Nos termos da Declaração da Conferência:

A educação ambiental, bem compreendida, deverá constituir uma educação geral permanente que reaja às mudanças produzidas num mundo em rápida evolução. Essa educação deverá preparar o indivíduo através da compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe os conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva que vise melhorar a vida e proteger o ambiente, valorizando aspectos éticos. (BRASIL, 1994a, p.28)

Consideravam a relação entre o ambiente natural e o construído, integrando os aspectos sociais e culturais, relacionando os problemas ambientais à maneira como as sociedades se desenvolveram e assentando na educação a responsabilidade de vincular as ações presentes às consequências futuras. O documento aponta como finalidades da educação ambiental:

- a) Contribuir para a compreensão clara da existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica nas zonas urbanas e rurais;
- b) proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, a noção de valores, as atitudes, o interesse prático e as aptidões necessárias para proteger e melhorar o ambiente;
- c) propor novos padrões de conduta aos indivíduos, aos grupos sociais e à sociedade como um todo, em relação ao meio ambiente. (BRASIL, 1994a, p.31)

Os objetivos da educação ambiental são apontados no sentido de aquisição de consciência sobre o ambiente global, conhecimento sobre o ambiente e os problemas correlacionados, desenvolvimento do interesse e preocupação com o meio ambiente motivando a participação na melhoria e proteção do ambiente, além de desenvolvimento de aptidões para intervenção e participação em problemas ambientais. (BRASIL, 1994a).

Portanto, a Conferência em Tbilisi veio a efetivar o proposto na Carta de Belgrado com a proposta de ação na perspectiva de uma nova ética global a partir da educação. Em suas próximas recomendações apresentadas no documento, abordam questões relativas à adoção de medidas adequadas a integração da educação ambiental pelos Estados e a criação de estruturas que permitam coordenar, organizar e fomentar a difusão de dados, ações, discussões, colaborações e pesquisa, além apontar que deve haver o esforço para incorporar temas ambientais nas diferentes disciplinas na educação formal, em todos os contextos sociais, priorizando a ação e solução dos problemas por parte dos programas de pesquisa e desenvolvimento (BRASIL, 1994a).

No final da década de 70, em 1978, de acordo com Souza (2003), foram criados cursos sobre as questões ambientais em diversas universidades brasileiras e as disciplinas de Saneamento Básico e Saneamento Ambiental passaram a ser oferecidas em cursos de Engenharia Sanitária.

No ano de 1979, aconteceu o Seminário de Educação Ambiental para a América Latina, na Costa Rica, realizado pela UNESCO e pelo PNUMA.

2.3. Década de 80

No período que corresponde à década de 80, diversas ações no âmbito da educação ambiental ocorreram no Brasil e no mundo. Eventos em 1980, como o Seminário Regional Europeu sobre educação ambiental para a Europa e América do Norte, Seminário Regional de educação ambiental nos Estados Árabes, em Manama, Bahrein e a Primeira Conferência Asiática sobre educação ambiental na cidade de Nova Delhi, Índia, evidenciaram uma discussão global (SOUZA, 2003).

Como demonstrado por Souza (2003) em sua cronologia das iniciativas em educação ambiental, no Brasil em 1981, foi publicado o primeiro documento nacional: “Projeto de Informações Sobre Educação Ambiental”. No ano de 1984, o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) estabeleceu diretrizes para a educação ambiental.

Foi realizado o Primeiro Seminário Universidade e Meio Ambiente na América Latina e o Caribe, em Bogotá na Colômbia em 1985 e o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, em Moscou, Rússia, no ano de 1987, realizado pela UNESCO e o PNUMA.

O Relatório Brundtland, também conhecido como Relatório Nosso Futuro Comum (Our Common Future), elaborado pela comissão da ONU – Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela então primeira ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland, foi divulgado em 1987 para explicitar as novas relações que o ser humano deveria manter com o meio ambiente, evidenciando uma nova perspectiva de relação do homem com o meio ambiente, que fora as bases do debate na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92).

O documento simbolizava duas importantes vertentes: a do desenvolvimento sustentável e a nova ordem mundial, que evidenciava o crescimento econômico e a preservação da natureza de forma atrelada (GRÜN, 1996). Baseado em uma perspectiva de desenvolvimento que não prejudicasse as gerações do presente e do futuro, o termo *desenvolvimento sustentável* foi difundido e discutido, alcançando proporções internacionais durante a Conferência Rio 92 (BRAGA, 2010).

As ideias relativas ao desenvolvimento sustentável, expressão que teve origem a partir das reuniões do Clube de Roma, depois oficialmente fundamentada e sugerida no “Relatório de Brundtland”, sofre críticas na Conferência Rio 92 pelas ONGs, que sugeriram a

substituição do sentido e da palavra “desenvolvimento” para “sociedade”. Assim, ao invés de se buscar o desenvolvimento sustentável, pleiteasse a conquista de uma sociedade sustentável (BRAGA, 2010).

De acordo com Gadotti (2005), não existe desenvolvimento que seja sustentável, pois o mesmo pressupõe uma visão conservacionista para a continuidade da exploração natural. Pensar em uma sociedade sustentável prevê a melhoria das relações sociais e ainda de condições de vida como um todo.

Jacobi (2003) coloca o desenvolvimento sustentável, de forma que ele seja viável tanto para economia como para o ambiente, modificando as relações do homem com a natureza em um processo de civilização da sociedade, uma sociedade sustentável. O autor assevera que:

[...] a ideia de sustentabilidade implica na prevalência da premissa de que é preciso definir uma limitação definida nas possibilidades de crescimento e um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos através de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilização e de constituição de valores éticos. Isto também implica em que uma política de desenvolvimento na direção de uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento. (JACOBI, 2003, p.195)

O então almejado desenvolvimento sustentável colocado no documento serviu como base para as discussões, declarações e documentos formulados na conferência Rio 92 em busca de uma sociedade mais justa atrelada a uma economia eficiente, à justiça social e preservação ambiental (JACOBI, 2003).

No ano de 1988, de acordo com Souza (2003), a Constituição da República se refere, no Capítulo VI, do Meio Ambiente e no Art. 225, inciso VI, onde fica determinada, ao Poder Público, a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Nesse mesmo ano acontece o Primeiro Congresso Brasileiro de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul e o Primeiro Fórum de educação ambiental, organizado pela CECAE/USP. Também foi divulgada a Declaração de Caracas, Venezuela, sobre a gestão ambiental na América.

Ao final da década, no ano de 1989, aconteceu o Primeiro fórum de educação ambiental em São Paulo, o Primeiro Seminário sobre materiais para educação ambiental, em Santiago no Chile e o Primeiro Encontro sobre Educação Ambiental no ensino formal em Recife, Brasil (SOUZA, 2003).

2.4. Década de 90

No início da última década do século XX, em 1990, ano internacional do meio ambiente declarado pela ONU, foi aprovada na Conferência mundial sobre educação para todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, assinada pelos 155 representantes assegurando uma educação de qualidade para todos (SOUZA, 2003).

Em 1991, ainda segundo Souza (2003), o MEC instituiu permanentemente um Grupo de Trabalho de educação ambiental, determinando para as Secretarias Estaduais de Educação objetivos, metas e estratégias para implantar a educação ambiental, além de ser realizado o Segundo Fórum de Educação Ambiental em São Paulo e as reuniões preparatórias para a Conferência Rio 92.

Nesse leque de iniciativas e discussões no âmbito da educação ambiental, foi realizada em junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro a Conferência Internacional Sobre o Meio Ambiente – Rio 92/Eco 92, a qual encarou temas ambientais em nível global a exemplo do que ocorreu na Conferência de Estocolmo.

Organizada cinco anos após o Relatório Brundtland, divulgado em 1987 e dez anos após a Conferência de Estocolmo, a Conferência no Rio de Janeiro em 1992, a “Rio 92”, tinha como objetivos:

1. Levar à consideração das políticas de comércio e indústria dos países participantes um programa de redução de impactos sociais e ambientais causados pelo sistema produtivo. [...]
2. Estabelecer convenções e tratados internacionais dedicado à preservação das condições de sobrevivência das espécies que habitam o planeta e o equilíbrio dos sistemas complexos. [...]
3. Aproximar o debate dos temas ecológicos e as políticas ambientais às grandes questões do desenvolvimento econômico, da pobreza, da saúde, da educação, das concentrações urbanas e do crescimento populacional. (CANDOTTI, 1992, p.115)

Ainda foram definidos instrumentos de financiamento como a criação de fundos para programas de recuperação ambiental e sanitária; limites para emissões de gases poluentes e transporte de lixo tóxico; taxas que incidiam sobre produtos danosos ao ambiente que seriam direcionados para projetos e pesquisas sobre o meio ambiente; e por fim, a criação de um sistema de cota de poluição a cada país, calculado de modo que fosse estabelecido um nível sensato de contaminação (CANDOTTI, 1992).

Como observado, os objetivos da Conferência Rio 92 abrangiam expectativas que conscientizassem os responsáveis pelo desenvolvimento econômico a minimizar os impactos

no meio ambiente, incluindo ações, elaboração de documentos, códigos, normas, em favor da preservação do meio ambiente, assim como incentivar o auxílio na recuperação de ambientes degradados. O encontro gerou documentos importantes para orientação dos próximos passos para fins de preservação do meio ambiente como a Convenção do Clima, Convenção da Biodiversidade, Declaração do Rio e também a Agenda 21, que se constituiu pelo mais importante documento redigido na época, com capítulos que abrangem ações com recomendações para um desenvolvimento sustentável, além do Tratado de Educação Ambiental e a Carta da Terra.

Face aos problemas sociais colocados na Conferência Rio 92, a Agenda 21, também conhecida por “Cúpula da Terra”, enfatizou que o foco nas questões ambientais possibilita construir um futuro mais promissor, com o trabalho associado de todas as nações que assinaram tal documento e se comprometeram a cumprir com as questões relativas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável pretendido (SOUZA, 2003).

Os 179 países signatários do documento, comprometeram a conjugar esforços para atrelar o desenvolvimento às questões ambientais. Como colocado no tópico 1.6 do documento “[...] as áreas de programas que constituem a Agenda 21 são descritas em termos de bases para a ação, objetivos, atividades e meios de implementação” (BRASIL, 1995, p.12), evidenciando o caráter de apoio para aplicação da proposta do documento almejando o modo sustentável de desenvolvimento.

A Agenda 21 pontuou temas diversos divididos em seções que abordam aspectos relevantes da busca pela melhoria da qualidade de vida, da recuperação e preservação de sistemas naturais e ainda, os atores responsáveis pela nova forma de desenvolvimento almejada no documento. A primeira seção é relativa às Dimensões sociais e econômicas. A segunda, à Conservação e gerenciamento dos recursos para desenvolvimento. A Terceira seção abrange o fortalecimento do papel dos grupos principais. E a quarta e última seção, os meios de implementação das propostas (BRASIL, 1995).

Na perspectiva das discussões para a formação de uma sociedade com o olhar atento à preservação do meio ambiente, a educação ambiental é pontuada no capítulo 36, denominado “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”. Em seu tópico 36.1:

O ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados virtualmente a todas as áreas de programa da Agenda 21 e ainda mais próximas das que se referem à satisfação das necessidades básicas, fortalecimento institucional e

técnica, dados e informação, ciência e papel dos principais grupos. (BRASIL, 1995, p. 429)

As áreas de programas giram em torno da: reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; aumento da consciência pública; e promoção do treinamento (BRASIL, 1995). Para cada uma dessas áreas são colocadas bases para ação com os objetivos propostos, assim como as atividades a serem executadas e os meios de implementação dos programas. Ao colocar a reorientação do ensino na perspectiva do desenvolvimento sustentável, explicitam que este possui:

[...] fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. [...] Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. (BRASIL, 1995, p.429)

Portanto, o documento elaborado no seio das propostas de discussão da Conferência Rio 92 e dos movimentos anteriores, a Agenda 21, abordou meios pelos quais se torna possível atingir um desenvolvimento sustentável determinando ações e diretrizes para atingir as metas dedicando o capítulo citado à educação.

Outro documento, a “Carta da Terra”, foi elaborado durante a Conferência Rio 92 por meio da união de iniciativas da sociedade civil organizada e possui 16 princípios que buscam integrar o desenvolvimento econômico e social para que haja crescimento de forma equilibrada. Reconheciam que os padrões de consumo e de produção causavam impactos profundos no ambiente e na sociedade, assim como o crescimento populacional e o aumento dos níveis de pobreza (JACOBI, 2005a).

Visto que, na Carta da Terra, a construção de uma sociedade global sustentável estava “baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz” (BRASIL, 1992a, s/p), colocavam seus princípios vinculados a responsabilidade mundial no que tange a vida na Terra pelo presente e pelo futuro.

O documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não Governamentais na Conferência Rio 92, “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, abordou aspectos relativos à formação de valores e ações que possibilitam a preservação ecológica pela transformação do homem e da sociedade,

e ainda reconhecem o papel da educação como formadora de valores e ação social (BRASIL, 1992b).

Jacobi (2005a) assevera que o tratado de educação apresenta em sua proposta “a necessidade de um pensamento crítico, de um fazer coletivo e solidário, da interdisciplinaridade, da multiplicidade e diversidade. Estabelece igualmente um conjunto de compromissos coletivos para sociedade civil planetária” (p.242).

O documento apresentou 16 “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. O princípio número 7 sustenta que:

A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e interrelações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira. (BRASIL, 1992b, p.2)

Em linhas gerais deve ser garantido o direito de educação para todos, sendo que a educação ambiental deve ter como base o desenvolvimento crítico e inovação para transformação da sociedade, formando cidadãos conscientes com o local onde vivem e com o planeta.

Em continuidade, ainda na década de 90, de acordo com Souza (2003), em 1993, aconteceu na Argentina, como sequência à Conferência Rio 92, o Congresso Sul-Americano. Neste mesmo ano, o MEC, por meio da portaria 773/93, institui permanentemente, um Grupo de Trabalho para Educação Ambiental referente à implementação da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Ainda segundo o autor, em 1994 ocorreu o I Congresso Ibero Americano de educação ambiental em Guadalajara, México.

Em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), o que estabeleceu que todos os Projetos Ambientais e de Desenvolvimento Sustentável devem abranger em suas propostas atividades de educação ambiental (SOUZA, 2003). Ainda em 1995, aconteceu a Conferência para o Desenvolvimento Social na cidade de Copenhagen.

No ano seguinte, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.276/96, que definiu os principais objetivos da promoção da educação ambiental por meio da propagação e utilização de informações referentes a tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais, com o objetivo de implementar o ProNEA (SOUZA, 2003). Também pode-se observar que neste ano foram divulgados os Parâmetros Curriculares do MEC e neles a educação ambiental aparece como tema transversal do currículo.

Em 1997, aconteceu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Tessalonica, Grécia, organizada pela UNESCO e pelo governo da Grécia, na qual, segundo Souza (2003), fora apontado que o desenvolvimento da educação ambiental nesses cinco anos passados da Conferência Rio 92 foi insuficiente. Em março deste ano acontece a Rio +5, organizado pela ONG Conselho da Terra, com sede na Costa Rica, com a finalidade de conferir os avanços acerca dos acordos assumidos na Conferência Rio 92, na qual ficou comprovada a falta de compromisso com as ações previstas pela conferência de 92 em favor da diminuição dos impactos ao meio ambiente.

Ainda em 1997, em uma assembleia especial, a ONU avaliou criticamente os resultados da “Rio 92”, o que culminou em um relatório e em um programa para a implementação da agenda em escala global. A Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas enfatizou a necessidade de maior eficácia nas negociações e na criação de conferências para discussão sobre o meio ambiente e o desenvolvimento (SEQUINEL, 2002).

Os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o tema “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente”, são redigidos, atribuindo a dimensão ambiental como tema transversal nos currículos de Ensino Fundamental. Aconteceu o Primeiro Encontro da Rede de Educadores Ambientais, em Guarapari, no Espírito Santo, o II Congresso Ibero-Americano de educação ambiental, em Guadalajara, México e a Conferência sobre Educação Ambiental, em Nova Delhi, Índia (SOUZA, 2003).

No ano de 1998, a coordenação de educação ambiental do MEC promoveu cursos de capacitação de multiplicadores, teleconferências, seminários nacionais e vídeos para a TV Escola. O Projeto Jatobá iniciou suas atividades com crianças de escolas públicas, através da PUC-Rio, cujo objetivo era integrar a Universidade com as escolas promovendo atividades de educação ambiental no meio universitário com a meta de formar valores ético-ambientais para o exercício da cidadania (SOUZA, 2003).

Em 1999, ainda de acordo com o autor, acontece o Segundo Seminário Universidade e Meio Ambiente na América Latina e o Caribe, em Cali, na Colômbia, cujo foco era refletir sobre o papel das Ciências Sociais e apoiar a implementação de cursos de pós-graduação em universidades do Chile, Brasil, Argentina, México, Venezuela com a finalidade de formação de recursos humanos e produção de conhecimentos. Ainda neste ano, foi instituída, por meio da Lei nº 9.795/99, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

2.5. Anos 2000

Nos ano 2000, teve início as primeiras iniciativas de cursos básicos de educação ambiental à distância, promovidos pelo MMA, em cooperação com o MEC e o IBAMA, apoiados pelo PNUMA e UNESCO, destinado a professores do SISNAMA e lideranças sociais. Também aconteceu o Seminário de educação ambiental em Brasília, Distrito Federal (SOUZA, 2003). O Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SISBEA) foi lançado em 2002.

Trinta anos após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo e dez anos após a realização da Conferência Internacional Sobre o Meio Ambiente – Rio 92/Eco 92, ocorreu em Johannesburgo, África do Sul, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, também conhecida com Rio + 10, em 2002. Organizada com o intuito de revisar as metas da Agenda 21, em busca da definição de um plano de ação que colocasse em prática a união do desenvolvimento econômico à preservação do meio ambiente, além de refletir sobre acordos e tratados da Rio 92 e discussão sobre as maneiras mais eficazes de promover o desenvolvimento sustentável aliado ao respeito ao meio ambiente, sugerida após a Rio + 5. Contou com a presença de 189 países e gerou a Declaração de Johannesburgo sobre o Desenvolvimento Sustentável, baseada nas Declarações de Estocolmo e da Rio 92.

Foi declarado nesse documento a responsabilidade pelo reforço ao desenvolvimento sustentável em relação à economia, ao desenvolvimento social e a proteção ambiental nos níveis locais, nacionais e internacionais, a partir do Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável. Como colocado no tópico 19 da declaração, possuíam a intenção de:

[...] dar atenção prioritária à luta contra as condições mundiais que apresentam severas ameaças ao desenvolvimento sustentável de nosso povo. Entre essas condições estão: subalimentação crônica; desnutrição; ocupações estrangeiras; conflitos armados; problemas com drogas ilícitas; crime organizado; corrupção; desastres naturais; tráfico ilegal de armamentos; tráfico humano; terrorismo; intolerância e incitamento ao ódio racial, étnico e religioso, entre outros; xenofobia; e doenças endêmicas, transmissíveis e crônicas, em particular HIV/AIDS, malária e tuberculose. (DECLARAÇÃO DE JOHANNESBURGO SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2002, s/p).

A Declaração de Johannesburgo apresentou a devida atenção a esses temas embora na conferência, muitos países tenham apresentado propostas de como efetivar as diretrizes

propostas na Rio 92, principalmente aquelas referentes à Agenda 21 (SEQUINEL, 2002), porém, essas abordagens não obtiveram destaque relevante nas principais discussões da conferência.

Como lembrado por Sequinel (2002), o contexto mundial na época em que ocorreu a Conferência de 1992 no Rio de Janeiro era um período pós Guerra Fria, em que era muito estimada a colaboração internacional dos países para atingir determinados fins coletivos, diferente da situação encontrada em 2002. Dez anos mais tarde, a Conferência de Johannesburg ocorreu em um contexto mais individualista, marcado pelos conflitos e desigualdades sociais crescentes nos países ricos e nos em desenvolvimento e ainda perante o clima turbulento causado pelo dia 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, o que segundo Ribeiro (2002) gerou uma política isolacionista da potência até mesmo quanto às políticas ambientais.

Desse modo, o principal resultado obtido na Cúpula em Johannesburg foi um Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, sem a intensidade da Declaração elaborada em 1992 no Rio de Janeiro (SEQUINEL, 2002). O encontro foi capaz de demonstrar o quanto ainda é preciso avançar na perspectiva de colocar em prática as diretrizes previstas na Agenda 21 para se obter um rumo ao desenvolvimento sustentável. A autora também explicita que é essencial a participação das organizações da sociedade civil, ambientalistas ou sociais, em busca desse objetivo, já que as decisões que foram tomadas giraram em torno de interesses políticos e econômicos de países ricos.

Como aborda Ribeiro (2002), o Plano de Implementação possuiu como maior mérito:

[...] fornecer instrumentos de pressão sobre países ricos e organismos multilaterais pela sociedade civil internacional e por países emergentes e pobres. As metas foram estipuladas para que se possa mensurar avanços, estagnação e recuos em políticas sociais, que estão cada vez mais associadas à conservação ambiental. (RIBEIRO, 2002, p.42)

O autor ainda coloca que em Johannesburg ficou claro que “procurou-se estabelecer um diálogo para evitar o confronto, a beligerância e a luta por recursos vitais do planeta, como a água doce” (RIBEIRO, 2002), o que remete a construção de um sistema que comporte os interesses econômicos como o que aconteceu para assinatura do Protocolo de Kyoto em 1997, por exemplo, no qual os Estados Unidos se recusou a assinar alegando a interferência na produção de suas indústrias. Desse modo, “[...] é evidente que interesses são prejudicados e/ou afirmados, prevalecendo um realismo político, sem armas, no qual as partes buscam salvaguardar o interesse nacional” (RIBEIRO, 2002, p.42).

Em consideração ao ocorrido em Julho de 2012 no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio + 20), 20 anos após a Cúpula da Terra (Rio 92), discutiu os temas: “economia verde no contexto de desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza” e o “quadro institucional para o desenvolvimento sustentável”, sustentando a meta de estimular a ação sobre o desenvolvimento sustentável (ONU, 2012).

Estiveram presentes delegações de 188 países, além de organizações da sociedade civil e do setor privado, assim como jornalistas, funcionários da ONU e público em geral. Aconteceram mais de 500 eventos oficiais e paralelos nos quais foram reafirmados compromissos com o desenvolvimento sustentável, com a intenção de “promover um futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o nosso planeta e para as gerações do presente e do futuro” (ONU, 2012, s/p), além de reafirmação dos princípios elucidados na Cúpula da Terra de 1992.

Como resultado da conferência foi redigido um documento final assinado pelos países presentes o qual aborda temas e conceitos que se consolidaram e estão pautados em busca de um futuro sustentável como: economia verde, lidar globalmente com a sustentabilidade, objetivos de desenvolvimento sustentável, recursos, produção e consumo sustentáveis, tecnologia, medição do crescimento sustentável e relatórios de sustentabilidade empresarial (ONU, 2012).

Além do documento final, também foram acordados compromissos voluntários de grupos da sociedade civil, empresas privadas, governos, universidades, dentre outros, que visam aumentar o acesso à energia limpa e eficiente, ampliação do uso de energias renováveis, além de estudos para modos mais sustentáveis de transporte.

Um grande diferencial dessa conferência para as anteriores foi a aprovação da Declaração para Instituições de Ensino Superior, que se comprometeram a incorporar questões a respeito da sustentabilidade no ensino, pesquisa, gestão e atividades vinculadas à organização da instituição (ONU, 2012).

A Rio + 20 aconteceu em um momento em que a humanidade sentiu cada vez mais os efeitos da ação do homem no Planeta. Vinte anos após a adoção da Agenda 21 houve dificuldades de implementação do documento. Aconteceram progressos, porém, os esforços para reduzir o impacto e diminuir a extensão dos danos causados ao Planeta ainda não alcançaram resultados significativos (ONU, 2012).

Os tópicos apresentados até momento ilustraram os rumos que as discussões sobre meio ambiente, educação ambiental, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e outros,

tiveram no século XX. Tais discussões foram de extrema importância para as concepções atuais de contenção e tentativa de redução de danos que a sociedade tenta adotar para o século XXI.

2.6. Correntes de pensamento sobre a educação ambiental

Nos tópicos anteriores foi possível notar uma ampliação das concepções de educação ambiental desde a Conferência de Tbilisi até a Conferência Rio 92 com a participação mais ativa dos movimentos sociais como destaque para a mobilização social no esforço de alcançar soluções para os problemas socioambientais.

Nesse percurso, as correntes ideológicas sobre o ambientalismo tomam formato, sendo comum nos depararmos com uma diversidade de terminologias em educação ambiental. Segundo Layrargues (2004), esse fato pode corresponder a um apuramento das compreensões que são consequência dos resultados de estudos teóricos sobre a área e a regulação de limites que especificam as tendências e se relacionam com os fundamentos político-pedagógicos. Carvalho (2004) se refere a essa situação como “endereço da educação e da educação ambiental” (p.18).

Não é possível pensar, segundo Loureiro (2004), de forma simplista que a educação conservadora e conservacionista existente nos anos 50, evoluiu para uma postura crítica e transformadora de educação ambiental, sem considerar o percurso para que os elementos fossem agregados de modo que tenhamos uma corrente complexa de pensamentos.

Carvalho (2004) discute as múltiplas educações ambientais e a tomada de posição enquanto orientação, apontando que o diálogo entre as diferentes abordagens permite assumir premissas e práticas que possam contribuir para a ampliação da compreensão e debate sobre o tema, pois para ela, não é possível traduzir ou reduzir as diferentes ideias em uma única educação ambiental.

Variantes da tipologia em educação ambiental são encontradas em diferentes autores que defendem nomenclaturas como: Alfabetização Ecológica, Ecopedagogia, Educação Ambiental Crítica, Transformadora ou Emancipatória, Educação no Processo de Gestão, a exemplo de alguns nomes citados por Layrargues (2004). Carvalho cita outros como: a Educação Ambiental crítica, política, comunitária, formal, não formal, dentre outras. Assim,

[...] o mapa das educações ambientais não é auto-evidente, tampouco transparente para quem envereda pela multiplicidade das trilhas conceituais, práticas e metodológicas que aí se ramificam. Não raras vezes é difícil posicionar-se pelas

sendas dos nomes que buscam categorizar, qualificar, adjetivar a educação ambiental e aí encontrar um lugar para habitar [...] (CARVALHO, 2004, p.14)

Também apontado por Silva e Campina (2011), diversos autores classificam, caracterizam e sintetizam correntes, identidades, grupos ou concepções de educação ambiental das mais diversas naturezas. São ideias que têm origem em uma percepção mais abrangente acerca das particularidades ambientais e algumas se encontram em uma perspectiva que integra o meio ambiente com fatores sociais, culturais, históricas, políticas, dentre outras. Muitas contribuem com a especificidade da noção de sustentabilidade as quais são ponderadas pelo desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis.

O que pode ser dito acerca das tipologias encontradas é que

[...] as nomenclaturas transformadoras de EA constituem fontes epistemológicas em processo construção. Para alcançarem o papel educativo e social que lhes cabe, os autores defendem um esforço em direção a uma base teórica forte, produto do exercício “de reflexão, construção e consolidação das adjetivações”. (MILLIET, 2009, p.262)

As adjetivações aqui percebidas estão atreladas ao conceito de “educação ambiental”, sendo que nesse caso, o substantivo “educação” carrega a adjetivação “ambiental”, a qual “[...] foi ganhando valor *substantivo* no caso da educação ambiental uma qualidade que não pode ser facilmente descartada sem o prejuízo da identidade do que hoje conhecemos como Educação Ambiental.” (CARVALHO, 2004, p.17, *itálicos da autora*).

Desse ponto de vista, o ambiental na educação busca inserir uma percepção de mundo que não estava evidente desde sempre no sentido geral de educação. Carvalho (2004), acerca dessa peculiaridade, aponta que permitiu:

[...] aparecer algo novo, uma diferença, uma nova maneira de dizer, interpretar e validar um fazer educativo que não estava dado na grande narrativa da educação. Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes. (2004, p.16)

Embora categorizar possa parecer um aspecto que limite a compreensão, reitero a posição de Milliet (2009) de que o posicionamento é construído ao longo de um processo, e a afirmação de Carvalho (2004) de que o diálogo e a exposição das diferenças são fundamentais para a compreensão da educação ambiental. Assim, com a finalidade de esclarecer algumas ideias, Silva e Campina (2011) propõem três categorias de concepção: conservadora, pragmática e crítica, sobre as quais serão pontuadas algumas questões.

Para as autoras, uma educação ambiental que seja essencialmente preservacionista, em que os problemas ambientais são abordados sem considerar os fatores que incidem no ambiente social e natural, sem possuir uma visão integrada do homem com a natureza, uma

educação focada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, é considerada uma educação ambiental conservadora (SILVA; CAMPINA, 2011). Esse exemplo de educação prevê, dentre outras dimensões:

[...] o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; [...] (SILVA; CAMPINA, 2011, p.27)

As práticas educacionais conservadoras sobre o ambiente estão contextualizadas pelo momento em que a sociedade se deparou com a necessidade de promover um desenvolvimento sustentável, embora fundamentada nos interesses do mercado (LIMA, 2009). Nesse ponto, cabe uma ressalva acerca da expressão “desenvolvimento sustentável”, tão utilizada e difundida.

Gadotti (2005) aponta que o termo sustentável, em associação com desenvolvimento aparenta não fazer sentido uma vez pelo desgaste do uso do termo, o que minimizou seu sentido, ou ainda pela premissa que trata separadamente as questões naturais e sociais. Utilizado pela primeira vez pela ONU em 1979 e amplamente divulgado na década de 1980, o conceito “desenvolvimento sustentável”, de acordo com Gadotti, apontava que “[...] o desenvolvimento poderia ser um processo integral que deveria incluir as dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais e não somente as dimensões econômicas.” (2005, p.17).

As ideias relativas ao desenvolvimento sustentável, expressão que também esteve oficialmente fundamentada e sugerida no “Relatório de Brundtland”, sofre críticas na Conferência Rio 92 pelas ONGs, que sugeriram a substituição do sentido e da palavra “desenvolvimento” para “sociedade”. Assim, ao invés de se buscar o desenvolvimento sustentável, pleiteasse a conquista de uma sociedade sustentável (BRAGA, 2010). Essa visão de sociedade sustentável é uma das vertentes, assim como Gadotti sugere “desenvolvimento humano”, destacando o humano como o centro do desenvolvimento a partir da equidade e participação. De acordo com o autor,

Muitas foram as críticas feitas a esse conceito, muitas vezes pelo seu uso reducionista e, posteriormente, sua trivialização, apesar de aparecer como “politicamente correto” e “moralmente nobre”. Há outras expressões que têm uma base conceitual comum e se complementam, tais como: “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento humano sustentável” e “transformação produtiva com equidade”. (2005, p.17)

Não existe desenvolvimento que seja sustentável, pois o mesmo pressupõe uma visão conservacionista para a continuidade da exploração natural (GADOTTI, 2005). Pensar

em uma sociedade sustentável prevê a melhoria das relações sociais assim como de condições de vida como um todo.

A noção de sustentabilidade carrega o conceito de preservação. O movimento conservacionista é oriundo dos países ricos a partir de uma perspectiva elitista, onde a conservação se dá em uma notória necessidade de preservação dos recursos para a utilização e não prevê a equidade de relações entre os seres atingidos pela exploração em nome do desenvolvimento (GADOTTI, 2005). Ainda segundo o autor, o conceito de desenvolvimento não é neutro, traz a ideia de progresso. Utilizado durante muito tempo em uma visão colonizadora, separando os continentes em “países desenvolvidos”, “países em desenvolvimento” e “sub-desenvolvidos”, estavam concebidos diante de uma visão de padrão de consumo e industrialização dos países chamados “desenvolvidos”. Em seu ápice, o desenvolvimento sustentável, com equidade, é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista, colocando em questão o crescimento ilimitado, explorador da natureza e do trabalho, baseado no lucro e orientado pelo mercado.

O autor aponta que nesse momento da história a humanidade deve escolher entre o que ele chama de caminho Tecnozoico, o qual aposta que a tecnologia irá nos livrar da crise aparente sem mudança no estilo de vida, ou iremos pelo caminho Ecozoico, o qual está fundamentado na premissa de uma relação saudável com o planeta e o reconhecimento de que o ser humano é parte do mundo natural (GADOTTI, 2005). A partir dessas colocações, indica que o modelo econômico nos trouxe ao ponto crítico deve ser contestado a partir da educação ambiental.

Portanto, a ideia de educação ambiental embasada em uma concepção conservacionista, não possui a eficácia de refletir sobre as causas dos problemas por enxergar o mundo fragmentado privilegiando o ser humano em detrimento da natureza em uma lógica de mercado que visa os interesses dominantes.

Importante salientar que no contexto brasileiro, a educação ambiental emerge em uma conjuntura ditatorial, onde espaços educativos possuíam uma politização limitada e repreendida, sendo resultado dessa situação um pensamento que desvincula os aspectos ambientais da educação e política, como aponta Loureiro (2004). Essa situação contribuiu para consolidar uma mera postura de sensibilização humana, preservacionista e pragmática, dissociada das causas societárias de um desequilíbrio ambiental, com ações voltadas à resolução de problemas e adequação de comportamentos.

O autor Guimarães (2012) aponta:

[...] a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; [...] (p. 64)

Portanto, no âmbito da educação ambiental os autores citados consideram que as correntes conservadoras não contemplam uma concepção que embasa a transformação das relações que originaram as consequências atuais, e ainda funcionam como maneira de reprodução em busca da solução, baseada de acordo com os interesses do desenvolvimento desenfreado. Assim, “[...] essa concepção de educação ambiental não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos.” (GUIMARÃES, 2004, p.26).

O que as autoras Silva e Campina (2011) chamam de educação ambiental pragmática está relacionado à ideia tecnicista de educação visando soluções para os problemas ambientais com base em regras e proposições a serem seguidas, priorizando o comportamento individual. Segundo as autoras, embora não sejam identificadas as influências, as relações sociais fazem parte das discussões, alcançando entendimento ilusório sobre as questões e indicam que: “[...] o pragmatismo no ambientalismo caracteriza-se pelo pressuposto teórico e ideológico de que a gravidade da situação exige atitudes práticas, efetivas e exitosas em curto tempo.” (SILVA; CAMPINA, 2011, p.33-34). Apresentam a concepção de desenvolvimento que concilie a sustentabilidade dos recursos e a ampla divulgação de informações e normas ditadas por leis e projetos governamentais que são apresentados como receitas a serem seguidas.

A educação ambiental crítica, de acordo com as autoras citadas, encontra suporte no âmbito das teorias críticas de educação e no ambientalismo ideológico. Podemos identificar na concepção crítica de educação ambiental:

[...] a complexidade da relação ser humano-natureza. Privilegia a dimensão política da questão ambiental e questiona o modelo econômico vigente. Apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformações sociais. (SILVA; CAMPINA, 2011, p. 34)

Essas características evidenciam uma preocupação maior com a relação entre o ser humano e a natureza, buscando enxergar além da preservação ambiental e uso racional de recursos, integrando o ambiente no plano político de transformação social em busca de melhorias da qualidade de vida com a participação de grupos organizados.

A ação pedagógica de uma educação ambiental crítica no Brasil, de acordo com Carvalho (2004), teve como base as concepções pioneiras de Paulo Freire, com um caráter democrático e emancipatório, que busca superar uma visão tecnicista de educação. De acordo com Lima (2004):

A pedagogia freireana, ao propor uma educação libertadora, traz uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental emancipatória quando procura despertar a consciência do educando através da problematização dos temas geradores pertencentes ao seu universo vivido. (p.99)

O sujeito pode ser capaz de intervir em sua realidade, o que vai além dos pressupostos de uma educação ambiental conservadora e individualista. Freire (1987) declara que:

[...] a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (p.13)

Esse conceito de transformação evidente nas palavras de Paulo Freire nos coloca frente às perspectivas ambientais uma vez que a libertação proporciona o engajamento e a transformação. Lima articula a pedagogia freiriana e sua aplicação na educação ambiental por meio da visão de mundo emancipatória, referindo-se:

[...] à importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem; à prevalência de relações horizontais entre educador-educando; à valorização do saber do educando; à historicidade dos homens, da cultura e dos processos sociais; ao amor como fundamento do diálogo e como ato de liberdade; à crítica, à reflexividade e à criatividade como ingredientes indispensáveis à libertação; à promoção do homem e do educando como sujeito de sua busca e de sua história e à transformação/libertação das relações de dominação que impedem a humanização dos indivíduos. (LIMA, 2004, p.99)

São conceitos evidentes na pedagogia libertária conduzida nas palavras e ideias freirianas (FREIRE, 1987), em oposição ao que ele considera “educação bancária”, transmissora de conhecimentos, a busca pela humanização:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p.38)

Possuindo a função de contribuir para a formação de um sujeito ecológico, “[...] a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO, 2004, p.19), que em uma perspectiva crítica, deve visar à cooperação e atitudes solidárias com o meio social e natural, buscando modos de articulação entre grupos que possam atuar no sentido de identificar, problematizar e agir

frente aos impasses socioambientais. É o que Freire pontua como “ação e reflexão” para a transformação do mundo, uma educação problematizadora.

A autora sugere que a educação ambiental crítica pressupõe as relações entre os indivíduos e a sociedade, dissipando a ideia de que as mudanças acontecem somente por meio dos comportamentos individuais ou somente na coletividade:

[...] a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. [...] Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana. (CARVALHO, 2004, p.20)

É a dimensão que não supõe uma relação à outra, colocando-as no mesmo patamar de respeito e de bem estar socioambiental, visando à compreensão dos conflitos em suas complexidades, tendo o ambiente como uma teia de relações permeadas pela cultura e a ciência, entre o mundo natural e o social. É o que Gadotti (2005) coloca como “[...] dar uma solução, simultaneamente, aos problemas ambientais e aos problemas sociais. Os problemas de que trata a ecologia não afetam apenas o meio ambiente. Afetam o ser mais complexo da natureza que é o ser humano.” (p.18).

De acordo com Guimarães (2004), ao pontuar a educação ambiental como “crítica”, pressupõe que ela deve possibilitar a transformação da realidade, baseada em uma concepção educacional e de mundo que se encontra calcada em referenciais e paradigmas que superem os hegemônicos, os quais estão evidentes e consolidados na sociedade que nos trouxeram a uma crise socioambiental².

E ainda, “[...] objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas.” (GUIMARÃES, 2004, p.120). O autor acredita que a visão crítica é capaz de compor uma percepção que seja mais instrumentalizada para perceber os modos de intervir em uma realidade que é complexa em suas relações.

A partir da contribuição sobre as correntes de educação ambiental, para continuar a discussão proposta por essa dissertação, cujo objetivo está calcado sobre as reflexões acerca

² O autor Guimarães (2004) aponta como “Pilares da crise ambiental” o cientificismo cartesiano embasado em uma relação de dominação e exploração da natureza sem atrelar a importância da sociedade em uma perspectiva de encontro aos interesses do progresso e desenvolvimento econômico. Essa visão antropocêntrica que marca a dominação e a prevalência da individualidade remonta as características da vida moderna como a competição, a solidão, perda de afetividade e da capacidade de se relacionar um com o outro e com o mundo, gera o que o autor conceitua de “crise civilizatória”, que somente será superada com a transformação do modelo de sociedade e mudança de paradigmas.

da educação ambiental na educação infantil, é relevante discorrer sobre a importância da educação para o ambiente, especialmente de educadores ambientais.

2.7. Educação contemporânea: ação e reflexão docente

A educação, considerada o meio pelo qual existe a possibilidade de formar cidadãos capazes de intervir em uma realidade, é composta por um movimento onde os educadores devem assumir a responsabilidade de lidar com seu trabalho de formadores. De acordo com Saviani (2009), a educação deve ser prioridade de um projeto nacional de desenvolvimento que a utilize como meio de enfrentar os problemas de todas as áreas (saúde, pobreza, segurança, meio ambiente, entre outros). Desse modo, conforme o autor, “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (2011, p.11).

Pensar na docência, nos dias atuais, implica associar os efeitos das relações inerentes à sociedade com o cotidiano de forma crítica que embase um processo de educação para a transformação. Libâneo (2001) diz que vivemos em uma sociedade do conhecimento e que ela é “eminentemente pedagógica”, onde o campo educativo se faz presente em diversas esferas de atuação social configuradas em *práticas pedagógicas*.

Ao que Libâneo se refere como *práticas pedagógicas*, Gadotti (2000) cita os novos espaços do conhecimento gerados pelas novas tecnologias:

Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. [...] a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo não apenas como espaço de trabalho, em muitos casos, voluntário, mas também como espaço de difusão de conhecimentos e de formação continuada. É um espaço potencializado pelas novas tecnologias, inovando constantemente nas metodologias. (p.7)

Em uma sociedade do conhecimento ocorrem eventos pedagógicos, exemplificados por Libâneo (2001) como: a atuação da mídia na formação de opiniões com a disseminação de mensagens sobre diversos temas, processos de produção de material informativo de diversas naturezas onde o trabalho pedagógico está inserido, assim como em produções de materiais para crianças, formações profissionais em todas as áreas, nos serviços públicos com agentes de saúde, assistentes sociais, dentre outros. Enfim, nossa sociedade está permeada por ações educativas e pedagógicas. Esse pensamento nos coloca frente ao que Gadotti (2000) se refere como educação do futuro. Quais expectativas são esperadas para que os profissionais atuais

deem conta de formar um cidadão para atuar de forma plena na sociedade? O autor aponta que:

[...] uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Por isso, acredita-se que a pedagogia da práxis, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade. (p.7)

Assim, a formação do professor deve estar centrada em sua postura de atuação, concepção e reflexão em relação com o desenvolvimento de saberes significativos para formar um cidadão para a sociedade do conhecimento em um processo que supere as concepções conservadoras, contextualizando a realidade dos sujeitos e a configuração de sua identidade profissional.

Partindo do princípio de que a pedagogia “[...] diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo [...]” (LIBÂNEO, 2001, p.6), é importante o campo de reflexão sobre as práticas de educação que busquem orientar o trabalho, o ato educativo, percebendo-o como intrínseco aos encadeamentos da sociedade e fator fundamental para a humanidade, consciente de que às práticas escolares estão vinculadas às práticas sociais.

De acordo com o descrito por Pinazza (2014) acerca do significado social da educação com base nos pensamentos de Dewey, a escola deve se aproximar dos problemas sociais, devendo ser espaço de problematização, aproximação, compreensão em busca de soluções para os conflitos. Desse fato depreende-se que o professor deve buscar apoio nas situações cotidianas compreendendo-as e associando suas reflexões à prática pedagógica.

O fato de a escola ter grande importância na formação das comunidades se faz necessário que a mesma possua tendência crítico-social, para que ela acompanhe as inovações, conciliando o conhecimento técnico à arte de disseminar ideias, de bons relacionamentos interpessoais, sobretudo sendo ético e democrático (BRASIL, 1997). Deve assumir a responsabilidade pela qualidade do ensino, formando continuamente o corpo docente, promovendo momentos de trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, o que trará bons resultados na resolução de problemas cotidianos, e ainda fortalecer a qualidade de ensino, contribuindo para o resgate da autoestima do professor.

Compreendendo que a escola também possui a função de promover um ambiente que busque a formação e o aperfeiçoamento docente, com a finalidade de subsidiar um aprendizado que conduza as crianças à formação crítica de um cidadão. Guimarães (2012) discorre que a educação ambiental se concretiza nas interações entre os envolvidos no

processo educativo e nas relações do ambiente escolar, nas quais o professor é o condutor das práticas. Assim, existe a demanda de formar educadores ambientais para que esses estejam preparados para atuar em uma sociedade que supere as condições atuais que sustentam as relações socioambientais.

Retomando as concepções de Guimarães (2012) sobre a crise ambiental já discutida nesse trabalho, consequência da atividade humana em sociedade calcada em uma perspectiva conservadora, racional e dominante, evidencia a dificuldade em trabalhar com uma educação ambiental, pois essas características estão presentes no ambiente escolar. Dada a fragilidade de compreensão dos docentes, fruto de sua formação conservadora, simplificadora da realidade, esses reproduzem as relações de dominação da sociedade moderna, produtoras dos problemas socioambientais. O autor aponta que:

As práticas pedagógicas (por não saberem fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador. Essa abordagem que homogeneiza e superficializa o discurso de EA – com perda do caráter crítico (por estar refém dessa armadilha paradigmática) – serve a e está a serviço de uma concepção de sociedade e seu projeto de educação, que é hegemônico (GUIMARÃES, 2012, p. 124).

Assim, só será possível romper com essa concepção conservadora se os projetos de educação ambiental estiverem inseridos de forma crítica e reflexiva no cotidiano das escolas a partir da contribuição dos educadores. E ainda, as propostas político-pedagógicas, como os documentos de orientação, devem ser elaboradas no sentido de transformação das relações socioambientais.

Nesse sentido, Pinazza (2014) discorre acerca da prática docente, com suporte nas ideias de Dewey, que as concepções de práticas reprodutivistas desconsideram os fatores da dinâmica social que interferem na prática educativa. Os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar visam soluções momentâneas que não favorecem uma produção ou ampliação de conhecimentos, que seriam frutos de uma prática reflexiva. A reflexão sobre as experiências práticas dos professores devem se sustentar em um processo investigativo perante as contribuições científicas, cujas interpretações podem contribuir para o esclarecimento de questões, chegando à elaboração de conhecimentos a partir de experiências mais ricas e significativas. O processo reflexivo do professor sobre suas experiências é visto como fonte de conhecimento que une a teoria e a prática.

De acordo com Pinazza (2014), Dewey parte do pressuposto de que a ciência é o que possibilita superar o plano de práticas transmissivas de educação desde que esteja acompanhada de reflexão e inferências sobre a complexa tarefa educativa, considerando que a

ciência (as teorias e métodos) não contempla plenamente os fatos imprevistos da prática educacional. Contemplar os dados da teoria em sua aplicação direta pode reduzir as práticas a uma reprodução de forma instrumental e não reflexiva, o que leva a uma ação mecânica, baseada em modelos, que desconsidera a diversidade de fatos que incidem sobre o processo, o que nos traz ao movimento de manutenção e reprodução do *status quo* apontado por Guimarães (2012).

Na direção da discussão de Pinazza (2014) sobre a necessidade de reflexão que superem as práticas transmissivas, supondo a necessidade de um professor reflexivo, Guimarães (2012) indica *eixos formativos*³ quando se reporta, sobretudo, à formação de educadores ambientais.

Como primeiro eixo formativo, por exemplo, a quebra dessa visão de mundo racionalista dominante de nossa sociedade é essencial. Para tanto, o autor coloca que “Uma forma de gerar essa ruptura se dá na reflexão crítica que informa uma práxis [...]” (p.129), que visa à desconstrução de uma educação conservadora e transmissiva. Essa teoria supõe que sua ruptura seja por meio da reflexão sobre a práxis que supere a dominação e a opressão presente na sociedade moderna. Com as palavras do autor:

[...] a reflexão crítica não se fia na estabilidade das certezas, do já conhecido; não se acomoda na visão simplificadora e reducionista da realidade, mas vai buscar os nexos contidos nas interações e inter-relações das partes com o todo e do todo com as partes. [...] A reflexão crítica se abre para o novo, para as incertezas, que, tornando-se referências, relativizam verdades, complexificando-as. Essa reflexão crítica que busca a complexidade permite práticas transformadoras, críticas e criativas, buscando superar a reprodução num esforço de construção do inédito. (GUIMARÃES, 2012, p. 130)

Essa reflexão crítica pressupõe que, ao incorporar novas intenções à análise e intervenção na complexa realidade socioambiental, exista a possibilidade de perceber as finalidades de manipulação da compreensão da realidade de forma a manter o *status quo* social. Quando uma realidade estruturada em relações de poder entre os indivíduos, sociedade e natureza, pode ser derrubada por meio de “[...] ação crítica transformadora das condições materiais, epistemológicas e ético-políticas, estruturantes da realidade socioambiental.” (GUIMARÃES, 2012, p.132), existe maior abertura para intervenção no processo social. Esse seria o primeiro eixo abordado e fundamental para que a formação docente adquira um caráter reflexivo sobre a realidade na qual as instituições estão inseridas e seu papel de formação.

³ Detalhes sobre os onze eixos formativos indicados por Guimarães podem ser encontrados na obra: GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 171 p.

Essa configuração de formação de educadores ambientais coloca uma perspectiva ampla que subsidia o coletivo educador à aquisição de consciência de sua importância em uma transformação socioambiental por meio da reflexão sobre a ação, onde a escola é um local privilegiado para a discussão e olhar crítico perante os problemas das diferentes realidades e formadora de cidadãos participativos, pressupondo preocupação acerca das responsabilidades éticas, sociais e políticas construindo uma cultura cidadã permeada por atitudes ecológicas. Braga (2010) declara que:

A escola pode ser um espaço que proporciona essa tomada de consciência, principalmente se tiver como objetivo promover o desenvolvimento afetivo e moral de seus alunos, pois sabemos que não basta ter conhecimento da questão ambiental, é preciso valorizar a natureza e, acima de tudo, querer um Planeta melhor, agindo de forma coerente a isso. (p.5)

A discussão acerca dos movimentos de educação ambiental também nos mostra que a educação é o meio, pelo qual a formação de uma sociedade, preocupada com a melhoria do contexto socioambiental, pode ser construída e a escola aparece como responsável nesse contexto de ação.

Nos dois próximos capítulos procurei trazer em cena aspectos que caracterizam a educação infantil, buscando encaminhar minha discussão para os pontos de convergência entre os princípios de educação ambiental e da educação infantil.

3. PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação para as crianças pequenas no século XX sofreu influências de diversos grupos, com distintos interesses relativos ao reconhecimento das especificidades e desenvolvimento dessa faixa etária. No que tange às referências para o que consideramos hoje na educação infantil, Barbosa e Horn (2008) atentam ao fato de que “[...] grande parte das ideias desenvolvidas no início do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas, ao trabalho de uma única escola ou ao de um grupo de professores [...]” (p.23). Considerando o contexto educativo, existe a necessidade de ponderar a contribuição dos modelos educativos, tendo em vista as práticas educativas transmissivas e participativas.

Este capítulo foi dedicado a recuperar as tendências pedagógicas constituídas historicamente como práticas transmissivas, e em contraponto, evidenciar modelos que buscavam superar as experiências tradicionais por meio de uma pedagogia participativa.

No segundo tópico busquei trazer o modo pelo qual a educação infantil está prevista no contexto contemporâneo brasileiro, e em especial, no âmbito municipal de São Paulo, no que diz respeito às disposições legais.

3.1. Revisitando os modelos curriculares inspiradores da educação infantil

As práticas transmissivas e participativas estiveram em debate desde o século passado, confrontadas com alternativas que superassem o modo tradicional de educação. Como elementos fundamentais do processo educativo, as crianças e os objetivos não se dissociam, devem estar intrinsecamente implicados, e os principais modelos de educação devem revelar concepções que respeitem o direito de participação da criança, percebendo-a como ativa e competente, em contraste à pedagogia transmissiva, calcada na:

[...] lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.17)

A pedagogia da transmissão não considera os fatores externos ao conhecimento, mas o privilegia e o coloca como finalidade simplista que estrutura as práticas selecionadas pelo professor, o qual tem a função de prescrever objetivos e tarefas, moldar os alunos e reforçar o currículo. Ao atender os propósitos exclusivamente curriculares em detrimento à experiência

da criança, o modelo constitui na organização e padronização do conhecimento, segregando-o em disciplinas que incidem na aquisição da informação como o objetivo central (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A pedagogia participativa se fundamenta em uma integração entre a ação e os valores, saberes e crenças, e entre a teoria e prática:

Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer. A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19)

Considera o plano individual e social, o contexto de vida, de produção e construção dos saberes pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, evidenciando seu caráter complexo que acarreta na “escuta, diálogo e negociação”, que direcionam a uma prática pedagógica transformadora por meio de uma aprendizagem pela descoberta, buscando a resolução de problemas por meio da investigação.

Os modelos que caracterizaram o cenário educativo, em busca da superação do modelo transmissivo estiveram calcados em atender as necessidades de desenvolvimento da criança, percebendo-a como ativa e participativa, e não subordinada a programas e conceitos estanques, classificados, divididos, que possuem a função de preparar a criança para a vida adulta em uma lógica diferente da que a criança vive, onde as atividades intelectuais são mais valorizadas do que aquelas próprias ao desenvolvimento da infância (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

A educação infantil não possui como objetivo a transmissão de conhecimento, e sim a efetivação do desenvolvimento (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), que ocorre conforme a criança é inserida e participa de seu contexto de vida presente. Desse modo, as perspectivas apontadas a seguir são exemplos pontuais que foram além das práticas tradicionais.

Como pioneiro de alguns modelos pedagógicos que serviram de referência para a educação infantil contemporânea, no século XIX, Froebel contribuiu para ampliar o olhar sobre as perspectivas de desenvolvimento infantil, principalmente por conta do ato de brincar e do jogo, elementos considerados importantes nesse processo. Além do jogo, a psicomotricidade e a jardinagem faziam parte das atividades incentivadas e praticadas, indicando uma preocupação com a integração da escola com a natureza e a necessidade de espaços para serem utilizados pelas crianças (ELALI, 2003, p.311).

O movimento da Escola Nova contribuiu para ampliar a noção das especificidades que influenciavam o desenvolvimento da criança, elaborando propostas educativas,

principalmente na América do Norte e Europa, que criticavam os modelos tradicionais de educação (BARBOSA; HORN, 2008).

No Brasil, a escrita do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, elaborado por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros, direcionou um movimento que buscava a democratização da educação.

No contexto histórico de propostas educativas, John Dewey sustenta que o currículo deve abranger atividades educativas que proporcionem à criança aprender fazendo, reconhecendo suas intenções como ponto de partida para as práticas e experiências educativas. Tais experimentos deveriam possuir as ideias e informações organizadas pelos educadores, os quais também precisariam pensar nas potencialidades dos espaços em que elas ocorrem (PINAZZA, 2007).

Conforme apontado por Barbosa e Horn (2008), Dewey foi um dos principais representantes da pedagogia de projetos: “[...] acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo” (p.17), considerando como principal função da escola, auxiliar a criança compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, vinculando os interesses e necessidades das crianças com as atividades escolares.

Também como exemplo de uma pedagogia que se opunha à transmissiva, Maria Montessori apostava no livre desenvolvimento da criança e suas capacidades de forma instantânea, sendo o adulto promotor de situações que favoreçam seu desenvolvimento e provedor de cuidados básicos (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007). De acordo com os autores, acerca das concepções montessorianas, “A criança deve beneficiar-se de uma educação que vise ao desenvolvimento da personalidade humana e das suas potencialidades” (p.121), e nesse processo o professor é o sujeito que irá dispor de condições para que a criança se desenvolva em um ambiente preparado que signifique suas experiências.

Célestin Freinet foi outro crítico da pedagogia tradicional, e para ele a criança deve aprender os conceitos essenciais para a vida em sociedade, baseados na verdade, na justiça, na personalidade livre, responsabilidade e na iniciativa, por meio de participação nas relações cotidianas (ELIAS; SANCHES, 2007). Segundo as autoras sobre Freinet:

A escola faz parte da sociedade, introduz o aluno na lógica do trabalho, devendo torná-lo crítico e questionador, capaz de superar suas desvantagens de classe. Conhecer é muito mais que memorizar, é construir dialeticamente o conhecimento, por uma relação dialógica, cooperativa, multidisciplinar, enfrentando as limitações materiais. (ELIAS, SANCHES, 2007, p.157)

Esse educador percebia a escola como formadora do futuro trabalhador, fornecendo subsídios para atuar de forma crítica a partir da relevância do trabalho, da cidadania, valorização do saber e da ciência a partir de uma concepção de educação voltada às classes populares. Sua pedagogia está calcada em um modelo inovador de ensino-aprendizagem voltado para a cooperação, incidindo sobre a perspectiva de que o conteúdo deve ser utilizado de forma que contribua para o desenvolvimento da criança, enfatizando seu interesse. Sem métodos estabelecidos, a criança aprende a partir da observação do que está disposto ao seu redor, com base na pesquisa e no incentivo do professor (ELIAS; SANCHES, 2007).

Na segunda metade do século XX, as teorias do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky, Bruner) emergem no sentido de conceber a interação da criança com o meio e com o outro como elementos favoráveis a sua aprendizagem, contribuindo para a concepção atual de currículo e desenvolvimento dos pequenos. De forma ampla, o movimento tinha como intenção:

[...] criar novas formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula. (BARBOSA; HORN, 2008, p.16)

Jean Piaget não tratou de um modelo pedagógico, mas contribuiu para o modo como a educação para os pequenos é concebida atualmente. Concluiu, após intensos trabalhos no campo da biologia, que o desenvolvimento biológico se caracteriza como um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive, e a partir dessas concepções o pensador elabora suas ideias acerca do desenvolvimento cognitivo (VIEIRA; LINO, 2007). De acordo com Piaget, a criança se desenvolve por meio de uma sequência de estágios de desenvolvimento caracterizada por organizações de pensamentos e atividades específicas. Do ponto de vista educacional as fases de desenvolvimento em que as crianças se encontram são fundamentais para que ela atinja o próximo estágio:

[...] deseja-se que os programas para a primeira infância proporcionem às crianças experiências sensoriais ricas e responsivas que lhes permitam construir novas estruturas fundamentais à aquisição de conhecimentos que constituirão a base para as aquisições do estágio seguinte. (VIEIRA; LINO, 2007, p.207)

A teoria de Piaget propõe que a construção do conhecimento se estabelece a partir das interações entre o sujeito e o objeto, através de um processo de assimilação dos elementos externos e acomodação que modifica um esquema anterior através do fator assimilado, o que leva o organismo ao equilíbrio como forma de adaptação biológica, balanceando a assimilação e acomodação (VIEIRA; LINO, 2007).

Também há de considerar a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, para quem a educação possui um papel de transformação do homem e da humanidade, considerando que:

Na primeira infância, isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas separadamente, mas em uma perspectiva holística, integrada. (PIMENTEL, 2007, p.222)

O conceito de aprendizagem concebido por Vygotsky está baseado nas mediações ocorridas nas situações cotidianas de aprendizagem. O pensador estabelece um parâmetro para a atuação pedagógica no sentido de identificar e compreender as relações entre os processos de ensino aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal, que implica na relação entre o desenvolvimento real, que é a capacidade de solucionar problemas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual as funções psicológicas estão em fase de amadurecimento. Assim, a zona de desenvolvimento proximal define que a aprendizagem sempre ocorrerá por meio da mediação, pelo auxílio de uma pessoa mais experiente (PIMENTEL, 2007).

Jerome Bruner, por sua vez, fixa seus temas em uma educação como intervenção social, articulando as perspectivas da psicologia com as da pedagogia discutindo experiências educativas que estavam alicerçadas em seus estudos sobre o pensamento. Para ele,

Se o conteúdo respeitar as formas de representação do mundo pela criança e o ato de aprendizagem (criativo) propiciar a sua construção, o currículo em espiral possibilitará a elaboração gradativa, em diferentes graus de profundidade, do conceito a ser construído. (KISHIMOTO, 2007, p.257)

O conceito de currículo em espiral apresentado refere-se à possibilidade de retomar e aperfeiçoar as concepções, pois a descoberta de soluções se dá sobre a reflexão, sobre a ação e a utilização de informações prévias, pois aprender só possui significado quando se constrói o que acarreta na descoberta.

No âmbito específico da superação de uma pedagogia tradicional, Bruner contribui para desconstruir as práticas transmissivas considerando como ponto de partida a intencionalidade da criança, tendo o adulto como suporte: “[...] portadora de intencionalidade, pró-atividade e saberes construídos, que só se desenvolve como sujeito dotado de consciência, em processos interativos e intersubjetivos na cultura.” (KISHIMOTO, 2007, p.270).

Bruner considera a linguagem como meio de troca e construção de relações sociais entre as crianças e os adultos, a qual se consolida de acordo com o contexto interativo em que a criança está inserida. Propõe uma pedagogia que valorize os jogos e narrativas infantis, declarando que: “Através do jogo de linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade,

descobre as regras e o significado das coisas. Em outros termos, constrói o conhecimento, sentimentos, torna-se ser cultural, aprende e desenvolve-se.” (KISHIMOTO, 2007, p.268).

Leitor e estudioso das diferentes pedagogias participativas, o educador italiano Loris Malaguzzi, partindo do pressuposto de que a educação não é neutra, propunha um espaço de “criação das culturas infantis” em ateliês. Malaguzzi articulava o projeto com outros setores da esfera social, visando à melhoria das condições de vida local e das crianças, atraindo a participação dos pais na educação das crianças:

O seu papel integrador, combinado com as intencionalidades educativas no quadro das estratégias educacionais com projetos, faz nascer uma pedagogia da educação infantil com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos. (FARIA, 2007, p.280)

As intenções de respeito às necessidades da criança trazem a ideia da presença de todas as linguagens, fazendo com que o ateliê servisse como um espaço de desenvolvimento composto por múltiplas experiências. Desse modo, a criança necessita de uma educação que não seja vinculada às matérias escolares ou disciplinas, mas em campos educativos como: corpo e movimento; discursos e palavras; espaço, ordem e medidas; as coisas, o tempo e a natureza; as mensagens, as formas e a mídia; e o eu e o outro (FARIA, 2007).

Acima, foram citados exemplos de práticas que buscavam superar as experiências tradicionais calcadas na transmissão do conhecimento padronizado. Como crítica às práticas transmissivas, as experiências mencionadas buscavam alternativas de superar o modelo tradicional, trazendo contribuições onde a criança é percebida como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Para que a possibilidade de promover uma educação de qualidade se efetive, no próximo tópico trago o modo pelo qual a educação infantil está considerada legalmente nos âmbitos nacional e municipal.

3.2. Considerações legais sobre o currículo nas esferas nacional e municipal

A constatação de uma política efetivamente integrada e significativa sobre educação para a criança pequena veio por meio de um diagnóstico, publicado em 1983, acerca da educação para crianças de zero a sete anos, o qual revelou mudanças que superavam o caráter assistencialista e ampliavam o debate ideológico e o nível de organizações voltadas à defesa da qualidade e oferta da educação infantil (CAMPOS et al. 1995).

A Constituição Federal de 88, de acordo com Campos (et al. 1995), reconhece, pela primeira vez em âmbito legal, o acesso à educação em creches e pré-escolas como um direito da criança pequena, repercutindo em outras legislações posteriores. Destaco que:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. (BRASIL, 2006b, p.9)

A Constituição atribui ao Estado a garantia do atendimento de crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas conforme o Capítulo III, Seção I, Artigo 208, inciso IV, destacando que é dever da União prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, com a finalidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade e equalizar o acesso. E ainda, determina que os municípios devem, especificamente, priorizar o ensino fundamental e a educação infantil, conforme o Artigo 211, parágrafo 2º (BRASIL, 2006b).

Tendo em vista as garantias de acesso da criança pequena à educação, houve a necessidade de elaborar uma política específica que norteara a promoção dessa etapa: a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) de 1994, a qual aponta como diretrizes gerais o reconhecimento do direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade e que a educação infantil deve ser considerada a primeira etapa da educação básica, imprescindível para a construção da cidadania, não obrigatória, mas um direito indispensável a ser provido pelo Estado em creches e pré-escolas, complementando a ação da família (BRASIL, 1994b). Ainda recomenda que o currículo compreenda a diversidade social e cultural do público atendido, os conhecimentos e o grau de desenvolvimento das crianças, indicando o atendimento às crianças com necessidades especiais “sempre que possível”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, revista em 2013, considera no Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, Art. 4º, itens I e II, que o Estado tem o dever de promover a educação escolar obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizadas em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, enfatizando que a educação infantil deve ser gratuita às crianças de até cinco⁴ anos de idade, incluindo sua obrigatoriedade em sua nova redação em 2013 (BRASIL, 2014).

Desde que a LDB entrou em vigor, foram necessárias diretrizes normativas que dissessem respeito ao currículo e à formação docente inicial, a fim de garantir a inclusão da educação infantil nas práticas de educação básica, estabelecidas em pareceres e resoluções Municipais, Estaduais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2006b).

A LDB aponta que a educação infantil deve ser oferecida em colaboração dos municípios, estados, Distrito Federal e a União, com a finalidade de assegurar a formação

⁴ Na versão de 1996, a faixa etária abrangia até os seis anos de idade.

básica comum, conforme o item IV do Art. 9º e o Art. 26º, onde consideram a complementação por cada sistema de ensino as características da região, em uma parte diversificada, considerando aspectos socioeconômicos locais, apontado também no Artigo 79º, item III: “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;” (BRASIL, 2014, p.42).

Campo de grande discussão, no Brasil existe a concepção de nem sempre houve a preocupação com o currículo na educação infantil. De acordo com Salles e Faria (2012), historicamente, ele tem sido organizado de maneiras diferentes, ancorado em livros didáticos, datas comemorativas, áreas de conhecimento, eixos de trabalho, entre outras referências, baseado em uma prática transmissiva onde a criança não era protagonista. Por vezes ele está organizado e sistematizado, em outras ele não é explícito, mas sempre há uma definição do que será trabalhado com as crianças, evidenciando perspectivas mais ou menos alinhadas com as concepções de criança e de educação infantil, previstas legalmente.

As concepções de infância que permeavam as práticas adotadas, até então, distinguem o educar do cuidar, embora fosse debatido e instituído legalmente que ambos os aspectos não se dissociam na prática educativa:

Percebe-se que, apesar da transição que, principalmente, as creches tiveram da Assistência Social para a Educação, o trabalho desenvolvido em muitas instituições ainda sofre influências do *assistencialismo* de outrora. Tendo, assim, um foco no cuidado, mas apartado de um fim educativo. Já as pré-escolas, como a própria denominação sugere, ficam muitas vezes presas à ideia de se restringirem a uma preparação, ou a uma antecipação do ensino fundamental, seguido de um modelo de *escolarização* bastante tradicional, que privilegia, sobretudo, a alfabetização imposta e mecânica, ou seja, sem respeito ao interesse e motivação das crianças. (ABUCHAIM, 2012, p. 11-12, *itálicos meus*)

O currículo da educação infantil está permeado por esses dois pontos de vista: o assistencialismo e a escolarização. Uma concepção transmissiva que supõe certa escolarização envolve a transferência de conhecimentos. Como parâmetros para consolidar uma educação infantil de qualidade e que considere o cuidar e educar indissociáveis, o currículo deve partir das seguintes intenções:

[...] coerente; multidimensional e integral, previsível, mas também permitir flexibilidade; culturalmente pertinente; centrado nos interesses e necessidades da criança; baseado na brincadeira, na exploração e na descoberta. Deve também incluir a possibilidade de avaliação, incorporar novas tecnologias, usar materiais adequados, ser pertinente com os direitos da criança e respeitar a diversidade e a individualidade. (ABUCHAIM, 2012, p.10).

Em geral, de acordo com Salles e Faria (2012), a organização curricular realizada pelas instituições se concretiza a partir de datas comemorativas, áreas do conhecimento, livros

didáticos, eixos de trabalho, projetos, campos de experiências, agregando diversas modalidades para estruturar o currículo. As autoras ainda afirmam que:

Essa indefinição ou mesmo essa diversidade nas formas de, historicamente, estruturar o currículo da Educação Infantil, além de revelarem concepções, evidenciam a inexistência, até então, de diretrizes que definissem com maior clareza a identidade dessa etapa da Educação Básica. (p.75)

Assim, após a Constituição de 88, com a definição da PNEI e da LDB, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, foi publicado em 1995 e reeditado em 2009, sendo uma referência de inovação, pois foca na criança e seus direitos (ABUCHAIM, 2012; CERISARA, 2002). É visto como uma das produções que embasam as definições curriculares para a educação infantil, com o objetivo de apontar as necessidades básicas para uma educação de qualidade para as crianças, em uma perspectiva teoricamente mais participativa.

Em 1998, o MEC lançou o RCNEI (BRASIL, 1998), o qual é apresentado como um referencial para a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil (SALLES; FARIA, 2012), e está dividido em três volumes que demarcam os objetivos curriculares gerais: o primeiro é composto pela introdução, onde um conjunto de reflexões acerca dos pressupostos de educação para as crianças pequenas e suas concepções estão vinculados a uma visão de educação, instituição e do profissional em atuação. Os próximos volumes se referem a duas áreas de experiência: uma delas, no segundo volume, fruto das discussões apresentadas no primeiro, refere-se à Identidade e Autonomia, pertencente ao âmbito “Formação Social e Pessoal”. E por fim, o terceiro volume, inserido no âmbito de experiência “Conhecimento de Mundo”, está dividido em seis eixos que contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas: “Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”. O referencial ainda apresenta orientações gerais aos professores e as referências bibliográficas.

O documento se caracteriza como uma referência, sem caráter obrigatório ou mandatório, de extrema importância e utilidade nas instituições de educação infantil, pois apresenta, segundo Cerisara (2002), conteúdos e princípios que permitiram avançar nas discussões que delimitassem as ações e abrangessem as especificidades dessa etapa da educação, priorizando os seguintes fatores: “[...] criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo.” (p.336). O documento ainda aponta as condições internas e externas e as condições de organização do espaço e tempo e parceria com as famílias.

Embora o documento represente um avanço para as discussões, Cerisara (2002) o critica apontando que era necessário maior aprofundamento acerca das questões para a área, e que o documento foi elaborado prematuramente, além de apresentar um texto extenso e complexo, onde a criança não é o centro da proposta e sim, o aluno. O conhecimento está colocado de forma fragmentada: de um lado o conhecimento de mundo e de outro a formação pessoal e social (ABUCHAIM, 2012; CERISARA, 2002), revelando resquícios de uma pedagogia transmissiva.

Ainda no âmbito curricular, como orientação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999, apresentam fundamentos obrigatórios para todos os sistemas públicos de educação (municipais ou estaduais), antecedidas por uma discussão acerca da qualidade na educação (BRASIL, 2006a). As autoras Salles e Faria (2012) criticam as DCNEI, dizendo que: “[...] embora representassem um avanço significativo para essa etapa educacional, não explicitavam com clareza uma concepção de currículo e nem as formas de organizá-lo.” (p.76).

Em 2009, foi publicado o documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, cujo objetivo era sistematizar a revisão das diretrizes da educação básica (ABUCHAIM, 2012). Em 2010, o MEC publicou uma versão atualizada e revisada das DCNEI, a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as diretrizes a serem consideradas nas propostas pedagógicas, incorporando os avanços políticos, científicos e sociais, apresentando pela primeira vez na história da educação infantil no Brasil, uma concepção clara e definida de currículo para crianças de 0 a 5 anos (SALLES; FARIA, 2012).

Em 2013, O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” apresenta uma revisão das DCNEI. Portanto, o currículo é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BRASIL, 2013, p.86)

O currículo como plano de orientação das ações institucionais em que são definidos os objetivos para o desenvolvimento infantil, as unidades de ensino devem elaborar e executar as propostas pedagógicas, conforme previsto na LDB (Art. 12º e 13º). As propostas pedagógicas ou Projeto Político Pedagógico, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2013), orientam as ações das instituições e preveem as metas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e em sua concepção, devem ser elaboradas coletivamente (participação da

direção, professores e comunidade escolar) e cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, o que, de acordo com o documento:

[...] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e de conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção de equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2013, p.85)

As Diretrizes apontam três princípios que sustentam a concepção de educação infantil. Sobre os quais, o primeiro, os princípios éticos, dizem respeito à “[...] valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2013, p.87). Os princípios políticos, “[...] dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática.” (BRASIL, 2013, p. 87). E o terceiro, os princípios estéticos, os quais se referem à “[...] valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2013, p.88).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem possuir alicerce nas interações e na brincadeira como eixos curriculares, promovendo ocasiões de aprendizagem, as quais:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- VIII- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2013, p.99)

A essa trajetória da educação infantil cumprida em nível nacional e atualmente em exercício, condicionam-se muitos dos acontecimentos em nível municipal, consideradas as importantes especificidades históricas que definiram (e definem) os caminhos percorridos pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo. Visto que a instituição estudada nesta pesquisa pertence à rede municipal de São Paulo, para continuar a discussão sobre a educação infantil é necessário recuperar alguns aspectos históricos da referida etapa da educação básica do município.

No ano de 1896, foi criado o primeiro jardim de infância na cidade de São Paulo, administrado pela rede estadual, cujo objetivo era atender as classes mais favorecidas. No contexto de expansão da classe operária, em 1920, foi decretado que as escolas maternas deviam estar localizadas no entorno das fábricas para atendimento dos filhos dos trabalhadores. Sem efeito, a determinação não foi suficiente para impulsionar o desenvolvimento da educação para os pequenos e, em 1933 foi elaborado o Código de Educação do Estado de São Paulo, e assim foram criadas as instituições Peri e pós-escolares e adotada a concepção de Escola Comunitária (SÃO PAULO, 2015a).

Nesse período a prefeitura da cidade estrutura o atendimento em três parques infantis: Ipiranga (extinto), Lapa (EMEI Profª Neyde Guzzi de Chiacchio) e D. Pedro I (EMEI D. Pedro I), no ano de 1935, vinculados ao Departamento de Cultura, posteriormente incorporado pela Secretaria de Cultura e Higiene em 1945, a qual se dividiu em Secretaria da Higiene e Secretaria da Educação e Cultura em 1947 (ABUCHAIM, 2012; SÃO PAULO, 2015a).

A associação das instituições de educação infantil à Secretaria de Cultura e Higiene até 1947 evidenciou efeitos de caráter higienista, onde a “cultura” estava associada a “higiene”. O projeto de cultura nesse momento era o de formar seres com hábitos “saudáveis” para que a sociedade fosse “civilizada”. Em um estudo sobre as teses oriundas da primeira Conferência Nacional de Educação em 1927, em nove delas, o autor do trabalho destaca:

[...] o discurso médico-higienista fica bem evidenciado no modo prescritivo e doutrinário do convencimento de educar a população brasileira sobre a necessidade de adquirir hábitos de higiene e asseio, e de cuidar da saúde, principalmente por meio da prevenção. A pretensão dos autores das teses vai muito além das prescrições para o trabalho do professor na sala de aula; eles pretendiam ‘formar a consciência sanitária nacional’, educando também os indivíduos que não frequentavam a escola – nesse período, a maioria da população – sobre como ter uma vida regrada higiênica e moralmente. (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.446)

Na perspectiva higienista, em um contexto de formação do “cidadão ideal”, a educação das elites, era diferenciada das camadas populares: “[...] ensino moral adequado para cada grupo, seja para ‘os tipos superiores da humanidade’, seja para ‘adestrar cavalos’.” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.437). A educação moral era o principal argumento para desenvolver hábitos, em uma condução persuasiva de moldar as massas. A moral, base do ensino nacional, de acordo com os autores, conformava os indivíduos das camadas populares com as suas obrigações e necessidades para a vida coletiva, submetendo-os à disciplina.

As instituições para os filhos pequenos dos trabalhadores eram escassas, e surgiram com maior evidência na década de 50, mostrando que o acesso das camadas menos favorecidas era desigual e a educação estava a serviço da formação de sujeitos em uma perspectiva civilizada, elitista e dominante. Os pais tinham de levar as crianças para o trabalho, as quais muitas vezes começavam cedo no labor:

Para enfrentar a falta de escolas alfabetizadoras das camadas mais pobres brasileiras e, dos imigrantes que também não puderam frequentar as escolas nos seus países de origem, os operários mais lúcidos e com algumas luzes de ensino, iniciaram a implantação de escolas livres, racionalistas, seguindo o exemplo do espanhol Francisco Ferrer y Guardia, nos anos distantes de 1901. (RODRIGUES, 2012, p.42)

Associações, sindicatos e centros de cultura, eram locais onde a educação era improvisada. Como aponta Abuchaim (2012), os parques infantis surgiram em um contexto de crescente urbanização, industrialização e consequente aumento da classe proletária, o que evidenciou a necessidade de atendimento das classes trabalhadoras buscando sua integração social e melhores condições de vida, pois de acordo com a autora, a falta de planejamento sanitário, habitacional, além das condições precárias de trabalho, dentre outros fatores, faziam parte da demanda por melhores condições de vida por parte dos operários.

Em um sentido cronológico, foram criados em 1951 os Recantos Infantis (Parques) em praças públicas do município (SÃO PAULO, 2015a), surgindo com o intuito de garantia de espaços adequados para o desenvolvimento das crianças dos bairros operários (ABUCHAIM, 2012). Em 1956, o acesso para as crianças da classe trabalhadora foi ampliado, seguido da criação do Grupo Municipal de Primeiro Grau. Em 1969, a prefeitura iniciou a implantação das creches diretas e no ano seguinte criou as classes de ensino pré-primário nas unidades do Departamento de Educação e Recreio.

A década de 70 foi muito significativa para a história da educação infantil do município de São Paulo. No ano de 1972, foram elaboradas as propostas Curriculares para os Parques Infantis, considerando a criança como: “[...] ser com características bem definidas e

rígidas de acordo com a idade cronológica. Enfatiza a prontidão em seus aspectos motores e neurológicos.” (SÃO PAULO, 2015a, s/p). Elencavam como componentes curriculares os eixos: Comunicação e expressão (Linguagem, Artes, Música e Educação Física), iniciação às ciências matemáticas, Ciências Naturais e Integração Social.

Em 1975, foi criada a Secretaria Municipal de Educação (SME) com o desmembramento da Secretaria Municipal de Cultura. Nesse momento as instituições deixaram de ser “Parques Infantis” e se tornaram “Escolas Municipais de Educação Infantil” (EMEIs) (SÃO PAULO, 2015a). De acordo com o documento consultado, nesse período havia um movimento que enfatizava a função compensatória da educação infantil tendo em vista o fracasso escolar no ensino primário. Desse modo, em 1976, foi implantado o programa pré-escolar emergencial que buscava atender nos espaços das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Também nesse ano, foi implantado o Plano de Educação Infantil (PLANEDI).

Como conquista face às reivindicações do movimento de luta das mulheres por creches na década de 70, em 1980 a Secretaria Municipal de Assistência Social inaugura as primeiras creches. Surgiu então uma nova proposta curricular em 1983, a qual previa:

- Intenção de romper com a concepção assistencialista/preparatória;
- Princípio metodológico: encoraja a criança a agir e pensar sobre sua ação;
- Valoriza o professor na aprendizagem: situações desafiadoras (forte influencia Piagetiana);
- Criação do terceiro turno nas EMEIs para ampliação de atendimento. (SÃO PAULO, 2015a, s/p)

No entanto, em 1986 a proposta curricular fora recolhida e a concepção de educação compensatória retornou baseada teoricamente nos pensamentos de Piaget: “Elege o conhecimento lógico-matemático como principal linguagem – é vista como decorrente da aquisição dos Conceitos; Linguagem escrita é ignorada; Registro das representações lógico-matemáticas.” (SÃO PAULO, 2015a, s/p).

A expansão do atendimento das crianças nas décadas de 70 e 80 sem modelos que servissem como referência para o trabalho pedagógico, e com falta de preparação do profissional de educação infantil, “[...] acabou gerando um modelo de atendimento pobre para a pobreza, um cuidado custodial e uma educação de baixa qualidade, no sentido de propiciar poucas mudanças nas capacidades infantis” (SÃO PAULO, 2007, p.12). Os referenciais utilizados para a consolidação da Educação Mundial como Froebel e Montessori, foram incorporados de formas distorcidas e pontuais na educação brasileira, perdendo suas características na década de 70 com as teorias da privação cultural e na concepção de educação compensatória.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil e a garantia da educação infantil para crianças de até seis anos de idade, as EMEIs sofreram uma reorientação curricular embasadas nas concepções sócio-construtivistas considerando:

- Linguagem como eixo do trabalho e o jogo como organizador do currículo;
- Áreas: Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática;
- Privilegia os conhecimentos prévios da criança, dá acesso aos conhecimentos da Cultura universal;
- Reconstrução do seu próprio conhecimento (SÃO PAULO, 2015a, s/p).

Ao final dessa década, o surgimento do Movimento de Reorientação Curricular no município de São Paulo revelou um momento proeminente para se pensar práticas e as relações estabelecidas no contexto das instituições educativas.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reitera a garantia do direito à educação e atendimento das crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas com a finalidade de desenvolvimento dos indivíduos e preparo para o exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2015a). Em 1993, de acordo com o documento, foi implantado o Projeto AEIOU, cuja proposta previa um trabalho transdisciplinar em “Salas Ambientes”, propondo oficinas pedagógicas para articular a teoria e prática, organizando o trabalho em áreas que subsidiavam o trabalho pedagógico, justificadas a partir de características das crianças nas seguintes áreas: jogo simbólico, linguagens (oral, escrita, plástica, desenho, computadorizada, musical), matemática e ciências.

Nos anos 2000, foram dados rumos mais claros à educação municipal com a Publicação das Diretrizes de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, seguido pela transição da administração das creches pela Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) (SÃO PAULO, 2015a).

Em relação ao cuidado e educação dos pequenos, a Orientação Normativa nº 01/2004: Construindo um Regimento de Infância, publicada no Diário Oficial do município de São Paulo, em 04 de dezembro de 2004, apontou concepções que servem de referência para educação infantil municipal. O currículo, segundo a orientação, deve ser elaborado de forma que: “[...] atenda às especificidades da infância, e do local/ambiente da unidade educacional, incluindo: família, crianças, educadores(as) e comunidade” (SÃO PAULO, 2004, p.5). Compreende o currículo como:

[...] o conjunto de relações que se estabelece na unidade, construído, portanto de forma dinâmica e flexível, fundamentado no diálogo e numa perspectiva crítica e coletiva [...] tendo como [...] ponto de partida os interesses e demandas das crianças e comunidade. Deve levar em conta todas as ações, experiências e vivências em que são envolvidos os sujeitos de sua construção, considerando: sua linguagem, a dimensão lúdica, o tempo e o espaço em que se desenvolvem as atividades, os participantes (atores e protagonistas), as formas de possibilitar as interações e as modalidades de gestão. (SÃO PAULO, 2004, p.5)

Diversas publicações da Rede Municipal de Ensino são lançadas com o intuito de fornecer subsídios para alcançar uma educação de qualidade para os pequenos. Cito algumas delas para corroborar: Construindo a Pedagogia da Infância (2004); A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil (2006); São Paulo é uma escola – manual de brincadeiras (2006); Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientação didática – Educação Infantil (2007); Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs e EMEIs da cidade de São Paulo (2007); Almanaque: 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo (2010); Cadernos da Rede – Formação de Gestores (2010); Orientação Normativa nº01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2013); Programa Mais Educação São Paulo (2014); O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (2015); Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015); Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015).

Com o propósito de subsidiar as reflexões e debates para construção de políticas educacionais para a Cidade de São Paulo, a SME lançou o documento “Políticas Pedagógicas Curriculares- Contexto, Diretrizes e Ações” (SÃO PAULO, SME, 2010), no qual foi reafirmado o compromisso para efetivar uma educação integral e integrada de crianças e jovens nas unidades de ensino municipais.

O tema do documento aborda as “Considerações sobre o Currículo e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos na Rede Municipal de São Paulo: Contexto e Perspectivas”, em referência a aprendizagem como um direito das crianças e jovens, priorizando: democratização do ensino básico, tendo em vista não só acesso, mas a qualidade e permanência, além do fortalecimento das unidades educacionais, tendo-as como parâmetros para a elaboração de diretrizes educacionais e orientações curriculares, envolvendo a participação de todos que fazem parte dos processos educativos (crianças, jovens, professores, outros profissionais da equipe, gestores, família, comunidade), sem deixar de investir na formação e valorização dos profissionais com ações articuladas entre as esferas municipal, estadual e federal (SÃO PAULO, 2010).

Em 2013, inspirado no programa nacional “Mais educação”, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi instituído o Programa Mais Educação São Paulo. Consiste em um Programa de reorganização curricular e administrativa, com ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo,

integrando o ensino fundamental com a duração de oito anos ao ensino fundamental de nove anos (SÃO PAULO, 2015a).

Com o intuito de orientar as concepções pedagógicas da rede municipal de ensino, sob a perspectiva da construção de um currículo que perceba as relações entre a educação infantil e a continuidade no ensino fundamental, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) visou implantar o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, cuja proposta foi discutida e elaborada tendo como base seminários sobre a fragmentação entre os Centros de Educação Infantil (CEIs), as EMEIs e as EMEFs. O distanciamento entre as propostas das modalidades implicou na separação entre o corpo e a mente, a razão e o imaginário, a brincadeira e o aprender, o tempo/ritmo das crianças e o tempo da instituição, sem valorizar as especificidades e diversidades da infância (SÃO PAULO, 2015b).

De acordo com a proposta, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013):

[...] as modalidades da Educação Básica estão organizadas de acordo com três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação, sendo necessário que as modalidades compartilhem as mesmas concepções e princípios, para que não haja rupturas entre o CEI e a EMEI na Educação Infantil e desta com o Ensino Fundamental, considerando que a infância não se segmenta em compartimentos desvinculados e descontextualizados, pois a criança que segue para uma nova Unidade Educacional continua sendo a mesma, e as experiências vivenciadas em cada unidade devem ser diversas, elaboradas e específicas para pequenos grupos, porém coerentes e contínuas, apesar de não lineares [...] (SÃO PAULO, 2015b, p.26)

Assim, o Currículo Integrador da infância Paulistana, apresenta uma proposta de trabalho coletivo entre unidades educacionais que esteja baseado em:

[...] propostas pedagógicas que acolham, respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades. Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais, e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. (SÃO PAULO, 2015b, p.8).

O documento aponta a necessidade de romper com a ideia compensatória, assistencialista e preparatória para o nível fundamental que marca a educação infantil:

Pensar o currículo integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do “currículo colonizador” que historicamente privilegiou a perspectiva européia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir o conhecimento. (SÃO PAULO, 2015b, p.10).

Superando uma visão que percebe as crianças como seres incapazes e submetidas ao mundo dos adultos, que as compara em relação a nós, uma pedagogia “colonizada” pelos preceitos tradicionais e adulto cêtricos, o Currículo Integrador percebe a infância como “[...]”

construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade [...] (SÃO PAULO, 2015b, p.11). A implementação dessa proposta tem em vista as contribuições que as crianças, em sua forma crítica de interrogar o mundo, podem trazer para a comunidade, potencializando transformações nos meios sociais, políticos e culturais. (SÃO PAULO, 2015b).

Outro documento que foi elaborado pela rede municipal de ensino de São Paulo como Orientação Normativa (nº01/2015), intitulado como “Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana”, (SÃO PAULO, 2015c), é uma referência que acusa os padrões básicos de forma clara e geral. Foi elaborado por um grupo de estudos e trabalhos, com a participação de profissionais da Secretaria Municipal de Educação e supervisores escolares, com a finalidade de elucidar as especificidades das regiões da cidade.

Apresentam como princípios para uma educação infantil de qualidade: as características de cada região da cidade, o que incide sobre a constituição das diversas infâncias, diretamente vinculadas a etnia, religião, condição socioeconômica, dentre outros fatores. Outro princípio é a relação entre a proposta pedagógica e o espaço físico, compreendendo o espaço como fator essencial para a consolidação da pedagogia da infância, onde os ambientes devem proporcionar a vivência de todas as potencialidades humanas (o lúdico, imaginário, autonomia, liberdade, brincadeira, dentre outros). Por fim, o terceiro princípio é a atuação dos educadores na organização dos ambientes, nos momentos de organização do tempo e escolha de materiais, o que possibilita o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem na interação com os objetos, com os adultos e as outras crianças (SÃO PAULO, 2015c).

Os Padrões Básicos apontados nos documentos estão organizados nos seguintes aspectos: Projeto Político-Pedagógico (PPP); organização do tempo, espaço físico/ambientes; recursos materiais e mobiliários; recursos humanos, condições de trabalho e formação dos profissionais da educação.

O PPP está baseado nas ideias encontradas nas DCNEI e estão organizados de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos. Considera que o PPP:

[...] deve ser um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão, sendo, portanto, a história do percurso dos sujeitos que compartilham um mesmo território revelando princípios e práticas estabelecidas pela Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2015c, p.12)

Nessa visão, o documento consiste em um arquivo da documentação que evidenciam as intenções, concepções, práticas pedagógicas constituídas no currículo da Unidade, dentre

outros registros como: as características da instituição, concepções de infância, criança e educação infantil, associações com órgãos auxiliares, quadro de recursos humanos, proposta curricular, calendário de atividades, avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, assim como a avaliação institucional, formação continuada e formas de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

No que tange à organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações, outro aspecto previsto como padrão básico de qualidade para educação infantil paulistana, o documento ressalta que as brincadeiras e interações são os eixos curriculares para o planejamento das ações pedagógicas. Expõe a ideia de que: “Os ambientes devem promover experiências significativas [...] tendo como pressuposto o desenvolvimento da solidariedade, da justiça, do respeito ao outro, do lúdico, da criatividade, da autonomia e do imaginário” (SÃO PAULO, 2015c, P.17).

Amparado nas DCNEI, indicam que a organização do ambiente da instituição “[...] é um importante elemento curricular, revelador de concepções pedagógicas, podendo configurar-se como espaço de respeito à potência infantil ou de confinamento e passividade, de momentos prazerosos ou do contrário.” (SÃO PAULO, 2015c, p.20). As interações que ocorrem nos espaços devem subsidiar a reflexão sobre a organização e reorganização desses locais, com criatividade, cuidado e criticidade, de forma que propicie experiências relevantes para a vivência da infância, considerando a proposta pedagógica da unidade educacional.

Os espaços da educação infantil devem assegurar os cuidados no sentido de observação das condições do prédio e medidas preventivas de segurança. Também são observadas no documento as questões relativas aos ambientes internos como a “sala de atividades/vivências/sala multiuso” das crianças, a qual deve propiciar diversas opções de interação e experiências por meio das atividades livres e planejadas de acordo com o PPP da Unidade. O documento indica que devem ser garantidos espaços de organização de materiais, espelho, brinquedos, na altura das crianças favorecendo o desenvolvimento da autonomia (SÃO PAULO, 2015c).

O refeitório deve ser amplo e possuir dimensões apropriadas para a socialização e autonomia das crianças, com mobiliário na altura das crianças, propiciando que sejam realizadas escolhas na hora de servirem-se. Deve haver lavatório, com água potável e filtrada, assim como nos banheiros, onde o espaço deve ser apropriado para a higienização das mãos e uso de vaso sanitário, compatível com a quantidade de crianças atendidas (SÃO PAULO, 2015c).

Em consideração aos ambientes externos também se pode indicar que esses devem ser planejados e organizados de forma que atenda as potencialidades criadoras das crianças, e deve ser pensado como parte integrante do currículo.

É importante essas áreas serem livre e descobertas para proporcionar aos bebês e crianças diariamente contato com o sol, em horários adequados, e com outros elementos da natureza (água, terra, ar e fogo), possibilitando estimulação, atividades livres e interações entre crianças da mesma faixa etária, de faixas etárias diferentes e com as(os) educadoras(es). (SÃO PAULO, 2015c, p.32)

O documento Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana ainda incide sobre os recursos materiais e mobiliários, considerando os brinquedos como “[...] suportes mobilizadores da criatividade infantil.” (SÃO PAULO, 2015c, p.37), sendo que é essencial a seleção, organização e planejamento do uso dos brinquedos e materiais por parte dos educadores.

Como tópico final, o documento discute acerca da formação, recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais da educação infantil, indicando que a formação inicial⁵ deve ser ratificada com a formação continuada em serviço, a qual irá possibilitar a reflexão sobre a prática e ampliação dos conhecimentos, facilitando a elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, criatividade e imaginação das crianças e bebês (SÃO PAULO, 2015c).

De acordo com o documento, o quadro de recursos humanos tem como referência a legislação federal e municipal, e é composto por: gestores, docentes e equipe de apoio, cujas competências estão definidas no Regimento das Unidades Educacionais. Por fim, ao que se refere às condições de trabalho, o documento indica que a interação é essencial para que haja coesão no trabalho, além contar com um ambiente ético e agradável, onde estão dispostos mobiliários e espaços apropriados para momentos de estudo, reuniões e atividades com as crianças.

Realizadas as considerações sobre a educação infantil no município de São Paulo, o próximo capítulo caminha no sentido de explicitar as relações sobre a origem do que temos como educação infantil no que tange às práticas e concepções oriundas de uma perspectiva fragmentada de relação dos sujeitos com a natureza, além da necessidade dos elementos naturais para a educação infantil e da associação dos conceitos de educação ambiental e infantil de acordo com as diretrizes para ambas as áreas.

⁵ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/96, Artigo 62, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades, institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2014).

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA

Este capítulo destinou-se à discussão acerca da importância do ambiente natural para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, e os motivos pelos quais a referida etapa da educação esteve estacionada em paradigmas calcados na higienização dos espaços e dos sujeitos. A ideia de que as tendências higienistas moldaram a educação infantil está associada à implantação de um programa que possibilitasse formar uma nova sociedade, tendo em vista os modelos europeus de civilização. As práticas e os ambientes eram pensados de acordo com os bons costumes, eliminando a tendência de experimentação das crianças com o meio natural, segregando-as em ambientes controlados por aspectos ditos civilizados.

Por meio de uma discussão sobre a necessidade de contato e exploração do ambiente natural pelas crianças, a superação de práticas transmissivas possibilita qualidade de desenvolvimento e vivência das crianças, visando perspectivas participativas, as quais se alinham aos conceitos de educação ambiental.

No segundo tópico deste capítulo busquei evidenciar como a educação ambiental desponta no currículo da educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2013). Realizei uma tentativa de identificar relações entre conceitos e princípios de ambas as áreas.

4.1. Das perspectivas médico-higienistas às abordagens participativas e integradoras

Os ambientes escolares estão carregados de significações e delimitações dos espaços onde os processos educativos ocorrem. Essa característica não era diferente das preocupações daqueles que propunham experiências inovadoras de educação no século XX. Elali (2003) chama a atenção para a preocupação com as áreas livres das escolas, associando a quantidade e qualidade dos espaços e equipamentos, à qualidade de vida das crianças na educação infantil.

O ambiente escolar e sua organização, de acordo com Elali (2003), deveria estar associado aos interesses e necessidades de desenvolvimento das crianças e, no entanto, ele é controlado e socialmente construído pelos adultos. O discurso “ecológico” está presente nos discursos dos envolvidos com as práticas educativas e apontam a necessidade de que as

crianças tenham experiências com o ambiente, mas que esse deve ser controlado ou domesticado. Nas palavras da autora:

[...] animais presos em gaiolas ou cercados, que não arranhem, biquem ou tenham odores fortes; areia que não suje nem contenha micróbios; árvores que sombreiem, mas não soltem folhas ou atraiam insetos, e nas quais as crianças não devem subir por uma questão de segurança. Em outras palavras, o discurso adulto aponta para uma compreensão do ambiente natural como um cenário para a ação infantil e não como um elemento com participação ativa na vida da criança. (p.315)

As crianças que frequentam as instituições de educação infantil se encontram, na maior parte do tempo, em locais onde raramente acontece o contato com o natural, conforme aponta Tiriba (2007):

Observando o modo de funcionamento de creches e pré-escolas, em centros urbanos e até mesmo em zonas rurais, podemos perceber que as crianças estão emparedadas: são mantidas, a maior parte do tempo, em espaços fechados, as rotinas não contemplam suas necessidades e desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Raramente de pés descalços, nas áreas externas brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento ou brita; e só se aproximam da água para beber e lavar mãos e rostos. Tomar banhos de mangueira, brincar de comidinha, dar banho em boneca, fazer barquinho para colocar na correnteza das valas quando chove... Nada disso é corriqueiro, ao contrário, é exceção! (p.220)

Essa é uma colocação que evidencia o distanciamento das instituições de ensino com o ambiente natural. As crianças possuem a necessidade de explorar os espaços ao ar livre quando pulam, correm, mexem na terra, sobem em árvores, enfim, e são reprimidas de expressar suas vontades naturais por meio do corpo, o qual nos mantém em contato com o mundo, além de serem limitadas no contato com os elementos (TIRIBA, 2007).

Matarezi indica a respeito dos espaços que:

[...] os esforços para inserção da Educação Ambiental, em todos os níveis e esferas da sociedade, devem ocorrer também na perspectiva de que os *espaços* e/ou *estruturas*, com as quais convivemos e interagimos cotidianamente, sejam dotados de características educadoras e emancipatórias, que contenham em si o potencial de provocar descobertas e reflexões, individuais e coletivas simultaneamente, a exemplo do poder provocador e até transformador de uma *obra de arte*. (2005, p.163).

Assim, considerando o ambiente como fator essencial ao desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, Abreu Junior e Carvalho (2012) advertem que, as condições apresentadas no contexto contemporâneo da educação infantil, são decorrência da perspectiva médico-higienista que influenciou a referida etapa da educação. Em suas origens, no início do século XX, tinham como objetivo:

[...] formar o cultivo de maneiras civilizadas, inculcadas por um cuidadoso processo que abrangesse não só a escolarização, mas também a orientação de outras práticas e costumes da vida social. Isso significava incluir [...] práticas como cuidados com a higiene corporal, vestimentas mais adequadas ao clima e até indicações para as construções arquitetônicas, como o tamanho apropriado das salas e a posição das janelas. (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.432)

A concepção e organização dos modelos escolares faziam parte de um campo em disputa para uma educação que colocasse o país em ascensão e progresso, sendo que uma das fortes influências, a que privilegiava os aspectos ditos civilizados, eram acompanhados de diagnósticos e prescrições de ordem médica, em caráter disciplinar (GONDRA, 2005). De acordo com o autor, a área da higiene aparece como uma vertente da racionalidade médica, e com base nessa perspectiva, a educação foi implementada como um programa:

No projeto de educação escolar, formulado segundo os condicionamentos institucionais científicos e culturais, a perspectiva civilizatória constitui-se em seu marco organizador, desdobrável no controle dos espaços, do tempo, da nutrição, das vestimentas, da sujeira, dos órgãos dos sentidos, dos corpos, da inteligência e das vontades. Neste sentido, educar e civilizar formam um par com base no qual a racionalidade médica sonhava produzir um homem novo, diante das adversidades com que se referiam ao mundo tropical e ao seu povo (GONDRA, 2005, p.8)

Nesse projeto higienista, o autor descreve que:

[...] a localização e edificação os prédios escolares configuram-se nas preocupações iniciais, por intermédio das quais se objetivava afastar os escolares do mundo urbano, preservando-os não só das doenças, como da pernicioso ação moral que a cidade poderia exercer sobre os indivíduos em formação. (GONDRA, 2005, p.5)

Tal programa visava, sob a concepção de uma educação higiênica e higienizadora, alcançar a civilização “ideal”, nos moldes europeus. O mesmo autor faz alusão aos textos de viajantes e médicos do tempo da Corte Imperial e destaca o modo como eles viam a cidade: “[...] feia, suja, fétida, insegura, doente, negra, imoral e iletrada.” (2012, p.2). Essas e outras impressões fizeram com que o projeto de formação fosse desenvolvido na rede escolar com o objetivo de moldar um ambiente idealizado.

O autor ainda aponta que o programa escolar fundamentado no ambiente médico, foi além das fronteiras institucionais e da comunidade médica, e esteve presente na arquitetura, nos manuais de ensino, na criação de instituições escolares geridas por médicos também representados na direção de órgãos públicos, além da propagação dos fundamentos nos cursos de formação e em livros escolares (GONDRA, 2012).

A educação nacional estava subordinada ao saneamento das camadas populares, cuja tarefa cabia às elites. Nesse sentido, o caminho da “educação do povo”, como assinala Abreu Junior e Carvalho, era composto pela saúde, moral e trabalho, indicando que: “[...] hábitos saudáveis moralizam; uma vida virtuosa é saudável; moralidade e saúde são condições e decorrência de hábitos de trabalho; e uma vida laboriosa é uma vida essencialmente moral e saudável.” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.433-434). A educação para as camadas populares era conformista, ou seja, formador de uma hegemonia que remete o indivíduo a

suportar sua vida como lhe foi dada, servindo ao trabalho para as necessidades da vida coletiva, se adaptando pela disciplina.

Ainda de acordo com os autores, a visão higienista trazia uma concepção de progresso da nação que estava baseada na ideia de que “[...] não haveria progresso sem indivíduos saudáveis e produtivos” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p.440), o que justificava a separação das crianças ditas “normais” das “anormais” ou “retardadas”, categorizadas em parâmetros intelectuais para melhor atender aos interesses do projeto nacional de educação.

Os testes eram baseados em padrões desiguais e, de acordo com os autores, “não coincidentemente, os ‘normais’ seriam os indivíduos pertencentes à classe média ou à classe alta da população, na maioria das vezes a parcela com acesso aos ‘códigos sociais’ usados para elaborar os testes de avaliação” (p.440). Desse modo, os escolhidos para o progresso da nação. Logo, a separação em classes, sob o argumento das diferentes capacidades das crianças, considerava a ideia de que as diferenças entre ambas as crianças fossem imutáveis.

Tendo em vista esses apontamentos, a educação submeteu as virtudes humanas à lógica médica, suprimindo a autonomia e a possibilidade de encontro com o ambiente para o desenvolvimento, com base em um planejamento e intervenção racional, regado ao controle do tempo, dos espaços, da sujeira, da alimentação, dos costumes, dos corpos:

Os currículos, as rotinas das instituições educacionais expressam claramente esta evidência: a de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. Os espaços de educação das crianças de zero a seis anos não escapam a essa lógica. Em seu cotidiano, divorciam ser humano e natureza, separam corpo e mente, razão e emoção. Na contramão dessa tendência precisamos de rotinas que não fragmentem o sentir e o pensar, que estejam atentas às vontades do corpo, que não aprisionem os movimentos. (TIRIBA, 2007, p.223)

Paradoxalmente, os ambientes de educação que se consolidaram baseadas nessa racionalidade são aqueles que, justamente, devem ser vistos de uma maneira que percebam a criança, como sujeito que constitui o ambiente, como um ser da natureza em um espaço que privilegie, de modo intenso, o desenvolvimento e a vivência das diversas aptidões do ser humano (TIRIBA, 2007).

Como fator essencial e de grande importância para a educação infantil, Elali (2003) aponta que a noção de natureza está inerente à criança e que o contato com ambientes variados “[...] é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial” (p.311), ou seja, propiciar a vivência em espaços naturais e construídos pelo homem pode contribuir para a formação da identidade e das capacidades individuais por meio

da interação com os espaços. A autora pontua que as bases das propostas pedagógicas evidenciam, direta ou indiretamente, a preocupação com o ambiente em que as ações educativas aconteciam.

A supressão dos elementos que possibilitam a interação natural com o ambiente indica uma educação conservadora em que o sujeito não faz parte do meio, o qual é um objeto externo ao indivíduo, sendo que, para a educação infantil, esse é um fator importante ao desenvolvimento. Do ponto de vista das práticas transmissivas e participativas, também presentes nas bases das concepções de educação ambiental, uma prática conservadora está a serviço da manutenção do *status quo* (Silva; Campina, 2011; Guimarães, 2012; Carvalho, 2004), quando coloca em primeiro plano a teoria desconsiderando a prática, ou seja, o indivíduo e suas relações com o conhecimento e com o meio, em uma perspectiva de transmissão de conhecimento para moldar comportamentos, sem espaço para experimentação e reflexão.

Uma educação ambiental que esteja mais alinhada com as perspectivas participativas direcionada à educação infantil, deve comportar a crítica, a participação social, a construção do conhecimento de forma coletiva e na relação com o outro, além de possibilitar a ligação entre os diferentes saberes (GUIMARÃES, 2012).

Elali (2003) afirma que as relações entre o ambiente e a escola nos diferentes modelos e concepções de educação não são evidentes, pois:

[...] deve-se tanto à rápida mudança dos métodos psico-pedagógicos, quanto à maior liberalidade em sua adoção, até mesmo com a possibilidade de variação metodológica em uma mesma instituição e turma, permitindo aos professores elegerem a melhor abordagem para cada tema em pauta [...] (ELALI, 2003, p.311)

Atualmente, segundo Godoi (2015) as concepções pedagógicas estão baseadas em tradições interacionistas, construtivistas e socioconstrutivistas, que se opõem às perspectivas transmissivas de educação. Ainda segundo a autora, as práticas mais presentes e difundidas na educação infantil, como os modelos High/Scope (EUA), Reggio Emilia (Itália), Movimento da Escola Moderna (MEM) (Portugal) e abordagem da Associação da Criança, Pedagogia em Participação (Braga, Portugal), influenciaram as concepções brasileiras.

Assim, como fruto de novas relações e possibilidades, nos próximos parágrafos citei exemplos nacionais de currículos que inseriram a educação ambiental na educação infantil de formas peculiares que fogem aos parâmetros racionais e conservadores.

Primeiramente, é importante observar que, de acordo com o levantamento realizado sobre educação ambiental na educação infantil para essa dissertação, utilizando os descritores “educação infantil e educação ambiental” em diferentes bases de dados, foram encontrados

dois trabalhos na plataforma Scielo – Educação e pesquisa. Em consulta ao Centro de Apoio e Pesquisa no Ensino Superior (CAPES), foram levantados 36 trabalhos, dos quais, somente quatro estavam relacionados diretamente à educação infantil e educação ambiental. Tendo em vista esse cenário, é possível afirmar que estudos com esse tema ainda não chamam muito a atenção dos pesquisadores.

Uma das experiências, relatada por Jardim (2012), referente a uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), de Belo Horizonte, que apresenta uma proposta integrada de educação infantil voltada à valorização do meio ambiente e uma formação mais humanizada. Referente às UMEIs, o autor relata:

[...] possuem espaços atraentes para as crianças com brinquedos que valorizam várias formas de interação social e ambiental [...] Os pátios, os anfiteatros e até as salas de aula constituem ambientes que favorecem a brincadeira e a exploração. O princípio da liberdade e da autonomia da criança dentro da escola favorece um diálogo mais direto com o meio. Deste modo, uma Proposta Político-Pedagógica que possui como princípio a construção de relações sociais e humano-ambientais mais saudáveis pode recorrer a um ambiente escolar mais verde, com variadas espécies da flora e da fauna que decorre da presença destes elementos. (JARDIM, 2012, p.109)

De acordo com a Proposta Político Pedagógica da escola apresentada por Jardim (2012), a UMEI visa:

[...] a sensibilização das pessoas e a formação de sujeitos mais solidários, críticos, conscientes de seus direitos e deveres, da necessidade da defesa do meio ambiente e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, mais pacífica, mais igualitária e menos consumista, ou seja, de um mundo melhor para se viver. (PROPOSTA, 2010 apud JARDIM, 2012, p.110) ⁶

Os objetivos da instituição estudada por Jardim estavam baseados no desenvolvimento de práticas educativas que propiciassem envolvimento das crianças nas ações educativas, favorecendo a autonomia, a solidariedade, cidadania, criticidade, sensibilidade e criatividade:

[...] a UMEI propõe no cotidiano incentivar a curiosidade, a exploração e a inventividade das crianças em relação ao meio físico escolar, ao ambiente social e natural. Ainda, possibilitar a criança a se expressar das mais diferentes formas; a utilizar matérias reutilizáveis para construção de novas criações; a criar situações educativas a partir das quais as crianças se orientem no tempo e no espaço da escola; que interajam entre si; que sejam cuidadosas consigo próprias e com o próximo; que se tornem cada vez mais sensíveis ao conhecimento e preservação da natureza – ambientes, bichos, plantas, água, territórios. A UMEI também se propõe a proporcionar a integração das experiências vividas entre todas as crianças e adultos da comunidade escolar, respeitando as diferenças entre os mesmos, sejam elas de raça/cor, tipo físico, religião, idade ou condição de ingresso na instituição (situação de vulnerabilidade social, ser trabalhador ou aluno...). (PROPOSTA, 2010 apud JARDIM, 2012, p.111) ⁷

⁶ Texto extraído da Dissertação de mestrado (JARDIM, 2012), o qual foi encontrado na Proposta Político Pedagógica da Unidade Municipal de Educação Infantil onde o autor realizou a pesquisa.

⁷ Texto extraído da Dissertação de mestrado (JARDIM, 2012), o qual foi encontrado na Proposta Político Pedagógica da Unidade Municipal de Educação Infantil onde o autor realizou a pesquisa.

Outro exemplo de proposta pedagógica em educação infantil ancorada nas perspectivas ambientais é a estudada por Freitas e Ribeiro (2007) em Manaus, Amazonas, cuja base para o trabalho em educação ambiental era a Agenda 21 Escolar, fundamentada pela Agenda 21 local, a ser aplicada nos âmbitos escolares, familiares e sociais. De acordo com os autores:

Visa, da mesma forma que as demais agendas, a sustentabilidade social e econômica, atendendo às necessidades humanas para uma vida digna e a proteção do meio ambiente, tanto o ambiente utilizado pelos cidadãos, como formados pelos ecossistemas da região (FREITAS, 2007, p.9)

A escola desenvolvia atividades que contemplassem o meio ambiente por meio de projetos ou atividades permanentes durante o ano letivo. Os autores pontuam que um dos trabalhos desenvolvidos pela escola teve o seguinte tema: “Conhecendo e valorizando o meio ambiente”, com o qual, segundo Freitas e Ribeiro (2007),

[...] pretende-se ampliar gradativamente a visão de mundo da criança, possibilitando-lhe conhecimento de algum aspecto da natureza que caracterizam o ambiente na qual está inserida, ou seja, proporciona a comunidade escolar encontros prazerosos com os diversos ambientes naturais urbanos da cidade de Manaus. (p.9)

Os autores ainda discorreram acerca de outras atividades desenvolvidas pela escola que favorecem a compreensão, valorização, respeito e importância da natureza como no projeto “Que bicho é esse?”, destacando os animais, ou ainda no projeto de linguagem: “Brincando, fantasiando e aprendendo novas linguagens na educação infantil”, por meio da utilização da literatura infantil e contos folclóricos. Também relata que as atividades desenvolvidas poderiam ser concluídas com visitas a espaços fora da escola.

Mais uma experiência, em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, a Coordenadoria de Alimentação Escolar (CAE) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis elaborou projetos de educação alimentar com as unidades de ensino fundamental e infantil que envolviam atenção sanitária em relação aos alimentos, assim como a seleção e cuidados com a qualidade.

Um desses projetos, “Horta Viva”, surgiu com o objetivo de auxiliar a formação em educação alimentar e ambiental com a implantação de hortas nos ambientes escolares (MORGADO; SANTOS, 2008). As atividades desenvolvidas permeavam o conhecimento e cultivo sobre diversas plantas e hortaliças, confecção de materiais educativos, atividades lúdicas como criação de personagens e apresentações de teatro, além da reciclagem de resíduos sólidos, oficinas culinárias com a utilização dos alimentos colhidos na horta e mutirões com a comunidade escolar para a manutenção dos ambientes.

As experiências relatadas não são únicas, mas estão isoladas e ilustram que a educação ambiental é um tema escasso nas instituições de educação infantil e pouco explorado no âmbito acadêmico. Santos (2013), afirma que as produções científicas sobre educação ambiental na educação infantil ainda são incipientes e raros. Reitero as impressões de Guimarães (2012), dizendo que a educação ambiental é trabalhada pelos professores no cotidiano escolar, no entanto, ela encontra-se fragilizada em sua concepção e prática, dando suporte para a reprodução e não para a transformação.

Adiante realizei um panorama sobre a consolidação do currículo da educação infantil no Brasil e posteriormente propus articulações entre a educação ambiental e seus preceitos declarados na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), com os conceitos e princípios de educação infantil consultados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

4.2. Presença da educação ambiental no currículo da educação infantil atual

Nesse ponto foi importante realizar uma aproximação da discussão sobre a referida etapa educativa com a educação ambiental de acordo com o determinado para ambas as áreas. Para tanto, sugiro um diálogo com os princípios da educação ambiental fundamentados nas DCNEA (BRASIL, 2013), com os apontamentos realizados sobre os princípios e concepções pedagógicas para a educação infantil apresentadas nas DCNEI (BRASIL, 2013), diretrizes que orientam e organizam o currículo desta etapa da educação básica.

São três princípios apresentados nas DCNEI. O primeiro, o princípio ético, tange à “[...] valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2010, p.16), pode ser associado a um dos princípios da educação ambiental:

Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos da existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriethnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (BRASIL, 2013, p.548-549)

Essa conexão pode evidenciar que os princípios de educação infantil e ambiental, estão em busca de respeito ao bem comum, aos aspectos individuais e coletivos, da vivência em harmonia e bem estar.

O princípio político das propostas pedagógicas declaradas pelas DCNEI visa o respeito aos “[...] direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2013, p.16), o que pode ser vinculado ao que está redigido na

DCNEA sobre o preceito que visa “[...] interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo” (BRASIL, 1999, p.35).

Acerca dessa associação, os direitos de cidadania se conjugam a um enfoque humanista uma vez que só há cidadania quando há humanização nas relações em busca do bem estar. A criticidade é está submetida a um olhar complexo e humano, possibilitando aos cidadãos participar de forma democrática em sociedade:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2013, p.87)

Essa indicação encara a necessidade de romper com os paradigmas que sustentam as relações socioambientais, tema já discutido nesse trabalho, o que pode ser identificado no princípio da DCNEA que diz respeito a: “interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo.” (BRASIL, 2013, p.549).

E, por fim, sobre as propostas pedagógicas para educação infantil, as DCNEI indicam que elas devem proporcionar “[...] condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais,” (BRASIL, 2013, p.98), incidindo também em uma visão democrática e participativa que possibilite intervenção humanizada no meio socioambiental.

Ainda é possível realizar uma associação sobre os tópicos que tangem à função sociopolítica e pedagógica das propostas para educação infantil encontrada nas DCNEI, referente à:

[...] responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; [...] convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; [...] igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; (BRASIL, 2010, p.17)

Esse princípio alude à “[...] abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.” (BRASIL, 1999, p.35), em referência à PNEA, apontando no sentido de que as crianças de todas as classes sociais devem ter acesso aos bens culturais, e o engajamento familiar possibilita participação no contexto de educação das crianças, possibilitando ações locais e regionais para a melhoria da qualidade do ensino e vivência da

infância, o que incide diretamente sobre as questões ambientais por meio da reflexão e ampliação de saberes sobre os problemas locais pelo espaço escolar.

O princípio estético que se encontra nas DCNEI: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2013, p.98), não está aparente na DCNEA de forma direta. Tal princípio aponta a necessidade de:

[...] organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade [...] (BRASIL, 2013, p.88)

O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas inerentes a educação ambiental consideram sua inserção pela pluralidade de concepções pedagógicas, nas perspectivas inter, multi e transdisciplinares, de forma transversal e integrada no currículo (BRASIL, 2013). Os aspectos estéticos interagem com as questões socioambientais e manifestações culturais, artísticas e outras áreas, com a finalidade de desenvolver o senso de expressão e interação, por meio do incentivo à criatividade e a solução de problemas de forma lúdica, além de propiciar o trabalho coletivo, promovendo a cooperação.

Esses apontamentos que buscaram articular de forma pontual as concepções e princípios que embasam as propostas pedagógicas para a educação infantil e os princípios de educação ambiental, não esgotam as assimilações. Assim, a organização curricular na educação infantil deve acordar com os interesses, necessidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, abrangendo o contexto sociocultural e natural, com a definição de que os objetivos propostos possibilitem “[...] produzir, transformar e se apropriar de saberes e conhecimentos da natureza e da cultura.” (SALLES; FARIA, 2012, p.73).

A educação ambiental está prevista nos principais documentos curriculares como eixo integrante do currículo da educação básica a ser promovida em caráter contínuo e permanente (BRASIL, 2013). Está calcada em diferentes abordagens, em destaque a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade⁸, como forma de inseri-la nos currículos de todos

⁸ Para ver um histórico sobre o surgimento do termo Transdisciplinaridade: SOMMERMAN, A.; MELLO, M.F.; BARROS, V.M. (Org.). Educação e Transdisciplinaridade II. In: **II Encontro Catalisador CETRANS**. Junho/2000. São Paulo: Triom, 2002. 6 p. O termo possui, segundo Oliveira (2005), “[...] uma primeira referência na literatura um texto decorrente da exposição oral de Jean Piaget em Paris, num colóquio sobre

os níveis de ensino, especialmente na educação infantil. No entanto, para a referida etapa da educação, as preocupações mais diretas só ficaram mais evidentes com o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos no contexto de promulgação da Constituição de 88.

De encontro com uma visão holística, Jacobi (2003) considera que o trabalho interdisciplinar e a promoção de uma prática educativa que exprima os problemas ambientais e sociais, devem se sustentar perante o desafio de uma visão global e crítica do problema, cuja interdisciplinaridade possibilita o resgate e construção de saberes. Essa relação proposta indica a superação de uma perspectiva que divide o conhecimento e o segrega em disciplinas e conteúdos, entrave para notara totalidade dos fenômenos sociais e políticos por parte da formação escolar.

No entanto, a perspectiva interdisciplinar está calcada em referências disciplinares, as quais possuem seus específicos campos temáticos. Para tanto, os princípios transdisciplinares e transversais, de acordo com Oliveira (2005),

[...] buscam superar o conceito de disciplina, através da intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema/objetivo/problema comum (transversal). Esta é mais uma razão para defender que temáticas transversais como a ambiental não sejam trabalhadas por uma nova disciplina, mas através de projetos, capazes de promover a confluência de conhecimentos e saberes diversos para a emergência de um olhar mais holístico das realidades consideradas e da construção coletiva e cooperativa de soluções para os problemas vividos. (p.336)

Para a educação ambiental, as abordagens temáticas são discutidas desde a Declaração de Estocolmo, no então criado PIEA, na Declaração da Conferência de Tbilisi, e continuou como apontam alguns documentos. A declaração, por exemplo, apontou que a educação deveria informar de forma qualitativa a opinião pública, já apontando para um caráter interdisciplinar que envolva *todos os níveis escolares*, nos âmbitos formal e não formal (SOUZA, 2003).

Afirmado em Tbilisi, a educação pode levar a compreensão e resolução dos problemas ambientais, propondo “[...] empregar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;” (BRASIL, 1994a, p.31).

O Relatório Brundtland aponta que a educação ambiental deve ser incluída nos currículos de *todos* os níveis da educação, priorizando o intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento do currículo de forma que o articule com as dinâmicas sociais e suas transformações, aplicados em diferentes contextos (SOUZA, 2003).

Interdisciplinaridade, em 1970, embora desde a década de 50 outros pesquisadores e filósofos viessem falando e escrevendo sobre a necessidade do *diálogo entre os diferentes campos do saber*.” (p.335, *itálicos do autor*)

Na Agenda 21, Capítulo 10, ao que tange à “Melhora do ensino e do treinamento”, cita que os governos, em colaboração com instituições privadas, órgãos públicos e não públicos, devem incentivar “[...] as abordagens interdisciplinares e integradoras nos currículos das escolas e no treinamento técnico, profissional e universitário.” (p.121), com a finalidade de aprimorar os recursos humanos em um sentido de proteger o ambiente.

Como indicado, as discussões no campo ambiental avançaram no sentido de estabelecer vínculo em uma perspectiva interdisciplinar. Somente a partir da Conferência Rio 92, quando a educação ambiental passou a ser observada com mais criticidade e complexidade é que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se fortalecem como ações educativas a serem promovidas (SECADI, 2014).

Sobre um dos documentos, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, posterior a Conferência Rio 92, é possível apontar que:

[...] a interdisciplinaridade é de fundamental importância para que a educação possa assumir seu papel na construção de sociedades sustentáveis pela promoção do pensamento crítico e inovador dos sujeitos/educandos, respeitando a diversidade cultural e promovendo a integração entre as culturas. (TOZONI-REIS, 2002, p.85)

Nessa perspectiva do documento são aclaradas as concepções de educação ambiental, colocando a educação como direito dos cidadãos, e com potencialidade transformadora para a constituição de uma sociedade mais equilibrada. Muitas vezes o trabalho realizado como interdisciplinar mescla conteúdos de diferentes disciplinas, incorporando outros em somente uma, ou ainda, como atividade suplementar (SECADI, 2014).

Conforme observado por Santos (2013) a LDB No. 9.394/96 não incorpora em seu texto a educação ambiental, colocando-a apenas como noção de competência profissional. Na versão atualizada (2014) fora inserido um novo parágrafo, o qual cita que nos currículos do ensino fundamental e médio, os princípios da proteção, Defesa Civil e Educação Ambiental devem ser incluídos de forma integrada aos conteúdos obrigatórios (BRASIL, 2014).

O ProNEA (BRASIL, 2005) coloca a transversalidade e interdisciplinaridade como uma das diretrizes que embasam a prática educativa no sentido de integrar as amplas dimensões da sustentabilidade ambiental. De acordo com o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, o qual regulamenta a Lei nº 9.795/99, que institui a PNEA, no Art. 5º, declara que:

Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se: **i** – a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; (BRASIL, 2002)

Desse modo, na PNEA (Lei 9.795/99), a Seção II – Da Educação Ambiental no Ensino Formal indica que ela deve ser instituída em todos os currículos de forma contínua, permanente e transversal (GOMES, 2011; SANTOS, 2013; PEREIRA, 2011; BRASIL, 2002), sem a criação de uma disciplina específica para abranger o tema, em todas as modalidades da educação formal e não formal, em instituições públicas e privadas de ensino, abrangendo a dimensão ambiental e também em todos os currículos de formação de professores (BRASIL, 2005).

Assim, de forma clara, pode-se definir a educação ambiental nesse contexto como: “[...] uma ação educativa que deve estar presente, de forma transversal e interdisciplinar; articulando o conjunto de saberes, formação de atitudes e sensibilidades ambientais [...]” (GOMES, 2011, p.29), cujo trabalho na educação infantil visa formar um sujeito ecológico (CARVALHO, 2004).

Esse percurso acerca da visão da educação ambiental no currículo e a maneira como ela é abordada nos documentos nacionais sobre educação, é possível afirmar que, em especial na educação infantil, a interdisciplinaridade é uma realidade que se diferencia dos outros níveis escolares. Os temas são abordados e organizados sob perspectivas múltiplas, não em disciplinas: “[...] as disciplinas não são estanques, a interdisciplinaridade é uma constante, e o ambiente é tratado na leitura e escrita, no conhecimento lógico-matemático e nas ciências naturais e sociais.” (PEREIRA, 2011, p.110).

No entanto, quanto à consolidação dessa interdisciplinaridade, Tristão (2004) aponta que a educação ambiental é inserida em projetos ou atividades extracurriculares devido às abordagens interdisciplinares e transversais, pois assim, o tema fica em evidência fora dos conteúdos curriculares. Alguns docentes veem como “tema gerador” ou “disciplina especial”, até confundindo com momentos de recreação e passeio. Essa afirmação indica que a prática da educação ambiental é reduzida em atividades isoladas, fator que deve ser superado com a compreensão de que a educação ambiental pode ser inserida de forma transversal e interdisciplinar ao currículo.

Essa perspectiva de abordagem múltipla e interdisciplinar nos remete ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual aponta como perfil do profissional do professor uma concepção de competência polivalente que consiste em: “[...] trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.” (BRASIL/SEF, 1998, p.41), onde o trabalho com projetos é o momento em que a

interdisciplinaridade é privilegiada, pois na educação infantil o currículo não é segmentado em disciplinas estanques.

Nesse sentido, o trabalho com projetos é de suma importância para educação infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998) aponta que eles são essenciais para participação da criança no processo de construção do conhecimento, investindo nos aspectos lúdicos que o trabalho com projetos possibilita. Barbosa e Horn complementam sobre a organização do ensino:

[...] se pensarmos em um currículo integrado, organizado em torno de ideias, tópicos ou princípios que congregam as diferentes áreas do conhecimento, a organização do ensino deverá ser compatível com essa proposta e não poderá tratar do conteúdo de forma fragmentada. [...] Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências. (2008, p.44-45)

Em consonância com as propostas pedagógicas das instituições e o embasamento teórico que os sustenta, o trabalho com projetos é uma possibilidade metodológica que abrange diferentes áreas do conhecimento a partir de uma situação-problema. A interdisciplinaridade prevista no trabalho com projetos permite que as relações estabelecidas no ambiente escolar encaminhem novos rumos ao trabalho sendo fundamental a organização do espaço e suas condições:

Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico [...] (BRASIL, 2013, p.28)

Desse ponto de vista complexo, que engloba os conhecimentos de forma interdisciplinar, as autoras Barbosa e Horn (2008) apontam em referência ao trabalho com projetos que, “[...] introduzir na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico que neste momento realiza uma relação sistêmica” (p.24). Assim, defendem como possibilidade de trabalho:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (BARBOSA; HORN, 2008, p.31)

As autoras definem que o trabalho com projetos é uma das várias maneiras de organização das práticas educativas, indicando a intencionalidade, planejada coletivamente tendo em vista o interesse do grupo.

Percebendo a promoção da educação ambiental como tema a ser trabalhado de forma incorporada ao currículo na educação infantil, Guimarães (2012) também defende o trabalho com projetos, desde que supere uma visão tradicional de ser encarado como uma “técnica diferenciada” que possibilita uma maneira mais dinâmica de apresentação de conteúdos.

O autor discorre que os projetos têm como ponto de partida a problematização da realidade, do cotidiano escolar, e que este possibilitará a investigação de um tema significativo (tema gerador) que busque a resolução de problemas por meio da investigação e participação coletiva (GUIMARÃES, 2012). Utiliza-se da concepção de projetos declarada por Paulo Freire, que oportuniza a criação de um movimento crítico e problematizador por parte dos educadores e dos educandos:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p.40)

Essa visão favorece a compreensão de mundo em sua relação com ele, em um processo de posicionamento e questionamento em busca de melhorias das condições de vida por meio da problematização.

Portanto, ao considerar que o trabalho com projetos possibilita uma integração dos conhecimentos e o trabalho interdisciplinar, dentre outros pontos, esse seria um dos meios de inserir a educação ambiental na educação infantil, visto que essa etapa da educação básica não compartimenta os conteúdos em disciplinas e a educação ambiental está prevista para ser organizada em todos os currículos, de forma transversal e permanente.

Isso exposto, nos capítulos que se seguem apresentei o estudo empírico que tomou como contexto uma unidade de educação infantil paulistana que se destaca por colocar em foco, no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos planos de ação dele decorrentes, a questão da educação ambiental.

5. ESTUDO EMPÍRICO: TRAÇADO METODOLÓGICO

Este capítulo teve como objetivo contextualizar o contexto educacional estudado e esclarecer a abordagem metodológica, os procedimentos e métodos adotados para a realização desta pesquisa.

Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), na perspectiva de um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005) referente a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, cuja característica em destaque é o currículo fundamentado pela educação ambiental.

5.1. Contexto de Pesquisa

A instituição selecionada para o estudo anuncia como um eixo curricular a educação ambiental. Essa característica motivou a escolha da unidade para a investigação, e após a primeira visita, foi possível perceber que o local em que está situada é privilegiado, amplo, rico em área verde ao redor e em seu interior, o que convida a uma experiência interativa com o ambiente.

Foi esse o fato que instigou a instituição a compor, em 2012, um Projeto Político Pedagógico (PPP), intitulado pela equipe de “Construindo viveiros de infância”, com o objetivo de promover a vivência e o desenvolvimento das crianças em um ambiente inestimável em possibilidades para o trabalho com a educação infantil.

O PPP da EMEI caracteriza-se por uma pasta em que ficam arquivados todos os documentos produzidos pela instituição. Pode ser descrito como uma espécie de memorial institucional, onde estão dispostos documentos que descrevem as condições: físicas e estruturais da unidade (organização dos espaços e bens materiais); de recursos humanos (rol de funcionários, quadros de atribuições e horários) e especificações pedagógicas, propriamente ditas (projetos de trabalho educativo, descrição sobre os objetivos e concepção de infância). Enfim, nesse conjunto de documentos que compõe o PPP, consta tudo aquilo que a equipe julga ser relevante para a identidade da instituição.

A elaboração do PPP contou com a contribuição do **Instituto 5 Elementos**:

O Instituto 5 Elementos – Educação para a Sustentabilidade é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) fundada em 1993, em São Paulo, com o propósito de semear conceitos e práticas voltadas à sustentabilidade, fomentar o diálogo e as ações sobre questões socioambientais na sociedade, compor e disseminar conhecimentos de modo a transformar a relação das pessoas com a

natureza e o meio ambiente urbano, para a construção de uma sociedade sustentável. (INSTITUTO 5 ELEMENTOS, 2015, p.2)

No ano de 2009, o instituto já havia desenvolvido um projeto na instituição. Em 2012 foram liberados recursos provenientes do Fundo Especial de Meio Ambiente (FEMA), e assim, “[...] o trabalho de 2009 foi reavaliado, para retomada das necessidades conceituais, práticas e metodológicas necessárias ao recomeço de 2012.” (INSTITUTO 5 ELEMENTOS, 2015, p.3)⁹. Esse período foi concomitante ao início da nova gestão da Unidade Escolar, o que auxiliou no delineamento de rumos para a elaboração do PPP e a execução do Projeto Dedo Verde por parte do instituto. O projeto desenvolvido tinha como objetivo geral:

Contribuir para a transformação do ambiente escolar baseado num trabalho cooperativo e solidário, que promovesse o diálogo entre gestores, professores, funcionários, alunos e pais, orientados pelos princípios da alfabetização ecológica. (INSTITUTO 5 ELEMENTOS, 2015, p.4)

Com o apoio do instituto o processo formativo dos educadores em alfabetização ecológica se fortaleceu, envolveu a comunidade, e possibilitou a construção de espaços educadores como ação relativa ao PPP da escola. Realizaram, entre 2009 e 2012, trabalhos de formação mensais durante a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), introduzindo o projeto ao Plano Especial de Ação (PEA) e, ao longo do tempo, realizavam o acompanhamento, avaliação e replanejamento das atividades. (INSTITUTO 5 ELEMENTOS, 2015).

Atualmente, o instituto não está em atividade, segundo a diretora da unidade estudada e, por conta disso, as atividades estão suspensas. No entanto, a EMEI conta com o auxílio semanal voluntário de colaboradoras do instituto, que atuam na manutenção da horta e de outros espaços com as crianças.

A EMEI¹⁰ foi fundada em 1954 e está situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, no Bairro Vila Leopoldina, em um terreno com área de 8.859 m² e 5.000 m² construídos, com uma ampla área externa. À época desta pesquisa, a unidade atendia 238 crianças de 3 a 5 anos em período integral (08h00 às 16h00)¹¹, as quais residem na região ou próximo ao trabalho dos responsáveis, além de crianças de abrigos da região.

⁹ O documento consultado denominado “**Projeto Dedo Verde na Escola:** cultivando a alfabetização ecológica”, foi elaborado pelo Instituto 5 Elementos, disponível no link: <http://5elementos.org.br/site/wpcontent/uploads/2013/09/DIAG_Artigo_Dedo_Verde_na_Escola_j1ulho.pdf> Acesso em: 28 dez. 2015.

¹⁰ Os dados que contextualizam a unidade educacional encontram-se no PPP da instituição, estando disponível à consulta pública.

¹¹ Dados de 2015.

Historicamente descrito no PPP, a instituição foi aberta para utilização em 1955 em um grande terreno rodeado por muitas árvores, com piscina, e na época as ruas do entorno ainda não tinha asfalto e no bairro havia uma quantidade pequena de casas. A escola possuía poucas salas de aula e um galpão aberto onde hoje é o refeitório. O muro era mais baixo e a unidade contava com dentista, médico e instrutor de fanfarra. As professoras eram chamadas de jardineiras e as agentes de serventes. A unidade ainda preservou grande parte da área verde e foram realizados plantios de árvores frutíferas, reorganização do jardim e de outros espaços.

O ambiente da unidade está estruturado em oito salas de atividades, sendo sete adaptadas com cantos pedagógicos e uma multimídia, usada para cinema, dança, teatro e biblioteca; um refeitório grande e coberto, dividido em cantos como: laboratório, cozinha experimental, música, palco e jardinagem; quadra coberta; quadra descoberta; dois parques; grande área verde jardinada e com árvores.

Com o desenvolvimento dos projetos no decorrer dos últimos anos, novos espaços e recursos foram concebidos como: uma pista para triciclos, um ateliê interno, minhocário, composteira, horta, jardim vertical, sala verde, quadra de futebol de areia, jogos de percurso no chão, pula-pula de pneus e balança de cavalinho de madeira. Foram adquiridas por meio de doação duas casinhas de madeira, e alguns brinquedos foram adaptados para crianças com deficiência. Com a assessoria da SME, foi construído um Parque Sonoro com sucatas e objetos sonoros do cotidiano.

A instituição tem como princípios: respeito ao tempo da infância e percepção das crianças como sujeitos de direito, cuja atividade principal é o brincar; necessidade de apoio, proteção e cuidado, além da importância das relações com os adultos; respeito à diversidade e a inclusão; e formação integral do sujeito (PPP, 2015).

Os objetivos da instituição, em linhas gerais, tangem à garantia do direito de viver a infância, oferecendo possibilidades de exercer a autonomia, participação, construção e apropriação da cultura por meio de diversas linguagens, em vivências que promovam a ampliação da capacidade expressiva, comunicativa e criativa (PPP, 2015).

Para tanto, organizam o currículo em projetos de trabalho que contemplam as dimensões da infância por meio dos espaços educadores e organização do tempo, de forma que processos de educação ambiental sejam gerados com a participação da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) e das crianças.

Estabelecem projetos para o trabalho dos envolvidos no processo educativo. Os componentes da equipe de funcionários da EMEI possuem projetos de trabalho (teatro, ateliê, alimentação saudável, dentre outros), além daqueles desenvolvidos pelas educadoras com os

agrupamentos de crianças; as rotinas são diferenciadas nos períodos (manhã e tarde) e as turmas são compostas por crianças de todas as idades (3 a 5 anos).

Ainda promovem ações que valorizem a cultura infantil, popular brasileira e de outros locais, além da necessidade de repensar os espaços, tempos e relações em busca de novas possibilidades e perspectivas de espaços educadores. Possuem assessoria de educadoras ambientais para o auxílio com a horta. São realizadas saídas educativas previstas de acordo com os projetos em andamento e saídas frequentes para a feira e ao clube nas proximidades da escola. Também existe um conselho de crianças, onde se reúnem com a equipe gestora para delinear futuras ações; realizam sessões de leitura simultânea e oficinas; possuem orientação odontológica e fonoaudiológica, além de parcerias e rodas de conversa com os pais.

Atualmente, a EMEI possui certo destaque na Rede Municipal de ensino. Em 2015, a unidade recebeu uma premiação em terceiro lugar no Prêmio Paulo Freire de Qualidade no Ensino Municipal com o projeto “Pequenos conselheiros, grandes ideias”. No mesmo ano, o projeto “Percursos e pistas” foi vencedor do Prêmio CET¹² de educação de trânsito, 7ª edição, na categoria educador. A instituição já participou de diversas reportagens¹³ e recebe a visita de pessoas importantes, como o secretário municipal de educação de São Paulo¹⁴. Alguns trabalhos cotidianos, encontros com familiares e eventos especiais são postados na rede social *Facebook*¹⁵.

Portanto, a instituição educativa estudada, possui um PPP cuja fundamentação teórica tem suporte nas teorias ambientais e da educação infantil, e organiza o trabalho em ações e projetos que estejam vinculados às diferentes necessidades de trabalho para o desenvolvimento infantil.

As imagens a seguir foram retiradas da página social da instituição no *Facebook*, para ilustrar o contexto de pesquisa. No capítulo referente à interpretação dos dados constarão as fotos realizadas no decorrer da investigação.

¹² Informação disponível em: <<http://www.cetsp.com.br/consultas/educacao/premio-cet-de-educacao-de-transito/7a-edicao-2015/educador-projeto.aspx>> Acesso em: 15 jan. 2017.

¹³ RIBEIRO, M. Como ouvir os alunos de 4 e 5 anos transformou uma escola pública de São Paulo. **Revista Época**, Editora Globo, 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/06/como-ouvir-os-alunos-de-4-e-5-anos-transformou-uma-escola-publica-de-sao-paulo.html>> Acesso em: 28 dez. 2016.

DAINEZI, N. Horta educativa. In: **Guia daqui**: Lapa e Leopoldina. Reportagem disponível no site. Jul. 2013. Disponível em: <<http://daquilapa.tudoeste.com.br/2013/07/04/horta-educativa/>> Acesso em: 26 jan. 2017.

DANTINE, B. EMEI Dona Leopoldina oferece café para realizar projeto dos alunos. In: **Jornal da gente**. Revista eletrônica, set. 2016. Disponível em: <<http://jornaldagente.tudoeste.com.br/2016/09/19/emei-dona-leopoldina-oferece-cafe-para-realizar-projeto-dos-alunos/>> Acesso em: 26 jan. 2017.

¹⁴ SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Secretário Municipal de Educação visita EMEI Dona Leopoldina. Publicação no Portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Secretario-Municipal-de-Educacao-visita-EMEI-Dona-Leopoldina>> Acesso em: 28 dez. 2016.

¹⁵ Endereço da página no *Facebook*: <<https://www.facebook.com/emeidonaleopoldina/>>

Foto 1 - Área externa da EMEI.

Fonte: Facebook da EMEI¹⁶

A foto 1 representa uma das partes externas da EMEI: um dos parques e uma área aberta, com árvores frutíferas, nomeada de pomar pela comunidade educativa. À direita é possível ver o prédio que abriga as salas de atividades e outros espaços da instituição.

Foto 2 – Um dos parques da EMEI.

Fonte: Facebook da EMEI¹⁷

¹⁶ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/emeidonaleopoldina/photos/a.403635713086563.1073741825.403631809753620/403635719753229/?type=3&theater>> Acesso em: 20 dez. 2016.

Na segunda foto, uma educadora está realizando uma atividade na área externa às salas de atividades, mais precisamente em um dos parques. É possível notar por essa, e pelas outras imagens, a dimensão do espaço da unidade educativa.

Foto 3 – Pista de triciclos.

Fonte: Facebook da EMEI¹⁸

A terceira foto mostra a pista de triciclos sendo utilizada pelas crianças em um dos dias dedicados à atividade. Ao fundo está o parque da imagem acima.

Foto 4 – Atividade na área externa às salas de atividades.

Fonte: Facebook da EMEI¹⁹

¹⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/emeidonaleopoldina/photos/?ref=page_internal> Acesso em: 20 dez. 2016.

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/emeidonaleopoldina/photos/?ref=page_internal> Acesso em: 20 dez. 2016.

A foto número 4 representa uma atividade realizada na área externa, na parte de trás do prédio da unidade, onde se localizam bancos e mesas de alvenaria.

Para cumprir os objetivos propostos por esta pesquisa, descrevo abaixo os métodos empregados para produção de dados.

5.2. Métodos e Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa apresentada nessa dissertação consistiu em um estudo de caso. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso deve ser empregado no sentido de análise aprofundada de um contexto, um indivíduo, uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específicos. No caso dessa pesquisa, o estudo de caso proposto incidiu sobre uma instituição de educação infantil singular em sua proposta de trabalho.

Para compreender a questão de pesquisa proposta: “Como a educação ambiental está inserida como eixo da proposta curricular no contexto de uma instituição de Educação Infantil?”, foram utilizadas diferentes fontes para aquisição de dados: fontes documentais, observações do cotidiano, registro de imagens e entrevistas semiestruturadas com gestoras (Diretora, Auxiliar de direção e Coordenadora Pedagógica) e uma professora.

A diversidade de fontes de dados implicou em uma sistematização, categorização e posterior associação entre os dados como forma de delinear a compreensão de modo mais aprofundado sobre o acontecimento em questão no momento da análise (YIN, 2005). As diferentes fontes possibilitam maior compreensão e credibilidade sobre o fenômeno estudado, além de fornecer mais detalhes para o cruzamento de dados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Descrevi nos tópicos a seguir as fontes empregadas.

5.2.1. Dados escritos: fontes documentais

Os dados escritos podem ser de diversas origens e incluir diretrizes, registros oficiais e não-oficiais, documentos criados por pessoas ligadas à instituição com finalidade pessoal ou materiais que possuem o potencial de fundamentar esclarecimentos necessários para o contexto de pesquisa, além de proporcionar uma “leitura” dos eventos e práticas em

¹⁹ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/emeidonaleopoldina/photos/a.403642506419217.1073741826.403631809753620/782617705188360/?type=3&theater>> Acesso em: 20 dez. 2016

andamento e permitir a reconstrução de eventos ou práticas desenvolvidas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Em referência aos documentos, a instituição disponibilizou fontes primárias²⁰, que consistem em “[...] declarações produzidas ou coletadas pelas reais testemunhas de eventos e processos, ou coletadas pelos ‘detonadores’ de pensamentos e sequências de pensamentos específicos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.210), ou seja, elaborados pela própria instituição, independentemente da pesquisa em andamento, a saber: Projeto Político Pedagógico²¹, cadernos de registros de processos de formação (JEIF – Jornada Especial Integral de Formação), atas de reuniões de pais e pedagógicas, o Plano Especial de Ação (PEA) e projetos de trabalho das equipes. Os dados foram coletados e sistematizados em caderno de notas, de acordo com o que estava apresentado e organizado pela entidade.

O foco de investigação sobre os documentos foi levantar registros que ajudassem a compor um panorama sobre as características da unidade, assim como, acerca dos aspectos relevantes para a construção e implantação da proposta curricular. Os documentos consistiam em cadernos de registros de reuniões e o PPP, onde estavam agrupados textos produzidos pela equipe sobre os objetivos da proposta pedagógica, projetos de trabalho, cronogramas, quadros de funcionários e bens materiais, descrição do prédio e um breve histórico da EMEI.

Em consulta ao caderno de registros de reuniões, o qual contemplava as pautas de reuniões de equipe e de pais, além de avaliações e discussões a partir do ano de 2011, foi possível identificar o início da reflexão sobre o PPP no momento da pesquisa. A gestão atuante iniciou os trabalhos em 2012, portanto, me detive aos documentos originados a partir do ano citado, especificamente a partir da reunião de avaliação sobre o ano de 2011.

5.2.2. Dados observados

A observação direta, focalizada, não estruturada e não participativa do cotidiano foi outra fonte de coleta de dados. No cotidiano, as sessões dedicadas à observação direta da rotina permitem o registro no momento em que ocorrem os acontecimentos, concentrando a atenção no modo pelos quais os processos estão estruturados, organizados ou relacionados nesse contexto (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

²⁰ Roteiro para coleta de dados escritos encontra-se no Apêndice C.

²¹ Esse documento consiste em um compilado dos projetos elaborados pela instituição para toda equipe escolar desde o ano de 2012, como oficinas, projetos das funcionárias da cozinha, das professoras da tarde, conselho mirim e projeto de educação no trânsito. Também há documentos que se referem à formação dos professores como uma apresentação de slides acerca do PPP da Unidade.

A observação não estruturada consiste em “[...] observar um contexto, evento ou conjunto de atividades tendo em mente poucos e nenhum específico ou rigidamente definido objetivos de coleta de dados.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.189) que, no entanto, demanda certa estruturação²² para organização do tempo e a dedicação à observação. Como apontado pelos autores a observação não estruturada deve ser sistemática, detendo a atenção a grupos específicos e suas interações, especificando os locais observados.

Com base nessa concepção de observação, também busquei a não participação, presente nos momentos, mas não diretamente envolvido, afastado do contexto observado: “A observação não-participante também pode ser possível em contextos do cotidiano, contanto que os pesquisadores tentem tornar-se tão invisíveis quanto possível e não interajam de maneira alguma - direta ou indiretamente - com ninguém à volta deles.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.191).

As observações ocorreram em sessões de aproximadamente quatro horas de duração, durante visitas matutinas do final do mês agosto ao começo de outubro de 2015, totalizando 12 sessões, as quais foram registradas em um caderno pequeno, utilizado como diário de campo, cujas anotações, de acordo com Lankshear e Knobel (2008), “[...] são escritas no calor do momento, enquanto os eventos estão ocorrendo diante dos olhos do pesquisador e tendem a ser a principal ferramenta de coleta de dados durante a observação.” (p.195). O foco da observação se deteve nas múltiplas interações em todos os espaços frequentados pelas crianças e no vínculo das propostas de trabalho em desenvolvimento dos agrupamentos com o PPP da instituição.

Durante a primeira semana de visitas estive presente em uma sala com o intuito de observar a rotina do agrupamento. No decorrer da semana, percebi a necessidade de observar a rotina e as interações de outro agrupamento, pois tinha a intenção de observar mudanças nos padrões de interação das turmas e da educadora com o projeto e os ambientes da instituição. Ao final dos dias de observação, estive presente em uma festa de comemoração dos 60 anos da Unidade Escolar e 80 anos da educação infantil em São Paulo, e nesse dia, foi possível ter uma rica noção acerca da interação da comunidade com o ambiente escolar.

No decorrer dos dias dedicados à coleta de dados, registrei algumas imagens que possibilitaram ilustrar e trazer informações sobre a instituição e o projeto desenvolvido. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), as imagens podem contribuir para a complementação, pois o registro desses indícios representa o modo de utilização e ocupação

²² A estrutura da observação foi com base nos focos apontados no Apêndice D.

dos espaços por determinados grupos. Esses dados devem ser utilizados, segundo os autores, para corroborar as informações obtidas por meio de outros instrumentos de coleta de dados, como nesse caso, com os dados escritos (documentos), observados (sessões) e verbais (entrevistas).

Ainda acerca das imagens, “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.183). Sendo assim, as fotografias permitiram a identificação de aspectos que remetem aos acontecimentos especiais da instituição com maior riqueza de detalhes e possibilidades de relação com outros dados coletados.

5.2.3. Dados verbais

Também realizei entrevistas semiestruturadas²³, as quais incluíram uma lista de perguntas preparadas e utilizadas com a finalidade de guiar a conversa podendo abrir discussões relevantes no curso da entrevista (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Participaram a diretora da unidade educacional, a auxiliar de direção, a coordenadora pedagógica e uma professora.

A finalidade desse processo era obter maiores detalhes, a partir do ponto de vista dos que estão envolvidos no processo de construção da proposta pedagógica, acerca da construção, desenvolvimento, implementação e aceitação do projeto na instituição e na comunidade escolar. As entrevistas tiveram duração de trinta minutos a uma hora, foram realizadas individualmente, gravadas com o consentimento das participantes por meio da assinatura do Termo de Autorização de Voz²⁴ e posteriormente transcritas de forma literal.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), as entrevistas podem ser úteis para: “Acesso a definições e opiniões de uma pessoa sobre conceitos e processos que sejam do interesse do professor [...] saber das crenças, dos valores, da visão de mundo, etc., que caracterizam o entrevistado;” (p.171). Os autores complementam afirmando que os dados obtidos por meio desse instrumento sempre são “parciais e incompletos”, no sentido de que nunca representam uma verdade definitiva, captada em um contexto e momento específicos, em uma interação planejada, o que demanda articulação com outras fontes.

5.3. Análise dos Dados Produzidos

²³ Os roteiros de entrevistas semiestruturadas encontram-se nos Apêndices E e F.

²⁴ O Termo de Autorização de Gravação de Voz encontra-se no Apêndice G.

A natureza qualitativa prevista para essa pesquisa exigiu que os dados fossem trabalhados e analisados com a finalidade de construir uma perspectiva histórica sobre a elaboração e implementação de um currículo na educação infantil, o qual está fundamentado na educação ambiental.

Para tanto, Bogdan e Biklen(1994) sinalizam que as categorias de análise são indutivas e podem ser realizadas em agrupamentos por famílias de codificação mistas, com a finalidade de aprofundar a compreensão do estudo. No caso desse estudo, os “códigos de contexto”, “códigos de definição da situação” e “códigos de processo”, foram considerados para a classificação dos dados e construção do texto de análise. De acordo com os autores, os códigos de contexto são úteis para agrupar as informações que busquem situar a pesquisa, cujas fontes podem ser desde a narrativa de sujeitos envolvidos até os documentos produzidos pela instituição. Ao que se referem como códigos de definição da situação, os autores indicam a busca por referenciais sobre a visão das pessoas envolvidas em relação ao objeto estudado. E os códigos de processo referem-se à codificação dados que fornecem uma sequência de acontecimentos, mudanças no decorrer de um tempo, nesse caso, a implementação e consolidação de um currículo na educação infantil.

Os resultados foram analisados mediante a triangulação de fontes de dados, sob a luz dos conceitos e princípios previstos nos documentos de educação ambiental e educação infantil, conforme expostos neste trabalho.

A triangulação tem o objetivo de afunilar as considerações retiradas da disposição dos dados, o que significa: “[...] olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa” (AZEVEDO et al. 2013, p.4).

Para tanto, iniciei com a apresentação dos dados obtidos por meio de consulta aos documentos fornecidos pela EMEI, que constituíam o PPP da unidade, com os quais foi possível caracterizar sua proposta. Pretendeu-se inicialmente analisar os dados coletados no PPP em uma concepção que recuperasse as mudanças ocorridas na instituição com a elaboração e implementação de um novo currículo, articulando os dados escritos obtidos por meio de consulta ao PPP da unidade, corroborando os dados das entrevistas realizadas.

O processo de consolidação do projeto da EMEI deu-se culminou com a constituição de parcerias e ações que propiciaram a construção e apropriação dos conceitos manifestados no PPP. Para compreender esse movimento vivido pela unidade, expus os parceiros

envolvidos, as ações e projetos desenvolvidos como fruto do processo de solidificação da proposta da unidade. As ações e propostas de trabalho da instituição no decorrer da implementação do projeto, foram analisadas à luz dos conceitos de educação ambiental e educação infantil.

Em outro tópico apresentei os registros de observação do espaço por meio das imagens e descrevo os momentos de observação da rotina de duas turmas da EMEI. As sessões de observação foram realizadas com foco nas interações (criança-espaco-educador-criança-criança) que ocorriam nos ambientes da instituição, relacionando com os conceitos previstos no PPP, ao que tange o protagonismo infantil pelo desenvolvimento da autonomia e autoria. Os dados foram baseados nos registros de caderno de campo, em que constam relatos escritos sobre os momentos observados. O registro fotográfico e os depoimentos às entrevistas serviram como apoio para a descrição e análise dos dados produzidos a partir da observação das práticas.

A combinação de fontes de dados qualitativos permitiu aferir maior credibilidade ao estudo por meio de uma descrição mais detalhada e rica da realidade estudada (YIN, 2005; AZEVEDO et al. 2013). O cruzamento dos dados obtidos, em consulta ao PPP da instituição, serviu de apoio para a composição de um histórico de consolidação do currículo, complementado pelas entrevistas realizadas e verificadas pelos dados obtidos com as sessões de observação e o registro das imagens, compondo uma análise processual de implementação do currículo na unidade educacional. Desse ponto de vista, pretendeu-se discutir no próximo capítulo, o processo de elaboração e consolidação do currículo da unidade educacional e o reflexo no cotidiano da instituição através da exposição e apreciação dos dados.

6. O ESTUDO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo a exposição e análise dos dados que dizem respeito ao processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que pretende ter como alicerce a perspectiva de educação ambiental.

De acordo com o exposto no capítulo dedicado ao traçado metodológico da pesquisa, utilizei como fontes de dados: documentos produzidos pela instituição (PPP e caderno de reuniões), registros escritos e em imagens, produzidos a partir de sessões de observação da rotina e entrevistas com as gestoras e professoras.

Reunidos os dados, realizo, a seguir, uma interpretação sobre a proposta curricular da EMEI, a perspectiva de educação ambiental e a implicação da equipe, na tentativa de oferecer possíveis respostas aos questionamentos de minha pesquisa.

6.1. A educação ambiental no bojo de uma pedagogia participativa e transformadora

A temática da educação ambiental emerge no âmbito de um projeto de transformação colocado em curso na EMEI a partir de 2011, mas que ganha uma configuração mais explicitada no ano de 2012, em que se impõe à gestão recém-chegada e à equipe, o desafio de desenvolver ampla discussão sobre o protagonismo infantil, tendo como foco principal de mudança a criação e gestão de espaços, sob a ótica de uma pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Foi no PPP que se encontrava o projeto: “Construindo Viveiros de Infância”, que servia de base para a prática educativa, trazendo à luz as concepções de educação e de infância defendidas pelo grupo da EMEI. Ao tempo da pesquisa, no ano de 2015, esse era o projeto que estava estabelecido. Para sua consolidação, a gestão e a equipe percorreram um caminho formativo que culminou na proposta vigente, um projeto mais sólido em que a educação ambiental estruturava o trabalho pedagógico. Nas palavras da diretora da unidade:

Aqui na escola a gente fala dos três eixos: educação ambiental, brincar e arte. São os três eixos que a gente tem. Agora, o estruturante é de educação ambiental. É dele que parte todas as questões que são vividas aqui na escola, que são construídas, desde que tipo de produto a gente vai comprar, que tipo de atividade vai fazer, que tipo de festa se faz, que tipo de diálogo que se tem com as pessoas, quem media é esse eixo. (depoimento da diretora, 2015)

Mediante a análise do PPP e do caderno de reuniões, foi possível observar um caminho traçado para a consolidação do projeto corrente na unidade. Estavam dispostos

registros da avaliação realizada sobre o trabalho desenvolvido na unidade no ano de 2011, considerados na primeira reunião pedagógica de 2012. Entre os aspectos indicados, destacou-se a necessidade de melhorar a articulação entre os grupos de trabalho e a real implantação do currículo de educação infantil, investindo em recursos e na valorização dos espaços em busca da efetivação do currículo para infância (caderno de registros de reuniões, 2012).

Segundo o relato escrito, os objetivos para aquele ano foram atingidos, porém, evidenciavam a necessidade de “adequação dos trabalhos: novas propostas de educação infantil; atendimento das crianças: amplo desenvolvimento/apropriações; tempos e espaços; Currículos: ‘O brincar’ norteia o trabalho.”, além de reorganização do espaço (parque, ateliê, sala de leitura, reforma das salas, brinquedos etc.) (caderno de registros de reuniões, 2012).

Essa avaliação referente ao ano de 2011, realizada sob o ponto de vista de todos os segmentos da unidade, referia-se a vários setores: o trabalho das cozinheiras, das agentes, gestão, professores readaptados que trabalham na secretaria e grupo docente, suscitou os primeiros indícios para mudança. Em destaque, as considerações e sugestões sobre os espaços da EMEI:

- Observações baseadas nas necessidades cotidianas dos funcionários como: aquisição de micro-ondas, ampliação de espaço na secretaria, máquina de lavar, novos armários.

- Questões relativas ao cuidado com a área externa: priorização dos parques, construção de quadra de futebol, ateliê de artes, brinquedoteca, rearticulação da sala de multimídia para outra sala, mural de artes, espaço para dança e instrumentos musicais e outro para culinária.

Nas palavras do documento, a observação realizada pelo grupo gestor:

Transformar a informática em uma sala multimídia: levar os computadores para as salas de aula, possibilidade de iniciarmos com prateleiras de pano, doação da professora um cabeçote de máquina de costura, jardim dos sentidos (ONG 5 elementos), reativar o projeto de futebol com coletes de TNT, contar com doações de brinquedos da comunidade, divulgar em redes sociais parcerias com a ONG e outros setores, pessoas e resgatar o bazar, utilizar o palco no decorrer do dia a dia, comemorar os aniversários em uma só data a cada mês. (caderno de registro de reuniões, 2012)

Esse excerto indica uma preocupação da equipe gestora, recém-chegada à unidade, em articular novas propostas que direcionassem o trabalho por meio da participação de todos e, mais adiante, quando tratam da participação da comunidade, o grupo gestor sugere a criação de um Conselho Mirim e propôs a abertura para que todos os funcionários da escola participassem do Conselho Escolar. Os pais e familiares eram convidados a participar desse Conselho, como também da Associação de Pais e Mestres (APM).

De acordo com as DCNEI, é imprescindível “o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;” (2010, p.19). Essa afirmação indica que a participação de todos os setores envolvidos no processo educativo da unidade educacional, e da comunidade no processo de consolidação do projeto, é de suma importância, uma vez que, para a educação ambiental o engajamento coletivo nas questões locais busca superar desigualdades e aprimorar o desenvolvimento em busca do desenvolvimento social (SOUZA, 2003).

A postura da equipe em adotar uma perspectiva pedagógica participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) em relação às mudanças necessárias para a melhoria do ambiente educativo, abriu espaço para a inserção de um currículo que dimensiona a educação ambiental em um esforço de ruptura com práticas conservadoras de educação, tornando os sujeitos atores de sua própria história (GUIMARÃES, 2012).

Finalizando a avaliação, indicativo relevante para a construção e idealização da proposta de trabalho da unidade, algumas ações foram destacadas para 2012: o “horário de sono” deveria ser repensado e adequado às necessidades do contexto; seria preciso ofertar mais cursos gratuitos à comunidade; deveriam ser buscadas assessorias para compor os momentos formativos de Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF) que pudessem subsidiar os projetos de trabalho em curso e, por fim, a continuidade do projeto destinado a atender as crianças com necessidades especiais.

Na segunda reunião pedagógica de 2012, os encaminhamentos da equipe gestora estavam relacionados ao início das mudanças na EMEI. Foram realizados questionamentos acerca das possibilidades de “encantamento dos espaços”, organização da rotina com a finalidade de garantir o trabalho sem rupturas, considerando a linha do tempo, linguagens e espaços, de acordo com a cultura da infância. A diretora da unidade, em entrevista, afirmou que esse foi o marco para a mudança que ocorreu na escola:

Primeiro ponto foi ouvir todo mundo. Então eu e minha assistente, a primeira coisa que a gente fez foi fazer um questionário pra todos os segmentos, então a gente ouviu todo mundo: vigia, os agentes escolares, os ATEs, a cozinha, os professores, as crianças, os pais, a supervisora antiga da escola, [...] aí nós trabalhamos em cima dessas falas e fomos mostrando os contra pontos para todo mundo. [...] a gente trabalhou com os desejos de todo mundo, o que elas gostariam para aquela escola. [...] a primeira coisa que a gente fez foi trabalhar com a formação do que é infância. Então assim, as fases de desenvolvimento das crianças, o que é necessário, o trabalho com as linguagens [...] Então a gente mexeu na rotina das crianças em decorrência da fala deles e dos professores. Nós mexemos nos espaços da escola [...] (depoimento da diretora, 2015)

Esse depoimento evidencia o ponto de partida de uma gestão coletiva do ambiente. De acordo com Souza (2003), uma proposta de educação ambiental deve estar comprometida com o exercício da cidadania, onde a preservação do ambiente coletivo é um dever de todos. Como diz o autor:

O processo educativo deverá ser estruturado no sentido de superar a visão fragmentada da realidade pela construção e reconstrução do conhecimento sobre ela, num processo de ação e reflexão, de modo dialógico com os sujeitos envolvidos. Ele deve respeitar a pluralidade e diversidade cultural, fortalecer a ação coletiva e organizada, articular aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionar a compreensão da problemática ambiental em toda a sua complexidade. A educação assim concebida visa possibilitar a ação em conjunto com a sociedade civil organizada e, sobretudo, com os movimentos sociais, numa visão da educação ambiental como processo instituinte de novas relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza. (p.34)

Iniciava uma etapa em que a gestão começou a proporcionar momentos de reflexão no interior da equipe sobre o protagonismo infantil em contraste com o “adultocentrismo” predominante na escola, pensando sobre práticas que priorizassem a criança, como sujeito de direitos. Como disse a diretora:

[...] acho que uma das coisas que realmente mexeu com todo mundo é que essa escola era “adultocêntrica”. Então, tudo girava em torno dos adultos, era a vontade dos adultos em tudo. Então isso foi um giro de 360 graus, porque a gente colocou: olha, a escola só existe em função das crianças, então é pra eles que a gente vai fazer. [...] Sempre nós colocávamos assim: isso vai favorecer a criança em quê? Então todas as ações que a gente fez na escola, foram em decorrência das crianças, e mostrando o porquê das coisas [...] (depoimento da diretora, 2015)

Essa reunião foi de suma importância, pois a partir dela foram realizados diversos encaminhamentos. A maioria deles dizia respeito à reorganização dos espaços como do ateliê interno, deixando disponíveis os materiais e reorganização das mesas; os cantinhos em sala, responsabilidade das professoras para reformulação e organização do espaço com tapetes, espelhos, estante para livros e brinquedos etc.; rearticulação do espaço de culinária, disponibilizando liquidificador, batedeira, micro-ondas, utensílios de cozinha, fogareiro com botijão, mesas de apoio e no laboratório, lupas, caixa de pedras e sucatório.

No que diz respeito ao parque e espaços externos, propuseram fechar o muro, desenhar amarelinha, percurso, caracol, pista, construir painel de azulejo no muro externo da escola para colar cartazes, reavivar paredes e muro da escola, jardim vertical, plantas na garrafa PET, placas de identificação para as árvores, dentre outros encaminhamentos realizados.

Também foi sugerida a realização de oficinas de teatro, indicada com a ideia de que as crianças participassem da construção dos cenários e fantasias, utilizando retalhos, materiais

recicláveis, envolvendo os pais, crianças, funcionários e a equipe docente, em consonância com os projetos desenvolvidos (Caderno de registro de reuniões, s/d).

Ainda propuseram a criação de composteira, setor de reciclagem e o desenvolvimento do Projeto Horta, coordenado por uma voluntária do Instituto 5 Elementos, quinzenalmente com as professoras e semanalmente com as crianças.

O planejamento dessas ações deu uma visão do início de uma transformação que estava por vir na instituição, conforme a diretora declarou: “[...] a gente conseguiu formar as professoras para que elas vissem a necessidade, da utilização desses espaços, a necessidade de se ter um projeto, a necessidade de se caminhar em alguma direção.” (depoimento da diretora, 2015).

Para a educação infantil, de acordo com Elali (2003), as perspectivas dos adultos em relação ao espaço das unidades educativas estão associadas à estética, organização, cuidado e controle do ambiente. Para as crianças, a interação com o espaço é essencial para atender as necessidades infantis de desenvolvimento. O curso adotado pela gestão da EMEI de mobilizar a equipe com a finalidade de aprimorar os espaços evidencia a intenção de utilizar e favorecer o contato das crianças com o ambiente da instituição como um todo, em uma tentativa de fugir dos parâmetros dos adultos, em direção ao ponto de vista das crianças.

No ano de 2013, os primeiros encontros de organização da unidade caminharam no sentido de recuperar o trabalho realizado no ano anterior, revisando o PPP em busca de uma educação que atendesse as necessidades e direitos da criança, relevando importância do brincar e consolidando práticas de educação ambiental, que na perspectiva desse estudo, são entendidas, de modo geral, como toda atividade que insere o sujeito em relacionamento com o outro e o espaço: composteira, horta, sala verde, minhocário, pista de triciclos e utilização de outros espaços, inserindo-as na rotina dos agrupamentos. Conforme o documento: “o objetivo da construção de viveiros de infância é para sairmos do conhecimento escolar e irmos de encontro com o conhecimento de mundo, onde adultos e crianças serão produtores de cultura infantil.” (caderno de registro de reuniões, 2013).

Como forma de superar uma educação tradicional transmissiva, Guimarães (2005) aponta a necessidade de romper com uma visão simplista de educação ambiental reduzida aos elementos naturais, para compreensão de uma realidade complexa em suas relações. Em um determinado contexto socioambiental, a participação dos sujeitos transforma o local, e o local transforma os indivíduos.

De acordo com a auxiliar de direção da unidade:

O primeiro caminho é a formação, não tem outro. De trazer pro grupo, de problematizar a importância desse trabalho, o quanto que ele faz a diferença [...] E isso é contínuo. Foi lá em 2012 e vem caminhando, todo ano. Então é assim, esse passo na formação, com toda a equipe, não só com os professores, que é um trabalho que depende de todo grupo da escola, principalmente dessa parte prática, de que os espaços estão sendo olhados, como viabilizar isso? Então todo grupo tem que estar envolvido. E aí, a gente, pensando na mudança, na construção de espaços, os viveiros, que é o nome do projeto político pedagógico da escola [...] pensando em espaços em que a criança possa viver a infância, que ela possa ter essa relação com o outro, com o mundo... (depoimento da auxiliar de direção, 2015)

Guimarães (2012), quando se refere aos eixos formativos do educador ambiental, cita que um dos eixos é estimular a visão do ambiente educativo em movimento, ou seja, em constante transformação. Combinado a outro eixo, o autor discorre sobre a valorização da função do educador e de sua potencialidade transformadora associada em um movimento conjunto.

O projeto “Construindo Viveiros de Infância”, na versão de 2015 apresentava como objetivo principal o resgate do espaço perdido pela criança dentro da unidade para o aproveitamento das vivências culturais da infância. Dessa forma, buscaram estruturar ambientes educativos que, segundo o documento, pudessem permitir que a infância fosse vivida, enriquecida e compartilhada, valorizando a brincadeira e sua importância para o desenvolvimento infantil. Como indicado no PPP da unidade:

Através dos Projetos de trabalho desenvolvidos por todos os segmentos, buscamos privilegiar o protagonismo infantil, resgatar as culturas populares, fazer uso das múltiplas linguagens, discutir as relações étnico-raciais, refletir sobre a educação para a sustentabilidade e o consumo consciente. (PPP, 2015)

Portanto, o documento que se consolidou como proposta de trabalho, fruto de reflexões individuais e coletivas, declara a seguinte concepção de infância:

[...] o tempo da infância não é um tempo de “vir a ser”. Ao contrário, é um tempo específico da vida que tem suas características e peculiaridades e, como tal, precisa ser vivido naquilo que é, não naquilo que “pode vir a ser”. São seres completos no seu momento de vida, a quem devem ser oferecidas todas as possibilidades de aprendizagem sobre o mundo para serem utilizadas no tempo de agora. Acreditamos que todas as crianças já são seres capazes de construir conhecimento, de relacionar-se, de elaborar pensamentos e emitir opiniões, de tomar decisões, de agir no mundo, por que são seres humanos [...] (PPP, 2015)

Privilegiavam o desenvolvimento da autonomia das crianças e a expansão das possibilidades de participação social, baseados na ideia de que:

[...] ser humano, significa em princípio ser sujeito de escolhas/decisões, que só podem se dar, humanamente, no âmbito da tomada de consciência, da reflexão constante sobre o próprio fazer. Constituir-se humano, como já afirmamos, é constituir-se socialmente, e por isso, a preocupação constante, também, com a promoção de ações que visam a socialização, a convivência, o respeito à vida coletiva. (PPP, 2015)

Referente às ações de formação da criança, o documento apontava a defesa dos direitos da infância, enxergando-as como sujeito de direitos, portadores de história e cultura, e com um ritmo específico, o qual deve ser respeitado. Enfatizava o brincar como atividade primária e principal da criança, assim como a necessidade de descoberta e exploração, trazendo a tona o papel do adulto no processo de mediação das relações da criança com o mundo, além do cuidado inerente e indissociável do educar.

Estabelecia como objetivos gerais e fundamentais da proposta de ação pedagógica:

- Garantir às crianças o direito de viver a infância;
- Oferecer possibilidades para o exercício da autonomia e da participação;
- Divulgar e possibilitar a construção da cultura e apropriação da cultura através das diversas linguagens;
- Promover vivências que possibilitem às crianças ampliar a capacidade de expressão, comunicação, organização do pensamento, ideias de convivência. (PPP, 2015)

As ações previstas com a finalidade de viabilizar o projeto estavam dispostas no documento da seguinte forma:

- Organização do currículo via projetos de trabalho com os grupos: estabelecimento de objetivos que valorizem o protagonismo e a produção infantil;
- Organização de rotina diferenciada no período da tarde, promovendo maior trabalho com Movimento;
- Organização de turmas mistas para garantir a interação entre todos e seus diferentes saberes;
- Construção do Projeto em Ação (fases do projeto): problematização, justificativa, objetivos, rede de significados, construção da página de ideias, desenvolvimento, documentação, avaliação;
- Valorização da cultura infantil e popular brasileira;
- Promoção de vivências culturais diversas;
- Necessidade de re-significar os espaços, tempos, as relações, as rotinas, os rituais vivenciados em nossa escola, na busca de inventar e reinventar novas possibilidades e perspectivas de espaços educadores. (PPP, 2015)

Ainda expunha a concepção de avaliação que estava nos ideais do projeto, realizada por meio de um portfólio reflexivo, no qual as atividades ficavam registradas e permitia uma visualização do processo vivenciado e do trabalho realizado. Enunciavam que o portfólio se caracterizava como: “[...] instrumento de reflexão (individual e de grupo) e de auto-avaliação. Um documento que concretiza o princípio de criança como protagonista do processo de aprendizagem” (PPP, 2015).

O PPP revelava a concepção de uma avaliação formativa e processual, tendo em vista a transitoriedade dos conhecimentos e a incompletude dos indivíduos, os quais eram responsáveis pela própria aprendizagem, pontuando o aluno no centro do processo formativo, onde o educador era o mediador das relações, um parceiro de jornada e pesquisador do desenvolvimento da criança (PPP, 2015).

Esse seria um panorama geral do início do processo de implantação de um projeto que modificou os espaços, os tempos e as relações de uma instituição. A partir das concepções de criança, infância e espaço, e uma proposta que comportava a educação ambiental como eixo estruturante, a equipe estabeleceu objetivos e ações com a finalidade de aprimorar os ambientes, os projetos de trabalho das educadoras, percepção sobre a infância, dentre outros aspectos.

As DCNEI indicam, a respeito dos objetivos das propostas pedagógicas, que elas devem:

[...] garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

A unidade educacional não se orientava somente pelas DCNEI, mas também considerava as orientações da SME, as quais, a respeito das práticas educativas, declaram que elas:

[...] devem propiciar o desenvolvimento da identidade individual e coletiva visando a autonomia da criança, valorizando suas vivências, o diálogo e a participação democrática. Devem incentivar a curiosidade, de forma a instigar a criatividade e a reflexão crítica pessoal e social, tendo o prazer como aspecto fundamental nas organizações e construções subjetivas. (SÃO PAULO, 2004, p.3)

O projeto não foi delineado de forma isolada da realidade. É evidente que ele foi construído no decorrer das ações de formação e de reflexão acerca das concepções de infância, principalmente acerca do protagonismo infantil e da importância dos espaços educadores. O projeto em sua concepção atual só foi possível graças às intervenções colaborativas que angariaram esforços para as intervenções realizadas na EMEI, tanto ao que se refere à formação, quanto às modificações e aprimoramentos dos espaços, tempos e relações.

6.2. O desafio da mudança educativa e a implicação dos atores da prática

É interessante destacar que a proposta de transformação dos espaços e tempos educativos foi pensada essencialmente a partir de um investimento na equipe de profissionais atuantes na prática, professoras e outras pessoas da equipe. Assim, uma das ações descritas no compilado de documentos referia-se aos “Professores e profissionais da escola”, em que a relação entre os participantes e a formação aparecia como fundamental para a implementação das propostas, percebendo-a como um direito dos profissionais no enfrentamento do desafio

da mudança e no comprometimento com o processo de aprendizagem das crianças (PPP, 2015).

Essa perspectiva vai de encontro com os argumentos de Guimarães (2012), para quem a demanda de formação de educadores ambientais pressupõe que sua atuação possibilite a formação crítica de um cidadão, percebendo que a educação ambiental se fundamenta nas relações entre os indivíduos, e entre esses e o ambiente, onde o educador é o mediador das práticas educativas.

Na mesma direção, sinaliza Pinazza (2014) ao falar do processo de consolidação de um currículo:

[...] para que uma gramática pedagógica do currículo se torne vigorosa, é preciso compreendê-la em sua potencialidade evolutiva, explorada no plano da prática por profissionais capazes de refletir sobre ela e de (re)construí-la permanentemente com criatividade. (p.54)

Ou seja, o fortalecimento e transformação do modelo pedagógico é produto da participação dos sujeitos no processo formativo. Nos termos de Pinazza (2014):

[...] para que profissionais da educação possam participar como agentes transformadores do currículo por meio do aprimoramento de suas ações educativas, eles precisam se beneficiar de uma lógica de formação compatível com esse nível de exigência, ou seja, uma formação pensada na perspectiva pedagógica da participação. (p.54)

Em 2013, a formação dos educadores esteve pontuada na reformulação e utilização dos espaços educativos da instituição, sob a perspectiva do desenvolvimento da autonomia das crianças e seu protagonismo. No PPP estava indicado que o foco das discussões de formação se encontrava na “construção do currículo para a formação humana” (PPP, 2015).

No decorrer do ano de 2014, as discussões que buscavam avançar a consolidação do PPP estiveram vinculadas à promoção de enriquecimento cultural com palestras, oficinas, além de propostas temáticas que estivessem vinculadas aos projetos de trabalho em andamento. Ao final desse ano, o documento revelava algumas conquistas pedagógicas alcançadas como: ‘cantinhos’ em todas as salas; oficinas de contação de histórias; formação de pais; uso dos espaços externos; vivências culturais externas (exposição, Instituto Tomie Ohtake, pinacoteca, cinema); reutilização de materiais; parceria com as famílias; semana da criança; estudo do meio (saídas na região da escola); divulgação dos projetos em outros espaços (panfletos, CEI e redes sociais); parceria e integração entre as turmas e corredor cultural (caderno de registro de reuniões, 2014).

Um dos investimentos práticos mais fortes da proposta curricular da EMEI revelou-se a partir de desenvolvimento de trabalhos com projetos, que se referem a uma metodologia

muito alinhada à perspectiva das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Conforme declara Pinazza (2014):

O trabalho com projetos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como ponto de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas. Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento. (p.44 – 45)

A intenção de trabalhar com a metodologia de projetos, constava no Projeto Especial de Ação (PEA)²⁵, que problematizava e planejava as propostas e práticas a partir da reflexão e de estudos sobre as necessidades de trabalho com as crianças. O que estava previsto no PEA corrobora a ideia apontada no excerto da entrevista, pensando que o processo de problematização demanda a formação. Previam no projeto:

[...] reflexão sobre o trabalho com a cultura da infância, múltiplas linguagens, diversidade e o reencantamento dos espaços, que se realizará processualmente na rotina escolar e se concretizará durante o ano em reuniões de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), reuniões pedagógicas, de pais e eventos abertos à comunidade. (PPP, 2015, s/p)

Assim, o PEA, enquadrava-se no esforço formativo da equipe, em que eram realizados estudos teóricos e discussões de práticas de formação docente, trazendo à luz as metas para pesquisas e projetos a serem desenvolvidos durante o ano, em continuidade ao ano anterior e tendo em vista o PPP e as necessidades de trabalho.

As atividades formativas do PEA suscitaram a busca por estudos mais aprofundados nas reuniões. Uma das educadoras entrevistadas relata sobre uma parceria de formação que ocorreu no PEA:

E agora, do Museu da Casa Brasileira acho que é uma formação importante que tá mexendo muito com as pessoas, tá sendo super provocador, que eu acho que a arte também propõe isso. É também um espaço onde os professores estão sendo escutados, que eu acho que é importante o professor ser escutado. [...] só acho que assim, coisa demais sufoca a gente. Volto naquela questão de eu acho que a gente tem que aprofundar as coisas, não ficar no superficial. Então assim, eu prezo pela qualidade, não pela quantidade. Então eu foco muito nisso porque eu acho que são coisas que atrapalham a gente no dia a dia. A gente precisa respirar, vê o projeto, ver como é que tá. Então nessas situações acho que a gente tem que olhar bem a fundo. (depoimento da educadora, 2015)

²⁵ O Projeto Especial de Ação – PEA é desenvolvido pelas unidades educacionais tendo em vista o disposto na Portaria da Secretaria Municipal de Educação nº 901, publicada no Diário Oficial da Cidade em 25 de janeiro de 2014, página 14, a qual dispõe sobre os PEAs e dá outras providências, que em linhas gerais, atende às expectativas de educação previstas na legislação, além de potencializar a formação dos educadores e qualificar a escola como centro produtor de cultura, de acordo com o projeto político pedagógico e o contexto de cada unidade. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/janeiro/25/pag_0014_AARCLL8QL08TQeFKHMQ24B7QKHK.pdf&pagina=14&data=25/01/2014&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100014> Acesso em 18 jan. 2017

Para as educadoras, a formação que acontecia nas reuniões de PEA possuía qualidade teórica e estimulava riqueza nas discussões e consequente aprendizagem. No entanto, pelo relato acima, é possível verificar a participação docente, sua voz presente nas formações e a necessidade de reflexão sobre o trabalho. Assim, as ações de formação previstas no PEA, as quais se referiam ao aprofundamento do olhar sobre a cultura da infância, as linguagens e especialmente os espaços e tempos, foram propostas em busca da qualidade nas experiências que atendam as expectativas do ato de brincar.

O processo de implantação e consolidação do projeto gerou transformações significativas na instituição. Excertos da entrevista com a diretora da unidade revelam certas mudanças:

[...] quando eu entrei o grupo já estava estabelecido, né? O que aconteceu é que no primeiro ano, muitas pediram aposentadoria, que eram professoras que já estavam no tempo de se aposentar e ainda estavam na escola, então muitas se aposentaram e muitas pediram remoção no primeiro ano, por que assim, a gente fez uma revolução mesmo aqui na escola, então foi um trabalho de formação muito intenso, né? De chamar pessoas para vir conversar na JEIF, né? Eu mesma fazia as JEIFs com as professoras, com a coordenadora, chamava pessoas de assessoria, a gente teve a ONG 5 elementos, a Casa dos Holóns, que é uma outra ONG, que nos ajudou muito nessa formação, então a formação era semanal, né? Então aí a gente conseguiu fazer toda uma reestruturação do currículo mesmo da escola. (depoimento da diretora, 2015)

Assim como alguns docentes saíram da instituição, outros escolheram a unidade por se identificarem com o projeto de educação ambiental (depoimento da diretora, 2015), o qual, pelo relato a seguir, sofreu resistência em seus primeiros movimentos:

[...] acho que algumas professoras conseguiam ver essa importância, tanto que quando eu entrei, nossa, elas ficaram muito felizes, estão até hoje essas meninas, né? As demais acho que elas não conseguiam ver, de fato, a importância do que é a educação ambiental para a criança pequena, tanto acho que não conseguiam ver que todas saíram, 50 por cento delas foram embora. E por conta do projeto, porque não queriam trabalhar com a composteira, com o minhocário; com as saídas que a gente tem, porque não dá pra você ter um trabalho com essa magnitude dentro da escola, não dá pra ficar aqui dentro. [...] além das excursões, tem o entorno, né, que a gente vai toda semana, então eu acredito que elas não tenham, de fato, conseguido entender a dimensão disso, a não ser as que estão aqui até hoje, e elas toda hora falam sobre isso, do quanto elas se transformaram então e é nítido ver a prática delas do quanto elas se transformaram. Então na época as mesmas pessoas que usavam sei lá, o desenho mimeografado, uma cópia, por exemplo, e hoje ver esse trabalho lindo que elas estão fazendo... (depoimento da diretora, 2015)

Esse fragmento da entrevista com a diretora revela a resistência encontrada pelo corpo docente. No entanto, com o tempo, a reformulação da equipe trouxe estabilidade, consolidação nas propostas e continuidade ao trabalho por meio de uma sólida formação:

[...] a partir do momento em que elas conseguiram esse embasamento teórico, a partir do momento que elas conseguiram essa força da gestão, aí essas pessoas se libertaram e realmente puderam trabalhar esse projeto no dia a dia mesmo, né, um

projeto não só escrito, mas um projeto de ação, mesmo... (depoimento da diretora, 2015)

Por fim, o processo de engajamento da equipe foi contínuo, com a finalidade de manter o desenvolvimento do trabalho de forma coesa. A diretora declarou:

[...] tem educadores que caminham. Conforme o grupo caminha, eles caminham. Mas eu não percebo essa consciência crítica. [...] acho que na maioria, eu diria, eu percebo. [...] esse projeto, está alicerçado de tal forma que se o professor não faz, aparece muito. Porque as coisas estão muito interligadas, os espaços. [...] se ele não pega comida do minhocário, então a comida vai ficar lá, no horário dele. (depoimento da diretora, 2015)

A maioria dos educadores agia de acordo com a percepção sobre a necessidade para a educação das crianças e engajamento com a proposta. Outros, como declarado, faziam pelo movimento da rotina. Nesse processo de formação da equipe, em entrevista, a diretora declarou que as relações interpessoais sofreram melhora, com mais respeito e harmonia no ambiente de trabalho.

6.3. Uma imersão nas práticas e a revelação do currículo da EMEI

No processo de implantação do projeto, no decorrer dos anos de 2013 a 2015, de acordo com o PPP, a instituição propôs diversas ações que contribuíram para sua efetivação a partir de parcerias estabelecidas com instituições, comunidade, pais e, sobretudo com a equipe de funcionários. As ações realizadas estavam descritas como parte do processo de trabalho da unidade: formações com os pais, comunidade e equipe escolar, vivências e outros tipos de projetos e o estabelecimento de parcerias. Estabeleci a seguinte disposição sobre as ações: parcerias, iniciativas e projetos, para alinhar uma discussão que constitua em uma exposição das propostas.

6.3.1. Parcerias

Quanto às parcerias, uma delas foi firmada com o Instituto 5 elementos, o qual contribuiu com encontros de formação para os educadores nas JEIF e em outros aspectos para o projeto e espaços da EMEI. Destaco que o instituto já havia trabalhado com a escola no ano de 2009, no entanto o trabalho não teve continuidade. Em 2012, com a nova gestão, o trabalho foi retomado. Com as palavras da diretora da unidade:

[...] eu já conhecia o pessoal da ONG de outros espaços, e quando eles souberam que eu vim para cá, elas já me procuraram para retomar o trabalho que eu falei, que eles tinham começado, mas não tiveram sucesso [...] assim que eles retornaram, a gente começou a traçar um plano de ação. Então, como é que a gente ia fazer para

trabalhar essa formação? Então, nós começamos. Eu solicitei a elas que fizessem dois tipos de formação: com as crianças e com os funcionários. Por quê? Não tinha como fazer só com os adultos, porque se os adultos não quiserem fazer o trabalho, eles não fazem. E com as crianças eles atingiriam diretamente, então as crianças passariam a cobrar esse trabalho. E foi isso que aconteceu. (depoimento da diretora, 2015)

As propostas de trabalho em colaboração com o instituto geraram a consolidação e construção da Sala Verde, um ambiente diferenciado que será explorado mais adiante, assim como a horta e sua manutenção. Embora atualmente o instituto tenha deixado de promover atividades, a EMEI, até o momento da pesquisa, contava com o auxílio de duas ex-integrantes como voluntárias em atividades com as crianças, na manutenção da horta e de outros espaços verdes.

Outra parceria relevante para o contexto de implementação do projeto foi firmada com a ONG Casa dos Hólons. A pedido da diretora da unidade, voluntários se propuseram a auxiliar com o projeto ao que se refere à construção dos espaços educadores. Com as palavras da diretora da unidade foi possível identificar com mais propriedade a importância da parceria:

[...] a Casa dos Hólons trabalhava diretamente com as construções na escola, então eles nos ajudaram em todos os espaços educadores. Então, por exemplo, aquela composteira gigante foram eles quem construíram, então assim, eles me deixavam pedreiros deles aqui comigo. [...] a gente começou a estudar a questão do lixo. E o nosso lixo? Então vamos começar pela gente. Não vamos estudar o lixo do outro, vamos estudar o nosso lixo, né? Então como que é isso? E aí chegamos à necessidade da composteira e a Casa dos Hólons entrou com essa ajuda de fazer. Depois o telhado verde... Então eles ajudaram em várias coisas. Toquinhas que as crianças queriam, eles participavam comigo do conselho de crianças, ouviam a fala das crianças e aí eles nos ajudaram a construir esses espaços educadores. Eles davam material, davam pedreiro, nos ajudavam nas festas... No primeiro ano, nós fizemos oficina de costura, a gente começou com ela, a (voluntária) ensinando, nos ajudando a fazer isso e até coordenando com as agentes escolares. (depoimento da diretora, 2015)

Atualmente, a ONG não atua mais diretamente com a EMEI, no entanto, sua contribuição foi essencial para a construção de muitos dos espaços educadores que estavam dispostos na unidade.

O Instituto Reinventar realizou formações com os pais, oficinas com as crianças nos dias de festa na EMEI e promoveram formações e oficinas temáticas com os educadores.

A EMEI também estabeleceu contatos de parceria com a comunidade, conforme aponta a diretora da unidade:

Também tem o pessoal do futebol que são nossos parceiros, porque a gente empresta a quadra para eles no final de semana para eles jogarem e eles nos ajudam com as coisas que a gente precisa para incrementar o projeto. Têm os pais, por que a gente trabalha diretamente com os pais, [...]: um é pedreiro, um é pintor, então assim, a gente procura usar, todos os recursos humanos que a gente tem, a gente procura utilizar. [...] nós fizemos a campanha da cisterna, então assim: precisa fazer, põe no

Face, então os amigos sabem, conhecem o projeto, a escola, então acabam ajudando. Nos mutirões sempre aparece gente de todo quanto é lado, então... (depoimento da diretora, 2015)

Outra parceria firmada com a instituição foi com o Clube Pelé, localizado nas proximidades da unidade, onde as crianças praticavam modalidades esportivas como: tênis e futebol de areia, o que segundo o PPP, contribuía para o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, e também com o trabalho em equipe e espírito colaborativo (PPP, 2015).

No segundo semestre de 2015, foi estabelecido uma parceria com o Museu da Casa Brasileira, o qual contribuiu com formação sobre artes, promovendo dinâmicas de sensibilização e discussões sobre as relações da arte com o processo pedagógico para o corpo docente.

A busca de parcerias englobava a participação de diversos atores, e no cotidiano da instituição, o documento apontava como acontecia a construção de parceria com as famílias:

De forma a integrar as ações da escola, da família e as diversas visões de mundo. Trabalho cotidiano realizado na entrada e saída das crianças, reunião de pais com formação, oficinas mutirões, reuniões de Conselho de Escola e APM, aplicação de questionários, entrevistas, bilhetes via agenda, mural, jornal da EMEI, Facebook, conversas quando necessárias com agendamento pela equipe gestora. (PPP, 2015, s/p)

Era rotineiro o processo de comunicação entre os responsáveis e a EMEI, o que possibilitava um engajamento coletivo em busca de uma educação de qualidade para as crianças. Estava indicado no PPP que a parceria com as famílias contribuía para o auxílio de profissionais como: terapeutas ocupacionais, psicólogo se outras instituições que podiam colaborar com o desenvolvimento das crianças na perspectiva inclusiva (PPP, 2015). Em entrevista a coordenadora da unidade declarou:

É importante, você vê o tamanho da escola. A gente não tem uma verba tão grande pra fazer com que tudo aconteça. Então assim, se a gente não tiver os pais como parceiros, fica muito difícil. Você vê, os pais vêm aqui pra ajudar a pintar... No ano passado a gente tinha pais que vinham ajudar na horta... Então... Os mutirões... Então eu acho assim, que é fundamental essa parceria com a comunidade, com os pais, eu acho que eles ajudam a gente a levar o projeto adiante. Eles acreditam no projeto. (depoimento da coordenadora pedagógica, 2015)

Fica clara a contribuição das parcerias para o processo de implementação do PPP. Cada aliado pôde colaborar com aspectos específicos que propiciassem a melhoria da qualidade de vivências para as crianças e a apropriação do espaço educativo pela comunidade, pois a participação propicia uma visão diferente de pertencimento. A PNEI indica como um dos objetivos da educação infantil:

Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária. (BRASIL, 2006b, p.20)

A participação ativa dos colaboradores contribuiu com a conquista de instrumentos relevantes para qualidade do processo formativo da equipe docente, assim como aprimoramento de espaços, projetos e outras ações. A PNEA (Lei 9.795 de 27 de abril de 1999) indica a possibilidade de participação de iniciativas públicas e privadas em projetos de educação ambiental em parceria com escolas e outras instituições (BRASIL, 1999). As relações conquistadas, fruto das parcerias, provocaram ações com a comunidade escolar em um movimento de participação e apropriação do espaço institucional, descritas no próximo tópico.

Jacobi (2005b) indica que:

A participação deve ser eixo estruturante das práticas educação ambiental e, considerando o quadro de agravamento cotidiano da crise ambiental, esta representa um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente. (p. 233)

Portanto, de acordo com Jacobi (2005b), para a educação ambiental a participação da comunidade legítima e fortalece a sociedade civil, redefinindo o público e privado, fazendo com que a população tenha acesso a um bem que, geralmente, possui o acesso limitado.

6.3.2. Iniciativas

Além das parcerias, a instituição buscou realizar iniciativas que estivessem vinculadas à ampliação do repertório educativo e pessoal dos funcionários com vistas à implantação do PPP.

Uma das iniciativas previstas tinha como objetivo fazer com que os pais e responsáveis se reconhecessem como formadores das crianças, percebendo a importância do papel do adulto para os pequenos: “Formação do adulto educador”. Declaram que: “Quanto mais inseridos estiverem no processo de humanização, seu próprio e da criança, mais efetivamente os adultos poderão contribuir com a proposta de formação humana [...]” (PPP, 2015, s/p).

Tinham como objetivo fazer com que a comunidade atendida pela EMEI compreendesse o papel do adulto na infância (cuidar e educar), o trabalho da escola, a concepção de infância e as especificidades do tempo da infância, assim como os objetivos da educação infantil (autonomia, protagonismo, construção de conhecimentos através das múltiplas linguagens/socialização), as características do desenvolvimento infantil, além de ampliar o repertório cultural dos participantes (PPP, 2015).

Para que essa iniciativa fosse efetivada, propuseram dois encontros individuais com o educador (reunião de pais em julho e dezembro) para o acompanhamento do desenvolvimento da criança por meio de portfólio, e em caso de necessidade, outros encontros poderiam ser marcados esporadicamente.

Outra iniciativa que envolvia a formação dos pais e responsáveis eram as rodas de conversa temáticas em relação a assuntos de interesse dos pais e educadores, como por exemplo: limites, sexualidade infantil, primeiros socorros, educação dos filhos, dentre outros.

Ações que diziam respeito à organização pedagógica como: reuniões periódicas de organização e avaliação da unidade, jornadas pedagógicas, seminários, assessorias de formação, oficinas e palestras com convidados, faziam parte de um compilado de atividades formativas e de enriquecimento cultural para o coletivo da instituição. Também contavam com momentos de estudo referentes ao Projeto Especial de Ação (PEA), horários coletivos de trabalho, os quais eram momentos para reflexões, discussões e troca de experiências sobre a prática pedagógica, além de horários individuais de trabalho para organização, planejamento e avaliação (PPP, 2015).

Também foi possível considerar como ações promovidas pela EMEI, o que se refere ao incentivo às vivências culturais externas, pontuando que a unidade devia realizar pelo menos duas saídas por ano, com a finalidade de participar e vivenciar a cidade educadora de acordo com os projetos em desenvolvimento com as turmas.

Além das vivências externas, a unidade previa experiências culturais dentro da EMEI com os eventos cotidianos e festas trimestrais. Com as palavras do documento:

Compartilhamento com as famílias da cultura da infância e da cultura do mundo, através das diferentes linguagens. Temos como marca os cortejos, que são constituídos pelos educadores e pais, que fazem o chamamento para a abertura das festas, mutirões e eventos com a comunidade. (PPP, 2015, s/p)

As festas envolviam toda a comunidade, instigando o sentimento de que o local faz parte da vida das pessoas e pertence a elas. Em razão dos dias de pesquisa, fui convidado a comparecer à Festa de 60 anos da EMEI e 80 anos da Educação Infantil paulistana, a qual ocorreu em novembro de 2015. Foi um momento relevante para a pesquisa, pois foi possível perceber o envolvimento da comunidade com a instituição, e a apropriação do espaço pelos presentes.

As fotos que se seguem mostram o dia festivo e podem dar uma ideia de como os espaços foram ocupados pela comunidade, crianças e adultos de dentro e de fora da EMEI, demonstrando um clima de pertencimento àquele contexto educativo, o que para a educação

ambiental é fator essencial para a transformação do ambiente, a partir da aproximação da comunidade com a instituição (LOUREIRO, 2004).

Foto 5 - Parque central em dia de festa.

Fonte: produção própria

Na perspectiva de educação ambiental tratada nesse estudo, a apropriação do espaço é o fator relevante a ser observado nesse, e nos próximos registros. Como se vê não há restrições para o uso do espaço, mesmo no dia da festa. As pessoas estavam em livre circulação e tomando todo o ambiente. Ao fundo vemos uma parede azul onde ficava o refeitório. Esse era o parque principal, no centro da unidade. À esquerda o corredor do Parque Sonoro.

Foto 6 - Tanque de areia com atividades no dia da festa.

Fonte: produção própria

A foto 6 exibe crianças interagindo com adultos em um ambiente preparado para receber atividades sem monitoramento, ou seja, as crianças e os responsáveis participavam livremente. Esse local fica atrás do corredor do Parque Sonoro. À esquerda ficava o espaço destinado à horta.

Foto 7 - Refeitório no dia da festa.

Fonte: produção própria

O refeitório, como consta na foto 7, era um espaço amplo, e no dia da festa, estava repleto de pessoas. Nesse local foi realizado o comércio de alguns alimentos, e ao fundo, é possível ver uma banda fazendo música ao vivo.

Foto 8 - Quadra poliesportiva no dia da festa.

Fonte: produção própria

A foto acima mostra a principal quadra da escola, na qual estavam acontecendo apresentações culturais de dança, músicas e outras expressões artísticas.

Foto 9 - Corredor das salas de aula e parte da pista de triciclos no dia da festa.

Fonte: produção própria

Aconteciam atividades simultâneas durante a festa. Nos parques as crianças brincavam. Nas salas de atividades aconteciam exposições dos trabalhos e sistematização dos projetos desenvolvidos durante o ano. No refeitório havia música ao vivo tocada por uma banda voluntária formada por alguns pais e/ou responsáveis pelas crianças. Havia exposição dos trabalhos em todos os corredores e paredes da instituição. Na quadra aconteciam apresentações dos agrupamentos e culturais.

Foi evidente a participação da comunidade e a importância do momento para consolidar as parcerias e exibir os frutos do trabalho da instituição, ampliando o olhar para a relevância da educação infantil e do espaço escolar. Uma das estratégias para educação infantil é:

Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar local na melhoria do funcionamento das instituições de Educação Infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p.24)

Na instituição também foram realizadas ações de saúde com orientação odontológica com a participação de uma Doutora da Unidade Básica de Saúde (UBS) da região, a qual realizou orientações odontológicas e encaminhamentos para a UBS. Outra iniciativa vinculada à saúde era a orientação fonoaudiológica, com a realização de palestras para os pais sobre o desenvolvimento infantil, hábitos orais e atendimento das crianças na UBS.

Para favorecer a inclusão de crianças com deficiência foram realizadas ações com o intuito de “[...] fazer uma inclusão verdadeira, de modo que as crianças possam ter o máximo de autonomia possível e que participem de todas as atividades propostas.” (PPP, 2015, s/p). A unidade contava com uma Auxiliar de Vida Escolar (AVE) para os cuidados com a higiene, alimentação, participação nas atividades e brincadeiras. No ano da pesquisa eram atendidas cinco crianças na perspectiva inclusiva, sendo que cada uma delas era acompanhada por uma auxiliar.

Prevendo a inclusão, algumas iniciativas foram tomadas: realização de reuniões de formação com os educadores nos momentos de JEIF, com o tema “Acolhimento”, e de acordo com o PPP, os casos eram discutidos e caminhos eram propostos para o trabalho com as crianças. A parceria com as famílias, fator essencial nesse processo, auxiliava na busca por especialistas que podiam contribuir para algumas especificidades de desenvolvimento de cada criança. Realizaram adaptações em brinquedos nos parques, como no gira-gira e balanço, assim como em alguns espaços e futuramente em outros.

A efetiva participação da comunidade depende da abertura de diferentes espaços para atuação de pais, funcionários, alunos e todos os envolvidos no processo educativo que,

associado a outras iniciativas locais, produzirão transformações significativas para a mudança de paradigma socioambiental (BRASIL, 2014).

Barbosa e Horn (2008) discorrem acerca das “comunidades educativas”, as quais são caracterizadas como:

[...] organizações ou instituições concebidas como espaço social de construção interativa de valores, de conhecimentos e de promoção de uma comunicação intersubjetiva assentada em um sentimento de partilha e pertencimento coletivo com significados compartilhados. (p.89)

É o caso da EMEI, quando o local se torna ambiente para o compartilhamento e construção de valores, no caso, a apropriação do espaço e exercício da cidadania, há o sentimento de pertencimento coletivo. Jacobi (2005b) afirma sobre essa relação que: “Cidadania tem a ver com o pertencimento e identidade numa coletividade. A Educação Ambiental como formação e como exercício de cidadania tem a ver com uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza [...]” (p.234).

Segundo Loureiro (2004), a adoção de metodologias participativas no contexto educativo indica uma educação ambiental voltada para a promoção da cidadania:

Participar trata-se de um processo que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo. Em tais interações, ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos envolvidos. Participar, aqui, é promover a cidadania [...] (p.71)

Portanto, as ações adotadas pela unidade, incentivando a participação da comunidade incidiam em uma proposta de educação ambiental para a interação com os espaços coletivos. As contribuições dos parceiros, assim como da própria escola, tiveram o objetivo de contribuir com o processo educativo em um movimento participativo. Foram desenvolvidas ações de formação com os pais e funcionários em reuniões, rodas de conversa, além de vivências culturais internas e externas à escola, ações de melhoria de espaços e condições do ambiente para as crianças. Além desses, os projetos de trabalho propostos pela instituição também podem ser consideradas ações. Eles serão descritos no próximo tópico.

6.3.3. Projetos

Os projetos de trabalho desenvolvidos pela unidade eram exemplares de encaminhamentos alinhados com os conceitos previstos na proposta curricular da EMEI, ao que tange a promoção de uma educação de qualidade, na qual a criança era percebida como sujeito de direitos, capaz de atuar com autonomia e ser protagonista de sua realidade. Nesse ponto, discorro acerca dos projetos em sua relação com as concepções e objetivos do PPP,

tendo em vista o protagonismo infantil e a importância dos espaços, que eram aspectos que fundamentavam as práticas da EMEI, relacionando com reflexões teóricas sobre educação ambiental e educação infantil.

Os projetos-referência nesse tópico, discutidos de forma resumida, foram encontrados no compilado de documentos que formavam a pasta do PPP, o qual fica disposto na unidade para consulta pública. Além desses, os educadores elaboravam projetos associados aos interesses e aos trabalhos desenvolvidos no cotidiano da turma, em consonância com as concepções do PPP da instituição. As propostas descritas envolviam todas as áreas que compõem o contexto da unidade, desde os auxiliares técnicos, aos funcionários da cozinha terceirizada, agentes escolares e a comunidade.

De acordo com Barbosa e Horn (2008),

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (p.31)

O trabalho com projetos se constituiu como um instrumento metodológico contextualizado com a realidade da EMEI. De acordo com entrevista realizada com a auxiliar de direção, as propostas tinham origem no cotidiano e a partir das necessidades das crianças, além do olhar atento dos educadores aos fatores que incidiam sobre as práticas do dia a dia. A diretora da unidade explicita bem essa relação:

[...] a problematização ela acontece sempre, né? A cada ação ou a cada temática a gente para e começa a pensar: porque desse tema, porque que a gente vai trabalhar? O que está acontecendo? O que precisa melhorar? Quais os recursos que a gente precisa? Qual formação que a gente precisa pra tá fazendo isso... Agora, essa problematização ela não acontece só com os professores, ela acontece com todos os funcionários. E é muito difícil, porque às vezes, as pessoas, elas estão tão acostumadas a fazer as coisas, que parece que elas estão mecanizadas [...] Sempre fizeram daquela forma. Então, não é tranquilo, né? A problematização ela nunca é tranquila, porque você tem que tirar a pessoa da zona de conforto. Sempre foi assim, mas não pode ser diferente? Porque que nesse momento a gente não pode fazer de outra forma, né? [...] na verdade, problematizar aqui não são só as temáticas, mas as práticas das pessoas [...] (depoimento da diretora, 2015)

Sobre os conteúdos que compõem os projetos foi possível apontar que o PPP servia como base, como ponto de partida para a reflexão sobre os objetivos. O PPP “Construindo viveiros de infância” enfatizava a concepção de viver a infância em um ambiente que possibilitasse o desenvolvimento da autonomia e da autoria infantil, da criança como protagonista e sujeito que demanda total atenção da equipe e que deveria ser ouvida e

respeitada (PPP, 2015). É onde se encontrava a base da concepção de educação e de criança que a escola, como instituição, declara.

De acordo com o RCNEI, a autonomia é definida como: “[...] a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores e sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro [...]”. (BRASIL, 1998, p.13). Na educação infantil esse apontamento deve ser um dos princípios das ações educativas, de acordo com o referencial citado.

Ações como: recriar os espaços internos e externos, os espaços educadores, recuperar espaços, tempos e brincadeiras, possuíam o objetivo de estabelecer o brincar como eixo principal da atividade da criança em sua interação com o mundo e o ambiente, associado às várias linguagens superando a fragmentação do conhecimento de acordo com o projeto (PPP, 2015). Com as palavras do documento:

[...] o trabalho que considera as diferentes linguagens deve oportunizar que a criança viva plenamente experiências, onde possa se expressar, não somente através da oralidade e da escrita, mas também através da dança, da música, do teatro, do cinema, literatura, brincadeira entre outros. (PPP, 2015)

Tais experiências, de acordo com o PEA, possuíam origem “[...] a partir dos problemas vivenciados na construção curricular”, e devem contar com a elaboração de planos e projetos que abrangem diferentes linguagens.

As ações do “Projeto para o período da tarde” surgiram a partir de reflexões do coletivo educador sobre “Repensar os tempos do período da tarde utilizando os espaços e realizando dinâmicas que priorizassem a autonomia e o protagonismo das crianças, respeitando o tempo e a cultura da infância.” (PPP, 2015, s/p), ou seja, foi um processo de discussão que permitiu a organização e elaboração de um projeto que visava sistematizar os espaços e tempos da instituição no período da tarde.

O projeto tinha como objetivo possibilitar a autoria e o protagonismo infantil a partir da autonomia da escolha dos espaços e de atividades que contemplavam as diferentes linguagens e culturas, a partir do interesse das crianças.

A diversidade de ambientes demanda a organização dos mesmos com a intenção de que as crianças participem de momentos de escolha dos materiais e espaços, interajam com parceiros supondo regras de convivência, elejam temas, personagens, enfim, participem ativamente do contexto educativo de forma independente (BRASIL, 1998).

A EMEI estudada possuía uma variedade de espaços à disposição das crianças, organizados e pensados de acordo com as possibilidades de utilização e ainda, que pudessem assegurar, de acordo com as DCNEI, “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças

nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p.20).

Em outro projeto como o “Projeto de teatro todos nós”, também ficou evidente a proposta de autoria e protagonismo das crianças e participação da comunidade escolar. A partir da constatação de que a linguagem teatral era pouco trabalhada na instituição, o projeto foi concebido com o objetivo de refletir sobre as especificidades do teatro, além de trabalhar com as crianças os aspectos narrativos, corporais, orais e espaciais.

As artes, no contexto da educação infantil, são reconhecidas como promotores do desenvolvimento da sensibilidade, potencial criador e expressão, sendo parte de uma gama de vivências a serem garantidas na educação infantil, de acordo com as DCNEI. Assim, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.” (BRASIL, 2010, p.26).

As crianças nascem em um meio cultural que orienta as produções infantis, embora sejam produzidas com espontaneidade e autonomia (BRASIL, 1998). Isso significa que “as crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.” (BRASIL, 1998, p.89). A sensibilização estética pode contribuir para a interpretação dos fatores socioambientais expressos em manifestações artísticas, por meio de reflexão e significação das ações com o cotidiano.

No Projeto “Conselho de crianças”²⁶ estava previsto que elas participem do processo de decisão. De acordo com o projeto, a fala das crianças era o ponto de partida para levar as discussões adiante com os educadores, visando refletir sobre a contemplação da voz dos pequenos e das expectativas da infância. Com as palavras do projeto:

O projeto “Conselho de Crianças” possibilita qualificar e valorizar o olhar da criança em igualdade com o dos adultos, repensando a escola. Espaços onde podemos ouvi-las, contrapondo às vezes a fala dos adultos, porque as visões sobre as coisas são diferentes, e o trabalho deve ser realizado pelas crianças e não somente para elas. (PPP, 2015)

O poder de decisão e o senso de protagonismo infantil estavam inerentes à proposta ao ouvir as crianças, considerando a “voz e vez” delas. No decorrer dos dias dedicados à coleta de dados para essa pesquisa, estive presente em uma das reuniões de conselho de crianças.

²⁶ O projeto de conselho de crianças, sob o nome de “Pequenos conselheiros, grandes ideias”, foi terceiro colocado no Prêmio Paulo Freire de qualidade do Ensino Municipal 2015.

O conselho de crianças era composto por duas crianças de cada agrupamento, um menino e uma menina, escolhidos como representantes da turma. Todos se reuniam uma vez ao mês com a equipe gestora para discutir assuntos previamente decididos em outras reuniões e assembleias, com o objetivo de decidir novos encaminhamentos para a escola e para os próximos encontros.

Na reunião presenciada, as crianças se encontraram com a auxiliar de direção e a coordenadora pedagógica na sala dos professores: todas sentadas em uma mesa retangular, posicionadas para a conversa. Pareciam já estar acostumadas com a situação, pois conheciam o lugar, se dirigiram diretamente às cadeiras e não se distraíram com os objetos dispostos na sala como livros, computador, mural etc.

As crianças participantes tinham que levar uma tarefa, previamente solicitada, a respeito de sugestões sobre “como cuidar das plantas e das coisas da nossa escola”. A mediadora do encontro, no caso a auxiliar de gestão, pediu para que as crianças socializassem as ideias para os cuidados, e assim, as sugestões surgiam das crianças. Elas pontuaram as ideias, a mediadora anotava, e conforme a discussão avançava e perdia o foco, ela retomava e iniciava a discussão proposta para o dia: o encaminhamento de decisões para a semana do dia das crianças e para a festa de 80 anos da educação infantil paulistana. Todos tiveram a oportunidade de sugerir atividades para a festa, as quais seriam analisadas quanto à possibilidade de execução.

Foi importante presenciar esse momento e observar que considerar a voz das crianças nos processos de decisão da escola, em igualdade à dos adultos, é um referencial fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, protagonismo e autonomia, discutindo sobre ações que atendam suas necessidades, principalmente em relação à organização, uso e criação de novos espaços, como aponta o projeto:

E assim procuramos dar ação à voz das crianças, o que projetavam, viam acontecer como a construção da quadra de futebol de areia com lugar para assistir aos jogos, pista de triciclos, subir em árvores, cidades para brincar com miniaturas, parque sonoro, casinha de bonecas com móveis, mesinhas para fazer comidinha, cabanas, corda para escalada, observatório de pássaros. (PPP, 2015)

O sentimento de pertencimento, de autoria e de participação através de uma gestão democrática, decidindo e transformando a realidade local a partir de encaminhamentos significativos, é uma premissa da educação ambiental. Jacobi (2005b) sugere que:

[...] se amplie o capital social, sendo os cidadãos participativos, motivados a desenvolver práticas cooperativas a partir de uma concepção horizontal, que reforça o pertencimento, a reciprocidade, a confiança no outro e a atuação em redes de sociabilidade. [...] As ações e atividades devem mobilizar o sentimento de pertencimento e estimular as comunidades a, por meio do exercício ativo de sua cidadania, caminhar rumo à sua autonomia e emancipação. (p.234)

O mesmo autor refere-se à comunidade local como um todo, mas a partir do momento em que as crianças estão inseridas nesse coletivo, elas são sujeitos integrantes, capazes de interferir em seu contexto. A participação no conselho também contribui para a consolidação da autonomia das crianças, como previsto no PPP da instituição e de acordo com o ponto de vista exposto no RCNEI:

Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. (BRASIL, 1998, p.15)

Os princípios da participação infantil estão fundamentados no investimento da autonomia infantil, de acordo com Pires e Branco (2007), quando indicam que: “[...] *a criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes.*” (p.313-314, itálicos dos autores). Participar do processo de decisão por meio de debates em que as crianças possam expor seus pontos de vista é um procedimento que deve ser assegurado no planejamento pedagógico (BRASIL, 1998), nesse caso, na forma do projeto de conselheiros.

O último projeto consultado, “Percursos e pistas”²⁷, foi desenvolvido a partir de uma das reivindicações do conselho de crianças: brincar com os triciclos e carrinhos. As crianças sugeriram a construção de duas pistas e a partir dessa ideia, a equipe viu a oportunidade de trabalhar com a educação para o trânsito:

Deflagrou-se assim a necessidade de construir conhecimentos essenciais para a segurança no trânsito, conscientizando as crianças sobre a importância de manterem a integridade física, cuidando de si e dos outros no ambiente da escola, uma vez que os triciclos e bicicletas circulariam no caminho dos pedestres e deveria haver uma boa convivência entre todos. (PPP, 2015, s/p)

As discussões para a construção do espaço envolveu todas as crianças, as quais sugeriram e definiram detalhes, desenharam o percurso, o local, ou seja, participaram ativamente do processo de construção do espaço.

O projeto tinha como objetivo geral: “Exercer a cidadania e possibilitar que os pequenos construam conhecimentos sobre a boa convivência no trânsito, cuidando de si, do outro e do ambiente que o cerca” (PPP, 2015, s/p). Os objetivos específicos giravam em torno de estabelecer regras para a boa convivência no trânsito, valorização de atitudes cooperativas

²⁷ O projeto “Percursos e pistas” foi vencedor do Prêmio Educação para o trânsito CET 2015. CET – Companhia de engenharia de Tráfego.

e cidadãs, expressão dos conhecimentos relativos à educação para o trânsito e respeito à sinalização. Com as palavras do projeto, foi possível verificar o êxito do trabalho:

A pista funciona muito bem desde sua construção, os mais velhos ensinam os mais novos, as regras são incorporadas, brincando vivenciam valores. Os adultos que visitam nossa escola ficam encantados ao ver as crianças motorizadas dando prioridade para os pedestres, atravessando na faixa, parando antes da faixa para alguém atravessar. Temos até estacionamento prioritário para os triciclos das crianças de inclusão. [...] a construção de pistas com brinquedos para montar, carrinhos e objetos relativos ao trânsito, é um dos espaços mais procurados e percebemos que as crianças reproduzem o que aprendem na pista para triciclos, usam o vocabulário do guarda, conversam, tentam encontrar soluções pacíficas para os problemas vividos, buscando a cooperação. (PPP, 2015, s/p)

O projeto consumou a sugestão das crianças em uma iniciativa educativa que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho vinculado à realidade, por meio da brincadeira, colocando a criança como protagonista da ação.

Conforme apontado por Barbosa e Horn (2008), “através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças a pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola” (p.34). A partir dessa concepção, os projetos devem ser elaborados com as crianças, tomando como referência seus pontos de vista.

Até o momento, os dados coletados foram discutidos com a intenção de esclarecer o contexto de elaboração e concretização das propostas de infância e educação da EMEI estudada, a partir de consulta ao PPP da entidade, onde constam as parcerias efetivadas, as ações executadas e os projetos desenvolvidos, fatores que contribuíram para consolidação da proposta que norteia o trabalho da unidade. No próximo tópico, serão apresentados os dados obtidos por meio das sessões de observação, as quais estiveram focadas nas diferentes interações (criança e criança; criança e educador; criança e espaço; educador e espaço) e no vínculo com as propostas de educação e infância que constam no PPP “Construindo viveiros de infância”, ao que diz respeito ao protagonismo infantil, autoria e autonomia.

6.4. Os viveiros: espaços e experiências no âmbito da educação ambiental

Com a intenção de identificar fatores relevantes para a análise sobre a educação ambiental na educação infantil, realizei sessões de observação da rotina de dois agrupamentos com o foco nos espaços e nas diversas interações, tanto entre as próprias crianças, como entre elas e os adultos, e entre todos e o espaço.

Neste tópico, busco integrar as descrições e relatos sobre os momentos e espaços observados, que foram registrados em caderno de campo, com fotos produzidas nas sessões de observação do cotidiano da EMEI e com depoimentos colhidos em entrevistas.

Os apontamentos advindos dessa exposição foram relacionados com as perspectivas do PPP que tangem à vivência da infância, o protagonismo infantil, autoria e autonomia das crianças, aspectos-base para a concepção de infância da instituição, além de referenciais teóricos acerca das concepções de educação ambiental e educação infantil.

Partindo do entendimento sobre infância exposto no PPP “Construindo viveiros de infância”, de que “[...] todas as crianças já são seres capazes de construir conhecimento, de relacionar-se, de elaborar pensamentos e emitir opiniões, de tomar decisões, de agir no mundo, por que são seres humanos [...]” (PPP, 2015), possuíam a visão de que os espaços educadores, a partir do trabalho com diferentes linguagens e, privilegiando a brincadeira, deveriam contribuir para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo das crianças, com possibilidade de autoria, interação, socialização e respeito ao coletivo.

No decorrer das sessões de observação foi possível identificar que os sujeitos envolvidos na rotina consolidavam uma dinâmica educativa que fugia aos padrões tradicionais de educação. Os ambientes foram concebidos com a contribuição de todos, em especial as crianças, as quais possuíam a possibilidade de interagir e intervir no meio, fazendo parte dele e contemplando o resultado suas ações, o que implica em cuidado com o espaço.

[...] para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. (BRASIL, 1998, p.58)

A rotina do período da manhã de um dos agrupamentos consistia na chegada, arrumação das mochilas em um determinado lugar, entregavam a agenda à educadora, sentavam em roda, discutiam sobre o dia no calendário, escolhiam o ajudante e a tomavam conhecimento sobre a proposta de atividade do dia. Após a atividade, higienizavam as mãos e iam para o lanche, e voltavam para a sala, onde eram divididos “Pequenos Grupos” em cantos na sala com algum item relacionado à atividade do dia. Em outros cantos estavam dispostas diferentes atividades: teatro, canto de leitura, canto de casinha, mini-ateliê e brinquedos diversos. A percepção de organização do tempo estava sustentada na utilização dos espaços educadores, tendo em vista os projetos de cada agrupamento, fundamentados no PPP da instituição. Assim, os temas abarcados no decorrer das rotinas das outras turmas variavam de acordo com o projeto de cada sala e as práticas das professoras.

Salles e Faria (2012) discorrem acerca das estratégias e procedimentos que o educador deve adotar para a efetivação do currículo, expondo que:

[...] podemos nos limitar ao trabalho apenas nos espaços internos e materiais restritos, ou podemos ampliar o uso dos espaços e materiais, propiciando o contato com a natureza e com diferentes aspectos da cultura. Essas opções podem nos levar também à compartimentação do tempo e à proposição de atividades esvaziadas de sentido, sem considerar os ritmos das crianças e a continuidade de ações. Ou, ao contrário, podem conduzir à flexibilização dos tempos, ao respeito, ao ritmo das crianças, ao encadeamento das ações e à proposição de atividades significativas. (p. 185)

Assim sendo, a organização dos tempos, espaços e materiais, eram fatores essenciais que revelavam as concepções de mundo e de currículo defendidos pela instituição, no que tange a vivência da infância nos espaços educadores.

6.4.1. Sala de atividades

Uma das turmas observadas estava dividida em “cantinhos” e era inteiramente decorada com itens produzidos pelas crianças. O espaço continha janelas em duas partes opostas que ocupavam toda a extensão da parede. Estavam dispostos dois armários e uma mesa para educadora, três mesas para as crianças, duas delas com seis cadeiras e uma com três; um balcão fixo de alvenaria com itens diversos: uma maquete da escola; itens do cantinho de casinha; uma maleta com brinquedos; banquetas feitas pelas crianças com caixas de leite recheadas de jornal, envoltas por um tecido costurado, para que eles pudessem sentar em roda; brinquedos (confeccionados pelas crianças e industrializados); e na parte inferior ficavam as mochilas. A sala ainda apresentava divisões em áreas e uma prateleira com materiais para desenvolver trabalhos que envolviam pintura.

Algumas áreas eram modificadas no decorrer da semana. Em alguns dias a educadora disponibilizava materiais reutilizados que, segundo ela, buscava trabalhar e proporcionar diferentes alternativas para que as crianças dessem novos significados aos materiais: tubos de batatas fritas, caixas de ovos, pedrinhas, tampinhas de garrafa, forminhas, dentre outros materiais diferentes dos brinquedos comuns. Também eram proporcionados outros tipos de brinquedos como fazendinha e blocos de encaixe.

No espaço da sala havia um computador (definitivo) ligado em um aplicativo do sistema operacional livre Linux, o *Tuxpaint*; um canto com mesa e seis cadeiras onde aconteciam atividades de desenho, colagem, dentre outras; outro espaço com uma mesa com três cadeiras com massinha e forminhas para modelar; quatro tapetes de EVA no chão para brincar com blocos pequenos de madeira; uma área (definitiva) para brincadeira de casinha;

outro espaço definitivo com uma prateleira de livros, EVA no chão e um banco baixo para que as crianças pudessem sentar, além de fantoches e um pequeno cenário para encenação com os bonecos.

Na imagem a seguir é possível notar que as áreas e que os espaços possuíam a participação e contribuição das crianças.

Foto 10 -Sala de atividades

Fonte: produção própria

Na imagem há uma área com um cenário para teatro de bonecos e livros à esquerda; um mini-ateliê para artes com cavalete de pintura e um tambor, onde as crianças criavam e recriavam uma “Ciranda da Natureza” com sementes, galhos e elementos coletados no parque, à direita. Há mais duas mesas nesse espaço para observações e atividades e outra mesa perto da entrada. É importante observar: eram dez cadeiras na sala, logo, não comportava todas as crianças sentadas em mesas e cadeiras simultaneamente. Existiam desenhos de pássaros e cartazes sobre eles, pois fizeram um trabalho de estudo sobre os animais. Também haviam mapas feitos por eles para o tesouro e um pequeno globo.

Foto 11 - Tambor de "Ciranda da natureza"

Fonte: produção própria

A foto 11 exibe um detalhe da sala de atividades de um dos agrupamentos, intitulada “Ciranda da natureza”: um tambor, no qual as crianças dispõem elementos naturais encontrados nos espaços abertos da unidade educacional, além de objetos moldados.

Foto 12 - Sala de atividades: canto de brinquedo de casinha e computadores

Fonte: produção própria

A sala de atividades era organizada em áreas, nas quais as crianças interagiam e possuíam a liberdade de modificarem para as brincadeiras, assim como trocar de “canto” quando for possível. A imagem seguinte mostra outro canto da sala.

Foto 13 - Sala de atividades: mini ateliê à esquerda, canto para as mochilas e lousa com atividades.

Fonte: produção própria

As atividades das crianças ficavam expostas na sala, dando a sensação de que o ambiente foi construído e decorado por elas, com a cara delas, evidenciando o protagonismo infantil que a escola almeja e significando as práticas do cotidiano, como consta nas fotos 13, 14 e 15.

Foto 14 - Detalhe do canto do mini ateliê: desenho de pássaros

Fonte: produção própria

A imagem reproduz em detalhe as produções das crianças que ficavam expostas na sala de atividades.

Foto 15 - Detalhe do canto no mini ateliê.

Fonte: produção própria

De acordo com Matarezi (2005), essa dinâmica de organização da sala de atividades revela mudanças nas concepções das educadoras frente à “sala de aula” no formato tradicional. Nessa perspectiva, é relevante considerar que a diferença de postura possibilita “[...] construir uma nova ambientação que provoque os corpos, emoções e mentes a terem novas sensações e descobertas. Ou seja, mexer nestas estruturas e espaços para ampliar as possibilidades de inserção da Educação Ambiental.” (p.166).

Uma das impressões relatadas em caderno de campo foi de que nos cantos, as crianças ficavam muito integradas e focadas na proposta promovida, podiam trocar de lugar a qualquer momento que queiram e sempre variavam os lugares em que estavam. Falavam com a educadora, a qual olha a disponibilidade de espaço para que a criança pudesse participar de todos os cantos. Quando havia espaço a criança ia, quando não, ela esperava na atividade que estava e entrava quando ela ou a educadora percebiam que alguma criança queria trocar ou já

estava há muito tempo em um só lugar. Também, em algumas vezes as próprias crianças trocavam de lugar sem a intervenção da educadora.

6.4.2. Conflitos

Quando existia algum leve conflito entre elas nas próprias atividades em que estavam participando, a educadora incentivava a resolução dos conflitos com poucas palavras como: “Você não está vendo que ele não está gostando?”, “Você acha isso legal?”, “Brinca direito...”, “Conversa com ele.”, “Pede pra ele.”, “Fala com ela.”, “Troca com ela.”, sem empregar tons de voz agressivos. Na maioria das vezes a educadora não precisou intervir para solucionar problemas entre as crianças, pois elas conseguiam solucionar seus problemas, os quais eram momentâneos da própria interação: quem ficava com qual brinquedo, ele está me batendo, ela não quer me deixar brincar. De modo geral, respeitavam a vez de participação das atividades.

As crianças eram organizadas com as atividades. Nas áreas procuravam manter a limpeza e a organização dos materiais nos espaços destinados a eles. Quando a educadora solicitava a elas que começassem a arrumar as coisas para outra atividade, prontamente guardava e organizavam.

A proposta das áreas consistia em ambientes onde as crianças interagissem entre elas, com o espaço e os materiais. Nessas interações, foi possível verificara autonomia das crianças na resolução de conflitos e escolha das atividades. Os conflitos eram comuns entre as crianças e foram presenciados em diversos momentos, quando elas discutiam por brinquedos, por alguma outra criança que não deixava brincar, ou outra que reagia com agressividade, enfim, uma diversidade de interações resultantes dos momentos de brincadeira. Relato a seguir um desses momentos:

Uma criança brincando de montar um castelo no cantinho com tubos de batata frita. Outras três crianças chegam. Ela diz do que está brincando e que não é para desmontar. Uma criança acha que ela não a deixa brincar. Essa levanta e vai reclamar para a educadora. Enquanto isso, a primeira criança, em tom de querer resolver o problema sem precisar falar para a educadora, se levanta com pressa e vai até a criança que ia reclamar dizendo que não, é pra ele brincar, só não é pra desmontar. Eles ficam nessa entre ir e não ir falar com a educadora, a primeira criança insiste e eles resolvem e brincam juntos sem a necessidade de intervenção da educadora. (caderno de campo, 22/09/2015)

Outro relato também aponta nessa mesma direção:

Uma criança, na brincadeira com os tubos de batata, bate levemente na cabeça de outra criança, sem a intenção de agredir ou machucar. O que foi agredido estava indo em direção à educadora para reclamar do colega e este insistiu para que ele não fosse até ela. O que bateu, pegou o tubo e bateu (levemente) em sua própria cabeça,

como forma de demonstrar sua punição para o que foi agredido, o outro riu e voltaram a brincar. (caderno de campo, 11/09/2015)

Eram raros os momentos em que a professora tinha que intervir para resolução de conflitos. A maioria das vezes, em que isso acontecia, era porque envolvia agressão física, entre as crianças:

Em uma atividade desenvolvida no parque, a educadora canta uma música para que eles façam uma roda. Duas crianças entram em conflito nesse momento por causa de um graveto e se empurram. A educadora os chama e pede para parar duas vezes. Eles não param e um cutuca o outro com o graveto. Ela se levanta da roda, pede licença e pega o graveto da criança e diz: “Hum, que legal, isso aqui vai dar para usar na nossa sala!” – Os garotos continuam o conflito, ela se senta em roda novamente e eles se soltam.

É uma atividade de observação. Um grupo de crianças recebe um brinquedo de fazer bolhas de sabão. O outro grupo tem que observar e desenhá-las no chão com giz de lousa. Um dos garotos da sala constata que para fazer mais bolhas tem que chacoalhar o tubo. As crianças interagem com as bolhas, testando diversas formas de fazê-las. Interação lúdica com a brincadeira. Quando fazem um amontoado de bolhas dizem: - Fiz uma casa de bolhas! As outras desenhavam incessantemente o que veem e apreciam querendo fazer também. A educadora intervém para fazer a troca e deixar quem estava desenhando fazer as bolhas. No início estavam desenhando em roda, depois se espalharam pelo espaço de forma espontânea. Respeitam o desenho do amigo e cuidam para que não atrapalhem, nem estraguem. São bolhas de todos os tipos e tamanhos desenhadas no chão. Quando acabam, a educadora fala para eles passarem pelos desenhos para ver o que os colegas fizeram.

Na volta da atividade uma parede aparece pintada de giz com o qual eles estavam mexendo. A inspetora vê e pergunta quem foi! As crianças logo respondem que havia sido um colega deles, o qual é prontamente chamado para fazer a limpeza do local. (caderno de campo, 14/09/2015)

Esse relato envolveu dois conflitos. O primeiro, entre as crianças e o segundo, para apagar o rabisco de giz da parede. Em ambas as situações o conflito foi mediado de forma respeitável e não agressiva. É possível afirmar que:

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. (BRASIL, 1998, p.43)

Essa proposição indica que de forma gradual a tendência era de que os conflitos fossem minimizados, e que a resolução deles acontecesse por meio do diálogo. Ficou evidente nos relatos que, em alguns momentos em que não houve a necessidade de intervenção da educadora, os conflitos foram solucionados de forma independente.

A educação ambiental crítica prevê relações solidárias e de cooperação, de modo que as afinidades entre os seres sejam estabelecidas de forma harmônica, de forma responsável com o outro e com o mundo, em um nível de respeito e bem estar socioambiental (CARVALHO, 2004).

6.4.3. Atividades externas: espaços

Quando saíam para atividades externas à sala ou para outros momentos, como lanche ou almoço, as crianças não faziam fila, a não ser para servirem-se ou organizar algumas situações, como a vez para brincar na pista de triciclos. Em um dos momentos acompanhados, quando as crianças foram com a educadora ao ateliê buscar alguns materiais, não fizeram fila. Esse hábito que desconstrói a ideia tradicional de condicionar uma fila em estilo militar era trabalhado pela educadora, a qual incentivava e lembrava o cumprimento do combinado com as crianças de que não precisava fazer fila, mas que todos deveriam andar juntos. Também foi evidente na fala da diretora da escola, e em contato com outras professoras, que tal prática não era usual na instituição.

As propostas de atividades abrangiam todo o espaço da escola. No decorrer das sessões de observação, foram utilizados praticamente todos os espaços: sala multimídia, ateliê, horta, pista de triciclos, sala verde, parque sonoro, parques e refeitório. Nos próximos parágrafos realizo considerações acerca desses espaços.

Sala multimídia

Na sala multimídia aconteceram as aulas de yoga, promovidas por uma voluntária. Esse era um ambiente fechado, no entanto, diferente da sala de atividades dos agrupamentos, o que se fez relevante quando a intenção era observar a interação das crianças com os espaços da instituição. A sala também era utilizada com outros intuitos: exibição de vídeos, biblioteca, dramatização e dança. Era uma sala com tapetes de EVA, onde todos os materiais ficavam dispostos ao alcance das crianças: fantoches, livros e outros portadores textuais, filmes, almofadas entre outros. Em um relato, descrevo como aconteceu uma aula de yoga:

Com a educadora de yoga na sala de multimídia, uma música suave de fundo, ela senta em roda com as crianças em um tapete de EVA, pedindo para que elas sentem com as pernas cruzadas e diz, enquanto ouvem a música: “Atenção, respiração, concentração. Existe hora para tudo, de bagunçar e de brincar, agora é hora de concentrar...”; “Quem é capaz de não fazer barulho?”. Ela abaixa mais o som, pede para todos ficarem deitados e deita junto para ler uma história: O Canguru Arthur. As crianças relaxam e ficam em silêncio. É a história de um canguru que queria ser diferente, para isso tentou diversas maneiras de imitar outros animais e tentar ser diferente. A ideia do conto é de que cada um deve ser como é, e com isso ser muito contente. Devem ajudar os amigos a se reconhecerem como são. Depois da leitura a educadora faz movimentos praticados na yoga para imitar os animais que aparecem na história. Ao final, a educadora os saúda se despedem, as crianças retornam para a sala de atividades. (caderno de campo, 29/09/2015)

Nesses momentos de atividade nas áreas externas à sala dos agrupamentos, as crianças participavam ativamente. Foi possível notar a apropriação do espaço pelas crianças.

Ateliê

O ateliê era um espaço onde as crianças podiam executar trabalhos manuais com diferentes materiais a disposição, desde tintas, giz e lápis, até utensílios de diferentes origens para serem reutilizados: garrafas, tampinhas, embalagens vazias, vários tipos de papéis, plásticos, pedras, elementos naturais coletados nas áreas externas da escola, tudo organizado em seu devido espaço em prateleiras e armários. A sala possuía três mesas retangulares grandes que acomodavam todas as crianças, as quais trabalhavam em pé, além de uma bancada com duas pias. As crianças se movimentavam no espaço livremente, os materiais estavam dispostos ao alcance das crianças e eram utilizados de acordo com a proposta da atividade.

As atividades presenciadas estiveram relacionadas ao projeto em andamento com as turmas, como por exemplo, em um dia relatado no caderno de campo, as crianças foram ao ateliê modelar frutas para serem colocadas na árvore “*Tutti-frutti*”, o que fazia parte do projeto relatado pela professora de um dos agrupamentos “O lugar que habitamos”, que vinha trabalhando, entre outras ideias, com as árvores da EMEI, buscando estudá-las e identificá-las.

Horta

Na horta, por exemplo, em uma atividade com o auxílio de uma das voluntárias, o envolvimento das crianças foi intenso. Segue o relato de um momento presenciado nas sessões de observação:

A educadora anuncia às crianças após andarem na pista de triciclos que a voluntária está na escola e que veio para ajudar a cuidar da horta, pois eles precisavam adubar a terra para deixar as plantas mais fortes e plantar mais itens. A educadora pergunta:

Educadora - O que falta plantar lá?

Crianças- Morango! – dizem algumas crianças.

A educadora orienta para que as crianças fiquem sentadas em duas muretas para ver a horta.

Educadora - Como choveu muito nesses dias, olha como nossa berinjela cresceu! – Diz a educadora e as crianças observam. – Hoje nós vamos arrancar a couve porque não deu certo. Vamos colocar adubo para ela crescer mais forte, que é a vitamina para elas crescerem.

Enquanto ela explica, alguns meninos se dispersam e ficam mexendo na terra atrás deles. A educadora olha para eles e diz:

Educadora - Por acaso alguém está arrancando coisas da natureza do chão? – e segue dizendo – A gente tirou cenoura, alface e rúcula para fazermos salada e vamos replantar! Vamos tirar a couve que está cheia de bichos. Quando tem muitos bichos é por que está faltando muita vitamina.

Criança - Qual é o nome do bicho? – Pergunta uma criança.

Voluntária - São larvinhas e besouros que estão comendo as folhas, mas a gente pode comer esses daqui. – diz a voluntária tirando alguns talinhos e dividindo entre as crianças. Elas vão lavar e comem. A maioria gosta e quer mais.

Criança 2 - Parece tomate – diz uma criança.

Voluntária - Nós vamos pegar tomates para você experimentar outro dia. **Criança 3** - Dá água na boca.

Educadora - Crianças, não vai dar tempo, vamos para o lanche! – Diz a educadora. No final das contas, não deu tempo de adubar a terra, mas foi possível experimentar a couve. A educadora perguntou:

Educadora - Quem gostou da couve?

Todos respondem “eu!”. E então a educadora prosseguiu:

Educadora - Quem come couve em casa? – alguns respondem que sim e todos vão para o lanche. (caderno de campo, 10/09/2015)

Foto 16 - Horta da EMEI.

Fonte: produção própria

Na foto 16 é possível ver o desenho da horta. Um canteiro em forma de círculo ao centro, e outros em forma de pétalas. À esquerda e ao fundo há uma cisterna, construída em uma oficina com a comunidade.

Foto 17 - Compilado de detalhes da Horta da EMEI

Fonte: produção própria

Na imagem acima é possível ver algumas das plantações da horta: manjerição roxo, berinjela e girassol são exemplos.

Em outro momento, também na horta, as próprias crianças realizaram a manutenção do espaço de acordo com a orientação da educadora:

Na horta a educadora diz que vai chamar um grupo de cada vez. Ela mostra o pé de rúcula que está crescendo para tirar sementes e plantar mais. Eles limpam o espaço, tirando matos que estão crescendo revirando a terra. Nesse momento, eles identificam alguns insetos presentes: joaninha, formigas, minhoca. A educadora orienta para que eles tirem os matos, mas não tirem os cravos que estão plantados, pois esses servem para espantar os bichos que destroem a horta. As crianças observam que tem que tirar até os pequenos gravetos, pois atrapalham a planta a crescer. Enquanto uns limpam a terra, outros ficam explorando o local. (caderno de campo, 10/09/2015)

Esses momentos evidenciavam a qualidade da ação das crianças e da participação, momentos em que a autonomia era respeitada e vivenciada. É possível reparar a organização e a riqueza, ou seja, a real utilização do espaço como ambiente educativo.

Pista de triciclos

Ainda referente ao espaço externo, um momento relevante presenciado foi a utilização da pista de triciclos. Conforme já descrito no tópico anterior a respeito do Projeto “Percursos e pistas”, a construção desse espaço foi pensado pelas crianças, as quais contribuíram para o desenho e com os detalhes que simulavam a realidade em uma brincadeira.

Foto 18 - Pista de triciclos

Fonte: produção própria

Na foto 18, é possível ver o estacionamento dos triciclos, uma parte da pista com sinalização horizontal, e ao fundo, à esquerda, é possível ver um cone que sinaliza a rotatória. Mais atrás fica o segundo parque da instituição.

As crianças possuíam uma vez na semana para utilização da pista, onde elas andavam com os triciclos e patinetes, seguindo orientações e normas de trânsito como respeito à sinalização, à faixa de pedestres, ao fluxo e aos demais colegas. Elas revezavam a vez nos veículos, fazendo até quatro voltas para que todos pudessem participar. Nesse momento faziam fila para organizar e aqueles que já tivessem a vez contemplada, ficavam brincando em percursos desenhados no chão, amarelinha e obstáculos de madeira, onde podiam se equilibrar. Sentavam em roda com a educadora para relembrar os combinados da

pista: basicamente para tomar cuidado e lembrar as posições que os guardas têm que assumir (fora da pista). Elas se dirigiam até o canto onde ficam os cones, os coletes, chapéus e apitos para os guardas e a brincadeira se desenvolvia.

Sala verde

Ao centro da pista de triciclos estava localizado um dos ambientes externos que mais chama a atenção na instituição: a sala verde. Era uma sala idealizada com o conceito de experimentação da natureza, onde havia a composteira e o minhocário, além de um observatório de pássaros e um jardim de cheiros composto por ervas. Abaixo segue o relato da utilização e apropriação do espaço pelas crianças em um dos momentos observados:

Uma formiga relativamente grande aparece na sala entre duas crianças enquanto acontecia a roda de conversa. Uma delas diz para a educadora:

Criança 1 - Prô! Vem aqui! Tem uma formiguinha!

Criança 2 - É da natureza! – seguida por outras falas:

Criança 3 - É rainha!

Criança 4 - Sabia que ela morde quem é malcriado? – diz uma criança para outra enquanto um pequeno grupo se juntava ao redor da formiga. A educadora pega um papel para tentar fazer com que a formiga suba nele e possam levá-la para a Sala Verde.

Criança 2 - Eu sei como pegar! – Diz uma criança e a educadora em seguida:

Educadora - Cuidado para pegar! Não vai amassar a formiga! – As crianças tentam e não conseguem. Uma delas pega uma banqueta nas quais as crianças sentam quando estão em roda, aproxima da formiga que sobe espontaneamente nela. Três ou quatro crianças vão até a Sala Verde que é em frente e colocam a formiga.

Educadora - Olha o que o B. me falou. Diz pra eles B. – Diz a educadora.

Criança 5 - Um dia uma formiga me picou!

Educadora - Porque será? – Pergunta para a sala.

Criança 4 - Porque ela pica quando desobedece! – Diz uma criança, a mesma que disse em outro momento.

Criança 2 - O rabinho... – diz outra.

Educadora - Porque será que os insetos picam? Porque desobedecem? – E então várias crianças começam a falar:

Criança 6 - Porque a gente tenta matar eles!

Educadora - Então, agora, nós vamos lá na Sala Verde falar sobre isso. Nós vamos levar esses binóculos, as lentes de aumento, vamos levar esses caderninhos para gente registrar e observar tudo e olhar sem os binóculos e lentes de aumento também. Nós temos um para cada um?

Crianças - Não!

Educadora - Então vamos ter que dividir. Cuidado para não quebrar e depois guardar aqui na mesma caixinha.

As crianças foram até a Sala Verde com a educadora e assim que chegam se deparam com um filhote de pássaro no chão que provavelmente caiu de um ninho. Imediatamente elas formaram uma aglomeração em volta do pássaro. Todos curiosos e com pena do animal. Perguntavam onde estava sua mãe e queriam propor uma solução. Estavam curiosos para saber qual espécie de pássaro era aquela e davam palpites, diziam que era urubu, pois tinha as penas pretas. Reparavam em todos os aspectos do animal. Diziam que a asa era pequena, achavam que ele estava machucado, pois uma de suas patas estava mais para frente e que comia minhoca. Elas tomam muito cuidado com o animal e não deixam ninguém tentar encostar nele. As crianças que estão com o caderno de anotações desenharam o animalzinho.

A educadora percebe que há dois pássaros no telhado da escola que não param de assobiar e chama a atenção das crianças para eles verem. Elas dizem que são a mãe e o pai da ave. Nesse momento a educadora diz para as crianças para que eles façam um experimento: se afastar do pássaro para ver a reação dos que estão no telhado. “Eu quero uma lente de aumento”; “eu vi a mãe dele”; “ele está escondido dentro da árvore”. As crianças ficam muito agitadas e a proposta não se concretiza. Algumas delas estavam envolvidas em outras atividades, explorando o espaço com as lentes de aumento e com os binóculos. Então foi proposto a duas crianças que coletassem palhas para fazer um ninho simbólico para ele. Após essa tentativa as crianças voltam para sala a pedido da educadora. Ela também informa outra educadora, que está trabalhando sobre pássaros com sua turma, que há um filhote na Sala Verde. Após esse momento, ela pede para duas crianças chamarem funcionários da manutenção para ver o que eles podem fazer com o animal. Eles sobem no telhado verde e tentam procurar de onde a ave caiu e a coloca de volta. As crianças voltaram para sala foram lavar as mãos para o lanche. (caderno de campo, 15/09/2015)

Esse relato revela uma série de apontamentos no que tange os conhecimentos e conceitos que emergem na interação entre as próprias crianças, entre as crianças e a educadora, entre eles e o espaço. O fato de que, a educadora atenta no despertar do interesse pela formiga, mediou em uma intervenção imediata que resultou em experiências significativas no contexto de vivência da infância. A participação e o protagonismo das crianças influenciaram o momento, o qual a educadora considerou como ponto inicial para uma vivência. As crianças se mobilizaram em torno da questão, mesmo resultando em outro andamento ao encontrar o pássaro, mas encaminhadas em uma perspectiva de exploração e interação com o ambiente.

Foto 19 - Letreiro na entrada da Sala Verde.

Fonte: produção própria

Foto 20 - Sala Verde: jardim medicinal e ao fundo, composteira e minhocário.

Fonte: produção própria

Na foto 20 é possível ver o interior da sala verde. Ao fundo, um balde de lixo azul e ao lado, fica a composteira e o minhocário. À esquerda é possível ver o jardim medicinal, onde há a plantação de ervas.

Foto 21- Sala verde.

Fonte: produção própria

A sala verde era um ambiente valorizado pelas crianças e educadoras. De acordo com uma das entrevistadas:

[...] na Sala Verde, eu gosto muito de falar assim: “a gente vai fazer um movimento de acordar o corpo no começo do dia...” E aí assim, eu gosto muito de levar eles na Sala Verde. E aí a gente fica em volta daquele espiral de ervas pra gente poder ficar em volta fazendo esses movimentos. Acho que é questão do corpo, porque não é só quadra. Tem a quadra sim, mas eu posso também fazer esse movimento ali. O cheiro dali é outro, o que a gente observa ali são os pássaros, a gente tá acordando o corpo e aí vê os pássaros e aí: “Olha lá! Vi o sabiá laranjeira...”. Então toda essa... Você tá trabalhando com uma linguagem, mas vai entrando outras coisas junto. Por isso que eu falo, o meio ambiente ele tá junto. Eu preparo, planejo de levar lá porque eu acho que é um lugar que vai estimular a criança a olhar aquilo e ver tudo que tem lá [...] (depoimento da educadora, 2015)

Outros ambientes externos à sala de atividades dos agrupamentos eram catalisadores de interações, como o parque sonoro. Esse espaço estava localizado em um dos corredores que dava acesso a outros ambientes, onde as crianças passavam com frequência, e em todos os momentos presenciados, interagiram com os objetos.

Foto 22 - Parque sonoro

Fonte: produção própria

O Parque Sonoro foi elaborado em um corredor nas proximidades de um dos parques, no caminho para a horta após o ateliê. Todas as vezes que as crianças passavam por esse corredor sonoro mexiam nos instrumentos confeccionados com materiais de diferentes origens, reaproveitados e agrupados de forma que possibilitasse a exploração sonora do material. Eram tubos de PVC, garrafas, tampinhas, chaves, painéis, latas e até uma radiografia.

Foto 23 - Parque sonoro em detalhe

Fonte: produção própria

Durante o período em que o pesquisador esteve na escola, duas voluntárias fizeram, ao lado do parque sonoro, um corredor de cheiros, com galhos de arruda. Todas as crianças passavam e cheiravam os galhos.

Ao lado do corredor sonoro ficava um dos parques. É possível notar que o ambiente possuía uma ampla dimensão e que comportava certa quantidade de crianças brincando simultaneamente.

Foto 24– Parque central

Fonte: produção própria

As fotos 24 e 25 mostram o parque em duas perspectivas: na foto acima, olhando para a direita, é possível ver o muro da quadra principal ao fundo. Essa parte do ambiente possuía brinquedos de madeira e ferro, os quais requerem diferentes habilidades.

Foto 25 - Casinhas no parque. Ao fundo o refeitório.

Fonte: produção própria

Essa parte do parque, cuja foto foi tirada para o lado esquerdo, mostra as casinhas, mais brinquedos de madeira e ferro. Ao fundo está o refeitório e suas entradas laterais.

Os parques eram ambientes onde as crianças transitavam e brincavam, portanto, faziam parte de seu cotidiano. Elas tinham consciência sobre os momentos de utilização dos brinquedos e quando passavam pelo espaço, não deixavam o grupo nas atividades para irem brincar. Somente nos momentos dedicados ao espaço na rotina é que as crianças utilizavam o parque livremente.

Em um momento de observação as crianças coletaram sementes, folhas, galhos e outros elementos naturais caídos pelo parque para compor a ciranda da natureza. Em outra ocasião, as crianças foram ao parque para coletar mais exemplares de folhas para serem acrescentadas no herbário, atividade que fazia parte do projeto de um dos agrupamentos observados. Relato um período em que o parque esteve presente na rotina de uma das turmas:

As crianças foram para a sala para ver no herbário quais folhas estavam faltando para coletar. A educadora mostrou as que eles já possuíam coladas e desenhadas. As

crianças identificavam as folhas falando seus nomes: pau-ferro, ameixeira, goiaba... Depois, a educadora mostrou as que estavam para secar entre jornais prensados por um bloco de concreto: chichá, casca do pau-brasil, casca do pau-ferro, azaleia, para serem coladas e colocadas no herbário. Antes de irem ao parque a educadora mostrou uma fruta que a mãe de uma das crianças deu para ela levar para mostrar aos colegas. A educadora pergunta: “Quem sabe da onde vem o chocolate? Quem já viu o cacau? Como que ele é? Então, a Joana trouxe um cacau, vou passar de mão em mão para vocês verem e sentir o cheiro. Fica pra vocês pesquisarem em casa e eu trago amanhã uma foto da árvore do cacau.” Enquanto as crianças viam, elas diziam: “É pesado!”, “Tem cheiro de fruta!”, e então a educadora diz que na hora do lanche ela iria abrir o cacau com eles.

Após esse momento as crianças saíram com a educadora para coletar mais exemplares para o herbário. Coletaram semente e folha do Ipê Amarelo. A maioria das crianças ficam entretidas, outras se espalham e ficaram dispersos à atividade explorando e fazendo brincadeiras entre eles e o espaço. A educadora chamou a atenção para as sementes no chão e de qual árvore ela caiu. Eles perguntaram se dá pra colocar no herbário e a educadora identificou que a árvore se chama Quaresmeira. Eles identificaram o mamoeiro, do qual não havia folhas no chão, mas havia uma, muito alta que estava seca. A educadora gentilmente consegue pegar a folha para compor o herbário. Ela pede para que as crianças comecem a se reagrupar para voltar para a sala e ir para o lanche. (caderno de campo, 09/09/2015)

Nesses momentos em que as crianças estavam interagindo no, e com o espaço, estiveram mobilizadas ao trabalho coletivo, passando a noção de pertencimento e de domínio sobre o lugar, o que denota a vivência constante em ambientes externos à sala de atividades. Carvalho (2004) indica que a compreensão dos problemas socioambientais se dá pela consideração de que o ambiente é constituído pelo conjunto das relações entre o espaço e os sujeitos.

Refeitório

Um dos espaços da instituição era composto por diferentes ambientes onde também ocorriam outras atividades em função do PPP: o refeitório. Por conta dos horários das sessões de observação, foi possível presenciar os momentos em que as crianças tomavam o lanche da manhã.

Uma breve descrição desse espaço realizada em caderno de campo:

O refeitório possui mesas retangulares com seis cadeiras; dois baldes de lixo; um palco ao fundo; duas mesas retangulares grandes: uma delas que contém uma bacia para colocar as canecas e pratos sujos, e outra para as garrafas térmicas e copos limpos; um buffet onde as crianças se servem (*self-service*). No palco há um piano. Dois cavaletes ficam nas proximidades do palco onde fica descrito o cardápio do dia e outros informes. Em um canto fica o laboratório de experiências e culinária, com 14 mesas quadradas e algumas cadeiras; dois armários para utensílios de cozinha e outro para materiais diversos; duas estantes com itens de manuseio como: globo terrestre, um praxinoscópio, binóculo, microscópio, dado gigante, caixa surpresa, material dourado entre outros. Outro canto do refeitório é composto pelo ateliê das ATEs (auxiliares de tempo escolar), onde funciona a confecção de adereços e fantasias. Ao fundo do refeitório há um espaço destinado à alimentação dos

funcionários. O teto é decorado com linhas de barbante suspensas onde estão penduradas garrafas PET pintadas com guache. (caderno de campo, 16/09/2015)

Nesse espaço aconteciam as refeições. O lanche era um momento dividido em uma sala por vez, durante quinze minutos, onde as crianças sentavam-se em uma mesa que comportava até seis, contendo um recipiente com margarina, requeijão ou geleia para passar no pão e outro para os pães ou biscoitos. Elas montavam seus próprios lanches e se serviam de algum alimento líquido, que se encontrava em uma das mesas, onde havia uma garrafa térmica e canecas. Elas eram acompanhadas pelas funcionárias, as quais auxiliavam na organização e limpeza do ambiente.

No dia em que as crianças foram apresentadas ao cacau, foi um momento importante para presenciar a interação delas com o ambiente onde se alimentavam:

A educadora lembra às crianças: “Não vamos ver o cacau?”. Então eles se dirigem ao refeitório, e lá existe uma área para experimentos e culinária. A educadora pega uma faca, um recipiente e pede para as crianças se aproximarem. No meio do leve tumulto, ela corta o cacau ao meio e mostra às crianças, que se surpreendem: “Tem sementes!”, “É branco!”. A educadora pergunta: “Será que tem gosto de chocolate?” e a resposta das crianças é que sim! Então, ela passa para todos cheirarem a fruta e tira as sementes, seguido por vozes das crianças de surpresa: “Saiu tudo junto!”. A educadora diz que iria separar as sementes para experimentarem durante o lanche. Enquanto as crianças estavam se alimentando, a educadora separou a polpa que envolve as sementes do cacau e deu para as crianças experimentarem. Todos degustaram. Muitos gostaram e repetiram. Diziam que era doce e que adoraram. Outros foram jogar fora e continuaram a comer o lanche. (caderno de campo, 09/09/2015)

Esse período foi relevante para notar que as crianças não ficaram receosas para provar o cacau, fato este que foi comprovado presencialmente. Em entrevista foi relatado que as crianças experimentavam todas as frutas, verduras e legumes que eram retirados da horta. O projeto “Saberes e sabores” era um dos responsáveis por incentivar a uma alimentação saudável e variada, o que sustenta a constatação de que as crianças experimentam e podem possuir hábitos alimentares diferenciados.

Foto 26 - Refeitório. Ao fundo e à direita o palco para teatro. À esquerda, entrada para cozinha.

Fonte: produção própria

A foto 26 foi produzida no momento em que uma das turmas tomava lanche. É possível perceber a organização no ambiente: à esquerda, o Buffet para que as crianças possam se servir; dois baldes de lixo mais à esquerda da mesa; ao fundo, o palco, onde ocorrem apresentações culturais, teatro, dança e música. Os tons de cores da decoração do refeitório chamam a atenção.

Foto 27 - Refeitório. Canto para laboratório e cozinha experimental

Fonte: produção própria

Na foto 27 é possível ver a bancada da cozinha experimental, e ao fundo, armários com os materiais. As crianças se organizavam em seus lugares, presenciavam as explicações das experiências, e participavam ao manusear alguns processos.

Foto 28 - Cardápio do dia elaborado e mantido pelas funcionárias da cozinha.

Fonte: produção própria

A imagem acima faz parte de uma das atividades desenvolvidas pelas funcionárias da cozinha, as quais participavam do “Projeto Saberes e Sabores”, idealizado tendo em vista o desperdício e a recusa das crianças em experimentar alimentos diferentes do cotidiano. Também estava justificado perante a necessidade de desenvolver autonomia nos momentos de alimentação das crianças: “[...] as crianças que estamos recebendo nas EMEIs, muitas delas usam mamadeiras e recebem comida tipo papinha. O adulto oferece comida na boca e usam a colher como principal talher.” (PPP, 2015, s/p). Também decorria a noção da importância da alimentação no desenvolvimento e para saúde:

[...] entre os fatores que influenciam no crescimento e desenvolvimento e na preservação da saúde, cabe à alimentação saudável um lugar de suma importância. A formação de hábitos alimentares e posturas adequadas se fazem urgentes na educação dos pequenos, assim sendo, esse projeto visa à educação do corpo inteiro, um corpo que come, mas também sente e pensa. (PPP, 2015, s/p).

Esse trabalho sofria a influência de todos os setores da instituição, desde a equipe terceirizada da cozinha, equipe gestora, pedagógica, de apoio, pais e a nutricionista. O

objetivo geral: “desenvolver na criança o interesse por uma alimentação saudável e mudança de comportamento alimentar, escolhas conscientes e experimentação dos sentidos, compartilhando momentos de integração e socialização.” (PPP, 2015, s/p). O projeto envolvia o desenvolvimento da autonomia, socialização, o uso de talheres adequados como garfos, facas e colheres, além de pratos de vidro; condutas adequadas à mesa; diminuição do desperdício com o sistema de *self-service* a implantação da composteira, fazendo com que as crianças aprendessem a separar os restos de alimentos. Também era incentivado que as crianças experimentassem alimentos diversos, além de elaborarem receitas, as quais sofriam incremento do que era produzido nos espaços de horta da escola. As cozinheiras possuíam uma horta de temperos especialmente para elas, e outra era mantida pelas crianças com legumes, frutas e verduras. Também realizavam saídas semanais à feira para comprar ingredientes diferentes e incrementar o almoço do dia

Além de incentivarem uma alimentação saudável, no refeitório também era trabalhado o desperdício de alimentos. Em entrevista a auxiliar de direção relatou:

[...] a questão do desperdício, na hora do refeitório, na hora da alimentação... Então pra onde que a gente vai, como que a gente vai? Primeiro trabalhando essa questão de que, a criança vai ter a consciência de que ela vai colocar no prato o que ela vai consumir, e aí a gente reutiliza o que dá pra utilizar: ou a casca do legume dá pra fazer outra coisa, a casca da melancia dá pra fazer uma geleia, enfim, esse olhar. Então pra onde eu vou levar esse resíduo. (depoimento da auxiliar de direção, 2015)

Ao lado esquerdo da foto 22, há dois baldes para separar o lixo orgânico que vai para a composteira, cujo produto era utilizado na horta. Por meio do processo de incentivo da autonomia das crianças no fato de se servirem na hora das refeições, a quantidade de comida desperdiçada foi minimizada, pois desse modo, elas só colocavam no prato o que iriam comer.

6.4.4. Projetos dos agrupamentos

Em referência aos projetos dos agrupamentos observados, foi possível identificar que as turmas estavam desenvolvendo trabalhos diretamente vinculados ao ambiente: uma das turmas estava trabalhando sobre a flora local, elaborando um herbário e estudavam os diferentes tipos de árvores, as quais foram identificadas com placas.

A partir de observações e escutas baseadas nas curiosidades, interesses e necessidades de aprendizagem, o projeto de outra turma, “O lugar que habitamos”, tinha como foco o ambiente em que vivemos, e quais escolhas podiam ser feitas para melhor habitar o planeta Terra. O trabalho tinha como objetivo promover aprendizagens sobre os seres vivos e como habitar o planeta de forma consciente. Trabalharam sobre a flor do

maracujá, plantio na horta, brinquedo e brincadeiras, sobre os pássaros, visita ao Museu da Casa Brasileira e visitas ao entorno da instituição.

Assim, o projeto envolvia a exploração do local para o global, perante estudo do meio, o que culminou em uma visita ao Museu de Arte Moderna – MAM, no Parque do Ibirapuera. Em um relato sobre um dos momentos observados, foi possível notar a relação da turma com o projeto:

Em uma situação em sala de atividades, a educadora e as crianças, em roda de conversa inicial do dia, conversam sobre quem será o ajudante, qual o dia no calendário e reitera que o dia do passeio da turma está chegando:

Educadora - O dia 22 está chegando e é o dia da gente ir à exposição na OCA no Ibirapuera, vamos ver quantos dias faltam aqui no calendário. – Diz a educadora e junto com as crianças contam quantos dias faltam para a exposição. – Um, dois, três, quatro, cinco, seis dias! – e continua – a prô preparou isso aqui, - mostrando um cartaz da exposição que irão contemplar. – Vocês sabem qual o nome da exposição que iremos ver na OCA? – As crianças dizem que não sabem. Então a educadora continua: o nome da exposição é “Invenções”, vocês sabem o que é uma invenção? Quem sabe dizer o que é invenção?

Criança 1 - Escultura!

Educadora - O que é uma escultura?

Criança 2 - É quando uma pessoa constrói!

Educadora - Constrói o que?

Criança 2 - Uma escultura!

Educadora - Será que é isso ou outra coisa?

Criança 3 - Outra coisa! – Diz outra criança. – É uma maquina que os pintores constroem que vira uma exposição.

Criança 4 - Eles fazem, experimentam, testando a máquina.

As crianças e a educadora sentam ao redor de uma caixa de papelão, onde havia, sobre ela, um mapa com os principais pontos ao redor da OCA no Parque do Ibirapuera, e ela pergunta:

Educadora - O que é isso? – Se referindo a um papel sobre a caixa.

Criança 5 - É um desenho!

Criança 6 - Parece um serrote!

Criança 7 - Meu pai foi em um parque que tinha isso. – Mais uma criança fala, em referência ao que está em cima da caixa.

Educadora - Que parque era esse, vocês foram juntos?

Criança 7 - Fui! E fui em outro parque que tinha isso também.

Educadora - Então, realmente, esse é um parque e se chama Parque do Ibirapuera. Lá no parque tem uma construção que parece uma casa de joão de barro... já sei, vou pegar massa de modelar e mostrar para vocês verem. – Ela se levanta, pega a massa de modelar e modela a OCA sobre a caixa. – Ela é mais ou menos assim, tem uma entrada... – e modelou algo parecido com a construção do parque. E pergunta: - Sabem o que é um arquiteto?

Criança 3 - Um homem que faz teto!

Educadora - É mesmo! – Responde a educadora. – Então, ele faz casas diferentes, ele teve muitas ideias e fez esse lugar que é oco por dentro e dá para as pessoas entrarem. E tem outro homem que faz jardins e que teve uma ideia de fazer um jardim.

Criança 2 - Do que é?

Educadora - De pedra? De massinha? Ele planta flores?

Criança 2 - De esculturas!

Educadora - Isso! E nós vamos na exposição da OCA e se der tempo nós vamos ver o jardim das esculturas. Agora vocês vão olhar as fotos e vocês podem pegar a lupa para verem melhor.

As crianças nesse momento interagem com a OCA de massinha e a educadora deixa massa de modelar para que eles possam fazer outras. Eles sentam-se na mesa e com o mapa do parque a educadora fala: o que tem no mapa que, e que como as fotos são

pequenas, eles podem observar os desenhos com a lente de aumento. Uma criança se levanta e vai até um globo que possuem na sala e pergunta para a educadora:

Criança 9 - Onde é aqui?

Educadora - É a África! Nós estamos aqui. – E aponta para um local no mapa do Brasil.

Criança 10 - São Paulo!

Educadora - Isso! – Responde a educadora. – Brasil, São Paulo, Ibirapuera... – Conversam mais um pouco, a menina continua interessada no globo terrestre e aponta outros locais. (caderno de campo, 16/09/2015)

Em outro dia, após a visita ao museu, uma criança levou à sala um mapa que havia achado em casa. Segue o relato dessa observação:

Educadora – Gente olha o livro que o C. achou! Mostra pra gente! Ele achou um mapa dentro do livro!

O C. passa por todas as crianças da roda mostrando o livro que achou.

Educadora – E o que mais você viu aí C.? Que mapa será que é esse?

C. – Não tem só mapa prô, tem outras folhas que é pra desenhar!

Educadora – Mapa de quê pode ser? Será do Brasil?

C. – Mapa das crianças importantes tem criancinhas e tem...

Educadora – C. quando você abriu o caderno, olhou as folhas e descobriu esse mapa você lembrou do que? Olhou pra ele e pensou o que?

C. – Pensei que dava pra todo mundo ver os mapas.

Educadora – C. você fez uma coisa muito linda, muito boa. Você está pensando nos seus amigos e no nosso projeto. Do que é esse aqui? (apontando para outro mapa da sala?)

Crianças – Mapa do tesouro!

Educadora – E existem outros mapas? C. do que pode ser esse mapa?

Criança 2 - Pode ser o mapa da sala de aula! – respondeu outra criança.

Educadora - Olha que legal! Na hora do pequeno grupo a gente pega o mapa do tesouro, esses que o C. trouxe, o da OCA...

Criança 3 – E não esquece o globo! – interrompendo a educadora.

Educadora – Isso! Pega ele aí pra mim, por favor. E a gente explora os mapas pra conhecer. Tive uma ideia. O C. organiza os mapas no mini ateliê. (caderno de campo, 17/09/2015)

Então nesse momento o C. organizou os materiais em uma mesa e as crianças foram para a horta, para que em outro momento pudessem explorar os mapas.

Conforme indicam Barbosa e Horn (2008), o trabalho com projetos permite que uma mesma turma desempenhe mais de um trabalho no decorrer do ano, de forma que os conteúdos, nível de abordagem e aprofundamento, sejam definidos no processo de trabalho. Desse modo, o educador deve redimensionar o tempo dedicado ao trabalho educativo e ainda, precisa considerar a forma como o espaço é organizado, o que interfere na aprendizagem infantil e nas interações que acontecem nesses locais, pois o espaço “[...] estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e os objetos e delas entre si.” (BARBOSA; HORN, 2008, p.49).

Também relacionado ao projeto, a turma possuía uma mascote: um urso de pelúcia, o qual ia para casa de uma criança toda semana, com uma bolsa, seus pertences, um caderno para registro de como foi a presença da mascote para casa e roupinhas. Esse ato, de acordo

com uma das educadoras, reforçava a ligação da comunidade com a escola, e dos responsáveis com a educação das crianças:

[...] é fundamental a participação dos pais, e como a gente tá fazendo aquela questão de levar o livro e o mascote pra fazer esse elo, os pais também fizeram algumas coisas assim, de cuidar. Acho que tem a ver também com o nosso projeto que é: “O lugar que habitamos”, de que forma a gente habita esse lugar... quando o urso vai pra casa e aí ele chega com um macacão com suspensório, você vê a dedicação. Ou então com sapatinho, com uma luva, é gorro, ele tá com um guarda roupa completo, porque é todo mundo cuidando! É muito legal você vê que a família vai, desenha no caderno o que fizeram juntos, quer dizer, é muito legal isso, esse elo. (depoimento da educadora, 2015)

Até mesmo o nome da turma foi produto da escuta ativa da voz das crianças. De acordo com uma descrição em caderno de campo, a “turma das frutas” possuía esse nome devido a exploração do ambiente. Em um dia, as crianças chutavam uma manga. A educadora ao perceber essa ação, investiu na curiosidade sobre a fruta. Foi realizado um trabalho de investigação sobre essas e outras frutas existentes na instituição: romã, maracujá e jaca, por exemplo. Também experimentavam as frutas, o que contribuía para o incentivo à alimentação saudável.

Um dia, em roda de conversa, uma das crianças sugeriu que a turma tivesse esse nome. A educadora colocou em votação e a partir desse dia nomearam a sala. De acordo com a professora, a escolha do nome se integrava ao projeto “Lugar que habitamos”, pois existem muitas relações no tema: a fruta como habitat das sementes, as árvores como habitat de pássaros e insetos, dentre outras.

Esses relatos são evidências de que os projetos desenvolvidos pelas educadoras com os agrupamentos se relacionam com o PPP da instituição, uma vez que o trabalho estava vinculado às perspectivas de participação e autonomia da criança, além de apropriação do meio e da cultura através de diferentes linguagens.

As crianças estavam imersas no processo de construção do conhecimento. Foi realizado um trabalhado sobre os pássaros que frequentavam a instituição, e em um dos momentos de observação, foi possível presenciar a seguinte situação, relatado em caderno de campo:

Uma conversa entre uma criança e a educadora durante a roda de conversa:

Criança - Eu vi um beija-flor quando estava vindo para a escola!

Educadora - Onde ele estava?

Criança - Ele estava nas árvores!

Educadora - Como você sabe que era um beija-flor? – a educadora pergunta à criança com a intenção de que ela descrevesse o animal, o que suscitou nas outras, a demonstração de conhecimentos adquiridos sobre os pássaros no projeto da turma: carcará, quero-quero, xexéu, sabiá, joão de barro, arara azul e urubu, foram alguns dos nomes citados. (caderno de campo, 14/09/2015)

O tema foi trabalhado a partir do interesse das crianças pelos animais que compareciam em abundância nos espaços verdes da EMEI. Na Sala verde as crianças realizavam observações das espécies, as quais foram catalogadas e descritas em uma placa.

Foto 29 - Placa - Aves da nossa EMEI: Gavião Carcará, Sabiá laranjeira, João de Barro, Beija-flor, Maritaca e Bem-te-vi. Árvores que mais gostam, o que comem e curiosidades.

Fonte: produção própria

Na foto acima os pássaros que mais frequentavam a escola foram desenhados e nomeados. Também inseriram no quadro as árvores que cada pássaro mais gosta, além do que eles comem e curiosidades sobre o animal.

Essas são algumas evidências que revelam a participação das crianças nas propostas de trabalho desenvolvidas pelas turmas. Esse fato incide sob a perspectiva de autoria e protagonismo infantil previsto pela entidade quando há a participação das crianças na escolha dos temas a serem abordados no cotidiano educativo.

A instituição tem em vista que:

[...] todas as crianças já são seres capazes de construir conhecimento, de relacionar-se, de elaborar pensamentos e emitir opiniões, de tomar decisões, de agir no mundo, por que são seres humanos [...] preconizar o desenvolvimento da autonomia das crianças e expandir possibilidades de participação no mundo social é nossa tarefa

primeira, porque ser humano, significa em princípio ser sujeito de escolhas/decisões, que só podem se dar, humanamente, no âmbito da tomada de consciência, da reflexão constante sobre o próprio fazer. (PPP, 2015, s/p)

Portanto, no que diz respeito aos projetos desenvolvidos, as educadoras partiam da vivência cotidiana e encaminhavam as ações de modo que as crianças eram a fonte de ideias, opiniões e reflexões sobre as questões trabalhadas no dia a dia. Em depoimento, a educadora entrevistada declarou:

[...] tudo surge de alguma coisa e essa questão da observação, da escuta das crianças... E aí assim, o projeto ele surge lá no começo do ano, na adaptação das crianças e tudo vai engatilhando dali. [...] Não é que surgiu uma ideia e que vai ficar estagnado naquilo. Tudo vai acontecendo nesse decorrer do ano, porque as crianças vão falando, se eu tenho que escutar as crianças não é só no começo do ano, escutar a todo momento. E aí eles vão trazendo essas ideias pra gente. (depoimento da educadora, 2015)

Ainda referente às experiências vivenciadas pelas crianças na execução e participação nos projetos, as DCNEI indicam que a educação infantil deve garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2010, p.25)

Assim sendo, a participação das crianças envolvia as características indicadas pelo documento relativo à expressão, individualidade, participação, o que suscita, dentre outras peculiaridades, no desenvolvimento da autonomia. Essa é uma das questões defendidas em um dos princípios da educação infantil, o ético, para o qual a autonomia deve ser respeitada nas propostas pedagógicas (BRASIL, 2010).

Barbosa e Horn (2008) declaram que, a organização dos espaços e tempos na educação infantil é fundamental para que o trabalho com projetos tenha espaço na proposta pedagógica da unidade. Ainda afirmam que as concepções de ensino e aprendizagem devem ser evidentes. No caso da instituição estudada, o PPP abriu a possibilidade de projetar, tendo em vista os objetivos delineados para desenvolvimento infantil.

Dessas constatações, foi possível concluir que os projetos estruturados individualmente pelas educadoras dos agrupamentos visavam atender as expectativas do PPP, baseando os encaminhamentos na perspectiva de vivência da infância, a partir de experiências que consideravam a criança como ser participativo, autônoma em sua interação com o ambiente e autora de seu percurso.

A educação ambiental estava presente no conjunto das reflexões e ações individuais e coletivas, em um movimento de participação e produção de conhecimento, o que de acordo

com Loureiro (2004), propicia “[...] a emancipação humana e a superação das formas de dissociação sociedade/natureza.” (p.72). Ao articular os projetos em um movimento de transformação da realidade ambiental das crianças, a instituição direcionava os esforços no sentido de gerar consciência ambiental crítica, a partir de uma educação permanente, o que condiz com as metodologias participativas em educação (LOUREIRO, 2004).

A educação ambiental, contemplada como eixo da proposta curricular da instituição estudada, é transformadora e crítica, pois está fundamentada na reflexão e percebida em seu contexto. De acordo com Loureiro (2004), a educação não se caracteriza como uma solucionadora de problemas e deve contemplar o contexto social envolvido na ação. As ponderações realizadas ao longo do capítulo mostram o engajamento da equipe em realizar um trabalho que não estivesse isolado da realidade, ampliando as possibilidades de participação da comunidade na instituição para a contribuição com o trabalho educativo.

O conjunto de evidências fornecidas pelas diferentes fontes de dados consideradas nesse estudo, se acomodam em um fluxo de ideias que leva a considerar que o projeto de educação ambiental na educação infantil, de acordo com a consulta ao PPP, registros fotográficos, entrevistas e sessões de observação, ocorria de forma coesa e contínua, contemplando os aspectos previstos no currículo da instituição, na organização das práticas.

Analizando os projetos da instituição, foi possível notar uma formação por meio de ações cotidianas e sustentáveis: educação para o trânsito; cuidados com ambientes verdes (horta, árvores, sala verde) e outros variados (ateliê, parques); trabalho com diferentes linguagens que compõem o universo humano e são essenciais para o desenvolvimento infantil como: dança, teatro, movimento, música, artes, entre outros. Conforme aponta Guimarães (2004), a educação ambiental crítica é promovida quando:

Trabalha a perspectiva da construção do conhecimento contextualizado para além da mera transmissão. [...] o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação. (p.31-32)

As ações promovidas pela escola eram desafiadoras no sentido de uma tentativa de fugir dos padrões tradicionais de educação. Isso fica evidente quando algumas barreiras foram quebradas e práticas foram modificadas. No entanto, a equipe considerou a importância da formação para o trabalho educativo e esteve cada vez mais engajada com a proposta, tendo em vista a consolidação da equipe e do projeto.

Por fim, as imagens registradas no decorrer da pesquisa evidenciam a diversidade de espaços da instituição, e ainda, a preocupação, organização e manutenção das áreas para o convívio das crianças, o que demonstra relação com a proposta de educação para o ambiente

de forma ampla e holística, contemplando desde as perspectivas do desenvolvimento infantil para a sustentabilidade, às características sociais e espaciais, para que as crianças tenham uma vivência da infância com qualidade, e que a comunidade local se sinta parte desse processo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta jornada, coloco-me novamente face aos motivos que me levaram a compor o projeto desta pesquisa que desenvolvi e me reencontro com as questões da educação ambiental, um campo que demanda muitos esforços por parte das políticas públicas, a contar no que tange ao investimento em investigações sobre a temática.

Com o olhar voltado ao recente movimento de educação ambiental em um contexto global, nos deparamos com a carência de práticas significativas nesse terreno, posto que para que elas ocorram é necessária uma mudança de paradigma da sociedade atual. De acordo com Guimarães (2012), nos dias atuais, persevera uma forma conservadora de praticar a educação ambiental que tende a reproduzir desigualdades, em consonância a interesses dominantes. O autor pondera:

Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais, natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação. Pela prevalência da parte na compreensão e na ação sobre o mundo, desponta características da vida moderna que são individuais e sociais: sectarismo, individualismo, competição exacerbada, desigualdade e espoliação, solidão, violência. (p.26)

Essa relação leva ao entendimento sobre uma educação tradicional e individualista, que molda comportamentos, fragmentada e sem riqueza de relações, geradora de uma crise socioambiental (GUIMARÃES, 2004).

Em contraposição a essa lógica, a presente pesquisa orientou-se pela proposição de uma educação ambiental transformadora, comprometida em agir sobre as estruturas sociais em vigência, superando as relações de dominância, favorecendo todos os aspectos que compõem a vida em sociedade. Por conseguinte, assumiu defender as metodologias participativas de educação ambiental, nos termos formulados por Loureiro (2004), como forma de:

Conduzir a ação educativa no sentido de crescente comprometimento com a democracia, o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida, recolocada dentro de parâmetros compatíveis com a justiça social, a distribuição equitativa dos bens socialmente produzidos e com a consolidação de uma “ética da vida” que respeite as especificidades culturais e as identidades dos grupos sociais; (p.72)

Ao se tratar da primeira etapa da educação básica, é fundamental desenvolver um currículo para educação infantil fundamentado na perspectiva de uma educação ambiental que vise a um contexto socioambiental, em que seja propiciada harmonia nas relações humanas e nas relações dos indivíduos com o ambiente. É na educação infantil que as primeiras

experiências devem garantir o conhecimento de si e do mundo, por meio de participação em atividades coletivas e individuais que atribuam significado à sua realidade, onde as crianças sejam o centro do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009).

O desenvolvimento deste estudo permitiu vislumbrar um projeto político-pedagógico e um conjunto de práticas educativas bastante promissoras para a consecução de uma educação ambiental transformadora.

A instituição estudada percorreu um caminho de estruturação de um projeto que buscasse a garantia da vivência da infância, incentivando a autonomia e a autoria das crianças, por meio de um processo participativo. De acordo com o PPP “Construindo viveiros de infância”, a concepção da instituição era de que a criança possa viver a infância em um ambiente que possibilitasse o desenvolvimento de sua autonomia, onde ela pudesse ser percebida como protagonista e autora de sua realidade, e sua voz e vez fossem respeitadas (PPP, 2015).

Em uma perspectiva de pedagogia-em-participação, o professor tem a incumbência de ouvir as crianças, pois nesse contexto educativo, a atividade e a fala das crianças são ponto de partida para organização, devendo ser exercitados os princípios democráticos para a organização da instituição, formação docente e definição dos encaminhamentos da proposta educativa, como objetivos, finalidades e metodologias para o desenvolvimento do projeto pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Com a proposta de compreender como a educação ambiental está inserida como eixo do currículo no contexto de uma instituição de educação infantil, foi desenvolvido um estudo empírico, que implicou um processo de imersão em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, ao longo do qual foram produzidos dados provenientes das seguintes fontes: documental; registros escritos e fotográficos decorrentes de sessões de observação da rotina de dois agrupamentos; e depoimentos obtidos em entrevistas. Na confluência dessas fontes, buscou-se elucidar os questionamentos propostos sobre a unidade de educação infantil.

Primeiramente, **como a educação ambiental compõe a proposta curricular de uma unidade de educação infantil?** No que tange a essa questão, foi possível perceber que todo o projeto gira em torno da educação ambiental. Em consulta ao PPP da unidade e na composição do trajeto de consolidação da proposta, notou-se que todas as ações estão voltadas para as vivências infantis, percebendo a criança como protagonista no ambiente educacional, o que propicia o desenvolvimento de sua autonomia.

Para que o projeto fosse estabelecido, buscou-se a contribuição de parcerias e da comunidade, angariaram-se esforços para a construção de espaços e, ainda, investiu-se nos

aspectos formativos da equipe, uma questão essencial para a reflexão sobre a necessidade do projeto. Foi um processo de levantamento de condições teóricas, práticas e organizativas para efetivar uma proposta de educação ambiental na educação infantil. Além dessa contribuição, a efetiva participação da comunidade fez com que a apropriação do espaço, pelo coletivo, fosse identificada como uma condição essencial para a transformação ambiental.

Um dos fatores que levou à consideração de uma efetiva proposta para infância, foi o respeito às necessidades das crianças e à disposição em trazê-las como partícipes do projeto, com suas próprias vivências, observando as peculiaridades locais.

Os espaços foram pensados para promover a livre exploração pelas crianças de forma autônoma. Os projetos, como o da pista de triciclos, tiveram origem na escuta da voz das crianças; o projeto de conselho mirim é um destaque para a consideração da voz das crianças nos processos de decisão da instituição; a utilização dos espaços como horta, sala verde e parques, foi planejada para a interação das crianças com o ambiente; os projetos das turmas estão fundamentados no PPP e seguem de acordo com os interesses das crianças.

Essas ações remetem à segunda questão de pesquisa: **em que medida a equipe está implicada com o projeto**. Foi possível notar que a cada segmento e setor de trabalho da instituição cabe o desenvolvimento de ações que promovam uma educação voltada para o ambiente. A cozinha terceirizada, por exemplo, participava do projeto “Saberes e sabores”. As ATEs tomavam parte das atividades que envolviam as apresentações teatrais. A manutenção dos espaços era um fator considerável, pois as crianças conservavam a organização, assim, todas as turmas podiam utilizar as áreas com qualidade.

A equipe gestora era responsável pelos momentos formativos, os quais, muitas vezes ocorriam com a participação de educadores, pesquisadores ou equipes educativas provenientes de museus, ONGs ou outros vínculos. A busca pela formação da equipe foi um fator crucial para a consolidação do projeto na EMEI. Guimarães (2012) aponta que:

[...] os paradigmas dominantes da sociedade moderna em sua racionalidade reforçam a visão fragmentada, dualista e dicotômica de mundo, naturalizando a separação entre refletir e agir. Daí a importância da *práxis como reflexão e ação*, teoria e prática se realizando reciprocamente na constituição de um novo paradigma em conjunto à construção de uma sociedade ambientalmente saudável. (p.127)

Assim, a relevante formação que ocorria na instituição estudada fornecia subsídios para o aprimoramento da prática pedagógica, por meio da reflexão sobre ela, assim como, de processos reflexivos de ordem pessoal, de abrangência de mundo e constituição de novas relações, como relatou a diretora, ao citar que existia a dificuldade em problematizar e

repensar as práticas, mas a reflexão guiava as concepções do que era adequado ao desenvolvimento das crianças. Em suas palavras,

[...] é muito difícil fazer a formação delas, você problematizar a prática delas, porque na verdade, problematizar aqui não são só as temáticas, mas as práticas das pessoas [...] algumas práticas estão muito arraigadas [...] não dá pra mudar a prática se você não problematiza. Se a pessoa não entender porque ela faz aquilo, de onde veio aquilo [...] (depoimento da diretora, 2015)

Guimarães (2012) se reporta diretamente à formação de educadores ambientais, discorrendo que a reflexão sobre a transformação do ambiente educativo por meio de práticas construtivistas, supõe a adesão do movimento educativo à realidade social. Ainda com o autor, a sensibilização da equipe foi fator essencial para o desenvolvimento do projeto: “Uma forma de construirmos esse ambiente educativo de conscientização de rupturas na ordem estabelecida, é promovendo a reflexão crítica que se dá pela práxis [...]” (GUIMARÃES, 2005, p.194). Assim, as reuniões formativas comprometiam a efetiva formação da equipe e a consequente implicação com o projeto da instituição.

No tocante à **implicação da equipe se revela nos planos das educadoras**, outra questão de pesquisa, deve-se ressaltar as constatações do estudo a partir da análise dos documentos e os dados de observação. Os projetos estavam diretamente atrelados à perspectiva do PPP e de concepção de infância adotada pela instituição. O princípio da autonomia era respeitado, conforme observado no cotidiano no decorrer das sessões de observação. A voz das crianças era escutada e, muitas vezes, os encaminhamentos da rotina eram relacionados à participação ativa dos pequenos.

O planejamento das educadoras buscava explorar todos os espaços no decorrer da semana: sala verde, horta, pista de triciclos, parque, parque sonoro, ateliê, dentre outros. Um dos projetos abarca a utilização dos espaços no período da tarde, de forma que as crianças possam escolher o local em que vai participar de alguma atividade dirigida.

Ainda sobre o espaço, as salas de atividades das crianças fugiam dos padrões tradicionais com mesas e cadeiras enfileiradas, lousa, mesa do professor. O espaço era dividido em “cantos”, áreas para determinadas atividades. As crianças eram consideradas seres ativos e participativos do contexto educativo. Matarezi (2005) acerca da estrutura dos espaços assevera que:

[...] a postura e atitude dos educadores e educadoras frente a “sala de aula”. Como educador ambiental é instigante a idéia de mexer nas estruturas e espaços desta “sala de aula” e construir uma nova ambientação que provoque os corpos, emoções e mentes a terem novas sensações e descobertas. Ou seja, mexer nestas estruturas e espaços para ampliar as possibilidades de inserção da Educação Ambiental. (p.166)

Guimarães (2005) critica a tendência de reprodução de uma educação tradicional em um movimento de transmissão de comportamentos ecologicamente corretos, sensibilizando e afetando emocionalmente os educandos em torno da questão ambiental. Afirma que:

Trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) são essenciais para a motivação dos educandos, mas não são por si só suficientes para moverem os educandos a transformarem as suas práticas individuais e coletivas. (p.31)

Conforme o autor indica, as práticas transmissivas não estão instrumentalizadas para uma educação transformadora do ponto de vista em que o ambiente educativo deve ser significativo para o contexto local:

Planejar ações pedagógicas em que as práticas sejam viabilizadas tornam-se fundamentais na perspectiva crítica e, de certa forma, isso também já vem sendo difundido no contexto escolar a partir da proposta de projetos pedagógicos. Nestes, o tema meio ambiente tem sido um dos “carros chefes”. No entanto, esses projetos de educação ambiental, na maior parte, tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muita das vezes, descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, permanecendo assim preso a “armadilha paradigmática”. (GUIMARÃES, 2004, p.31)

Nesse excerto, o autor indica a ineficácia de simplesmente atrelar a educação ambiental às práticas educativas, sem a devida contextualização e participação ativa dos envolvidos no processo. Esses apontamentos indicam que a instituição estudada caminha no sentido de transformar a realidade educacional em um movimento de participação e construção coletiva dos saberes.

Por fim, tendo em vista esses apontamentos, é possível considerar que a instituição estudada **adota uma perspectiva de educação ambiental** crítica e transformadora. Conforme aponta Loureiro (2004), uma educação transformadora está calcada nas perspectivas libertárias de educação ambiental, com denominações similares como crítica, emancipatória, popular, entre outras.

Essa proposição leva a associação de que, a instituição estudada propôs um projeto que estivesse alinhado com as perspectivas de melhoria da qualidade de vida e de exercício da cidadania, realizando um trabalho com educação ambiental vinculado às necessidades locais e do cotidiano educativo, respeitando as características locais. Ainda de acordo com Loureiro (2004), a integração das questões educacionais em um processo de participação permanente, contribui para a formação da consciência crítica.

Por fim, ao implantar um projeto que esteja comprometido com a vivência da infância e o desenvolvimento da autonomia infantil, valorizando a voz e a vez dos sujeitos, em um movimento democrático e participativo, articulando os espaços e aproximando a comunidade do ambiente escolar, o projeto de educação ambiental na educação infantil atende

às expectativas de superação de uma educação tradicional em busca de uma transformação educativa e socioambiental. Afasta-se de uma visão higienista e moralizadora, que, historicamente, preponderou na educação ambiental, com resquícios presentes até os dias de hoje.

Como um estudo de caso, esta investigação que teve como lócus uma Escola Municipal de Educação Infantil não tem o alcance de trazer elementos que sirvam a uma generalização no que tange aos processos e projetos vivenciados pela equipe. No entanto, a análise do projeto de educação ambiental nessa instituição de educação infantil, pode inspirar os trabalhos de outras unidades.

Ademais, o confronto com as práticas do cotidiano de uma EMEI, suscitou a necessidade de que outras pesquisas se aprofundem nas peculiaridades que compõem o contexto educativo implicado com a educação ambiental: as interações, os espaços e tempos, a formação, aspectos que não foram o foco deste estudo. Investir em estudos que aliam as práticas da educação infantil aos preceitos de uma educação ambiental para a transformação de realidades, pode ser uma maneira de colocar em relevo o caráter de transversalidade e interdisciplinaridade da educação ambiental e, por conseguinte, firmá-la, em definitivo, como um eixo estruturante do currículo.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, L. M; CARVALHO, E. V. O discurso médico-higienista no Brasil no início do século XX. **Revista Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.10, nº3, novembro, 2012. p. 427-451.
- ABUCHAIM, B. O. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP. 2012. 307 p. Tese para aquisição do grau de Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Currículo, 2012.
- ARAÚJO, J. M; ARAÚJO, A. F. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.
- AZEVEDO, C.E.F; OLIVEIRA, L. G. L; GONZALEZ, R. K; ABDALLA, M. M. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade**. Brasília – DF, 3 a 5 de novembro, 2013. 16 p.
- BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008. 128 p.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto - Porto Editora, 1994. 333 p.
- BRAGA, A. R. **Educação Econômica: um olhar sobre a educação ambiental**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2010. 247p. Tese para aquisição do grau de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, Campinas, 25 fev. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562 p.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.
- _____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, v.I e v.II, 2006a.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. 32 p.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b. 48 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____, M. M. A. Carta da Terra. Publicada na **Agenda 21**, 1992a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____, M.M.A. **Declaração de Johannesburg sobre Desenvolvimento Sustentável**. Ministério do Meio Ambiente, 2002. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/joanesburgo.doc>. Acesso em: 17 de jul. 2015.

_____, M.M.A. **Educação Ambiental e Desenvolvimento**. Ministério do Meio Ambiente. Coordenadoria de Educação Ambiental. Documentos Oficiais, Série Documentos, São Paulo, 1994a. 62 p.

_____, M.M.A. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

_____, M.M.A. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997 – 2007**. Brasília: DF, MMA, 2008. 290 p.

_____, M.M.A, Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA**. 3ªed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102 p.

_____, M. M. A. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, 1992b. Disponível em: <www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo./conteudo.php>. Acesso em 15 mar. 2015.

_____, Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério da Educação, Departamento de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, **Sistema Nacional de Educação Ambiental**, 2007. 24 p.

_____, SECADI. **Processo formador em educação ambiental a distância: módulo 1 e 2: educação a distância, educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014. 140 p.

_____, S. M. A. **Agenda 21**. Secretaria do Meio Ambiente do Rio de Janeiro, 1992.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995, 134 p.

CANDOTTI, E. **Reflexões e Refrações de uma Eco**. Estudos Avançados, v.6, n.15. São Paulo, mai/ago, 1992, p.115-122. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000200009>.
Acesso em: 20 jul. 2015.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.), **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

DIAS, A. A; PEQUENO, M. G. C. Formação Docente e Currículo: Possíveis encontros entre educação infantil e educação ambiental. **Espaço do Currículo**, Universidade Federal da Paraíba, v.5, n.1, jun.-dez, 2012, p. 197-206.

ELIAS, M. C; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107 p.

FREITAS, R. E; RIBEIRO, K. C. C. Educação e percepção ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus – uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin Rufino. **Revista eletrônica Aboré**. Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo, Manaus, 3ª Ed, novembro, 2007.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**. v.14, nº 2, 2000. p. 3-11.

_____. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, 2005. p. 15-29.

GODOI, L. **Práticas educativas entre pares**: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação Infantil paulistano. São Paulo, 2015. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de mestre em Educação. São Paulo: s.n., 2015. 314 p.

GOMES, H.C. **Musicalização infantil**: formação docente para educação ambiental. Volta Redonda: Centro Universitário UniFOA, Dissertação de Mestrado profissional, Pós Graduação em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2011. 140 p.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. ANPUH, XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, PR, 2005.

GRÜN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papirus, 2007. 175 p.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 171 p.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.), **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

_____. Intervenção educacional. In: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Luiz Antônio Ferraro Júnior (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 189-200.

GUTIÉRREZ, F; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã), 2ª Edição, v.3, 2000. 128 p.

INSTITUTO 5 ELEMENTOS. **Projeto dedo verde na escola**: cultivando a alfabetização ecológica. Instituto 5 elementos: educação para sustentabilidade, 2015. Disponível em: <http://5elementos.org.br/site/wpcontent/uploads/2013/09/DIAG_Artigo_Dedo_Verde_na_Escola_j1ulho.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa (Cades), São Paulo, n.118, mar, 2003, p. 189-205.

_____. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2, maio/ago. 2005a. p. 233-250.

_____. Participação. In: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Luiz Antônio Ferraro Júnior (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b. p. 231 - 236

JARDIM, D. B. **A criança e o ambiente na infância**: um estudo da noção ambiental na escola infantil. Dissertação de mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável: Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, nº 17, 2001. p. 153-176.

LIMA, G.F.C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v.35, nº1, jan/abr, 2009. p. 145-163.

_____. G.F.C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.), **Identidades da**

Educação Ambiental Brasileira, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.), **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65 – 84.

MATAREZI, J. Estruturas e espaços educadores. In: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Luiz Antônio Ferraro Júnior (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 159 - 174

MEDEIROS, M. G. L. Natureza e naturezas na construção humana: construindo saberes das relações naturais e sociais. **Ciência e Educação**, v. 8, nº1, 2002. p. 71-82

MILLIET, S. Muitas EAs: como entender a profusão de novas EAs, desenvolvidas desde os anos 1990? In: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997 – 2007**. Brasília – DF: MMA, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental, Série Desafios da Educação Ambiental, 2009. p. 252-263

MORGADO, F. S; SANTOS, M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Revista eletrônica de extensão Extensio**, nº 6, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

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 construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA, H.T. Transdisciplinaridade. In: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Luiz Antônio Ferraro Júnior (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 333-344.

PEREIRA, M.H.B. **Educação ambiental**: as elaborações das crianças de seis anos. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Campinas, SP, 2011.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. São Paulo, 2014. Tese apresentada para obtenção do título de Livre Docente pela Universidade de São Paulo, 2014. 408 p.

_____, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

PIRES S.F.S; BRANCO, A.U. Protagonismo infantil: co-construindo significado em meio às práticas sociais. **Revista Paidéia**, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2007. p. 311 – 320. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 13 de dez. 2016.

RIBEIRO, W. C. **O Brasil e a Rio + 10**. Revista do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002. p. 37 – 44. Disponível em: <www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/37-44.pdf> Acesso em: 21 jul. 2015.

RODRIGUES, F. F. R. **Sustentabilidade e Educação Ambiental**: processos culturais em comunidade. Vitória, 2012. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. 195 p.

SALLES, F.; FARIA, V. L. B. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2012. 248 p.

SANTOS, M. R. P. F. **Educação infantil e natureza**: tecendo relações rumo à educação ambiental: enfrentamentos, dificuldades e possibilidades. 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b. 72 p.

_____. **História da educação infantil paulistana**. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica – São Paulo: SME/DOT 2015a.

_____. **Orientações curriculares**: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo: SME/DOT, 2007. 135 p.

_____. **Orientação Normativa 1/04** – Secretaria Municipal de Educação – SME. Construindo um Regimento de Infância. Diário Oficial de São Paulo, 4 de dezembro de 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana**: orientação normativa nº 01/2015/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2015c. 52 p.

_____. **Políticas Pedagógicas Curriculares**. Contexto, diretrizes e ações: Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: Contextos e perspectivas. Secretaria Municipal de Educação – SME, 2010.

_____. **Portaria SME nº 901**, de 25 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2014. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/janeiro/25/pag_0014_AARC%20LL8QL08TQeFKHMQ24B7QKHK.pdf&pagina=14&data=25/01/2014&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100014>. Acesso em: 18 jan. 2017

_____. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMELs da cidade de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2006. 96 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 10, jan/abr, 2009. p. 143 – 155.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, 136 p.

SEQUINEL, M. C. M. **Cúpula mundial sobre o desenvolvimento sustentável – Joanesburgo: entre o sonho e o possível**. *Análise Conjuntural*, v.24, n.11-12, Nov/dez, 2002. Disponível em: <www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/bol_24_6e.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

SILVA, R.L. F; CAMPINA, N.N. Concepções de educação ambiental na mídia em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Revista Pesquisa em educação Ambiental**, vol. 6, nº1, 2011. p. 29-46.

SOUZA, R. F. **Uma experiência em Educação Ambiental: formação de valores socioambientais**. Rio de Janeiro, 2003. 125 p. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em serviço social - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dez. 2003.

TIRIBA, L. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: MELLO, S.S; TRAJBER, R. (Coord.), **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas de educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

TOZONI-REIS, M.F.C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Revista Ciência e Educação**, v.8, nº1, 2002. p. 83-96.

TRISTÃO, M. Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 332-333.

UNIDAS, Organização das Nações. **Além da Rio + 20: Avançando rumo a um futuro sustentável**. Departamento de informação pública da ONU, 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/alem-da-rio20-avancando-rumo-a-um-futuro-sustentavel/>>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. **Declaração para Instituições de Ensino Superior: Compromisso com práticas sustentáveis das Instituições de Ensino Superior por ocasião da Conferência das Nações Unidas Sobre o Desenvolvimento Sustentável**. 2012b. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/rio20//content/documents/HEI%20Declaration%20Portuguese%20version.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

_____. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano**, Estocolmo, UN Doc. A/CONF/48/14/REV.1, 1972. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 20 jul. 2015.

VIEIRA, F; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Carta de autorização para pesquisa

São Paulo, 06 de Agosto de 2015.

À Ilma. Profa.

Sonia Larrubia Valverde

Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil (DOT-EI)

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Prezada Senhora Diretora,

Eu, Leonardo Dias da Silva, portador do R.G. 30570923-9, C.P.F. 367729988-80 e R.F. 8196087, estudante regularmente matriculado no mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Nº USP 9025157), pela Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, venho, respeitosamente, solicitar autorização dessa Diretoria para desenvolver minha pesquisa de mestrado, sob o título provisório “Um olhar sobre as práticas e a formação docente continuada na Educação Infantil sob as perspectivas da Educação Ambiental Crítica”, na Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina, vinculada à Diretoria Regional de Pirituba.

Esclareço que já foram realizados contatos preliminares com a equipe gestora da instituição de educação infantil, ora citada, e o meu projeto de pesquisa apresentado às profissionais, que demonstraram compreensão dos meus propósitos de estudo e aceitaram a possibilidade de acolhê-lo na unidade educacional.

Envio-lhe, em anexo, o Projeto de Pesquisa em questão, com o desejo de que minha solicitação seja acolhida por essa douta Diretoria.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Leonardo Dias da Silva

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Como gestoras da EMEI Dona Leopoldina, instituição de educação infantil vinculada à Diretoria Regional de Educação/Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os direitos dos participantes da pesquisa provisoriamente intitulada “Um olhar sobre as práticas e a formação docente continuada na Educação infantil sob as perspectivas da Educação Ambiental Crítica”, orientada pela **Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza**, e que tem como pesquisador responsável **Leonardo Dias da Silva**, mestrando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com os seguintes contatos respectivamente: mapin@usp.br / lodiasdasilva@hotmail.com ou telefone (11) 976363054. Na qualidade de gestoras, responsáveis pela referida instituição de educação infantil, autorizamos a realização do estudo nessa unidade. Compreendemos como e o porquê a pesquisa está sendo desenvolvida. Os pesquisadores responsáveis garantem sigilo absoluto, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberemos uma cópia assinada desse formulário de consentimento.

São Paulo, _____ de _____ 2015.

Márcia Covelo Harmbach
(Diretora EMEI)

Iveline Maria Santos Zacharias
(Coordenadora Pedagógica EMEI)

APÊNDICE C – Termo de autorização para gravação de voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Depois de entendermos como e porque a pesquisa intitulada provisoriamente “Um olhar sobre as práticas e a formação docente continuada na Educação Infantil sob as perspectivas da Educação Ambiental Crítica” está sendo realizada e compreendermos, especialmente, os métodos que serão usados para coleta de dados, assim como estarmos cientes da necessidade da gravação dos depoimentos, **AUTORIZAMOS**, por meio deste termo, o pesquisador **Leonardo Dias da Silva** a realizar a gravação dos depoimentos prestados em entrevista individual, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante compromisso do pesquisador acima citado em garantir-nos os seguintes direitos:

1. Poderemos ler a transcrição da gravação de nossos depoimentos;
2. Os dados produzidos serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa, aqui indicada, e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Os nossos dados de identificação não serão revelados em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante nossa autorização;
5. Seremos livres para solicitar a posse da gravação e transcrição de nossos depoimentos à entrevista.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Como gestoras da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina, instituição vinculada à Diretoria Regional de Educação/ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, **AUTORIZAMOS** o uso de imagens para fins de gerar informações para a pesquisa provisoriamente intitulada “Um olhar sobre as práticas e a formação docente continuada na Educação Infantil sob as perspectivas da Educação Ambiental Crítica” e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. Por meio deste termo, o pesquisador **Leonardo Dias da Silva** poderá utilizá-las para fins de divulgação, tanto em mídia impressa (livros, revistas, jornais, entre outros) como mídia eletrônica (documentários, vídeo, banco de dados informatizados, entre outros).

Por ser essa a expressão da nossa vontade, declaramos a autorização do uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens geradas do cotidiano das práticas educativas da EMEI (fotos, vídeos, dados bibliográficos), exceto das crianças.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Márcia Covelo Harmbach
(Diretora da EMEI)

Iveline Maria Santos Zacharias
(Coordenadora Pedagógica da EMEI)