

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

TANIA EMILENE SIERADZKI TAVARES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CURITIBA**

Curitiba

2016

TANIA EMILENE SIERADZKI TAVARES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra Maria Arlete Rosa

Curitiba

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

T231 Tavares, Tania Emilene Sieradzki.
Educação ambiental na prática pedagógica dos
professores de um Centro Municipal de Educação Infantil de
Curitiba/ Tania Emilene Sieradzki Tavares; orientador Prof.
dr^a Maria Arlete Rosa.
125f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016

1. Educação ambiental. 2. Educação infantil. 3. Prática
pedagógica. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 363.70071

TERMO DE APROVAÇÃO

TANIA EMILENE SIERADZKI TAVARES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 16 de março de 2016.

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná



Orientadora:

Profa. Dra. Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação

Membros da banca:



Profa. Dra. Maria Iolanda Fontana
Universidade Tuiuti do Paraná



Profa. Dra. Romilda Teodora Ens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Dedico esta dissertação a todos que amo, em especial à minha filha.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus pela graça, sabedoria e oportunidades concedidas em minha vida.

À minha família, pelo apoio e por me acompanhar nesta pesquisa. Em especial, a minha filha e ao meu marido pelo amor e compreensão, e aos meus pais, pelo amor que sempre demonstraram e pelo incentivo aos estudos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Arlete Rosa, que conduziu esta pesquisa e me incentivou a desenvolver este estudo e a todos os professores do PPGE - Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

À banca examinadora, Prof^a Dr^a Romilda Teodora Ens e Prof^a Dr^a Maria Iolanda Fontana, pela disponibilidade e pelas significativas considerações realizadas.

Aos professores do CMEI pesquisado, pela contribuição nas entrevistas, fundamentais para este estudo.

Aos amigos que contribuíram com a efetivação desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo trata da educação ambiental no contexto da educação infantil, tendo como objeto de pesquisa a educação ambiental nas práticas pedagógicas no contexto da educação infantil e como sujeitos os professores que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Considerando que a educação ambiental faz-se necessária em todos os níveis do ensino formal, proporcionando ao indivíduo desde a infância uma visão crítica do contexto socioambiental, a questão norteadora desta pesquisa busca responder: Como se constitui a educação ambiental nas práticas pedagógicas dos professores de um CMEI da RME de Curitiba? São objetivos da investigação, geral: analisar a prática pedagógica de educação ambiental em um CMEI da RME de Curitiba e específicos: conhecer o perfil dos professores que atuam no CMEI da RME de Curitiba, campo de pesquisa; caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores de um CMEI da RME de Curitiba e analisar a relação entre as práticas pedagógicas de educação ambiental realizada pelos professores em um CMEI e a política de educação ambiental escolar. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, tem como instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuam em um CMEI da RME de Curitiba. As referências teóricas da pesquisa consideram Layrargues (2002, 2012), Lima (2002), Loureiro (2007, 2009, 2013), Jacobi (2003, 2005), Kramer (1999, 2005), Oliveira (2010, 2012), Angotti (2010), Fazenda (2008), Souza (2006) e Veiga (1995), e outros autores que complementam esse estudo. A pesquisa mostra que a educação ambiental ampliou-se nas políticas educacionais e está presente nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006); a educação ambiental não está contemplada na proposta pedagógica do CMEI pesquisado e nos planejamentos dos professores; são necessárias formações aos professores da educação infantil para realização da prática pedagógica em educação ambiental em uma concepção crítica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study deals with environmental education in early childhood education, having as a research object the environmental education in teaching practices in the context of early childhood education and as research subjects, teachers who work in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) of the Municipal Education Network of Curitiba (RME). Considering that environmental education is necessary in all formal education levels, providing the individual, from childhood, a critical view of the socio-environmental context, the guiding question this project tries to answer is: how is the environmental education in pedagogical practices of teachers of a CMEI of the RME of Curitiba constituted? As objectives of this research, general: to analyze the pedagogical practice of environmental education in a CMEI of the RME of Curitiba; and, specific: to know the profile of teachers who work in CMEI of the RME of Curitiba, search field; to characterize the pedagogical practices in environmental education of teachers of a CMEI of the RME of Curitiba and to analyze the connection between environmental education practices carried out by teachers in a CMEI and the school environmental education policy. As a qualitative approach study, the collected data were: documental research and semi structured interviews with teachers working in a CMEI of the RME of Curitiba. The theoretical references of the study consider Layrargues (2002, 2012), Lima (2002), Loureiro (2007, 2009, 2013), Jacobi (2003, 2005), Kramer (1999, 2005), Oliveira (2010, 2012), Angotti (2010), Fazenda (2008), Souza (2006) and Veiga (1995), and other authors that complement this study. The research shows that the environmental education has been expanding on the educational policies and is present in the Curriculum Guidelines for Municipal Education of Curitiba (CURITIBA 2016); environmental education is included neither in the pedagogical proposal of the researched CMEI, nor in the teachers' planning; training is needed for the early childhood education teachers for the accomplishment of the pedagogical practices in environmental education in critical concept.

Keywords: Environmental Education. Child Education. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

APA - Área de Proteção Ambiental
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC - Cidade Industrial de Curitiba
CMC - Câmara Municipal de Curitiba
CME- Conselho Municipal de Educação
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EA - Educação Ambiental
EAD - Educação à distância
IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NRE - Núcleo Regional da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-PR - Plano Estadual de Educação do Paraná
PME - Plano Municipal da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEA - Política Nacional da Educação Ambiental
PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente
PPP - Projeto Político-pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação infantil
RME - Rede Municipal de Ensino
SEMA- Secretaria Especial do Meio Ambiente
SEP - Semana de Estudos Pedagógicos
SMCr - Secretaria Municipal da Criança
SME - Secretaria Municipal da Educação
SMMA - Secretaria Municipal do Meio Ambiente
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Trajetória histórica e política da educação ambiental..... | 24 |
| Quadro 2 - Educação ambiental na educação infantil..... | 57 |
| Quadro 3 - Número de crianças por turma no CMEI..... | 82 |
| Quadro 4 - Número de professores por turma..... | 83 |
| Quadro 5 - Caracterização do perfil do sujeito da pesquisa..... | 88 |
| Quadro 6 - Opção pela educação infantil..... | 89 |
| Quadro 7 - Formação inicial e prática pedagógica na educação infantil..... | 91 |
| Quadro 8 - Formação Continuada..... | 92 |
| Quadro 9 - Concepção de educação infantil..... | 93 |
| Quadro 10 - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil..... | 94 |
| Quadro 11 - Concepção de Educação Ambiental..... | 95 |
| Quadro 12 - Política da Educação Ambiental..... | 96 |
| Quadro 13 - Formações em educação ambiental..... | 99 |
| Quadro 14 - Prática Pedagógica..... | 100 |
| Quadro 15 - Educação ambiental no PPP e Planejamento anual..... | 102 |
| Quadro 16 - Dificuldades nas práticas pedagógicas em educação ambiental..... | 106 |
| Quadro 17 - Possibilidades das práticas pedagógicas em educação ambiental..... | 107 |
| Quadro 18 - Importância das práticas pedagógicas em educação ambiental..... | 108 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Ilustração 1 - Parques e bosques em Curitiba..... | 67 |
| Ilustração 2 - Localização do Município de Curitiba no Estado do Paraná..... | 69 |
| Ilustração 3 - Bairros do Município de Curitiba..... | 69 |
| Ilustração 4 - Região Metropolitana de Curitiba | 70 |
| Ilustração 5 - Bacias hidrográficas do Município de Curitiba..... | 72 |
| Ilustração 6 - Ações de educação ambiental em Curitiba | 74 |
| Ilustração 7 - Divisão Administrativa do Município de Curitiba..... | 75 |
| Ilustração 8 - Bacias hidrográficas por divisão territorial das regionais de Curitiba... | 76 |
| Ilustração 9 - Localização dos CMEIs no Município de Curitiba em 2015..... | 80 |
| Ilustração 10 - Imagem aérea da região de localização do CMEI pesquisado..... | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL | 17 |
| 2.1 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... | 17 |
| 2.1.1 Trajetória da Educação Ambiental | 24 |
| 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL | 30 |
| 2.2.1 Contexto histórico-político da Educação Infantil no Brasil..... | 36 |
| 2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 44 |
| 2.3.1 Aspectos teóricos | 44 |
| 2.3.2. Prática Pedagógica | 46 |
| 2.3.3 Articulação nas políticas educacionais | 57 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA | 64 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 64 |
| 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 68 |
| 3.2.1 Município de Curitiba | 68 |
| 3.2.2 A educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba | 77 |
| 3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA..... | 80 |
| 3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CMEI: O LOCAL DA PESQUISA | 82 |
| 4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA | 87 |
| 4.1 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 87 |
| 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CMEI..... | 100 |
| 4.3 DIFICULDADES E POSSIBILIDADES: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CMEI..... | 106 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 115 |
| APÊNDICES | 122 |

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação infantil no Brasil ao longo de sua historicidade passou por transformações decorrentes de exigências sociais, políticas e econômicas. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) a educação infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança. A concepção de infância também evoluiu historicamente, na qual a criança que era considerada um ser sem importância, semelhante a um adulto, passa a ser socialmente sujeito de direitos e valorizada em sua especificidade.

Diante da problemática ambiental atual, tendo por destaque a poluição do ar, o aquecimento global, o desmatamento, a escassez de água, entre outras questões, a educação ambiental precisa ser compreendida em sua perspectiva crítica, proporcionando aos indivíduos desde a infância, visão mais ampla e crítica do contexto socioambiental e pensamento reflexivo sobre a preservação ambiental, portanto faz-se necessária sua concretização em todos os níveis do ensino formal. Salienta-se a necessidade de pesquisa mais abrangente e específica para compreender se a educação ambiental está presente na prática pedagógica na educação infantil e se o professor que atua nesta etapa do ensino formal tem compreensão da concepção crítica da educação ambiental para concretizá-la em sua prática pedagógica.

A presente pesquisa justifica-se tendo em vista sua relevância quanto aos aspectos pessoal e profissional, ao analisar a prática pedagógica em educação ambiental dos professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba e realizar estudo teórico e das políticas públicas educacionais, contribui com minha formação e com a formação dos professores da educação infantil. Iniciei na RME de Curitiba em 1995, como professora regente do ensino fundamental, sendo que no respectivo ano realizei o curso Adicional de Pré-escolar. O estudo realizado no curso contribuiu para que ampliassem meus interesses pela educação infantil, levando-me a atuar como professora regente e como pedagoga formadora em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da RME de Curitiba. Em minha trajetória profissional observei práticas pedagógicas realizadas pelos professores em CMEIs da RME de

Curitiba. Tive a oportunidade de realizar formação continuada no próprio local de trabalho e de participar de cursos e de semanas de estudos pedagógicos oferecidos pela mantenedora. Porém muitas indagações permaneceram quanto à formação e as práticas pedagógicas em educação ambiental realizadas nos CMEIs. Realizar esta pesquisa possibilita a análise das práticas pedagógicas em educação ambiental em um CMEI da RME de Curitiba e em que concepção a educação ambiental é compreendida pelos professores. Os resultados da pesquisa de campo neste estudo, o aprofundamento teórico em educação ambiental e das políticas públicas educacionais contribuem com minha formação e com a formação dos professores dos CMEIs da RME de Curitiba.

Embora tenham sido identificados avanços na educação ambiental e na educação infantil, quanto a leis, estudos e publicações, o estudo justifica-se por seu aspecto inovador, pois ao realizar consulta ao banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) constatou-se a insuficiência de pesquisa que tratam especificamente da educação ambiental na educação infantil, sendo assim, a pesquisa traz sua contribuição quanto à produção acadêmica nesta temática.

Destaca-se que diante dos problemas ambientais atuais que envolvem o planeta, identificados pelas análises ambientais, este estudo tem outro aspecto de relevância significativa, o socioambiental, ou seja, torna-se importante pesquisar a prática pedagógica dos professores da educação infantil porque esta, relacionada à dimensão ambiental, tem como perspectiva a formação de sujeitos comprometidos, desde a infância, com os aspectos de sustentabilidade na sociedade.

Com o interesse em analisar as práticas pedagógicas em educação ambiental nos CMEIs da RME de Curitiba para saber se a educação ambiental está presente nas práticas pedagógicas na educação infantil, a partir de qual concepção da educação esta vem sendo desenvolvida pelos professores e qual a relação com as políticas educacionais, apresenta-se como objeto desta pesquisa, a educação ambiental na prática pedagógica no contexto da educação infantil e como sujeitos os professores que atuam em um CMEI da RME de Curitiba. Sendo assim, considera-se a seguinte questão para este estudo: Como se constitui a educação ambiental nas práticas pedagógicas dos professores de um CMEI da RME de Curitiba?

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas de educação ambiental em um CMEI da RME de Curitiba. Como

objetivos específicos: conhecer o perfil dos professores que atuam no CMEI da RME de Curitiba, campo de pesquisa; caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores de um CMEI da RME de Curitiba e analisar a relação entre as práticas pedagógicas de educação ambiental realizada pelos professores em um CMEI e a política de educação ambiental escolar.

O presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa tendo como instrumentos para coleta de dados de campo os documentos e as entrevistas realizadas com professores que atuam em um CMEI da RME de Curitiba. Os dados obtidos foram organizados indicando os resultados dessa investigação.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba¹ possui 530 unidades que estão distribuídas em dez Núcleos Regionais da Educação (NRE) sendo 184 Escolas Municipais, dentre elas, três são de educação especial; 199 CMEIs; 08 Centros Municipais de Atendimento Especializado; 80 Centros de Educação Infantil conveniados; 45 Faróis do Saber; 02 Bibliotecas Especializadas e 02 Gibitecas, além do Centro de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação (CURITIBA, 2015). Os CMEIs estão localizados em diferentes regiões do município de Curitiba, tendo as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil, como norteadora da prática pedagógica, atendendo crianças de três meses a cinco anos de idade em turmas de Berçário, Maternal e Pré-Escolar.

Delimitou-se um CMEI da RME de Curitiba como cenário para pesquisa, por atender critérios necessários para esta investigação, ou seja, por ser uma instituição de educação infantil, dispor de professores da educação infantil, por haver disponibilidade e interesse pela pesquisa, além da localização geográfica estando situado em área limítrofe da área urbana da cidade de Curitiba, próximo a uma importante área de proteção ambiental, com destaque ao Passaúna e Parque dos Tropeiros. Foi preservado o anonimato dos professores da instituição que participaram das entrevistas e os dados coletados foram utilizados somente para os resultados da pesquisa. O CMEI situa-se no bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC) atendendo no momento da pesquisa 130 crianças nas turmas de Berçário, Maternal I, II e III e Pré-escolar, de 2ª a 6ª feira das 7h às 18h. Atuam na instituição, profissionais nomeados a partir de concurso público, além de funcionários terceirizados responsáveis pela limpeza e pela alimentação.

¹ Informações disponíveis em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/informacoes-educacionis/3659>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

Visando compreender como se constitui a prática pedagógica em educação ambiental dos professores de um CMEI da RME de Curitiba, o desenvolvimento deste estudo está organizado a partir da introdução, em três partes:

A primeira parte traz concepções e abordagens da educação ambiental e da educação infantil, tendo como referenciais para educação ambiental os autores Layrargues (2002, 2009, 2012), Lima (2003, 2011), Loureiro (2006, 2007, 2009, 2013) e Jacobi (2003, 2005, 2006) e para educação infantil Kramer (1999, 2005), Oliveira (2010, 2012), Angotti (2010) além de outros autores que complementam este estudo. A prática pedagógica, elemento articulador teórico entre educação ambiental e educação infantil, fundamenta-se em Souza (2006) e Veiga (1992). Também são apresentadas a educação ambiental e a educação infantil no contexto das políticas educacionais.

A segunda parte apresenta a Metodologia da pesquisa indicando os procedimentos metodológicos. Traz a caracterização do município de Curitiba, da educação infantil na RME de Curitiba e do local de pesquisa.

A terceira parte trata da pesquisa de campo intitulada “Educação Ambiental nas práticas pedagógicas dos professores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba” contempla a exposição, análise e discussão dos dados coletados na investigação realizada a partir dos objetivos da pesquisa.

Nas Considerações Finais apresentam-se os resultados da pesquisa considerando a questão norteadora do estudo, sendo apresentadas as reflexões sobre o desenvolvimento e as contribuições da investigação para a prática pedagógica em educação ambiental no contexto da educação infantil, para os CMEIs da RME de Curitiba.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este item da dissertação traz conceitos e abordagens da educação ambiental com a revisão bibliográfica realizada a partir dos autores Layrargues (2002, 2009, 2012), Lima (2003, 2011), Loureiro (2006, 2007, 2009, 2013) e Jacobi (2003, 2005, 2006) e as concepções de infância e de educação infantil, fundamentando-se em Kramer (1999, 2005), Oliveira (2010, 2012), entre outros autores que abordam essas temáticas. Trata ainda da prática pedagógica como o elemento articulador teórico entre educação ambiental e educação infantil e de aspectos a serem considerados na prática pedagógica do professor, tendo por referência os autores citados anteriormente, além de Veiga (1992) e Souza (2006). Também contextualiza a educação ambiental e a educação infantil a partir da trajetória histórica e política que possibilitam compreender a institucionalização da educação ambiental e a articulação com a educação infantil no contexto das políticas públicas.

2.1 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por muito tempo o homem vem utilizando-se da natureza para sua sobrevivência e seu uso cada vez mais intenso, traz impacto tanto para o meio ambiente, como para o próprio ser humano. Assim, a educação ambiental, vista como um grande desafio vem sendo discutida em diferentes instâncias e de forma diversificada em interesses, valores e objetivos. As ações e a produção teórica vêm ampliando-se significativamente, buscando responder às questões socioambientais presentes, e oportunizando reflexões sobre a práxis social, entre elas as práticas pedagógicas em educação ambiental.

A educação ambiental se caracteriza a partir das concepções teóricas de educação e está demarcada por dois grandes campos, ou seja, um campo que caracteriza a educação em uma concepção conservadora ou reformista e outro que a constitui em uma concepção crítica, emancipatória ou transformadora².

² Ao serem abordadas neste estudo as concepções conservadora ou reformista, ou as concepções crítica, emancipatória ou transformadora da educação ambiental, tem-se por referência os autores estudados nesta parte teórica, tendo por destaque Layrargues (2002, 2009, 2012), Lima (2003, 2011), Loureiro (2006, 2007, 2009, 2013).

A concepção conservadora da educação ambiental tem como objeto a natureza e seus recursos e “se interessa pela conservação da atual estrutura social, com todas as suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais” (LIMA, 2011, p.132).

Para Lima (2011) educação ambiental conservadora se caracteriza por:

- a) uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental;
- b) uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- c) uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais;
- d) uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais;
- e) uma abordagem despolitizada da temática ambiental;
- f) uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares;
- g) uma perspectiva crítica limitada e inexistente;
- h) uma ênfase nos problemas relacionados ao consumo em relação aos ligados à produção;
- i) uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental;
- j) uma responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, descontextualizado econômica e politicamente (LIMA, 2011, p.133-134).

A concepção crítica, emancipatória ou transformadora da educação ambiental nos remete a uma visão mais ampla da questão ambiental, em que se destacam os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais no processo educativo, relacionando assim os problemas ambientais e sociais. Essa concepção “se define no compromisso de transformação da ordem social vigente, de renovação plural da sociedade e de sua relação com o meio ambiente” (LIMA, 2011, p. 132). Destaca-se a relação social entre homem (sujeito) e natureza (objeto), incluindo o homem ao meio ambiente, visando à qualidade de vida e a transformação social.

A tendência emancipatória é caracterizada por Lima (2011) ao apresentar:

- a) uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental;
- b) uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidade humanas e não-humanas;
- c) uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória;
- d) uma politização e publicização da problemática socioambiental;
- e) uma associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação;
- f) um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural;
- g) uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental;
- h) um cuidado em estimular o diálogo e a complementariedade entre as ciências e entre as múltiplas dimensões da realidade entre si, atendendo-se

para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos) entre outras possíveis.

i) uma vocação transformadora dos valores e das práticas contrários ao bem-estar público (LIMA, 2011, p.135-136).

Lima (2001) afirma ser fundamental a compreensão das concepções da educação ambiental, de seus significados e objetivos, para “distingui-las entre si e escolher, conscientemente os caminhos de mudança ou de conservação [...] adequados ao estado atual de nossas sociedades e das relações que ela mantém com o ambiente que a sustenta” (LIMA, 2011, p.125). Complementa ser necessário “preservar a diversidade de olhares e concepções sobre a problemática e a educação ambiental [...] explicitar o significado de cada uma [...] e de como cada uma pode influenciar o destino de decisões públicas que se relacionam à qualidade de vida das populações” (LIMA, 2011, p. 136).

Layrargues (2009, p. 26), autor que aborda a educação ambiental em uma perspectiva crítica, afirma que “as questões sociais e ambientais são indissociáveis [...]. A realidade foi simplificada e acabamos nos acostumando a ver limitadamente, por um lado, as questões sociais, e por outro, as questões ambientais”. O autor contextualiza a educação ambiental a partir de três macrotendências:

Macrotendência Conservacionista: ao se reduzir a complexidade do fenômeno socioambiental, essa macrotendência se aproxima de uma prática educativa conservadora, com limitado potencial de somar-se às forças que lutam pela transformação social para um projeto societário alternativo;

Macrotendência Pragmática: incentiva uma prática do agir dissociada a do refletir, imediatismo para resolver a crise da educação ambiental, busca ações factíveis que tragam resultados concretos e dispensa a reflexão sobre as relações causais dos problemas ambientais;

Macrotendência Crítica: abrange as correntes da educação ambiental popular, emancipatória, transformadora e no processo de gestão ambiental [...] É a única das macrotendências que declara explicitamente o pertencimento a uma filiação político-pedagógica (LAYRARGUES, 2012, p. 408).

Tendo por base as macrotendências apresentadas, o autor destaca a necessidade de ver a educação ambiental em uma perspectiva crítica e a considera como: “um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento, nos educandos, de uma consciência crítica acerca das

instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais” (LAYRARGUES, 2002, p. 189).

Ainda para Layrargues (2012, p. 398) “a educação ambiental brasileira está vivendo um período de crise de identidade [...] na contradição entre teoria e prática [...] na dificuldade de superar o pensamento e ação pragmática”. Para superar esta crise, são necessárias estratégias pedagógicas pautadas em políticas públicas para que todos os indivíduos possam participar da sociedade de forma consciente e que a educação ambiental possa ser vista em sua visão mais ampla, como educação socioambiental em que

a relação entre ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora [...] por politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade (LAYRARGUES, 2012, p. 408).

Loureiro (2013, p. 16) igualmente, situa a educação ambiental numa perspectiva crítica ou emancipatória e a define como “práxis social que favorece a interdependência entre o “eu e o outro” em relações sociais na natureza, estabelecendo processos dialógicos com a finalidade de emancipar as pessoas e transformar a realidade por meio de processo reflexivo”. E para complementar, o autor (2007, p. 21) defende a educação ambiental que tenha a “finalidade de buscar a transformação social, o que engloba indivíduos e grupos em novas estruturas institucionais, com base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de viver na natureza”.

Para Loureiro (2006, p.142-143) “educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições”. E emancipar é “a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico”.

Numa prática da educação ambiental crítica, emancipatória, defendida por Loureiro (2006, p. 138) “a humanidade não se constitui como unidade homogênea e que as condições decorrentes da atuação humana no ambiente são definidas em

decorrência de cada modo de vida social, em interação com as condições ecológicas de sustentação”.

Nesse sentido, autores como Lima, Layrargues e Loureiro nos ajudam a compreender que a educação ambiental é uma práxis social coletiva, em que os indivíduos, que são sociais e históricos, se constituem em determinadas sociedades, portanto, a educação ambiental precisa desenvolver-se a partir de uma concepção crítica, emancipatória ou transformadora de educação, valorizando os indivíduos em seus aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, e construir coletivamente seus saberes e objetivos. E para isso, torna-se necessário que a educação ambiental proporcione leitura crítica sobre a realidade e vise a transformação social e cultural, a partir de ações políticas e educativas.

Para abordar a educação ambiental, faz-se necessário compreender que

a educação é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas, dotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade. Ela significa, portanto, uma construção social estratégica por estar diretamente envolvida na socialização e formação dos indivíduos e de sua identidade social e cultural. A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, ideologias e interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem (LIMA, 2011, p. 126-127).

A relação do homem, histórico e social, com a natureza vem acarretando problemas socioambientais que se acentuam gradativamente trazendo desafios para os indivíduos e para sociedade, sendo assim

os problemas ambientais ameaçam não apenas o futuro físico do planeta, mas, em igual intensidade, questionam o futuro dos valores de nossa sociedade e apontam para a necessidade de uma profunda reorientação nos modos socialmente construídos de conhecer e de se relacionar com a natureza (CARVALHO, 1998, p. 17).

Jacobi (2005) diante dos problemas socioambientais aponta ser

cada vez mais notória a complexidade desse processo de transformação de uma sociedade crescentemente não só ameaçada, mas diretamente afetada por riscos e agravos socioambientais. Num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do ecossistema, a problemática envolve um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis (JACOBI, 2005, p. 240).

Diante das abordagens apresentadas, a educação ambiental está se edificando na busca de soluções para que não se agravem ainda mais os problemas socioambientais. Para Lima (2011) o processo educativo traz respostas aos problemas socioambientais, pois a educação pode contribuir juntamente com os meios políticos, econômicos, legais, éticos, científicos e técnicos. Para o autor, esses problemas tornaram-se mais evidentes a partir das décadas de 1960 e 1970 e atingiram, embora de maneiras diferentes, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários. Acrescenta que

por volta dos anos 90, em nível nacional, tem início o processo de maioria da chamada “educação ambiental” (EA), conquistando o reconhecimento público e difundindo-se numa multiplicidade de reflexões e ações promovidas por organismos internacionais, organizações governamentais e não-governamentais, comunidade científica, entidades empresariais e religiosas. Transita-se, assim, de um cenário no qual o campo da EA, ainda incipiente, carente de definições teóricas e metodológicas, de posições e apoio político, de experiências e quadros especializados, para um novo cenário excessivamente farto de iniciativas, experiências, associações, definições teóricas, concepções pedagógicas e político-ideológicas, ainda que carente de consensos sobre seu objeto, fundamentos e objetivos (LIMA, 2011, p. 123).

Portanto, falar em educação ambiental nos leva a perceber a necessidade de buscar soluções aos problemas socioambientais que atingem a todos os indivíduos, independente de sua posição social. A educação ambiental faz-se necessária em todos os níveis e contextos sociais.

São necessárias políticas públicas que levem as propostas da educação ambiental ao contexto educativo escolar, à educação formal³. Faz-se necessário compreender a questão ambiental no contexto social atual, assumindo que “devemos estabelecer uma linguagem comum e definições claras sobre as propostas educacionais apresentadas socialmente que permitam uma comunicação inequívoca entre os múltiplos atores que compõem esse campo emergente” (LIMA, 2011, p. 123-124).

Layrargues (2009, p. 28) afirma que “a educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou mudar a realidade, reproduzir ou transformar a

³ “Educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...] espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. [...] Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis [...] requer tempo, local específico, pessoal especializado.” (GOHN, 2006, p. 03-04)

sociedade”. É preciso ter claro o que se pretende com a educação ambiental e qual tipo de sociedade se almeja. Cabe então ao professor compreender que educação ambiental é realmente educação, que precisa estar contemplada na prática pedagógica em todos os níveis de ensino visando mudanças e transformações.

Quintas (2009) ressalta que as questões ambientais no processo educativo são abordadas pelo professor de acordo com a concepção de educação ambiental que esse assumir. Sendo assim, aponta ser

necessário discutir as concepções, nos planos pedagógico, epistemológico e metodológico, que devem direcionar e contextualizar a organização e implementação do processo ensino-aprendizagem [...] necessita-se de uma *concepção pedagógica* que fundamente a construção do processo educativo, de uma *concepção epistemológica* que supere a leitura fragmentada do concreto e, ainda, de uma *estratégia geral* (concepção metodológica) que medie a articulação entre o conhecer e o agir (QUINTAS, 2009, p. 59-60).

Tozoni-Reis (2008) fala da necessidade da articulação entre teoria e prática no processo educacional e afirma que

educação ambiental é educação e educação é ação, é caminhar do conhecimento para prática [...] a educação ambiental tem como pressuposto pedagógico a articulação entre o conhecimento sobre os processos ambientais, a intencionalidade dos sujeitos em sua relação com a natureza e a transformação social (TOZONI-REIS, 2008, p.70-71).

Estando presente na educação formal, a educação ambiental precisa ser vista em sua perspectiva crítica para que os alunos em parceria com o professor possam exercer sua cidadania desenvolvendo o olhar crítico sobre a realidade do contexto socioambiental, sobre os atos e consequências das ações humanas na natureza, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas. Para Layrargues (2009) a educação ambiental tem relação com questões ambientais, sendo assim

essa prática visa a mudança de valores, atitudes e comportamentos para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza, que deixe de ser instrumental e utilitarista, para se tornar harmoniosa e respeitadora dos limites ecológicos. Uma relação em que agora a natureza não seja mais compreendida como um “recurso natural” passível de apropriação a qualquer custo para usufruto humano (LAYRARGUES, 2009, p. 25-26).

A educação ambiental é, portanto necessária e urgente, não mais pensando nos benefícios que a natureza proporciona ao homem, mas nas relações do homem com a natureza em suas relações sociais e na necessidade dos limites que a mesma vem apresentando, por ser uma questão de sobrevivência humana e de sobrevivência do planeta.

Sendo assim, para que a educação ambiental se concretize qualitativamente no ensino formal e resulte na mudança de valores, atitudes e comportamentos, considera-se necessário que o professor tenha conhecimento das políticas educacionais que fundamentam a educação ambiental, compreenda a concepção de educação ambiental crítica e desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, coerentes e significativas.

2.1.1 Trajetória da Educação Ambiental

Para contextualizar a institucionalização da educação ambiental no Brasil faz-se necessário compreender que a mesma se constituiu a partir do processo histórico dos movimentos relacionados às questões ambientais e educativas, não somente nacionalmente, mas em âmbito mundial. Para essa compreensão apresenta-se um recorte realizado a partir do levantamento de documentos oficiais e de movimentos históricos, de 1972 a 2015, relacionado à educação ambiental (Quadro 1).

Quadro 1 - Trajetória histórica e política da educação ambiental

| | |
|------|---|
| 1972 | Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente – Estocolmo (Suécia) |
| 1973 | SEMA – Secretaria Municipal do Meio Ambiente (BRASIL, 1973) |
| 1975 | Encontro Internacional sobre Educação Ambiental – Belgrado (Iugoslávia) |
| 1977 | Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental – Tbilisi (Geórgia) |
| 1981 | Lei nº 6.938/1981 – Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA (BRASIL, 1981) |
| 1988 | Constituição Federal Brasileira - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988) |
| 1991 | Lei nº 7.833/1991 – Política de proteção, conservação e recuperação do meio ambiente (CURITIBA, 1991) |
| 1992 | Eco-92 – Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento |

| | |
|------|--|
| | – Rio de Janeiro – BRASIL |
| 1997 | Elaboração do PCNs – Meio ambiente e Saúde (BRASIL, 1997) |
| 1999 | Lei nº 9.795/1999 – Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999a) |
| 2006 | Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Princípios e Fundamentos (CURITIBA, 2006a) |
| 2012 | Resolução nº 2/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012) |
| 2013 | Lei nº 17.505/2013 – Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental – (PARANÁ, 2013a) |
| 2013 | Deliberação nº 04/2013 (PARANÁ, 2013b) |
| 2014 | Lei 13.005/2014 - Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) |
| 2015 | Lei 14.681/2015 – Plano Municipal de Educação de Curitiba (CURITIBA, 2015) |

Fonte: A autora (2016)

No ano de 1972, ocorreu a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, na Suécia, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), sobre o Ambiente Humano⁴. Assim como outros países, o Brasil esteve presente, discutindo sobre a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento acelerado do planeta.

Assumindo o compromisso de fazer a gestão ambiental integrada, em 1973, o Brasil por meio do Decreto nº 73.030/1973 (BRASIL, 1973) cria no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), orientada para a conservação do meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais.

Em 1975 foi promovido em Belgrado, na Iugoslávia, o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental. Com a Carta de Belgrado, documento emitido no encontro, foram formulados os princípios de Educação Ambiental a qual

define a estrutura e os princípios básicos da educação ambiental [...] Os objetivos da educação ambiental ali expressos são: conscientização, conhecimentos, atitudes, habilidades, capacidade de avaliação e participação. O documento propõe que a educação ambiental seja organizada como educação formal e não-formal, como um processo

⁴ “A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, reunida em Estocolmo de 5 a 16 de junho de 1972, e, atenta à necessidade de um critério e de princípios comuns que ofereçam aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o meio ambiente humano” (tradução livre). Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc. Acesso em 23/03/2016.

contínuo e permanente, dirigido prioritariamente às crianças e aos jovens e que tenha caráter interdisciplinar (TOZONI-REIS, 2008, p. 02).

Em 1977 em Tbilisi, na Geórgia, organizado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), houve a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. A Conferência foi “responsável pela elaboração de objetivos, definições, princípios, estratégias e ações orientadoras da Educação Ambiental que são adotados mundialmente até os dias atuais” (PARANÁ, 2013, p. 20).

Em 1981, foi aprovada a Lei nº 6.938/1981 (BRASIL, 1981), que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) estabelece seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. A lei constitui o Sistema Nacional do Meio Ambiente e cria o Conselho Nacional do Meio Ambiente e institui o Cadastro Técnico Federal de Atividades e Instrumentos de Defesa Ambiental. A PNMA, no art. 2º estabelece como objetivo “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana” e entre os princípios, apresentados no art. 2º, inciso X, destaca-se a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) no Capítulo VI que trata do Meio Ambiente, em seu art. 225, § 1.º, inciso VI fica determinado que seja incumbência do Poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

No município de Curitiba destaca-se a lei Municipal nº 7.833/1991 que dispõe sobre a política de proteção, conservação e recuperação do meio ambiente e dá outras providências. No art. 1º, apresentam-se os objetivos da Política do Meio Ambiente do município de Curitiba: [...] “manter ecologicamente equilibrado o meio ambiente, considerado bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, razão pela qual impõe-se ao poder público o dever de defendê-lo, preservá-lo e recuperá-lo”. (CURITIBA, 1991). O art. 2º, que apresenta os princípios fundamentais para estabelecer a política do meio ambiente, define-se no inciso IX: “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, incluindo a educação da

comunidade”. O art. 5º, inciso XXI, define competências da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) em

promover a conscientização pública para a proteção do meio ambiente, criando os instrumentos adequados para a educação ambiental como processo permanente, integrado e multidisciplinar, em todos os níveis de ensino, formal ou informal (CURITIBA, 1991).

Ainda na referida lei destaca-se o capítulo V do título IV, que trata da aplicação da Política Municipal de Meio Ambiente, destinado especificamente à educação ambiental, sendo considerada no art. 43 “um instrumento indispensável para a consecução dos objetivos de preservação e convocação ambiental estabelecidos na presente lei” (CURITIBA, 1991) e no art. 45, promovida

na Rede Municipal de Ensino, em todas as áreas do conhecimento e no decorrer de todo processo educativo em conformidade com os currículos e programas elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, em articulação com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (CURITIBA, 1991).

Em 1992 foi realizada na cidade do Rio de Janeiro – Brasil, a Eco-92 – Brasil, ou seja, a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento”. Na Conferência foi elaborado um documento internacional tendo

caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como instrumento de transformação social, política, comprometido com a mudança social, rompendo-se o modelo desenvolvimentista e inaugurando-se o paradigma de sociedades sustentáveis (PARANÁ, 2013b, p. 20-21).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997) a questão ambiental é apontada como tema transversal nos currículos do ensino fundamental, passando a ser integrada ao currículo escolar.

A Lei nº 9.795/1999 (BRASIL, 1999a) institui a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) e no capítulo I, art. 1º, a educação ambiental é definida como

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

Na referida lei, no artigo 2º, se lê que “a educação ambiental passa a ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999a).

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006a) o volume 1 trata dos princípios⁵ e fundamentos educativos para RME de Curitiba. Entre os princípios apresentados no documento, destaca-se a educação para o desenvolvimento sustentável, enfatizando que a educação ambiental “deve se manifestar de forma integrada, permeando os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ao longo das diferentes fases do processo pedagógico [...] e objetiva levar os estudantes ao entendimento do todo socioambiental e o desenvolvimento de práticas sociais cotidianas conscientes” (CURITIBA, 2006a, p. 33-34).

A Resolução nº 2/2012 (BRASIL, 2012) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, define que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, reafirmando assim o que havia sido determinado anteriormente na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e no PNEA (BRASIL, 1999). No art. 3º destaca-se que a educação ambiental

visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2012).

O art. 21º estabelece que os

sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012).

A Lei Estadual nº 17.505/2013 (PARANÁ, 2013a), de 11 de janeiro de 2013, sancionada pela Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, institui a Política

⁵ O documento aborda que “princípios são proposições elementares e fundamentais que servem de base a uma ordem de conhecimentos que perpassa toda a organização, articulação e desenvolvimento das ações pedagógicas no interior da escola. Servem para nortear as escolas na construção de suas propostas curriculares e de todo o trabalho pedagógico” (CURITIBA, 2006a, p, 22)

Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Seguindo princípios gerais e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental e do Programa Nacional de Educação Ambiental, a lei busca relacionar as políticas públicas de meio ambiente com a educação formal. No art. 11º a educação ambiental no contexto do ensino formal é considerada “aquela desenvolvida de forma presencial ou à distância, no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas” e deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal. No art. 12º considera-se a educação ambiental “uma prática educativa integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal no currículo escolar de forma crítica, transformadora, emancipatória, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades” (PARANÁ, 2013a).

A Deliberação 04/2013 (PARANÁ, 2013b) traz normas estaduais para educação ambiental a serem desenvolvidas nas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Destaca-se o art. 4º, inciso IV, que aborda um dos objetivos do documento “subsidiar a elaboração do projeto político-pedagógico, em todos os níveis e modalidades de ensino, articulando os três eixos: espaço físico, gestão democrática e organização curricular”. O art. 8º apresenta que “a Educação Ambiental tem como base as três dimensões: o espaço físico, a gestão e a organização curricular” (PARANÁ, 2013).

Em 2014, com a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), a educação ambiental está presente no artigo 2º, inciso X “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade”.

No Plano Municipal de Educação (PME) do município de Curitiba, aprovado pela Lei 14.681/2015, a educação ambiental está contemplada na meta 26:

Promover a educação ambiental no município de Curitiba, como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada e prática, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (CURITIBA, 2015).

Para cumprir a meta, destacam-se as estratégias:

- 26.1 Garantir a formação continuada qualificada para os(as) profissionais que atuam em todos os níveis e modalidades da educação, considerando como base as três dimensões da educação ambiental, o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular.
- 26.2 Criar políticas públicas e programas que promovam a educação

ambiental sustentável, bem como incentivar a adesão e a participação em programas federais e estaduais (CURITIBA, 2015).

A educação ambiental vai se consolidando e ganhando espaço a partir de diversas organizações. Este recorte da trajetória mostra a institucionalização da EA e o início das reflexões em diferentes instâncias, considerando o contexto escolar.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil passou por transformações decorrentes de exigências sociais, políticas e econômicas. A concepção de infância passou pelo mesmo processo, evoluindo historicamente, na qual a criança que era um ser sem importância, semelhante a um adulto, passa a ser considerada socialmente com outro olhar, com direitos e valorizada em sua especificidade. No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) considera-se a criança

um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Tendo por referência, a concepção de infância que considera as especificidades e particularidades da criança, que a caracteriza como sujeito de direitos, a ser desenvolvida integralmente em todos os seus aspectos, a educação infantil tem por objetivo atender as necessidades da infância garantindo o desenvolvimento da criança.

Educação infantil e concepção de criança estão interligadas, não sendo possível dissociá-las, uma vez que a educação infantil passou a ser valorizada após a evolução da concepção de criança no âmbito social. Por longos anos a educação da criança era de responsabilidade da família e com a oportunidade de frequentar a educação infantil, esta pode conviver e aprender interagindo com outras crianças.

No contexto internacional, a educação infantil surgiu com objetivos pedagógicos e propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança. No Brasil, a educação infantil surgiu com caráter assistencialista. Vieira (2010) lembra que

o setor educacional não foi o único a se ocupar das instituições de educação da pequena infância. Os domínios jurídicos, médico-sanitário, bem como da assistência social, pública ou privada, integrando projetos de controle social e conservação da infância, se interessaram pela criação dessas instituições, com o objetivo de assistir, proteger e educar a infância (VIEIRA, 2010, p. 141).

Segundo Machado (2010, p. 29-30), nos pareceres sobre a reforma do ensino primário no Brasil, Rui Barbosa já defendia a criação dos jardins de crianças, que deveriam educar antes que a criança entrasse para a escola primária, sendo estabelecido um lugar nos quais os filhos dos trabalhadores pudessem ficar abrigados.

Com a indústria moderna alterou-se a estrutura social modificando os hábitos e costumes das famílias. A classe operária se submeteu ao trabalho em fábricas, ressaltando o ingresso da mulher no mercado de trabalho, modificando assim os cuidados e a educação dos filhos.

A educação infantil foi então oferecida de formas diversificadas para as diferentes classes sociais sendo dissociados o cuidar e o educar. Para as crianças de famílias mais desprovidas as instituições eram basicamente assistencialistas, nas quais as mães, inseridas no mercado de trabalho, deixavam seus filhos para que fossem cuidados. Para as crianças de classe social mais privilegiada, as instituições preocupavam-se com a socialização e com o educar, preparando as crianças para escolarização. Oliveira (2010) confirma que a educação infantil foi ofertada de acordo com a classe social da criança, quando afirma que

historicamente [...] uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

No Brasil, o atendimento em creches e pré-escolas foi reconhecido com a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), assegurando ser um direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado. A educação infantil foi regulamentada e estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando passa a ser direito social das crianças e as creches e pré-escolas passam a ser consideradas instituições de

educação infantil, sendo então período importante na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

A concepção de infância que se modifica ao longo da história, se caracteriza nos diferentes ambientes das instituições de educação infantil. Micarello e Drago (2005, p. 133) apontam que “a criança é um sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto como produtora de história e cultura” e complementam que

historicamente, a noção de infância tem sido vinculada à visão de um ser desprotegido, que merece cuidados pois nele se depositam as esperanças de futuro. Tal visão obscurece o fato de que, quando o presente e o passado dessa criança não são levados em consideração, as perspectivas de futuro tornam-se limitadas, uma vez que à visão de criança real, inserida num contexto sociocultural específico, se sobrepõe uma criança idealizada, tomada pelo que lhe falta (MICARELLO E DRAGO, 2005, p. 133).

Para Salles e Faria (2012, p. 56) “considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo”.

Ao relacionar a concepção de criança e instituições de educação infantil, Kramer (1999) considera que

as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (KRAMER, 1999, p. 2).

Com as considerações apresentadas pela autora, que aborda a valorização da concepção de criança como sujeito social, histórico e cultural e o espaço da educação infantil, faz-se necessário que o professor da educação infantil compreenda a concepção de infância e determine sua prática pedagógica a partir de “uma visão de criança que reconheça seu papel como sujeito ativo e cidadão desde o nascimento, e que promova significativas mudanças nas concepções centradas

nos adultos [...] a visão de criança protagonista de seu tempo” (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Micarello e Drago (2005, p. 139) destacam que “a educação infantil se caracteriza por um trabalho pedagógico alicerçado em bases teóricas e em práticas sólidas, que leva em consideração os aspectos globais do desenvolvimento da criança, inserida num contexto social e histórico”.

É nos primeiros anos de vida, ou seja, na primeira infância que a criança recebe importantes informações que influenciarão no seu desenvolvimento. Kappel (2005, p. 181) afirma que “é consenso entre especialistas que os primeiros anos de vida são caracterizados por um rápido e significativo desenvolvimento físico e mental, e esses aspectos têm sido considerados como os alicerces das capacidades cognitivas e emocionais futuras”. Portanto, faz-se necessário que os professores busquem a forma adequada, dando significado à educação infantil.

Para Oliveira (2010) o olhar para criança de zero a seis anos precisa ser diferenciado, porque as necessidades apresentadas por elas são distintas de outras faixas etárias, sendo necessário

o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida [...] a criança de zero a seis anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias. [...] definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à forma como estas dimensões articulam-se (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Sendo a educação infantil, período importante para aprendizagem e desenvolvimento da criança, Oliveira (2012) aponta as Diretrizes Curriculares um documento orientador na construção da prática pedagógica, pois apresentam

princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para organização curricular. [...] fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica. Elas devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Muitas vezes a criança passa ampla parte de seu dia e de sua infância em uma instituição de ensino, com isso os cuidados deixaram de ser apenas função da família, sendo estendidos aos professores. Cada vez mais os olhares precisam voltar-se para educação infantil, pois além dos cuidados com a criança, é necessário

garantir a construção do conhecimento e contribuir com seu desenvolvimento, sendo necessário

assegurar formas de trabalho das equipes dessas unidades que atendam às novas finalidades hoje atribuídas à Educação Infantil. Em um cenário histórico no qual preocupações com acolhimento às diversidades, respeito ao meio ambiente, preocupação com qualidade de vida, dentre outras, elas servem como instrumentos para limitar o avanço das posições individualistas, excludentes e consumistas que hoje se impõem à sociedade (OLIVEIRA, 2012, p.11).

Kramer (2005) defende o binômio educar e cuidar na educação infantil e afirma que

só se pode educar se também se cuida [...] o chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero a seis anos, mas também a sua especificidade [...] a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui, nem só como lugar de guarda e proteção, de cuidar e assistir (KRAMER, 2005, p. 60-61).

O binômio educar e cuidar, apresentado pela autora, vem se constituindo nas instituições de educação infantil atualmente, contribuindo com a superação das distinções de oferta nesta etapa da educação básica, apresentadas ao longo da história como assistencialista ou como instituição educativa.

É necessário não deixar que o assistencialismo predomine nas instituições de educação infantil. Ayres (2012, p.14) afirma ser necessário compreender a educação infantil “como instituição formadora de personalidades, de cultura, de uma sociedade mais digna, mais saudável. Esta é a fase mais importante para a formação do indivíduo e conseqüentemente, do grupo sociocultural”.

Seguir a trajetória da educação infantil no Brasil e considerar que a infância é uma construção social⁶ nos faz compreender que é preciso valorizar esta etapa do ensino, responsável tanto por educar, quanto por cuidar, pois

ao serem acolhidas em um ambiente que educa cuidando e cuida educando, podem as crianças efetivar valiosas aprendizagens [...] Cabe aos professores perceber as ações de cuidado de uma nova perspectiva e se

⁶“Compreender a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas em características biológicas e psicológicas, que por vezes objetivam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. Considerando que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída” (AMARAL, 2008, p. 21-22).

apropriar de procedimentos básicos para realizar a contento essas ações (OLIVEIRA, 2012, p. 13).

Afirma a autora que “as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, posto que ambas são aspectos da mesma experiência, do ponto de vista da criança” (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

A instituição de educação infantil precisa ser um espaço de desenvolvimento e aprendizagem “que visa abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças” (BRASIL, 1998, p. 45). E é por meio da brincadeira, atividade principal e importante nas instituições de educação infantil, que será possível alcançar esses objetivos.

Para Oliveira (2012, p. 71) o foco das instituições de educação infantil é a criança, “todas elas com direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem seu conhecimento sobre as relações sociais”. Sendo assim a criança terá a oportunidade de conhecer “o mundo em sua complexidade [...] os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social” (OLIVEIRA, 2012, p. 58).

Corsino (2005) afirma igualmente que as instituições de educação infantil

sejam espaços de promoção de direitos das crianças, de respeito e de valorização das suas necessidades, da sua cultura, da sua singularidade e identidade [...] favoreça uma experiência de infância que amplie suas relações com o mundo sócio-histórico cultural e natural (CORSINO, 2005, p. 208-209).

Assim, para atuar na educação infantil, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das concepções de criança e de educação infantil, construídas ao longo da história, para elaborar seu planejamento e organizar o ambiente e suas práticas pedagógicas, proporcionando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

2.2.1 Contexto histórico-político da Educação Infantil no Brasil

Para compreender o contexto histórico e político da educação infantil no Brasil, fez-se um recorte⁷ do levantamento dos documentos oficiais que retratam a educação infantil no contexto federal, estadual e municipal.

a) Contexto Federal

A educação infantil vem ampliando seu espaço nas políticas educacionais no Brasil. O atendimento em creches e pré-escolas foi reconhecido na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) na qual foi estabelecido no art. 208, capítulo IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” e no art. 227 a criança passa a ser considerada sujeito de direitos, consistindo em

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 (BRASIL, 1996), no art. 21 fica definido que a educação infantil passa a compor os níveis da educação escolar, sendo assim, passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e dever do Estado.

Na referida lei, a educação infantil foi instituída como a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento da criança até seis anos de idade, porém sem objetivo de promoção, assim previsto nos seguintes artigos:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

⁷ Por se tratar de um recorte, não foram abordados todos os documentos oficiais que abordam à educação infantil.

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O atendimento na educação infantil teve então seu reconhecimento no sistema educacional brasileiro. Garantido o direito à educação nesta faixa etária e visando o desenvolvimento da criança, fica definido no art. 62 da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A valorização da formação do professor reflete no avanço da educação infantil e na qualidade das práticas pedagógicas.

Em seguida a LDB 9394/1996, no ano de 1998, foi publicado pelo MEC o RCNEI (BRASIL, 1998) apresentado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo. O documento contempla os eixos norteadores para orientação das práticas pedagógicas dos professores da educação infantil.

Em 1999, com a Resolução CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que orientam a formulação de políticas a “serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1999a).

Em 2001, fica aprovado o PNE pela lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, sendo destacado no art. 2º que “Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001). Definem-se no documento os objetivos e as diretrizes para “cada nível e modalidade de ensino, gestão e financiamento da educação, formação e valorização do magistério”. No capítulo II ficam estabelecidas diretrizes, objetivos e metas para educação infantil, apontando-se o item 19 que visa “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como

referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001).

Foi publicado pelo MEC em 2006, o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006a). O documento tem por objetivo orientar os municípios na formulação de políticas públicas para crianças de zero a seis anos de idade, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias.

Em 2006, cumprindo determinação do PNE de 2001 (BRASIL, 2001) em “estabelecer parâmetros de qualidade para educação infantil” foram elaborados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) que apresentam referenciais para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas de ensino, tendo por objetivos “propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação” (BRASIL, 2006b, p. 03).

No ano de 2009 foi publicado pelo MEC os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) que se constitui em um documento que permite a avaliação da qualidade das instituições de educação infantil a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006) possibilitando diagnóstico realizado por meio da participação de toda comunidade. O documento

foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009a, p. 14).

No mesmo ano, foi homologado o Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009b) pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica para revisão das DCNEI a serem observadas na elaboração de propostas pedagógicas na Educação Infantil ampliando orientações para as “políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009b).

Em seguida, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), fixa as DCNEI e no art. 2º define-se que

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009c).

Ainda destacam-se nesta Resolução, os conceitos de criança e de educação infantil. O art. 4º apresenta que a criança “[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” e o art. 5º caracteriza a educação infantil “[...] como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica para o Sistema Educacional Brasileiro nos diferentes níveis, etapas e modalidades. No art. 2º, estão definidos os objetivos:

- I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010).

Sendo a educação infantil, integrada ao sistema de ensino brasileiro, definida como etapa da educação básica, no o art. 21 “que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos” (BRASIL, 2010), deve seguir as diretrizes então apresentadas. No art. 22 (BRASIL, 2010), em uma seção específica para educação infantil, se lê: “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ainda

relacionado à educação infantil, tem-se o art. 6º (BRASIL, 2010), que se refere ao cuidar e educar, o qual não poderia deixar de estar em destaque, pois são conceitos que aparecem indissociáveis na concepção atual de educação infantil.

A Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) altera a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a vigorar com as alterações então previstas no documento. Quanto à educação infantil, destaca-se no art. 4º o dever do Estado com educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade. O art. 26 que se refere aos currículos inclui a educação infantil, antes não mencionada, que deve ter base nacional comum a ser complementado por parte diversificada a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. O art. 29 altera a idade da criança na educação infantil, antes delimitada até seis anos de idade para até cinco anos de idade, sendo assim, altera o art. 30 na qual a pré-escola passa a contemplar crianças de quatro a cinco anos de idade e não mais de quatro a seis anos de idade. O art. 31 que antes era delimitado apenas a avaliação na educação infantil, amplia-se para organização da educação infantil, contemplando avaliação, carga mínima anual e diária de trabalho educacional, frequência mínima exigida e expedição de documentação de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), fica aprovado o PNE, com vigência de dez anos a contar da data de sua publicação. No documento são definidas diretrizes, metas e estratégias que devem ser cumpridas no prazo previsto no PNE. No anexo, que contempla as metas e as estratégias, destaca-se a meta 1, que apresenta um total de dezessete estratégias direcionadas à educação infantil.

b) Contexto Estadual

No Estado do Paraná, apresenta-se a Deliberação nº02/2005 aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2005) a qual define normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Estão delimitadas as finalidades e os objetivos da educação infantil, sendo esta a primeira etapa da educação básica. Ressalta-se no art. 2º que a educação infantil precisa

proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social; ampliar suas experiências e estimular o interesse das crianças para o conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (PARANÁ, 2005).

A Deliberação trata ainda da proposta pedagógica e dos elementos para sua elaboração, que ao ser definida pelas instituições de ensino precisa ser organizada na quais os diversos campos do saber estejam integrados, assim como, o cotidiano da criança. Na sequência considera os professores que atuam nas instituições de educação infantil e sua formação; os espaços, as instalações e os equipamentos; verificação das condições das instituições; acompanhamento e supervisão; e funcionamento.

Em 2006, a Deliberação nº 08/2006 (PARANÁ, 2006), altera o art. 9º da Deliberação 02/2005 (PARANÁ, 2005) sobre normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. O art. 09º da Deliberação nº 08/2006 passa a considerar na educação infantil a organização dos grupos infantis respeitando as condições de desenvolvimento das crianças e suas especificidades, espaços físicos, equipamentos, materiais pedagógicos, a idade da criança, o número de crianças por professor, além cumprir com as funções indissociáveis de cuidar e educar.

A Lei 18.492 de 24 de Junho de 2015, decretada pela Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE-PR) o qual tem a vigência por dez anos, a contar da data da publicação. Apresenta diretrizes, metas e estratégias do PEE-PR a serem efetivadas como política de Estado juntamente com a União e os municípios. Em anexo único, apresenta-se o resultado das etapas de elaboração do PEE-PR e são definidas “metas e estratégias necessárias para o atendimento às diferentes redes de ensino do estado do Paraná com o propósito de atender as demandas educacionais estaduais por uma educação de qualidade” (PARANÁ, 2015, p.14-15). Na parte quatro do anexo estão as metas e as estratégias, sendo a Meta 1 específica para Educação Infantil.

c) Contexto Municipal

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) o volume 2 destina-se à Educação Infantil. O documento orienta a prática

pedagógica dos CMEIs da RME de Curitiba e foi elaborado a partir de discussões, análises e reflexões sobre as instituições de educação infantil. O documento trata da especificidade da educação infantil e contempla: a educação infantil na rede pública municipal de Curitiba, os eixos norteadores, a concepção de infância e de criança no contexto histórico, organização dos espaços e tempos e os objetivos de aprendizagem para educação infantil municipal.

Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (CURITIBA 2009) é um documento de referência para a autoavaliação dos CMEIs da RME de Curitiba elaborado a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e com base nos direitos fundamentais da criança. Os parâmetros indicados contribuem na elaboração das propostas pedagógicas e planos de ação, na organização dos espaços e tempos, nas discussões com as famílias que frequentam o CMEI e no planejamento das ações de educação e cuidado. (CURITIBA, 2009, p. 10). Em anexo são apresentadas sugestões que podem auxiliar na prática pedagógica na educação infantil, entre elas: brinquedos, materiais, espaços culturais para visitação, livros infantis e técnicos.

O Parecer nº. 02/2012 (CURITIBA, 2012a) da Câmara de Educação Infantil do Conselho Municipal de Educação de Curitiba traz considerações sobre a educação infantil e apresenta normas e princípios para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba: Aspectos históricos; Fundamentos legais; e Fundamentos pedagógicos que se subdivide em: Concepção de infância e de criança, A parceria entre a instituição de educação infantil e as famílias, Perfil e formação do profissional da educação infantil, Avaliação da criança, Avaliação institucional.

Com a Deliberação CME nº 02/2012 (CURITIBA, 2012b), que institui normas e princípios para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba são definidas: Finalidades e funções da educação infantil; Oferta da educação infantil; PPP; Profissionais; Espaço, das instalações e equipamentos; Verificação das condições da instituição de educação infantil; Acompanhamento, supervisão e avaliação, Funcionamento, além de disposições gerais e transitórias.

Em 2012 foram atualizados os objetivos de aprendizagem para educação infantil, contemplados anteriormente nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, vol. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b, vol. 2). O documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA,

2012c) contempla os objetivos de aprendizagem para as áreas de formação humana: “Conhecimento Matemático e Linguagens: Movimento, Visual, Musical, Dramática, Dança, Oralidade, Leitura e Escrita” e contribui com a organização do planejamento das práticas pedagógicas dos professores da educação infantil das unidades, considerando o currículo local e a diversidade dos contextos sociais.

A Lei 14.681/2015 (CURITIBA, 2015) aprova o PME da cidade de Curitiba, que tem por vigência de dez anos a contar da data de sua publicação. O documento traz diretrizes, metas e estratégias para o sistema de educação municipal de Curitiba. A educação infantil está contemplada na Meta 1 e visa

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 100% (cem por cento) das crianças de até, no máximo, 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, preferencialmente na rede pública (CURITIBA, 2015).

No anexo da referida Lei estão delimitadas dezenove estratégias a serem cumpridas, destacando-se as seguintes:

1.7 Implementar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PME, a avaliação institucional da educação infantil, a ser realizada pelo menos a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais e/ou municipais de qualidade para essa etapa de educação, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

1.8 Rejeitar a adoção de políticas públicas de avaliação, em larga escala, do desempenho da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na legislação educacional em vigor.

1.11 Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação básica escolar que atuam na educação infantil, garantindo, em 5 (cinco) anos, o atendimento desses alunos por profissionais com formação superior, prevista em lei (CURITIBA, 2015).

Tendo por base os documentos oficiais pesquisados, constata-se que nas últimas décadas houve ampliação na formulação de políticas públicas e no atendimento educacional para Educação Infantil, assim como nos conceitos de infância e de educação infantil.

2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seguir será realizada a articulação entre a educação ambiental e a educação infantil em seus aspectos teóricos, assim como no contexto das políticas públicas educacionais, tendo a prática pedagógica como elemento articulador neste estudo.

2.3.1 Aspectos teóricos

Por meio da educação o indivíduo poderá desenvolver um olhar crítico sobre a realidade do contexto socioambiental, compreendendo as consequências das ações humanas na natureza, pois

a educação, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para um repensar de práticas sociais, com base numa adequada compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (Jacobi, 2006, p.530).

Sendo assim, torna-se importante que o professor possa planejar situações e efetivar as práticas pedagógicas em educação ambiental no contexto da educação infantil, para que o conhecimento seja construído desde a infância. Jacobi (2005, p.247) afirma que “o papel dos [...] professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de uma visão crítica, de valores e de uma ética para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável”.

As instituições de educação infantil são responsáveis por educar e cuidar, proporcionando o desenvolvimento e aprendizagem da criança, por isso, faz-se necessário que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, para que além de compreender a concepção de infância e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, busquem saberes necessários para realizar práticas pedagógicas em educação ambiental.

Falar em educação ambiental na educação infantil parece nos remeter a pensar precocemente, porém é nessa etapa que a criança apresenta importante desenvolvimento e aprendizado. Os resultados podem não ser imediatos, mas irão

refletir em atitudes futuras. A educação ambiental precisa ser incluída na realidade da criança para que esta possa ampliar suas relações e sua visão de mundo.

Cada vez mais presenciamos divulgações sobre a problemática ambiental. Construir conceitos de educação ambiental na educação infantil, buscar relação de respeito com o meio ambiente e contribuir com a formação de uma sociedade sustentável, só será possível por meio de muito diálogo e construção diária entre professores e crianças. Segundo Jacobi (2003, p.197) a “educação ambiental deve buscar acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas”.

Sendo a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, faz-se necessário que os professores desenvolvam com as crianças a educação ambiental em uma perspectiva crítica, pois

a partir da reflexão crítica de sua relação com o meio, com as outras formas de vida e com seus semelhantes, poderão modificar suas posturas repensando a exploração abusiva do meio ambiente e dos bens naturais por ele oferecidos e procurando alternativas que contribuam na formação de uma sociedade sustentável (FERRAZ, 2012, p. 15-16).

E para desenvolver as práticas pedagógicas em educação ambiental e atender as necessidades da infância garantindo o desenvolvimento da criança, o conhecimento não pode ser construído de modo fragmentado e sim por meio da prática interdisciplinar em que o professor poderá

organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. Com isso, pretende superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida. [...] Na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar implica uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino (CARVALHO, 1998, p. 09).

A formação do professor em diversas situações ocorre de maneira fragmentada, sendo assim, recebe conhecimentos específicos de sua área de formação e ao desenvolver sua prática pedagógica não faz relações com outras áreas do conhecimento. Para Trindade (2008, p. 81) é preciso ir além das “limitações impostas pelo conhecimento fragmentado [...] proveniente inclusive das especializações” e defende a interdisciplinaridade que “permite reconhecer não só o

diálogo entre as disciplinas, mas também, e, sobretudo, a conscientização sobre o sentido da presença do homem no mundo”.

Para Fazenda (2008, p. 21) “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

A educação ambiental em uma dimensão interdisciplinar vem sendo discutida em conferências ambientais, documentos e leis no Brasil. Na educação ambiental a interdisciplinaridade

constitui-se numa prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não-científicos relacionando o intuitivo, o cognitivo e o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo e para a constituição do sujeito integral (LOUREIRO e COSTA, 2013, p. 14).

Para a prática pedagógica em educação ambiental na educação infantil ser interdisciplinar é preciso que o professor tenha conhecimento do que está previsto nas leis que orientam a educação ambiental e a educação infantil e saiba que as relações socioambientais, “não podem ser compreendidas sob o olhar de uma única ciência, muito menos de uma ou mais disciplinas, mas da interação entre elas” (QUINTAS, 2009, p. 62).

É necessário que o professor volte-se à concepção crítica de educação ambiental, pois a “educação ambiental crítica e a produção do conhecimento nesta, em uma perspectiva interdisciplinar [...] contribui para potencializar a transformação da práxis pedagógica” (LOUREIRO e COSTA, 2013, p. 16). Assim, a prática pedagógica desenvolverá no educando o pensamento reflexivo sobre as questões socioambientais.

2.3.2. Prática Pedagógica

A prática pedagógica nesta pesquisa é apresentada como elemento articulador entre a educação ambiental e a educação infantil. Para compreender a prática pedagógica ou prática educativa em educação ambiental e identificá-la no contexto da educação infantil, faz-se necessário primeiramente buscar seu conceito. Souza (2006), descreve a prática pedagógica como

uma prática social que visa a formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana (SOUZA, 2006, p.101).

Veiga (1992) define a prática pedagógica como uma prática social ao afirmar ser esta

orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1992, p. 16).

Tendo por referência o conceito apresentado pelas autoras, ressalta-se que a prática pedagógica acontece quando o professor, em suas ações, faz a relação dos objetivos a serem trabalhados no contexto escolar com o contexto social, buscando a formação humana. Portanto a prática pedagógica é um elemento articulador e não pode ser vista apenas como prática, precisa relacionar-se com a teoria e com o contexto social.

Souza (2006, p. 102) define a educação como “uma prática social que objetiva a transformação social”, o que exige que a educação ambiental esteja inserida no ensino formal, desde a educação infantil, visando assim à transformação social. Desta forma é preciso pensar na importância das práticas do professor que estará com crianças em processo inicial da construção do conhecimento e do pensamento reflexivo sobre educação ambiental. As práticas pedagógicas

que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética sócio-cultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças (BRASIL, 2009b).

Aspectos esses que nos fazer afirmar ser o planejar práticas pedagógicas na educação infantil uma tarefa complexa, e muitas vezes, um desafio para os professores que precisam organizar as atividades valorizando a especificidade da criança e o que esta traz de aprendizagem, para assim construir novos conhecimentos.

Na perspectiva de Oliveira (2012, p. 44) “é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa”.

Seguir as Diretrizes Curriculares que orientam as instituições de educação infantil é essencial à construção do planejamento das práticas pedagógicas, assim como a particularidade de cada criança e de cada instituição, pois de acordo com Oliveira (2012, p. 49) “Cada instituição educativa deverá realizar um verdadeiro estudo de seu entorno, das características de sua comunidade, do papel social que a instituição exerce nessa comunidade e as expectativas sobre a educação das crianças”.

As Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) apontam que a prática pedagógica

com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo. A idéia é de uma permanente construção da ação educativa, considerando o direito da criança à infância e à educação, estabelecendo uma interação entre o fazer pedagógico e a reflexão constante do que é realizado com as crianças, profissionais da Educação Infantil, famílias e comunidades (CURITIBA, 2006b, p. 15).

O professor da educação infantil precisa compreender que educação infantil também tem finalidade educativa e assim planejar sua prática pedagógica apresentando caminhos que levem ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para isso é preciso articular a teoria com a prática pedagógica e “mudar aquela visão retrógrada da creche como lugar de tomar conta de crianças para uma visão que comporte um nível de especialização, como o lugar que promove educação e também se preocupa com o desenvolvimento global da criança” (AYRES, 2012, p. 17).

Almejando a qualidade das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil e a efetivação dos objetivos para esta etapa da educação básica, não é aceitável a ausência do planejamento, pois o mesmo precisa ser um documento a ser elaborado pelo professor com conhecimentos prévios das etapas do desenvolvimento da criança e levando em consideração o contexto e a vivência pessoal e social que cada uma traz, portanto

o planejamento não deve ser visto como peça burocrática prevista para encher pastas e gavetas da instituição na ilusão de um trabalho realizado. Deve, antes, ser o espelho real do processo e produto organicamente construído para ser executado ao longo de um período de trabalho, em compasso com o que veio anteriormente e o que virá depois. Deve, ainda, espelhar o empenho do professor na execução de um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, analisado à luz da proposta de formação infantil na qual se acredita e na qual a instituição como um todo aposta (ANGOTTI, 2010, p. 70).

Quintas (2009, p. 61) afirma ser preciso “organizar o processo ensino-aprendizagem de modo que o ato pedagógico seja um ato de construção coletiva do conhecimento sobre a realidade, num processo dialético de ação-reflexão, ou seja, de exercício da práxis, objetivando sua transformação”. Acrescenta o autor ser o ato pedagógico

um processo que vai do planejamento até a sua realização. O ato, ação ou processo pedagógico, ou ação educativa, ou processo ensino-aprendizagem, ou prática educativa é o lugar da concretização dos pressupostos de qualquer proposta de educação (QUINTAS, 2009, p. 68).

Tendo essa compreensão, é possível voltar-se para as práticas pedagógicas em educação ambiental no contexto da educação infantil. E para que esta se consolide, é necessário investir em práticas pedagógicas que alcancem os verdadeiros objetivos da educação ambiental. Jacobi (2005) considera que articuladas as práticas pedagógicas

com a problemática ambiental não devem ser vistas como um adjetivo, mas como parte componente de um processo educativo que reforce um pensar da educação orientado para refletir a educação ambiental [...] propiciar novas atitudes e comportamentos face ao consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 2005, p. 243-244).

As práticas pedagógicas relacionadas à educação ambiental são fundamentais ao contexto educativo na compreensão dos problemas socioambientais. Segundo Jacobi (2005, p. 241) “as práticas educativas devem apontar para propostas pedagógicas centradas na mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais”. Portanto, reciclar o lixo e plantar uma árvore são ações importantes, mas não suficientes diante da amplitude das discussões da educação ambiental.

Para garantir a educação ambiental na educação formal, mais especificamente na educação infantil, é necessário que o professor dessa etapa compreenda a educação ambiental em seu amplo conceito, em que

a educação ambiental melhor se caracteriza como a formação de uma consciência nova sobre as relações exercidas pela humanidade, seja com o meio ambiente ou entre as próprias pessoas. É uma frente educacional baseada em uma nova visão de mundo, em diferentes conceitos, perspectiva ética e práticas sociais que sejam capazes de contribuir para uma mudança de valores e atitudes na sociedade, e para a formação de pessoas capazes de pensar e resolver questões socioambientais e assim mudar nosso horizonte de existência neste planeta (GARCIA e ROSA, 2012, p. 10).

As questões da educação ambiental, desenvolvidas a partir de práticas pedagógicas planejadas pelo professor de educação infantil, levam as crianças à aprender “o sentido da natureza e seu delicado equilíbrio, o papel de todos os seres vivos na manutenção da vida e o equilíbrio ecológico, a interferência do homem e os limites de sua ação no meio natural, o respeito à vida animal, às plantas e ao planeta em que vivemos” (OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Ao caracterizar a prática pedagógica, Souza (2006, p. 109) faz relação com “planejamento, orientações educacionais, seleção de conteúdos, metodologia, existência de projetos escolares, participação de alunos, relação aluno-professor e comunidade-professor”. Sendo assim, a prática pedagógica não está isolada no contexto escolar, está articulada com a teoria e com o contexto social.

A formação, o projeto político-pedagógico e os recursos pedagógicos são elementos necessários para efetivação da prática pedagógica.

a) Formação

Sendo as instituições de educação infantil, espaços de educar e de cuidar, que proporcionam o aprendizado e o desenvolvimento da criança, são necessários investimentos na formação dos professores que nelas atuam. Efetivar e valorizar a formação inicial e investir no processo de formação continuada é um dos pontos iniciais para que se alcance a qualidade nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil em educação ambiental.

Conforme os RCNEI (BRASIL, 1998) o professor que atua na educação infantil precisa considerar os conhecimentos que a criança possui e proporcionar

espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança e seus conhecimentos prévios [...] propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável (BRASIL, 1998, p. 30).

Atuar em instituições de educação infantil requer formação, pois os professores que nelas atuam têm funções específicas e complexas. Os cursos de formação inicial precisam abordar conhecimentos específicos, necessários para que o professor possa desenvolver a prática pedagógica na educação infantil, uma vez que

o planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática (CORSINO, 2005, p. 215).

Sendo assim, é preciso que além da formação inicial seja promovida a formação em um processo contínuo, baseado nas práticas educativas diárias.

Considerando que a formação influencia a prática pedagógica do professor, refletindo no desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se necessário proporcionar aos professores da educação infantil, reflexão sobre a teoria e a relação com a prática por eles desenvolvida, construindo de forma coletiva os saberes necessários.

Quanto à formação, Kramer (2005) afirma ser preciso

reconhecer o direito dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos à formação em serviço e compreender que os processos de formação se configuram como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p.220).

Para a autora “a história vivida é preciosa, a teoria, os estudos, as discussões se misturam, se costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática. A formação acontece em diferentes espaços e tempos” (KRAMER, 2005, p. 223). Nessa perspectiva, considera-se essencial os conhecimentos teóricos adquiridos pelo professor da educação infantil por meio de sua formação profissional, mas da mesma forma considera-se necessária a formação pessoal e cultural.

A formação do professor em educação ambiental está instituída na lei 9795/1999 (BRASIL, 1999b) que dispõe sobre a educação ambiental. O art. 11 traz que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação dos professores em todos os níveis”. Além da formação inicial, o referido artigo define que os professores “devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999b). Por isso, torna-se ainda mais relevante a formação de qualidade aos professores para que preparados possam conhecer as perspectivas ambientais, refletir sobre suas práticas pedagógicas em educação ambiental, compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e buscar saberes necessários para suas práticas educativas.

Para Jacobi (2006) os professores precisam

estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e dentre elas as ambientais, para poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do meio ambiente e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções[...] perceber as relações entre as áreas e como um todo enfatizando uma formação local/global (JACOBI, 2006, p. 529).

Considerando que a educação ambiental ocasionará o início da formação de sujeitos responsáveis e atuantes que contribuirão com a superação dos problemas socioambientais e com o desenvolvimento sustentável do planeta, esta precisa ser incluída nas práticas pedagógicas na educação infantil, por meio das relações que acontecem no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário compreender que é preciso efetivar a formação em educação ambiental ao professor da educação infantil.

b) Proposta Pedagógica ou Projeto Político-Pedagógico

Proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico (PPP) é um documento elaborado coletivamente que irá certificar as ações pedagógicas na instituição de ensino. Oliveira (2012, p. 73) define proposta pedagógica como “plano orientador das ações das instituições e define as metas almejadas para o desenvolvimento e aprendizagem dos meninos e das meninas que nela são educados e cuidados”.

Para Salles e Faria (2012) proposta pedagógica ou projeto-político pedagógico

é a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, construída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (SALLES e FARIA, 2012, p. 20).

Complementam Salles e Faria (2012, p. 20) ser a proposta pedagógica de educação infantil “a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade”.

A elaboração do projeto político-pedagógico é um desafio nas instituições de educação infantil. Primeiramente é necessário compreender a definição apresentada pelos referidos autores, e saber que “toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente” (KRAMER, 2005, p. 228) e para isso é preciso organização nas instituições, garantindo que todos os segmentos que compõe o contexto educativo efetivem sua participação.

Elaborar o projeto político-pedagógico e proporcionar educação infantil de qualidade exige dos professores conhecimentos teóricos e específicos, entre eles, as concepções norteadoras de infância e de educação infantil, reconhecendo que a criança, desde que nasce, é sujeito participativo e de direitos. É preciso que os professores sigam a legislação vigente e conheçam a realidade da instituição e da comunidade local.

Para Oliveira (2012, p. 49) “cada instituição educativa deverá realizar um verdadeiro estudo de seu entorno, das características de sua comunidade, do papel social que a instituição exerce nessa comunidade e as expectativas sobre a educação das crianças”.

Portanto, cada instituição, seja ela particular ou pública, em seu projeto pedagógico irá considerar a concepção de criança e de educação infantil conforme seus princípios e práticas. Oliveira (2012) afirma que se

o projeto considera a criança como alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto a criação de novos conhecimentos e interesses. Porém, se o projeto pedagógico apoia-se numa concepção em que o pensamento e as ações infantis são pouco compreendidos e tolerados, o ambiente poderá restringir as atividades das crianças, impedir sua movimentação autônoma e sua apropriação dos espaços e rotinas, privilegiando sua subordinação às decisões e escolhas dos adultos (OLIVEIRA, 2012, p. 75).

Para Veiga (1992) o projeto político-pedagógico

busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos [...] com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo [...] de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1992, p. 13).

Diante desse enfoque, o projeto político-pedagógico irá refletir nas práticas pedagógicas, sendo necessário então que a educação ambiental, na perspectiva crítica, seja incluída neste documento, orientando a prática pedagógica dos professores da educação infantil.

A educação ambiental crítica com seus objetivos e metodologias tem o compromisso de formar o indivíduo atuante na sociedade e a educação infantil pautada à dimensão ambiental crítica tem como perspectiva a formação desse indivíduo, comprometido com os aspectos de sustentabilidade na sociedade.

Pesquisar as instituições de educação infantil e suas propostas pedagógicas faz-se necessário entender primeiramente que a educação ambiental sendo uma prática social, ou seja, “uma práxis educativa que se constitui no próprio processo de atuação, nas diferentes esferas da vida, das forças sociais identificadas com a questão ambiental” (LOUREIRO, 2006, p. 132), precisa estar presente no contexto da educação infantil, do processo educativo, não apenas apontando como devemos agir perante a natureza, mas formando cidadãos críticos que compreendam a importância da educação ambiental.

c) Recursos Pedagógicos

Considerando que os recursos pedagógicos desempenham importante papel no processo educativo, principalmente na educação infantil, tornam-se elementos articuladores para efetivar as práticas pedagógicas em educação ambiental no contexto da educação infantil.

O professor da educação infantil necessita de recursos pedagógicos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, portanto, a seleção desses, precisa ser criteriosa e de acordo com a proposta pedagógica da instituição. Entre os recursos pedagógicos necessários para as práticas pedagógicas na educação infantil, destacam-se espaço físico, sendo o ambiente interno ou externo, cantos de atividades diversificadas, passeios e visitas monitoradas, recursos materiais, jogos e brinquedos.

O ambiente interno ou externo, sendo considerado como recurso pedagógico na educação infantil, precisa ser desafiador, organizado para possibilitar a exploração pela criança, despertando a curiosidade, desenvolvendo a imaginação e proporcionando a interação entre as mesmas. Na educação infantil “é preciso superar a ideia do espaço como físico, composto de objetos, materiais, mobiliário e decoração. É necessário ampliar esse olhar, incluindo, além dessas características físicas do espaço, também as relações que nele se estabelecem” (CURITIBA, 2013, p.11). Portanto, para organização do ambiente torna-se necessário planejamento prévio, considerando os objetivos a serem contemplados, a faixa etária e o contexto social da criança, dispondo de materiais diversificados e de boa qualidade.

Os professores dos CMEIs da RME de Curitiba organizam as práticas pedagógicas em cantos de atividades diversificadas⁸ sendo um recurso pedagógico que proporciona a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os cantos podem ser organizados em diferentes espaços na instituição. Faz-se necessário que os professores realizem planejamento para que com as brincadeiras resultantes desta prática, atinjam os objetivos propostos, pois

⁸ “Cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. É um momento de livre escolha das crianças, ou seja, elas decidem onde querem estar ou o que fazer” (CURITIBA, 2010a, p. 09).

brincar dá à criança oportunidade de imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009b).

Os cantos de atividades diversificadas trazem subsídios para as diferentes áreas de aprendizagem e pode contribuir com as práticas pedagógicas em educação ambiental.

Os passeios ou visitas monitoradas realizados com as crianças dentro ou fora do CMEI são recursos utilizados nas práticas pedagógicas e ao serem relacionados com a educação ambiental, permitem estudar o meio e desenvolver a educação ambiental de forma significativa. Kusman (2014) considera que

os estudos do meio permitem ao professor levar o aluno a aprender de forma significativa, pois deslocam o ambiente de aprendizagem para fora da sala de aula. A finalidade de estudar o meio nasce a partir do contexto de que o homem é um ser histórico e social, que tem a capacidade de intervir na sua realidade. Mas, para isso precisa adquirir conhecimentos que o permitam refletir sobre seu papel no mundo e sobre as questões que o cercam. Nesse sentido, estudar o meio significa trazer a realidade para dentro da sala de aula (ou levar o aluno até o meio), para que o aluno tenha contato com os vários tipos de conhecimentos (KUSMAN, 2014, p. 56).

Os recursos materiais também são necessários para as práticas pedagógicas dos professores das instituições de educação infantil, pois

constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro lado, possuem qualidades outras que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos ou de parceiros mais experientes. As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados (BRASIL, 1998, p. 71).

Entre os recursos materiais utilizados pelo professor, como materiais para realização das práticas ou para composição dos espaços, destacam-se os jogos e os brinquedos, que são recursos pedagógicos que tem importante função nesta etapa de aprendizagem. A seleção prévia desses materiais realizada pelo professor precisa ser criteriosa garantindo a construção do conhecimento. Os materiais que podem ser comprados ou confeccionados pelo professor, precisam ser de qualidade e de acordo com os objetivos de aprendizagem.

Com os recursos pedagógicos o professor terá a possibilidade de realizar a aproximação da teoria com a prática e garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação ambiental.

2.3.3 Articulação nas políticas educacionais

A articulação entre educação ambiental e educação infantil nas políticas educacionais será realizada considerando os recortes históricos e políticos⁹ apresentados anteriormente neste estudo (Quadro 2).

Quadro 2 - Educação ambiental na educação infantil

| | ANO | DOCUMENTO |
|------------------|------|---|
| FEDERAL | 1988 | Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) |
| | 1998 | Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) |
| | 1999 | Lei nº 9795/1999 – PNEA (BRASIL, 1999a) |
| | 2006 | Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006) |
| | 2009 | Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) |
| | 2009 | Parecer 20/2009 – revisão das DCNEI (BRASIL, 2009b) |
| | 2009 | Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 – fixa as DCNEI (BRASIL, 2009c) |
| | 2014 | Lei nº 13.005/2014 – aprova o PNE (BRASIL, 2014) |
| ESTADUAL | 2005 | Deliberação nº 02/2005 (PARANÁ, 2005) |
| | 2013 | Lei Estadual 17.505/2013 (PARANÁ, 2013a) |
| | 2013 | Deliberação 04/2013 (PARANÁ, 2013b) |
| | 2015 | Lei 18.492/2015 – aprova o PEE-PR (PARANÁ, 2015) |
| MUNICIPAL | 2006 | Diretrizes Curriculares para educação Municipal de Curitiba - Volume 1 e 2 (CURITIBA, 2006) |
| | 2009 | Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs (CURITIBA, 2009) |

⁹ A articulação será realizada a partir dos documentos apresentados anteriormente neste estudo, portanto não será contemplada a totalidade de documentos oficiais sobre educação ambiental e educação infantil.

| | | |
|--|------|---|
| | 2012 | Deliberação CME nº 02/2012 (CURITIBA, 2012 ^a) |
| | 2012 | Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2012b) |
| | 2015 | Lei 14.681/2015 – aprova o PME (CURITIBA, 2015) |

Fonte: A autora (2016)

Os documentos destacados no quadro 2 quanto à educação ambiental na educação infantil serão apresentados na sequência nos contextos federal, estadual e municipal.

a) Federal

Na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) define-se no artigo 225, § 1º, inciso VI que é dever do Poder Público, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, sendo assim, a educação ambiental precisa constar na organização curricular da educação infantil.

Entre os objetivos gerais da educação infantil, apresentados no documento RCNEI (BRASIL, 1998, p. 63) tem-se: “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação”. Desta forma, constata-se que a educação ambiental está proposta entre os objetivos gerais da educação infantil abordados nos RCNEI (BRASIL, 2008).

Na lei nº 9.795 de 1999 (BRASIL, 1999b), o art. 10, institui que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. Novamente a educação ambiental é proposta em todos os níveis de ensino, não podendo ser desconsiderada na proposta pedagógica das instituições de educação infantil. A lei institui que a educação ambiental não seja implantada como disciplina específica, portanto, faz-se necessário que o professor da educação infantil organize o planejamento das práticas pedagógicas articulando a educação ambiental com os objetivos propostos para essa etapa de ensino.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), no item direcionado aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil destaca-se o parâmetro 12.9: “realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura” (BRASIL, 2006, p. 40).

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil publicado pelo MEC (BRASIL, 2009a) no indicador 2.2, que traz a relação da criança com o ambiente natural e social destaca-se:

As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?

A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade? (BRASIL, 2009a, p. 41)

No Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009b) que faz a revisão das DCNEI (BRASIL, 1999), entre os princípios fundamentais para educação infantil destaca-se o princípio ético: “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” o qual faz referência ao meio ambiente. O documento ainda complementa que a “valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais” (BRASIL, 2009b, p. 08). As práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil precisam promover o “envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais” (BRASIL, 2009b, p. 16).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na qual se destaca:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

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 (BRASIL, 2009c, p. 19-22).

Na Lei Federal nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o PNE, entre as diretrizes definidas, enfatiza no art. 2º a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

b) Estadual

A Deliberação nº02/2005 (PARANÁ, 2005) que traz normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná define:

Art.2º A educação infantil tem como finalidade proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social; ampliar suas experiências e estimular o interesse das crianças para o conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Art.8º O trabalho educativo deve propiciar: IV - observar, respeitar e preservar a natureza (PARANÁ 2005).

A Lei Estadual nº 17.505/2013 (PARANÁ, 2013a) que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, busca relacionar as políticas públicas de meio ambiente com a educação formal. Destacam-se o art. 11º o qual define que a educação ambiental no contexto do ensino formal será desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal, e o art. 12º que aborda a educação ambiental como uma prática educativa integrada no currículo escolar de forma crítica em todos os níveis e modalidades, incluindo então a educação infantil.

A Deliberação 04/2013 (PARANÁ, 2013b) traz normas estaduais para educação ambiental, sendo subsídio para a elaboração do PPP das instituições, em todos os níveis e modalidades de ensino, articulando os eixos: espaço físico, gestão democrática e organização curricular, portanto faz-se necessário que seja incluída na elaboração do PPP da educação infantil.

A Lei 18.492 de 2015 (PARANÁ, 2015) que aprova o PEE do Paraná, apresenta entre as diretrizes no art. 2, inciso X, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

c) Municipal

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006a, p. 33-34) o volume 1 destaca a educação para o desenvolvimento sustentável entre os princípios para educação na RME, sendo que a educação socioambiental precisa ser contemplada de forma integrada em todas as fases do processo pedagógico, incluindo então a educação infantil, tendo por objetivo, desenvolver práticas sociais cotidianas conscientes.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) o volume 2 apresenta os eixos para a Educação Infantil na RMC, entre eles

a idéia de que a aprendizagem e o conhecimento estão presentes no âmbito da Educação Infantil e demandam sentido de intencionalidade, planejamento e acompanhamento, configurando posição indissociável das dimensões da constituição e do desenvolvimento infantil e suas relações com o meio natural e social (CURITIBA, 2006b, p.14).

Ainda no volume 2 das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) destaca-se as Relações Sociais e Naturais¹⁰, na qual se define que

a instituição de Educação Infantil tem importante função de auxiliar as crianças a compreenderem de como as pessoas relacionam-se entre si e com o meio natural, e a perceberem a reciprocidade de influências nessas relações, entendendo que as ações humanas trazem conseqüências ao meio interpessoal e natural (CURITIBA, 2006b, p. 60).

Nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs (CURITIBA 2009, p.60) ressalta-se que “o pesquisar elementos da sociedade e/ou fenômenos naturais, a criança desenvolve o espírito científico, amplia o conhecimento de mundo e desperta para a necessidade de preservação do meio ambiente”, considerando se

¹⁰ Relações Sociais e Naturais é uma das Áreas de Formação Humana contemplada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e aborda os objetivos de aprendizagem para realização da prática pedagógica na educação infantil, e faz-se necessária na educação infantil ao considerar que “desde que nascem, as crianças estão imersas em um ambiente social e natural, mostrando-se curiosas e interessadas em compreender o mundo [...] vivenciam, observam e exploram as relações que se estabelecem em seu meio, em diferentes tempos e espaços, interagem e aprendem sobre o mundo [...] contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças, e compreender as relações sociais que se estabelecem nesse contexto favorece a elas a construção de noções de reciprocidade sobre suas ações e conseqüências no meio [...] ampliando conhecimentos sobre o meio social e natural, nas diversas formas de explicar e representar o mundo” (CURITIBA, 2012a, p. 32-33).

As crianças são levadas a conhecer aspectos sociais e naturais do entorno do CMEI (ex.: relações de produção, comércio, transporte, comunicação, lazer, vegetação, hidrografia, entre outros).

As crianças observam e vivenciam atitudes que demonstram a necessidade da preservação dos recursos naturais.

As crianças observam os animais, as plantas e os fenômenos naturais e, a partir do maternal II, pesquisam sobre suas influências no meio.

As crianças realizam atividades com os elementos naturais, explorando os sentidos (ex.: sentir o cheiro da terra após a chuva, pisar em diferentes solos, ouvir barulhos da natureza, entre outras).

As crianças, a partir do maternal III, realizam experimentos científicos e preveem resultados (ex.: terrário, minhocário, insetário, entre outros).

As crianças, a partir do maternal II, participam de atividades de jardinagem e horta.

As crianças são orientadas sobre a importância da separação e da reciclagem do lixo (CURITIBA 2009, p. 60).

Na Deliberação CME nº 02/2012, o art. 13, inciso VI, traz que “o trabalho educativo deve proporcionar a observação, o respeito e a preservação da natureza” (CURITIBA, 2012b). O art.15, § 2º, inciso I, para assegurar o que está disposto nas DCNEI, o PPP das instituições de educação infantil precisa respeitar os princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (CURITIBA, 2012b).

No caderno de “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2012c) no item que contempla a área de formação humana relações sociais e naturais estão estabelecidos os objetivos aprendizagem, a qual enfatiza que

o contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças, e compreender as relações sociais que se estabelecem nesse contexto favorece a elas a construção de noções de reciprocidade sobre suas ações e consequências no meio. Ao pesquisar elementos da sociedade e/ou fenômenos naturais, a criança desenvolve o “espírito científico” e desperta para a necessidade de preservação do meio ambiente (CURITIBA, 2012c, p. 32).

Na Lei 14.681/2015 (CURITIBA, 2015) que aprova o PME da cidade de Curitiba, destaca-se a meta 26 que define que a educação ambiental precisa estar presente e ser promovida de forma articulada e prática em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal. Sendo assim, inclui a educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica.

Diante da política apresentada neste item do estudo, tem-se que a educação ambiental vem ampliando-se no contexto educativo, sendo considerada, mesmo que inicialmente, nas políticas da educação infantil. A pesquisa realizada mostra que no contexto federal e estadual, a educação ambiental vem conquistando gradativamente sua importância socioambiental no ensino formal. No contexto municipal, que tem por base as leis e diretrizes federais e estaduais, já estão sendo consolidados seus primeiros passos e a educação infantil não pode deixar de acompanhar a legislação vigente e cumpri-las, sendo promovida de maneira articulada, por meio de práticas pedagógicas significativas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste item será apresentada a metodologia utilizada para o estudo e o instrumento de coleta de dados para análise das práticas pedagógicas em educação ambiental no contexto da educação infantil. Caracteriza o município de Curitiba, a educação infantil na RME de Curitiba e o local de pesquisa.

Esta pesquisa é integrante do Programa de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Mestrado Acadêmico em Educação, sob a Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas - Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Minayo (2009, p. 14 e 15) a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Sendo assim, esta pesquisa¹¹ tem uma abordagem qualitativa tendo em vista que “[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Segundo Minayo (2009) a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

A elaboração desta pesquisa qualitativa teve por base etapas apresentadas por Minayo (2009, p. 26), sendo elas: fase exploratória “que consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”, no trabalho de campo “que consiste em levar para prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa” e análise e tratamento

¹¹ Conceito de pesquisa: “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2009, p. 16).

do material empírico e documental que são “procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas”.

Esta pesquisa tem fundamentação na abordagem dialética, pois “considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos” (MINAYO, 2009, p. 24). O autor apresenta que a “dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2009, p. 24).

Buscando analisar as práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores da educação infantil, esta pesquisa tem como objeto a educação ambiental na prática pedagógica no contexto da educação infantil e como sujeitos os professores que atuam em um CMEI da RME de Curitiba.

Para construção teórica utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, tendo por base documentos oficiais sobre educação ambiental e educação infantil, bem como aos conceitos de prática pedagógica.

Como instrumentos para coleta de dados da pesquisa foram utilizados a pesquisa em documentos oficiais e em documentos elaborados pelos professores (planejamentos anual e diário, roteiro semanal, projetos e sequências didáticas), e entrevistas semiestruturadas, pois “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Para o autor, entrevista semi-estruturada é

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As questões elaboradas para entrevista semiestruturada (Apêndice A) seguiram os objetivos específicos da pesquisa: conhecer o perfil dos professores que atuam no CMEI da RME de Curitiba, campo de pesquisa; caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores de um CMEI da RME

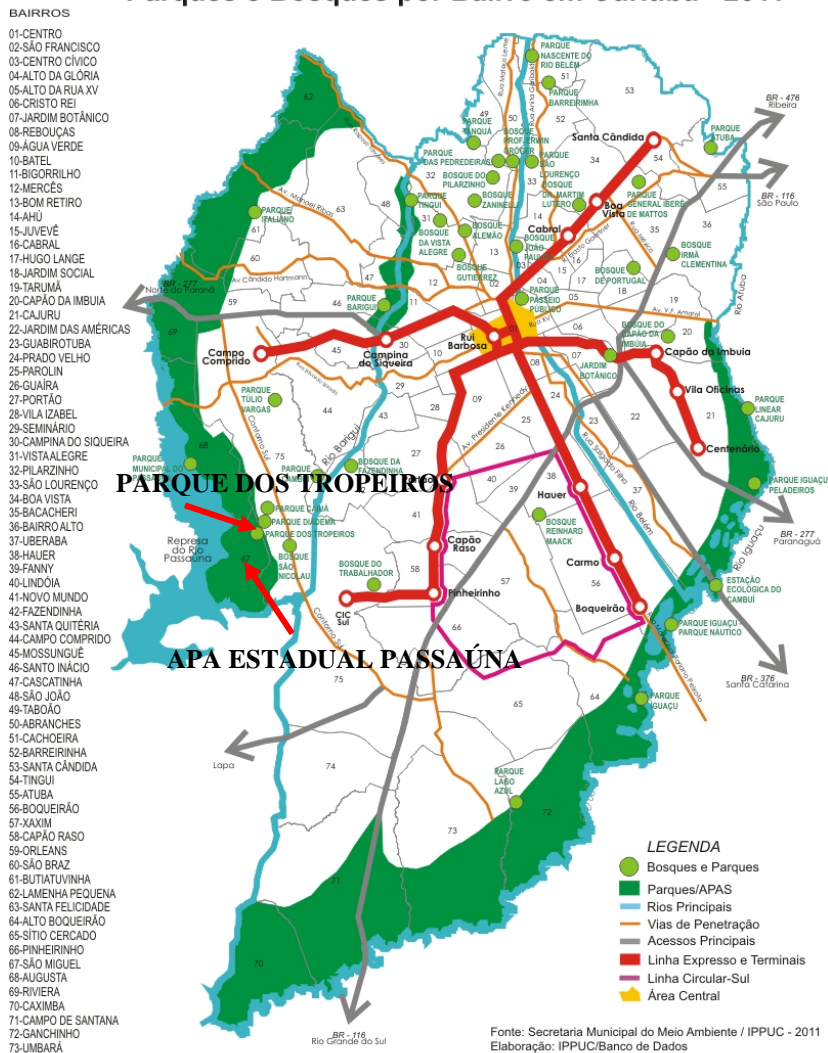
de Curitiba e analisar a relação entre as práticas pedagógicas de educação ambiental realizada pelos professores em um CMEI e a política de educação ambiental escolar.

Em pesquisa de campo, para analisar as práticas pedagógicas em educação ambiental no contexto da educação infantil delimitou-se como cenário um CMEI da RME de Curitiba que está situado na Regional CIC, no bairro CIC que atende 130 crianças nas turmas de Berçário, Maternal I, II e III e Pré-escolar, porém a instituição não será divulgada. O local foi escolhido por atender critérios necessários para esta investigação: por ser uma instituição de educação infantil da RME de Curitiba, dispor de professores da educação infantil, por haver disponibilidade e interesse pela pesquisa, além da localização geográfica, estando situado em área limítrofe da área urbana da cidade de Curitiba, próximo a uma importante Área de Proteção Ambiental (APA) Estadual do Passaúna¹² e do Parque dos Tropeiros¹³. A ilustração 1 apresenta o mapa dos parques e bosques por bairro em Curitiba, tendo por destaque a região do APA Estadual do Passaúna e Parque dos Tropeiros.

¹² DECRETO Nº 458 - 05/06/1991 - Art. 1º - Fica instituída a Área de Proteção Ambiental, denominada APA Estadual do Passaúna, localizada nos municípios de Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo e Curitiba, Estado do Paraná, com área de 16.020,04 ha (dezesesseis mil e vinte hectares e quatro ares). Art. 2º - A APA Estadual do Passaúna tem por objetivo, a proteção e a conservação da qualidade ambiental e dos sistemas naturais ali existentes, em especial a qualidade e quantidade da água para fins de abastecimento público, estabelecendo medidas e instrumentos para gerenciar todos os fenômenos e seus conflitos advindos dos usos variados e antagônicos na área da Bacia Hidrográfica do Rio Passaúna. Art. 3º - A APA Estadual do Passaúna está situada a oeste do município de Curitiba, nas divisas entre os municípios de Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo e Curitiba, compreendendo as áreas a montante da barragem em área de contribuição hídrica da represa do Passaúna [...]. (PARANÁ, 1991) Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/decretoe458-91.pdf>>. Acesso em: 04 set 2015.

¹³ "Situado no bairro Cidade Industrial, com área de 173.474 m², é um parque destinado a homenagear o ciclo das tropas existentes na história do Paraná. [...] O salão de danças, no dia-a-dia do parque, sedia o Pia Ambiental na Tradição, onde crianças de 4 a 12 anos realizam, em dois períodos, atividades de integração e recebem os princípios de educação ambiental de forma plena e o conhecimento sobre as tradições.[...] Os tropeiros, homenageados, eram condutores de gado que faziam a grande rota colonial entre a Feira de Sorocaba, em São Paulo, e os campos do sul, nos séculos XVIII e XIX. Guiando o gado e abrigando-o nas invernadas, os tropeiros abriram caminhos, fundaram vilarejos, estimularam o comércio de várias cidades e implantaram hábitos, como a roda de chimarrão". Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/parques-e-bosques-parque-dos-tropeiros/312>>. Acesso em: 15 set 2015.

Ilustração 1 - Parques e bosques em Curitiba
Parques e Bosques por Bairro em Curitiba - 2011



Fonte: <http://curitibaemdados.ippuc.org.br> – Marcações realizadas pela pesquisadora (2015)

O primeiro contato no CMEI foi com a diretora que aceitou a pesquisa na instituição, mas para que pudesse ser realizada seria necessário uma autorização do Departamento de Educação Infantil da SME. Após contato com o departamento, a responsável solicitou o encaminhamento do projeto de pesquisa para análise, sendo então emitido o termo de consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para realização da pesquisa no CMEI da RME.

No retorno ao CMEI para realização da coleta de dados o contato foi com a pedagoga da instituição, pois a diretora estava em licença, o que justifica sua não participação na pesquisa. Para que houvesse organização prévia das atividades no CMEI e atendendo as possibilidades da instituição ficou definido que as entrevistas

seriam realizadas de acordo com a escala de permanência dos professores para não interferir nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças.

No decorrer das entrevistas, pelos imprevistos como o tempo reduzido de permanência para planejamento das práticas pedagógicas, o compromisso dos professores na realização de outras tarefas e a ausência de pessoal, foi necessário reorganizar os contatos para continuidade da pesquisa na instituição e as entrevistas que ainda não haviam sido realizadas, ocorreram em horário diferenciado do estabelecido, sendo que em uma delas a pedagoga da instituição substituiu a professora na atividade que estava sendo desenvolvida com as crianças.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de setembro e novembro de 2015, com seis professores que atuam na educação infantil¹⁴ caracterizando os sujeitos desta pesquisa.

Primeiramente foram apresentados os objetivos da pesquisa para que os professores pudessem conhecer a proposta. Os que aceitaram contribuir com a pesquisa assinaram um termo de participação Livre e Esclarecido (Apêndice C). As entrevistas realizadas foram gravadas possibilitando a escuta e a transcrição, oportunizando a coleta de dados que não haviam sido registradas durante a fala. A transcrição das entrevistas foi organizada em quadros elaborados pela própria pesquisadora e em registros que correspondem a trechos da íntegra dos depoimentos transcritos, possibilitando a análise dos depoimentos. Foi mantida em sigilo a identidade dos professores que colaboraram com a entrevista e os dados coletados foram utilizados somente para os resultados desta pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

3.2.1 Município de Curitiba¹⁵

Curitiba é a capital do Estado do Paraná que está localizado na Região Sul do Brasil. Está situada no leste do Estado que faz limite ao norte com o Estado de São Paulo e ao sul com o Estado de Santa Catarina.

¹⁴ Os “Educadores” que atuam em CMEI da RME de Curitiba passam a ser nomeados “Professores da Educação Infantil” com a Lei Municipal 14.580/2014 e pelo Decreto nº 534/2015.

¹⁵ As informações pesquisadas sobre o município de Curitiba, apresentadas nesta parte, estão disponíveis em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>; <<http://www.ibge.gov.br>>; <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Curitiba>> e <<http://www.ippuc.org.br>>. Acesso em: 23 set. 2015.

A ilustração 2 mostra a localização do município de Curitiba no Estado do Paraná. A ilustração 3 apresenta o mapa do município de Curitiba e seus bairros.

Ilustração 2 - Localização do Município de Curitiba no Estado do Paraná



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Curitiba>

Ilustração 3 - Bairros do Município de Curitiba



Fonte: IPPUC - Disponível em <http://www.curitiba-parana.net/mapas/bairros.htm>

Curitiba é a cidade pólo de um conjunto de 29 municípios que formam a Região Metropolitana de Curitiba, sendo eles: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná, localizados na ilustração 4.

Ilustração 4 - Região Metropolitana de Curitiba



Fonte: <http://www.ippuc.org.br>

A fundação oficial de Curitiba foi em 29 de março de 1693. O Capitão Mateus Martins Leme promoveu a instalação da Vila, exigida pelas Ordenações Portuguesas, sendo fundada primeiramente como “Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais” e em 1721 passou a ser designada Vila de Curitiba com a visita do Ouvidor

Rafael Pires Pardini, sendo provavelmente a primeira autoridade que demonstrou preocupação com o meio ambiente da cidade.

Em 1853, com a emancipação do Paraná, Curitiba se tornou a capital do Estado. Curitiba é uma palavra de origem Guarani “kur yt yba” que significa "grande quantidade de pinheiros, pinheiral", na linguagem dos índios que foram seus primeiros habitantes.

Desde sua fundação Curitiba passou por diversos ciclos econômicos, em destaque a mineração, a madeira, o tropeirismo, o cultivo da erva-mate e do café. No final do século XIX, o ciclo da erva-mate e a expansão da madeira, trouxeram os imigrantes de várias nacionalidades. Foi construída a Estrada de Ferro Paranaguá-Curitiba, ligando o Litoral ao Primeiro Planalto paranaense. A vinda dos imigrantes alemães, franceses, suíços, poloneses, italianos, ucranianos e a chegada de brasileiros de diversas localidades contribuíram para o crescimento da cidade e formação da estrutura populacional, econômica, social e cultural da cidade.

No século XX, a indústria se juntou ao perfil econômico, que tinha por base até então, as atividades comerciais e do setor de serviços. A cidade enfrentou nos anos de 1970, uma urbanização acelerada, vinda das migrações do campo pela substituição da mão-de-obra agrícola pelas máquinas.

Curitiba tem área territorial de 434,67 km² e população estimada, em 2015, de 1.879.355 habitantes, sendo a sétima cidade do Brasil em número de habitantes. Está localizada no Primeiro Planalto do Estado do Paraná com altitude média de 934 metros acima do nível do mar, situada entre a Latitude 25° 25' 40" S e Longitude 49° 16' 23" W. O clima de Curitiba é subtropical úmido, com temperatura média no verão é de 21°C, chegando aos 35°C nos dias mais quentes e no inverno a média é de 13°C, caindo para 2°C nos dias mais frios. As rodovias federais: BR-116, BR-376/101, BR-277, BR-476 e BR-153 atravessam a cidade.

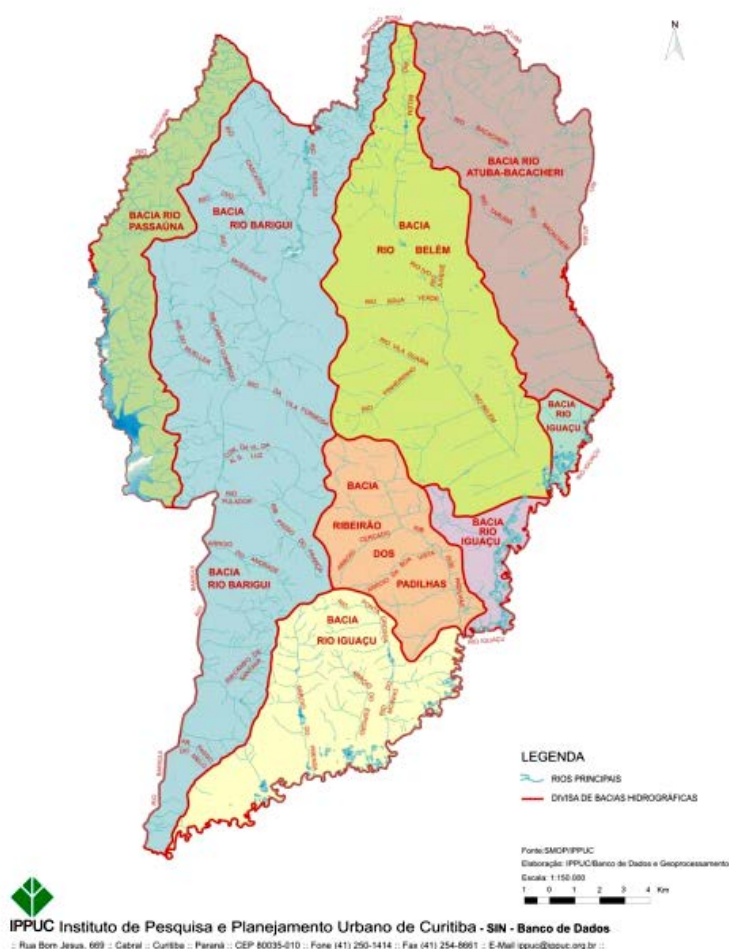
O município de Curitiba está situado na bacia hidrográfica¹⁶ do Rio Iguaçu, à margem direita e a Leste da maior sub-bacia do Rio Paraná, que é o principal rio do estado do Paraná. Os rios: Atuba, Belém, Barigui, Passaúna, Ribeirão dos Padilhas e Iguaçu, constituem as sub-bacias de Curitiba. A bacia mais extensa é a do Rio

¹⁶“Bacia hidrográfica é uma região geográfica limitada por um divisor de águas (terreno mais elevado), que direciona as águas da chuva (precipitação) de uma área mais alta para uma mais baixa, formando, a partir de vários afluentes, um curso de água principal”. Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/corh/RevistaBaciasHidrograficasdoParana.pdf>> Acesso em: 03 out 2015.

Barigui que atravessa o município de norte a sul e apresenta um total de 140,8 km² de área, e a bacia menos extensa é do Ribeirão dos Padilhas com 33,8 km² de área. O relevo de Curitiba possui maiores altitudes ao Norte do município, portanto, todas as bacias hidrográficas correm para o Sul do município, desembocando no Rio Iguaçu, que é o principal rio de Curitiba, que deságua no Rio Paraná a Oeste do Estado¹⁷.

A ilustração 5 apresenta as bacias hidrográficas do município de Curitiba.

Ilustração 5 - Bacias hidrográficas do Município de Curitiba



Fonte: <http://curitibaemdados.ippuc.org.br>

Curitiba foi premiada internacionalmente em gestão urbana, meio ambiente e transporte coletivo. Quanto ao meio ambiente¹⁸, tem um dos melhores índices de áreas verdes do Brasil, totalizando 52 m² de área verde por habitante. Apresenta diversos parques e bosques localizados em diferentes regiões da cidade.

¹⁷ Disponível em: < <http://curitibaemdados.ippuc.org.br>>. Acesso em: 04 out 2015.

¹⁸ Pesquisa disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em: 30 set 2015.

Nos últimos 30 anos Curitiba esteve voltada par seu planejamento urbano e por meio da política municipal do meio ambiente mostrou-se comprometida com a preservação e criação de reservas verdes. Para formulação e execução da Política Ambiental do Município de Curitiba conta-se com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA¹⁹), que foi criada em 1986.

Reportando-se à questão ambiental no contexto educativo, a pesquisadora França²⁰ (2015, p. 84) apresenta uma relação de “programas, projetos e ações educativas desenvolvidos no campo educativo-ambiental no município de Curitiba entre os anos de 1989 a 2013”, destacados na ilustração 6.

¹⁹ “Responsável pela formulação e execução da Política Ambiental do Município com o desenvolvimento de ações no âmbito do monitoramento e controle ambiental, da implantação e manutenção de espaços de lazer, preservação e recreação, dos programas voltados a questão dos resíduos sólidos e de educação ambiental, com a tônica da participação comunitária, criando para a cidade condições ambientais peculiares, que proporcionam um elevado nível de qualidade de vida para todos que nela vivem. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/equipamento/secretaria-municipal-do-meio-ambiente-sede/1654>>. Acesso em: 30 set 2015.

²⁰ A pesquisadora França em sua dissertação de mestrado realizada pela UFPR, intitulada: Educação Ambiental na rede municipal de ensino de Curitiba: principais ações educativas, projetos e programas desenvolvidos entre os anos de 1989 e 2013, realizou em sua pesquisa uma organização das principais ações educativas, projetos e programas desenvolvidos neste período no município de Curitiba, elaborando um quadro síntese, aqui considerado. Data da defesa: 27março 2015.

Ilustração 6 - Ações de educação ambiental em Curitiba

| ANO | PROGRAMA/PROJETO OU AÇÃO EDUCATIVA | ÓRGÃO RESPONSÁVEL |
|------|---|--|
| 1989 | Programa lixo que não é lixo | SMMA |
| | Subprograma Câmbio verde | SMMA e SMAB ³⁴ |
| 1991 | Piá Ambiental- Programa de Incentivo da Infância a Adolescência | SMMA - Departamento de Pesquisa e Conservação da Fauna |
| | Acantonamento ecológico | |
| 1994 | Programa Olho d'água – Programa de Educação Ambiental nas Microbacias da cidade de Curitiba | SMMA e SNRH ³⁵ |
| 1999 | Preservando Nascentes | SMMA |
| 2000 | Programa Alfabetização Ecológica | SME |
| 2001 | Zôo vai a Escola | SMMA - Departamento de Pesquisa e Conservação da Fauna |
| 2004 | Ecos espaços de contraturno socioambiental | UNILIVRE |
| 2005 | Projeto Jardim botânico vai à escola: A experiência do Jardim Botânico de Curitiba | SME e IBQP/PR ³⁶ |
| 2006 | Miniconferência da Biodiversidade | SME |
| | Uma noite no zôo | SMMA - Departamento de Pesquisa e Conservação da Fauna |
| | Projeto: Adote uma árvore | SMMA |
| | Reedição do Lixo que não é lixo | SMMA |
| 2007 | Biobairro | SMMA/UNILIVRE/SANEPAR |
| 2009 | Acontecer | UNILIVRE |
| 2013 | Programa Sustentabilidade mais tempo de vida | SME |
| | Maratona infantil e juvenil da sustentabilidade | SMMA |
| | Projeto: Bosque escola | |

Fonte: FRANÇA (2015, p. 84)

O município de Curitiba é constituído por 75 bairros que surgiram de núcleos coloniais que eram formados pelas famílias dos imigrantes que aqui se instalaram na segunda metade do século XIX. Atualmente Curitiba está dividida administrativamente em dez regionais²¹ que atendem esses bairros (Ilustração 7).

²¹ "São espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que Curitiba está administrativamente subdividida. As Administrações Regionais identificam e estabelecem prioridades; promovem formas e métodos de execução de projetos comunitários; desenvolvem o planejamento local de modo compatível com as condições e a legislação vigente, de forma a instrumentalizar as ações concretas definidas pela municipalidade; promovem a interligação do planejamento local ao planejamento da cidade como um todo. Acompanham, de maneira integrada, as ações das secretarias municipais dentro de suas áreas-limites, e participam da organização de seus serviços. Apresentam alternativas de obras e serviços que satisfaçam as perspectivas da administração e da população. Fornecem à comunidade informações e atendimentos, dentro dos limites de sua competência, ou os encaminham aos órgãos competentes". Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-regionais/80>>. Acesso em: 25 set 2015.

Ilustração 7 - Divisão Administrativa do Município de Curitiba



Fonte: IPPUC - Disponível em <http://www.curitiba-parana.com/geografia-mapas/mapa-regionais.htm>

Pela divisão administrativa, o local da pesquisa está situado no bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC), na Regional CIC²², que é composta pelos bairros CIC, Riviera, Augusta e São Miguel. Está localizado a oeste da cidade de Curitiba e faz divisa com os Municípios de Campo Largo e Araucária.

A Regional CIC possui área verde que corresponde a 15,9% do total do município. É composta pela bacia do Rio Barigui e pela bacia do Rio Passaúna que é manancial de abastecimento (Ilustração 8).

²²Informações sobre a Regional CIC disponíveis no site: <<http://www.ippuc.org.br>>. Acesso em: 30 set 2015.

Ilustração 8 - Bacias hidrográficas por divisão territorial das regionais de Curitiba



Fonte: <http://www.ippuc.org.br>

O bairro CIC apresenta 49,8% de área verde, caracterizando a maior área entre os bairros da Regional CIC. A maioria dos domicílios é atendida pela coleta de lixo, estão ligados à rede de água e de esgoto²³.

Tem uma população entre 0 e 5 anos de 14.966²⁴ crianças, das quais 4.869, que correspondem a 47,19% do total, são atendidas em CMEIs municipais e conveniados, além das escolas municipais que ofertam pré-escola.

²³ Exceção ao bairro Riviera que tem apenas 14,29% de domicílios ligados à rede de esgoto. Dados referentes ao Censo 2010. Disponível em: < <http://www.ippuc.org.br>>. Acesso em 30 set 2015.

²⁴ Dados referentes ao ano de 2012.

3.2.2 A educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba²⁵

O atendimento às crianças em idade pré-escolar foi abordado inicialmente em Planos de ação da RME de Curitiba. Em 1968, no Plano Educacional elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), a educação infantil era considerada preparatória para o ensino fundamental. Em 1975, no Plano elaborado pela Diretoria de Educação, visava a prevenção da retenção de crianças na primeira série resultante da carência alimentar e à ausência de estimulação.

Para atender crianças de zero a seis anos de idade, até 1979 tinham sido construídas 10 creches, que oportunizaram que as mães pudessem ser inseridas no mercado de trabalho, levando em consideração as dificuldades socioeconômicas das famílias. As creches tinham por objetivo a guarda das crianças e à disciplina, evitando futura marginalização. Na mesma época, a educação infantil também era oferecida em algumas escolas municipais, em turmas de pré-escola.

Em 1980, foram definidos critérios para ampliar o número de creches públicas municipais, por meio do Departamento de Desenvolvimento Social. Em 1982, o Programa de Atendimento Infantil estabeleceu para qualidade do atendimento “a melhoria dos serviços realizados para as crianças, a busca de novas estratégias de atuação e o investimento em capacitação para os profissionais” (CURITIBA, 2006, p. 04). No documento Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche, de 1986, o trabalho pedagógico nas creches “deveria considerar a realidade social da criança, suas práticas e relações. Considerava, assim, o processo educativo pautado no meio cultural, na linguagem e nos valores pessoais” (CURITIBA, 2006b, p. 05-06).

Na mesma década, a SME, estabeleceu parceria entre Estado, Município e Universidade Federal do Paraná, ampliando a rede pré-escolar, na busca de avanços no atendimento pedagógico, de nutrição e de saúde.

Com a Constituição Federal de 1988 a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos e o atendimento em creches deixou de ser somente para compensar as necessidades maternas. Repensado o processo educativo da criança de zero a seis anos em Curitiba, em 1990 foi elaborada pela Secretaria Municipal da

²⁵ As informações sobre a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba foram retiradas das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, vol. 02 (CURITIBA, 2006b).

Criança (SMCr), a “Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 Anos nas Creches” que entre os objetivos para orientação do processo educacional, destaca-se

ampliar o atendimento, afirmar a creche como espaço de educação e desenvolvimento da criança, procurando superar a perspectiva de guarda e cuidados, e desenvolver uma visão socioeducativa com relação às famílias e às comunidades (CURITIBA, 2006b, p. 06).

Foi ampliado o atendimento em convênio com creches comunitárias, por meio do Programa de Apoio às Iniciativas Comunitárias da SMCr. Equipes de supervisores eram responsáveis pelo apoio pedagógico e tinham por referência a Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos da SMCr. Esta proposta foi reelaborada e publicada em 1994 “voltada ao desenvolvimento infantil, com ações educativas e a capacitação dos profissionais, evidenciava o reconhecimento da creche como espaço de educação” (CURITIBA, 2006b, p. 07). Para isso, foi necessário capacitação dos professores que entre 1989 e 1995, puderam realizar cursos e encontros. Até 1998, para realizar o atendimento infantil nas creches, tinha por exigência mínima de formação o 1º grau.

A educação infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) e para exigências desta lei, entre os anos de 1999 a 2001 iniciaram-se discussões para que a proposta pedagógica fosse reescrita e atualizada. Em 2000 a SMCr e a SME definiram diretrizes a serem estabelecidas para que cada unidade de Educação Infantil elaborasse sua proposta pedagógica.

Em 2003, os CMEIs deixaram de ser responsabilidade da SMCr, que foi extinta, e passaram à SME, ao Departamento de Educação Infantil, incorporando a educação infantil ao Sistema de Ensino Municipal. Educadores e professores foram mantidos nas instituições e pedagogos vieram compor o quadro de profissionais para realizar a orientação pedagógica, que até o momento era realizada pelo diretor da unidade. Na ocasião também iniciou o processo de implantação dos Conselhos dos CMEIs. As creches comunitárias a princípio eram responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS) e após o 2º semestre de 2004, também passaram para SME.

Voltando-se ao trabalho pedagógico que vinha sendo realizado com as crianças nas instituições e com a necessidade de constituir diretrizes para prática pedagógica na educação infantil, durante os anos de 2003 e 2005, foram realizadas orientações às equipes dos CMEIs para elaboração da proposta pedagógica, tendo

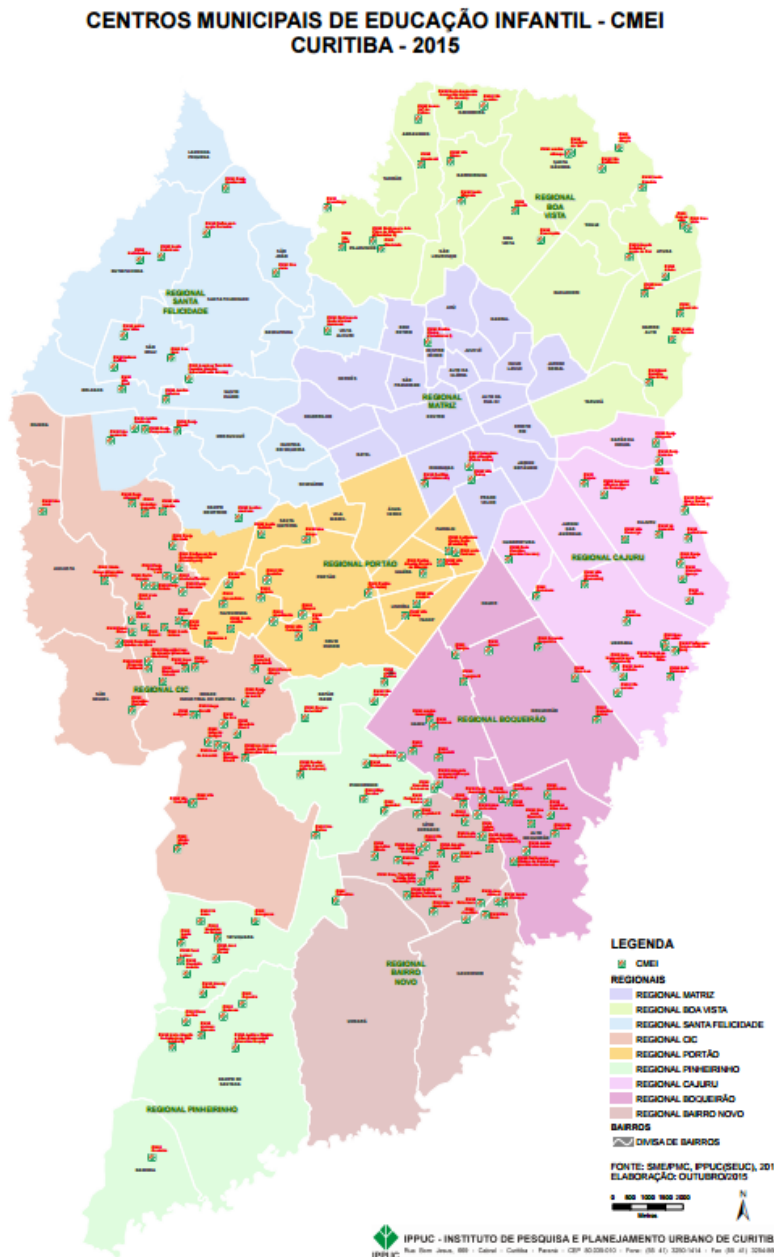
por referências, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c) e a Deliberação n.º 02/2005 (PARANÁ, 2005).

Em 2005, para abordar as diretrizes curriculares na RME de Curitiba, foram realizados estudos com os professores, e as discussões foram levadas ao “Seminário de Discussão das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba – O Currículo em Construção”. Após o processo de estudo e discussão, em 2006 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 02 (CURITIBA, 2006b) que trata da especificidade da educação infantil, com o objetivo de orientar a prática pedagógica nos CMEIs e escolas.

Em 2012, os objetivos de aprendizagem presentes no referido documento, foram atualizados, constituindo o caderno de “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2012).

As ações apresentadas mostram que o município de Curitiba vem acompanhado a trajetória da educação infantil. Houve crescimento no número de CMEIs na RME de Curitiba, ampliando assim o atendimento nesta etapa da educação básica. Os CMEIs estão localizados em diferentes regiões do município (Ilustração 9). Os professores têm as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b, vol. 2) e os Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2012) como norteadores da prática pedagógica nos CMEIs. Atualmente a educação Infantil no município de Curitiba, visa o desenvolvimento integral de crianças de três meses a cinco anos de idade em turmas de Berçário, Maternal e Pré-Escolar, por meio de práticas pedagógicas planejadas, além de proporcionar alimentação adequada, higiene e segurança às crianças.

Ilustração 9 - Localização dos CMEIs no Município de Curitiba em 2015



Fonte: <http://ippuc.org.br>

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A Regional CIC atende 40 CMEIs, dentre eles, delimitou-se um CMEI para realização dessa pesquisa por estar localizado em área limítrofe da área urbana da cidade de Curitiba, estando próximo a APA Estadual do Passaúna e do Parque dos Tropeiros. A ilustração 10 mostra a imagem aérea da região de localização do CMEI.

Ilustração 10 - Imagem aérea da região de localização do CMEI pesquisado

Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Considerando a delimitação do local de pesquisa, foi contextualizado o bairro CIC²⁶ em que está situado o CMEI pesquisado. A ocupação inicial da região de localização do bairro CIC retrata a localidade do Prado de São Sebastião e do loteamento Vila dos Amureros. Na região inicialmente era praticada agricultura livre de agrotóxicos, sendo que no início do século XX contava com chácaras e lotes agrícolas, ocupados em sua maioria por imigrantes poloneses. Em 1960, buscava-se o desenvolvimento das indústrias na região, sendo instituído o Distrito Industrial do Barigui nas proximidades da antiga região do Prado de São Sebastião. No ano de 1973, com o Decreto nº 30, foi delimitada a região de implantação da CIC, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma área industrial na cidade, para facilitar a promoção de empregos para população. Sendo assim, a cidade passou a contar com a transformação econômica e social, e com a nova composição de limite administrativo da região foi posteriormente incorporado como bairro CIC.

O Bairro CIC tem área geográfica de 44,31km² e população de 172.822 habitantes. Apresenta 8,41% das áreas verdes de Curitiba, possui 02 bosques, 03 parques e 58 praças em seu território.

²⁶ Os dados apresentados nesta parte da pesquisa sobre o bairro CIC tem por referência: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br>>. Acesso em: 25 set 2015.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CMEI: O LOCAL DA PESQUISA

As informações que caracterizam o local da pesquisa foram coletadas na proposta pedagógica da instituição e com os professores do CMEI.

O CMEI pesquisado foi inaugurado na gestão do prefeito Roberto Requião, porém na ocasião ainda recebia a nomenclatura de Creche²⁷, pertencendo a Secretaria Municipal da Criança. Em 2003 a referida secretaria foi extinta e as instituições de educação infantil do município de Curitiba foram integradas à SME, sendo então denominadas Centros Municipais de Educação Infantil.

O CMEI delimitado é administrado pela Regional CIC, localizado no bairro CIC, em região residencial com áreas de lazer como praças e parques frequentados pelos moradores.

A instituição segue calendário letivo estabelecido pela SME e desenvolve suas atividades de 2ª a 6ª feira das 07h às 18h. Tem capacidade para atender 130 crianças da primeira etapa da educação básica, na modalidade de educação infantil (creche e pré-escola), as quais são divididas conforme o ano de nascimento, em turmas de Berçário, Maternal I, II e III e Pré.

As matrículas são realizadas conforme o número disponível de vagas, e podem ocorrer em qualquer período do ano letivo, seguindo alguns critérios estabelecidos pela SME e outros determinados pelo Conselho do CMEI.

O quadro 3 especifica as turmas e o número de crianças por turma, estabelecidos pela SME.

Quadro 3 - Número de crianças por turma no CMEI

| Turmas | Berçário | Maternal I | Maternal II | Maternal III | Pré |
|------------------------------|----------|------------|-------------|--------------|-----|
| Número de crianças por turma | 18 | 22 | 26 | 32 | 32 |

Fonte: A autora (2015)

Para o atendimento das crianças, cada turma tem um número de professores (Quadro 4).

²⁷ Denominação que antecede à LDB - 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Quadro 4 - Número de professores por turma

| Turmas | Berçário | Maternal I | Maternal II | Maternal III | Pré |
|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Número de professores por turma | 03 Professores educação infantil | 03 Professores educação infantil | 03 Professores educação infantil | 02 Professores educação infantil | 02 Professores educação infantil |
| | | | | 01 Professor magistério | |

Fonte: A autora (2015)

Compõe o quadro de pessoal da instituição, professores e agente administrativo nomeados a partir de concurso público, além de equipe terceirizada para serviços gerais e alimentação, sendo: 01 diretora, 01 pedagoga; 01 agente administrativo; 16 professores da educação infantil (40 horas semanais); 01 professora do magistério (20 horas semanais); 01 lactarista; 01 merendeira; 03 funcionárias serviços gerais.

Quanto à organização do espaço físico o CMEI dispõe de 01 sala administrativo/pedagógica, 01 sala de apoio pedagógico, 05 salas de atividades (Berçário, Maternal I, II e III, Pré), 01 refeitório funcionários, 01 cozinha, 01 lactário, 01 sanitário infantil feminino, 01 sanitário infantil masculino, 02 sanitários funcionários, 01 sanitário e trocador²⁸, 02 almoxarifados, 01 lavanderia, 01 pátio coberto (utilizado para práticas pedagógicas e como refeitório das crianças), 02 solários²⁹ e espaço externo no qual se encontram parque, caixa de areia, calçadas, área verde com gramado e horta e uma “casinha” utilizada nas brincadeiras. Possui os equipamentos: 01 caixa de som, 02 filmadoras digitais, 01 impressora multifuncional, 04 computadores, 01 projetor multimídia, 02 televisões, 01 aparelho de DVD e aparelhos de som.

As salas estão organizadas em cantos de atividades diversificadas composta por diferentes materiais disponibilizados pelos professores de acordo com a prática pedagógica proposta, sendo que mesas e cadeiras estão dispostas na sala somente na composição desses espaços. Nas paredes encontram-se espelho, as produções das crianças realizadas por meio das práticas pedagógicas (as produções estão

²⁸ Espaço localizado entre as salas do berçário e Maternal I com uso exclusivo das referidas turmas, composto por cubas e duchas para banho, vaso sanitário, e local para troca de fraldas.

²⁹ Espaço localizado na área externa e acesso se dá pelas salas do Berçário e Maternal I, tendo por objetivo o banho de sol das crianças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

expostas nos corredores do CMEI para melhor visualização da comunidade) calendário, chamada dos nomes, aniversariantes, alfabeto e quadro numérico, somente na sala do Maternal III e Pré.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no CMEI são planejadas juntamente com a pedagoga a partir dos documentos municipais: Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) e caderno de Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2012a), e do contexto local, considerando a diversidade social. As atividades planejadas acontecem tanto no espaço interno, quanto no espaço externo seguindo uma organização preestabelecida para utilização do local, considerando os horários de entrada e saída das crianças na instituição, das refeições e de descanso das mesmas.

O planejamento das práticas pedagógicas no CMEI acontece em diferentes etapas: proposta pedagógica, plano de ação, planejamento anual, planejamento diário e roteiro semanal.

O plano de ação a ser realizado durante o ano letivo no CMEI, se constitui na “aproximação e a articulação entre as reflexões e as ações dos sujeitos educativos, visando a uma única finalidade [...] promovendo ações institucionais” (CURITIBA, 2010b, p. 09).

A proposta pedagógica consiste em um documento que contempla “o planejamento global das instituições educativas, envolvendo o processo de reflexão e de decisões sobre a organização e funcionamento da instituição” (CURITIBA, 2010b, p.10).

O planejamento anual é um documento elaborado pelos professores no início do ano letivo, a partir das áreas de formação humana delimitadas no caderno Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2012c). Os professores selecionam os objetivos gerais e específicos de aprendizagem a serem atingidos durante o ano, delimitando o período para realização das atividades propostas e as estratégias a serem desenvolvidas.

A partir do planejamento anual realiza-se o planejamento diário que “tem como função orientar a prática educativa [...] precisa ser elaborado partindo de decisões do tipo: com quem fazer, por que fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer” (CURITIBA, 2010b, p. 16). O planejamento diário possibilita a descrição detalhada das práticas pedagógicas. Além do planejamento diário, é elaborado o

roteiro semanal que “colabora para a ampla visão das atividades a serem desenvolvidas em um período determinado” (CURITIBA, 2010b, p. 17). O planejamento diário se relaciona à organização do tempo didático, em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de atividades permanentes³⁰, sequências didáticas³¹ e projetos didáticos³². Para realização do planejamento diário, os professores seguem uma escala estabelecida pela equipe pedagógica, que pode ser alterada conforme necessidade da instituição. Para que o planejamento possa ser efetivado, os professores são substituídos pela equipe de permanência que da mesma forma desenvolvem atividades planejadas. A pedagoga da instituição acompanha as práticas desenvolvidas e realiza orientações necessárias para elaboração dos planejamentos.

Os estudos de formação no CMEI são organizados e acompanhados pela pedagoga e pela diretora da instituição. Nesses momentos, são abordados assuntos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, seguindo a proposta pedagógica e orientações do Departamento da Educação Infantil. Os professores ainda participam da formação continuada durante a Semana Pedagógica e de cursos oferecidos pela SME.

A pedagoga do CMEI apresentou como documento oficial da instituição a Proposta Pedagógica, elaborada em 2005 e o Regimento Interno, que é o documento que rege as leis, direitos e deveres dos segmentos da instituição. Foi informado que o PPP da instituição estava em processo de elaboração e seria encaminhado para aprovação pela SME de Curitiba. A educação ambiental não está na Proposta Pedagógica da instituição, mas conforme informação da pedagoga, a mesma estará contemplada no PPP ao tratar dos princípios didático-pedagógicos, em um item específico sobre a educação ambiental, o qual foi elaborado a partir da Lei Federal nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui Política Nacional da Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e a Lei Estadual nº 17.505/2013

³⁰ “São as circunstâncias de aprendizagem realizadas regularmente, no transcorrer de todo ano, sem a característica de práticas que se repetem sempre da mesma forma. Elas ocorrem sistematicamente em determinado momento, de forma que sejam esperadas pelas crianças, marcando um determinado período do dia” (CURITIBA, 2010c, p. 09).

³¹ “Refere-se a um conjunto de atividades planejadas e articuladas, com objetivos preestabelecidos e uma duração determinada (podem variar conforme a proposta a ser desenvolvida), que possibilitem aprendizagens específicas” (CURITIBA, 2010c, p. 13).

³² “É o desenvolvimento de situações didáticas contextualizadas que se articulam e que têm propósitos didáticos, comunicativos ou sociais em razão de um objetivo e de um produto final” (CURITIBA, 2010c, p. 17).

que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências (PARANÁ, 2013).

Em pesquisa realizada pelo CMEI para elaboração do PPP da instituição, foi informado pela pedagoga que a comunidade escolar é composta por crianças moradoras do próprio bairro. A maioria das crianças mora com os pais e residem com as famílias em casa: própria, alugada ou cedida. A média da renda familiar é de 01 a 03 salários mínimos, sendo que os pais trabalham registrados. Quanto à escolarização dos pais ou responsáveis, predomina o ensino médio. Em sua maioria, as famílias têm acesso à tecnologia.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

Este subtítulo da dissertação trata da pesquisa de campo e contempla a análise dos dados obtidos por meio da investigação realizada sobre a educação ambiental na prática pedagógica dos professores de um CMEI da RME de Curitiba, considerando as pesquisas documentais e as entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores que atuam na educação infantil no local da pesquisa.

A sistematização ocorreu a partir dos objetivos específicos da pesquisa, sendo o primeiro relacionado ao perfil do professor da educação infantil, o segundo busca caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental de um CMEI da RME de Curitiba e o terceiro analisa a relação entre as práticas pedagógicas de educação ambiental realizada pelos professores em um CMEI e a política de educação ambiental escolar.

4.1 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para caracterizar o perfil dos sujeitos da presente pesquisa, o primeiro momento da entrevista, que seguiu um roteiro semiestruturado (Apêndice A), trouxe informações que contribuíram com a caracterização dos professores que atuam no CMEI. O perfil foi delineado a partir das entrevistas realizadas com os professores da instituição (Quadro 5).

Quadro 5 - Caracterização do perfil do sujeito da pesquisa

| Professor | Residência | Formação | Período | Presencial/ EAD | Outros cursos | Atuação na Educação Infantil | Atuação na RME de Curitiba | Carga horária semanal |
|------------------------|-------------------|----------------------|---------------|---------------------|----------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| | Naturalidade | | | | | | | |
| P1 | Curitiba | Magistério | 2009 | Presencial | Psicopedagogia | 6 anos | 4 anos | 40 horas |
| | São Mateus do Sul | Pedagogia | 2013 | Presencial | | | | |
| P2 | A. Tamandaré | Pedagogia | 2012 | Semi- Presencial | Não | 4 anos | 1ano | 40 horas |
| | A. Tamandaré | | | | | | | |
| P3 | Curitiba | Magistério | Não informado | Não informado | Não | 5 anos | 5 anos | 40 horas |
| | Umuarama | Iniciou Pedagogia | | | | | | |
| P4 | Curitiba | Magistério | 1995 | Presencial | Não | 4 anos | 3 anos | 40 horas |
| | Ponta Grossa | Pedagogia (em curso) | | Semi- presencial | | | | |
| P5 | Curitiba | Pedagogia | 2012 | Presencial | Não | 4 anos | 2 anos | 40 horas |
| | Curitiba | | | | | | | |
| P6 | Curitiba | Magistério | 1983 | Presencial | Inclusão | 18 anos | 10 anos | 40 horas |
| | Curitiba | Pedagogia | 2002 | EAD | | | | |
| Fonte: A autora (2015) | | | | | | | | |

Com as entrevistas, obteve-se a informação de que os professores possuem idade entre 23 e 49 anos. Todos são do sexo feminino, considerando um dado relevante que vem confirmar o maior número de mulheres atuando nos CMEIs da RME de Curitiba, porém esses dados não foram destacados no quadro 5.

Dos professores entrevistados, dois são naturais de Curitiba/PR, um é natural de Almirante Tamandaré/PR, um veio de Umuarama/PR com apenas um ano de idade, um é natural de Ponta Grossa/PR e mudou-se para Curitiba/PR em 1989 e outro é natural de São Mateus do Sul/PR vindo morar em Curitiba/PR com cinco anos de idade. Na entrevista, quatro professores relataram residir próximo ao CMEI, um em Almirante Tamandaré/PR e um na região do bairro Portão em Curitiba/PR. Foi possível constatar nas entrevistas que para escolha do CMEI de atuação prevalece a proximidade ao local de residência dos professores.

Com relação à carga horária semanal realizada pelos professores todos cumprem na sua totalidade 40 horas semanais, sendo que cinco cumprem no CMEI pesquisado e somente um realiza vinte horas semanais no local da pesquisa e vinte horas semanais em outra instituição da RME de Curitiba.

Quanto ao tempo de atuação na educação infantil tem-se que um professor atua a dezoito anos na educação infantil e os outros têm entre quatro anos e seis anos de atuação nesta etapa. Com relação ao tempo de atuação em CMEIs da RME de Curitiba, os professores têm entre um e cinco anos na função.

Quanto a escolha em atuar na educação infantil (Quadro 6).

Quadro 6 - Opção pela educação infantil

| | |
|-----------|--|
| P1 | Porque gosto, eu gosto do jeito que acontece, as atividades são mais livres, elas não são muito focadas só no escrito, só no escrever, no fazer e pronto. Aqui a gente tem mais liberdade de inovar, fazer coisas novas, você cria atividades novas porque aqui a gente não tem nada pronto, você tem que criar as atividades adequadas para suas crianças, para sua turma. Então a gente só tem o objetivo a ser alcançado, como você vai alcançar isso é problema de cada professor, ele que vai desenvolver a atividade da maneira que ele acha que vai ser mais adequado para sua turma. |
| P2 | No começo quando eu fiz a pedagogia eu fiz porque era mais acessível, não tinha muito conhecimento, eu tinha uns 18 anos, tinha recém terminado o ensino médio, fiz porque era mais acessível, quando eu comecei a fazer estágio aí foi quando eu realmente gostei. |
| P3 | Porque eu gosto e quero continuar, quero investir mais em conhecimento. |
| P4 | Escolhi a educação infantil porque já tinha o magistério e por causa dos horários... mas depois que comecei a trabalhar com a educação infantil foi uma nova experiência, eu gostei bastante e agora não é tanto por causa dos horários, porque |

| | |
|-----------|---|
| | eu gosto mesmo da educação infantil. |
| P5 | Porque eu gosto de crianças, eu acho assim que aquilo que eu aprendi na faculdade, que sempre vem à tona no dia a dia é que assim, a personalidade, o caráter do ser humano é formado ali na educação infantil, valores, a maioria é formada ali desde o berço, muita gente não entende a educação de berçário. Eu confesso que antes de entrar na faculdade eu também não entendia, mas é muito maravilhoso saber quanto que eles conseguem crescer assim em aprendizagem. |
| P6 | [...] eu já trabalhei na prefeitura por três anos como professora em CMEIs, então eu já conhecia o funcionamento, a estrutura, a permanência. |

Fonte: A autora (2015)

Um professor iniciou na educação infantil por conhecer o funcionamento e a estrutura desta etapa. A opção de três professores foi por apreciar a educação infantil e dois disseram que foi pela acessibilidade e pela disponibilidade de horário, mas em seus relatos informaram que ao iniciarem a prática, passaram a admirar a educação infantil.

No que se refere à formação inicial, dois professores disseram ter Magistério, em nível médio, porém um iniciou Pedagogia e trancou o curso com intenção de retorno e outro está cursando Pedagogia. Quanto aos outros professores, dois cursaram o Magistério em nível médio e fizeram Pedagogia em nível superior e dois tem formação em Pedagogia, sendo que destes, dois realizaram o curso superior presencial, um semi-presencial e outro em Educação à distância (EAD), todos em instituição particular. As entrevistas com os professores mostram que o curso de Pedagogia prevalece como opção de formação em nível superior. Quanto à formação mínima exigida para atuar na educação infantil, tem-se que o município de Curitiba cumpre as exigências da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica [...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Sobre outros cursos de formação que já realizaram, um professor relatou ter concluído Especialização em Psicopedagogia, em 2015, sendo presencial. Um professor cursou Especialização na área de Inclusão. Um professor relatou que cursará Psicopedagogia ou Neuropsicologia como Especialização. Mesmo havendo interesse pelos professores na continuidade das formações, não foram realizados cursos de Especialização em Educação Infantil e não se constatou interesse realizá-los. Todos os entrevistados realizam cursos de formação continuada oferecidos pela

SME da RME de Curitiba, direcionados aos professores, com temas diversificados e de acordo com a função exercida na instituição.

Quanto à contribuição dos estudos adquiridos na formação inicial para a realização da prática pedagógica na educação infantil (Quadro 7).

Quadro 7 - Formação inicial e prática pedagógica na educação infantil

| | |
|-----------|---|
| P1 | Essas formações anteriores não. O que me capacitou foram os cursos dados especificamente nesta questão, os textos lidos nesta questão que são dados durante o seu trabalho pedagógico, dado pela empresa que você está, que no meu caso a prefeitura. Então o que me capacitou para trabalhar na educação infantil é a experiência que eu tenho já de outros anos e vindos da experiência de colegas e os textos que eu leio que a prefeitura oferece, não da faculdade, nem do magistério. |
| P3 | Sim. Porque foi muito importante, eu aprendi muito quando eu estava no magistério e pretendo continuar para adquirir mais conhecimentos. |
| P4 | Sim. A meu ver eu aprendi bem mais no magistério do que hoje eu estou aprendendo na pedagogia. O meu desenvolvimento em sala eu apliquei bem mais o que eu aprendi no magistério. Hoje em pedagogia não é tanto quanto eu aprendi no magistério. O magistério pra mim foi essencial para o trabalho com as crianças. |
| P5 | Num modo geral sim. Porque a gente sempre está aprendendo coisas novas, vem se atualizando, tanto os objetivos como a gente usa aqui na educação infantil, objetivos de como trabalhar, o que abordar. |
| P6 | Na verdade eu acho que aprendizagem a gente ta sempre tendo, então quando fiz pedagogia eu sempre gostei, mas assim acrescentar... acrescentou bastante nessa questão de currículo, de transversalidade, os PCNS, mas acho que nada é em vão, eu penso assim. |

Fonte: A autora (2015)

Um professor não respondeu ao questionamento, um professor considera que sua aprendizagem foi por meio de cursos de formação continuada oferecidos pela PMC e pela realização de suas práticas, três professores consideram que a formação inicial, em nível médio ou em nível superior, trouxe conhecimentos específicos para desenvolver a prática pedagógica na educação infantil e para um professor os conhecimentos foram adquiridos por meio da formação continuada. Os relatos mostram que os conhecimentos dos professores para realização da prática pedagógica são resultantes da formação inicial, da formação continuada e da realização de suas práticas adquirida ao atuar na educação infantil. Considerando que a educação infantil tem sua especificidade e que “o planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem [...] sensibilidade, formação inicial consistente e em

constante atualização e reflexão sobre a sua prática” (CORSINO, 2005, p. 215), faz-se necessária formação inicial e continuada para os professores que atuam na educação infantil, possibilitando a relação entre teoria, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio dos estudos, com a prática, na qual o professor tendo base teórica poderá refletir sobre sua prática e assim organizar ou reorganizar seu planejamento.

Com relação à caracterização da formação continuada no CMEI (Quadro 8).

Quadro 8 - Formação Continuada

| | |
|-----------|--|
| P1 | A gente tem alguns cursinhos, não muitos, mas tem sim. Estudo no CMEI é feito sim, duas ou três vezes no ano, no máximo. Nas permanências ultimamente não, mas nos anos anteriores que as permanências eram mais regulares a gente fazia sim, a gente lia bastante textos, mas agora que a permanência está rala, está mais difícil. Fica mais na questão do planejamento da sala. |
| P2 | Geralmente a gente conversa com a pedagoga nas permanências, ela faz leituras de textos. Ela trata de diversos assuntos, especial sobre étnico-racial, foi bem mais aprofundado. Uma vez a cada quinze dias, uma vez por mês. Agora como nossa permanência está de quatro horas, está sendo mais distante, até porque a gente não tem um tempo para o planejamento. |
| P3 | Temos quatro horas de permanência, dá pra fazer um pouco do que a gente quer. Dá pra fazer um pouco, mas a gente gostaria de mais tempo para fazer mais coisas. Pra pesquisar e oferecer o melhor para as crianças. Já fiz vários cursos sobre linguagem, história e as palestras que a gente vem tendo no decorrer dos anos sobre educação infantil. Todos pela prefeitura, sobre amamentação, seminários. |
| P4 | A gente tem os cursos que são oferecidos em alguns períodos, você pode fazer na permanência, tem a parte de palestras da Semana de Estudos Pedagógicos - SEP... A gente tem a pedagoga que repassa os temas para estudar, passar para as crianças, pesquisar e também através da SEP, também tem o sábado letivo... Não em todas as permanências... Nos sábados de integração, que deve ter uns três sábados no ano que é feito com a pedagoga. Este ano pegamos etnias, organização de espaços. |
| P5 | Até essa semana é a semana pedagógica, cada um se inscreve no curso no horário de permanência. Como organizar espaços pra eles, como direcionar uma brincadeira, os valores que pode se extrair dessa brincadeira. A pedagoga do CMEI que acompanha. Por causa da falta de funcionários que tem a gente não tem esse tempo assim pra discutir, mas assim, recentemente deu pra gente fazer, sempre que dá pra fazer, a gente faz. |
| P6 | Tanto na rede particular, quanto na PMC, sempre tive muitas formações, os cursos são de qualidade. |

Fonte: A autora (2015)

Os relatos revelam que a formação continuada está sendo realizada, em cursos oferecidos pela SME ou em momentos com a pedagoga, porém a efetivação da formação acontece em poucos momentos e a falta de horário de permanência

tem prejudicado os estudos e os planejamentos dos professores. Considerando que a formação do professor reflete na prática pedagógica, é preciso efetivar a formação continuada, pois “a teoria, os estudos, as discussões se misturam, se costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática. A formação acontece em diferentes espaços e tempos” (KRAMER, 2005, p. 223). Para que o professor reflita sobre sua prática e construa saberes necessários para realização da mesma, faz-se necessário a base dos estudos teóricos, para isso, a formação continuada precisa acontecer com regularidade e intencionalidade.

Quanto à concepção de educação infantil os professores assim se colocaram (Quadro 9).

Quadro 9 - Concepção de educação infantil

| | |
|-----------|---|
| P1 | Educação infantil é um ambiente que a criança vem para se desenvolver intelectualmente e emocionalmente. Ela vem para crescer, não vem só para ser cuidada como muitos têm essa idéia, mas ela vem para se desenvolver tanto emocionalmente, quanto intelectualmente. |
| P2 | Eu acho que é a base de tudo, porque eles vão aprender a base para o ensino fundamental, é aqui que eles vão aprender a falar, muitos aprendem a andar, sair da fralda, comer, eu acho que aqui eles aprendem mais ou menos de tudo. |
| P3 | Educação infantil é tão amplo, tem tanto significado, a educação está em tudo na verdade, ela engloba tudo, a educação é aqui, é em casa, é o conhecimento que você passa pra criança, através de você mesmo, das atitudes, do seu exemplo, porque a criança se reflete em você, você é o espelho da criança. A educação infantil é fundamental, é importante, é algo precioso, é um tesouro valioso para criança, porque a criança tem contato com vários conhecimentos. Você ensina crianças que às vezes tem dificuldade para engatinhar e você está ali estimulando, isso é aprendizado, faz parte da educação. O momento do desenho, da escrita, da pintura ela ta aprendendo, ela ta lidando com a arte, isso é educação também, o momento que ela ta ali brincando com outras crianças, isso é relação social, ela ta interagindo com outras crianças, de faixa etária diferentes. Elas estão ali dividindo seus brinquedos. |
| P4 | É a base de tudo, pra mim, você está formando a personalidade dos seres humanos. É a base de tudo. |
| P5 | Espontaneidade, naturalidade, uma forma de aprender brincando, propostas que sejam direcionadas que visam o conhecimento deles. |
| P6 | A educação infantil faz parte da educação básica, é formação da criança, é muito importante que a criança esteja na escola. É uma fase que vai até os cinco anos. Tem um currículo próprio, tem especificidade própria, tem um olhar diferenciado do ensino fundamental. Tem as diretrizes da educação infantil, que mudou bastante coisa. |

Fonte: A autora (2015)

Quanto à concepção de educação infantil, tem-se por base para análise das respostas o artigo 29º da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) que define a educação infantil sendo a

primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda considera-se para esta análise, a posição de Kramer (2005, p. 60-61), a qual defende que na educação infantil

só se pode educar se também se cuida [...] o chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero a seis anos, mas também a sua especificidade [...] a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui, nem só como lugar de guarda e proteção, de cuidar e assistir.

Nas respostas, os professores revelam reconhecer a importância desta etapa da educação básica, considerando ser uma fase de aprendizagem e formação, porém, são necessários estudos e reflexões para que os professores possam ampliar seus conhecimentos quanto à concepção de educação infantil e quanto à compreensão da relação cuidar e educar, binômio considerado por Kramer (2005, p. 60-61) como objetivo e especificidade para educação infantil.

Os professores se colocaram quanto à realização de estudos das DCNEI (Quadro 10).

Quadro 10 - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

| | |
|-----------|---|
| P1 | Já. Foi um estudo amplo porque na verdade essas diretrizes você estuda tanto no magistério, quanto na pedagogia, então eu estudei bem essas diretrizes. |
| P2 | Eu estudei na faculdade e pra fazer o concurso. Eu tinha uma matéria específica de legislação [...] eu estudei também quando eu fiz o concurso. |
| P3 | Não respondeu. |
| P4 | Em específico, não. O que a gente faz é dar uma lida quando a gente entra para prefeitura porque o concurso exige as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil. |
| P5 | Nacionais não. Mais do município. Eu não estudei a fundo, eu já li alguns textos, mais de posição de alguns autores. |
| P6 | Sim |

Fonte: A autora (2015)

As respostas revelam que três professores realizaram estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da Educação Infantil. Um professor respondeu ter realizado leitura para o concurso da PMC, por indicação no edital, porém sem aprofundamento nos estudos. Um relatou que realizou leitura das Diretrizes Municipais da Educação Infantil do município de Curitiba, mas não aprofundou os estudos e que seu conhecimento teve por base os textos de alguns autores. Um professor não respondeu. Considerando as Diretrizes Curriculares um documento orientador para prática pedagógica que apresenta “princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças” (OLIVEIRA, 2012, p. 33), salienta-se a necessidade de estudos e consultas às Diretrizes Curriculares que embasam a educação infantil, tanto nacional, quanto municipal, pois são documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica e precisam estar articulados com os estudos realizados pelos professores no CMEI.

Os professores em relação à educação ambiental, assim se colocaram (Quadro 11).

Quadro 11 - Concepção de Educação Ambiental

| | |
|-----------|---|
| P1 | Educação ambiental é você compreender os processos que o seu planeta tem na questão da flora, da fauna, das questões de matéria, de água, de luz, da energia. Como que isso acontece? De que forma que isso acontece? Por que é tão importante? As ações humanas contribuem tanto positivamente quanto negativamente para sustentabilidade do planeta onde nós vivemos, ou do próprio ambiente onde você está inserido. |
| P2 | Eu acho que educação ambiental é tudo o que envolve o meio que a criança vive tanto a questão de flores, quanto o próprio ambiente mesmo, que eles não podem sujar, tem que economizar água, cuidar de onde eles ficam, do próprio espaço dentro da sala. |
| P3 | Educação ambiental pra mim é tudo, desde o momento que você está ensinando a criança como se limpar é educação ambiental, tem criança que pega o papelzinho vai limpar o nariz e joga na lixeira, isso é educação ambiental. Como nós vemos nas ruas tanto lixo, pessoas que jogam lixo na rua prejudicando o meio ambiente. Começa na infância a educação ambiental. |
| P4 | Nos dias de hoje as crianças estão muito longe da parte do ambiente, de valorizar o ambiente, então acho que assim a educação ambiental vem resgatar um pouco do que nossas crianças não tem, o contato com a natureza, o contato com a terra, eles não tem. Se você ver tem crianças que passam o dia inteiro só num jogo, num vídeo game, mal conhecem qualquer besourinho lá fora. Então é um resgate do ambiente e é bem importante, dá novos horizontes para criança, experimentação, participação deles com o ambiente, dá responsabilidade a mais pra eles de cuidar também. |
| P5 | Vou falar assim baseado na educação infantil. A gente tem um eixo que é relação natural, que daí a gente aborda conscientização da natureza, consumo da água, eles |

| | |
|-----------|---|
| | explorarem coisa da natureza, flores, folhas, sementes, terra, areia. Então tudo isso é relação natural, o contato com a natureza. |
| P6 | Educação ambiental é cuidar do ambiente, não ter o ambiente como algo a parte, você faz parte. As pessoas deveriam pensar assim: “Se o ambiente não vai bem, eu não vou bem”. Historicamente as pessoas viam o ambiente como algo a parte, está ali a meu favor, a meu dispor, quando eu quero. Ela tem que entender hoje, que ela faz parte e que se o ambiente não vai bem, ela não vai bem. as crianças [...] não percebem muito esse ambiente, essa florzinha, essa plantinha, esse lixo, não percebem, não, passa muito despercebido. Eu acho imprescindível trabalhar o meio ambiente, que não é novo, essa lei tem mais de dez anos, que se fala em trabalhar o meio ambiente. |

Fonte: A autora (2015)

Quanto ao entendimento de educação ambiental na concepção crítica, como proposto pela Lei nº 9.795/99, no capítulo I, art. 1º (BRASIL, 1999) que institui a Política Nacional da Educação Ambiental, em que

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

Considerando ainda que a educação ambiental pode

contribuir para uma mudança de valores e atitudes na sociedade, e para a formação de pessoas capazes de pensar e resolver questões socioambientais e assim mudar nosso horizonte de existência neste planeta. (GARCIA E ROSA, 2012, p. 10)

Pela análise da concepção apresentada no Quadro 11, é possível dizer que o entendimento dos professores sobre educação ambiental tem por base a concepção conservadora da educação ambiental, baseando-se apenas no cuidado com o meio ambiente.

Quanto ao entendimento da política da educação ambiental (Quadro 12).

Quadro 12 - Política da Educação Ambiental

| | |
|-----------|---|
| P1 | Bem pouca coisa. |
| P2 | A gente leu textos pra fazer o texto do PPP, mas eu não tenho muito conhecimento. |
| P3 | Não tenho conhecimento. |
| P4 | Na verdade a gente tem o caderno de objetivos que tem relações naturais. |

| | |
|----|---|
| P5 | Não. Eu não pesquisei agora, mas assim, acho que é mais isso mesmo, que é cobrado, que a criança tem que conhecer, compreender vai vindo acho que mais tarde. |
| P6 | Eu li um pouco sobre a lei para fazer o PPP agora, mas foi muito por cima também. Cada grupo se destinou a fazer uma parte do PPP, então ficou responsável de fazer o estudo, fazer o texto e passar para o grupo para depois discutir, juntar e fazer o PPP. |

Fonte: A autora (2015)

Dois professores não conhecem a política da educação ambiental, três tiveram a oportunidade de iniciar estudos, mas sem aprofundamento e um professor ao ser questionado reportou-se às relações naturais, que estão contidas no volume 2 do caderno de objetivos das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b).

Constata-se que mesmo com a lei nº 9795/1999, a qual institui no art. 11, que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999), os professores do CMEI não conhecem a política da educação ambiental e conseqüentemente não realizam discussões sobre a mesma para incluí-la em sua prática pedagógica conforme previsto na lei.

Quanto à educação ambiental estar contemplada nos documentos norteadores da educação infantil na RME de Curitiba um professor relatou ter esse conhecimento.

Dois professores afirmaram que a educação ambiental está contemplada, assim constatado no seguinte relato:

Ela aparece sim, os objetivos que é isso mesmo, manuseio, explorar, fazer atividades, por exemplo eles tem atividade permanente que é mais o que a gente faz, usando algum elemento da natureza, por exemplo eu já fiz com eles sobre as folhas secas, trabalhando as estações do ano, as folhas, a gente colheu folhas, fez colagens pra representar uma paisagem natural (P5).

Dois professores consideram que a educação ambiental não está contemplada.

Na verdade a gente tem o caderno de objetivos que tem relações naturais. (P4).

Vem como lei na verdade, mas se olhar nosso PPP, não. Está no PPP desse ano. Na construção desse PPP agora foi colocada a educação

ambiental. [...] Aparece nas relações naturais, que tem a questão do lixo, da reciclagem, mas muito sutil, muito superficial (P6).

A educação ambiental é considerada pelos professores a partir dos objetivos da área de formação humana em relações naturais, proposta no volume 2 das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) e no caderno de “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2012c). Os professores demonstram não ter realizado aprofundamento no estudo dos documentos, pois além de abordar os objetivos para área de formação humana em relações naturais e sociais, a parte teórica contempla a educação ambiental.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) afirma-se que

a instituição de Educação Infantil tem importante função de auxiliar as crianças a compreenderem de como as pessoas relacionam-se entre si e com o meio natural, e a perceberem a reciprocidade de influências nessas relações, entendendo que as ações humanas trazem conseqüências ao meio interpessoal e natural (CURITIBA, 2006b, vol. 02, p. 60).

O caderno de “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2012c, p. 32) enfatiza que

o contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças, e compreender as relações sociais que se estabelecem nesse contexto favorece a elas a construção de noções de reciprocidade sobre suas ações e conseqüências no meio.

Os professores demonstram não conhecer o volume 1 das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006a), que trata dos princípios e fundamentos educativos para RME de Curitiba com destaque para o desenvolvimento sustentável, o qual enfatiza que a educação ambiental

deve se manifestar de forma integrada, permeando os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ao longo das diferentes fases do processo pedagógico [...] e objetiva levar os estudantes ao entendimento do todo socioambiental e o desenvolvimento de práticas sociais cotidianas conscientes (CURITIBA, 2006a, p. 33-34).

Sobre a formação dos professores em educação ambiental no CMEI (Quadro 13).

Quadro 13 - Formações em educação ambiental

| | |
|-----------|--|
| P1 | No CMEI a gente já estudou educação ambiental, não nesse ano, mas nos anos anteriores a gente já estudou mais educação ambiental. Estudos de textos, lia, via exemplos, via como fazer algumas atividades, dava exemplo de algumas experiências para você fazer com as crianças. |
| P2 | Foi estudado, mas não foi muito ampla, foi falado que a gente tem que trabalhar. Esse ano foi mais sobre étnico-racial, então isso é mais cobrado. |
| P3 | Não. Nós não tivemos. Que bom que ano que vem vai ser focado isso, vai ajudar bastante. |
| P4 | Nos que eu passei ainda não, mas já teve, vou falar pra você assim que nós não tivemos a oportunidade de estudar, mas já teve esta formação sim, em outras épocas. Eles sempre trazem essas formações... Nós trabalhamos com a horta, mas não teve curso. |
| P5 | Não. Uma visão bem minha mesmo, eu acho que muito pouco, o material que é dado, pelo menos até agora em três anos de prefeitura em relações naturais que é que fala sobre educação ambiental. É bem pouco, eu não vi muitas atividades, ainda não vi, eu quero até pesquisar pra ver mas eu não vi muita dinâmica assim nisso tudo assim. É mais assim explorar, o contato com a natureza, mas assim uma atividade, uma coisa, propor alguma coisa que estimule eles a pensar em tudo isso, nessa questão ambiental que está, vejo que é meio limitado, a meu ver. |
| P6 | Começamos só com o PPP, foram só pinceladas. A não ser o trabalho que a gente tem com a permanência, a questão da horta, a jardinagem. É um trabalho muito bom. |

Fonte: A autora (2015)

As respostas mostram que três professores ainda não realizaram formações em educação ambiental no CMEI, porém constata-se que as formações tiveram início quando um professor relatou ter realizado estudo sobre esta temática em anos anteriores, um professor realizou estudo, porém não muito amplo e um relato traz o início de estudos sobre a educação ambiental ao ser contemplada no PPP da instituição que está em processo de elaboração. Os depoimentos mostram a necessidade da ampliação de estudos específicos em educação ambiental para o entendimento desta temática.

Considerando o art. 11 da Lei 9795/1999 (BRASIL, 1999) que institui que a educação ambiental deve constar nos currículos de formação dos professores em todos os níveis e “devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999), faz-se necessário que os professores tenham formação inicial e continuada, e possam atender as perspectivas ambientais e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CMEI

Este item da pesquisa caracteriza a prática pedagógica dos professores em educação ambiental no CMEI, sendo o segundo objetivo específico proposto na investigação.

Seguindo o roteiro da entrevista, os professores se colocaram quanto à prática pedagógica (Quadro 14).

Quadro 14 - Prática Pedagógica

| | |
|-----------|---|
| P1 | É o ato que você tem de planejar um determinado assunto para levar para sala e realizar essa atividade com objetivo específico. |
| P2 | Eu acho que tudo o que a gente vai ensinar para criança tem um objetivo pra eles, eu acho que é uma prática pedagógica independente de estar no planejamento ou não, por exemplo, quando a gente ensina eles a utilizar o banheiro ao invés de usar fralda é uma prática pedagógica. |
| P3 | O que você vai oferecer para criança, sua organização de trabalho, como você vai fazer, o que vai precisar pra fazer. |
| P4 | Eu entendo que assim todo o conhecimento que a gente tem que passar para as crianças tem que partir de um objetivo e de uma função. Se você vai aplicar a atividade dentro da faixa etária da criança tem que ter a função do que vai atingir esse objetivo, então a partir do momento que se pega como aplicar, acho que faz parte das práticas pedagógicas. |
| P5 | Prática pedagógica, eu acho assim que é aquilo que a gente faz, a nossa vivência, como o planejamento, acompanhamento, observação das crianças. |
| P6 | É o encaminhamento todo que o professor dá, que o professor faz dentro e fora de sala de aula são suas práticas. |

Fonte: A autora (2015)

Considerando Veiga (1992, p. 16), a qual diz que a prática pedagógica é “orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” e que “[...] pressupõe a relação teoria-prática e é essencialmente nosso dever [...] a busca de condições necessárias à sua realização”, nos depoimentos, os professores demonstram ter conhecimento do conceito a prática pedagógica.

Quanto à organização do planejamento.

Utilizamos o caderno de planejamento e o caderno pedagógico, que é um caderno com objetivos que você tem que alcançar aqueles objetivos, então você elabora atividades que alcancem aqueles objetivos. [...] Para cada

área de conhecimento, tem os objetivos para serem alcançados na determinada idade da criança (P1).

Geralmente discute assim nós três (se referindo às outras professoras que atuam na turma) e dentro dos objetivos que a gente tem que trabalhar prepara uma atividade, por exemplo se vai utilizar um riscante a gente prepara uma atividade com canetinha, com caneta, lápis. A gente faz sequência didática. No maternal é só sequência. Dura em torno de um mês (P2).

As diretrizes e o caderno de objetivos que a gente usa mais pra fazer o roteiro semanal e às vezes um texto ou outro que é dado quando que a gente consegue compartilhar com a pedagoga. [...] Normalmente escreve no caderno, explicando todas as atividades que vai acontecer e no roteiro semanal. [...] No plano anual, a gente faz o plano anual e coloca tudo o que a gente vai trabalhar no ano (P5).

[...] por sequência didática ou projeto. [...] Ali a gente discute o que é importante. A gente fez o plano anual também e estamos sempre retomando [...]. Cada uma desenvolve seu planejamento [...] (P6).

Para Angotti (2010, p. 70) o planejamento precisa “espelhar o empenho do professor na execução de um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, analisado à luz da proposta de formação infantil”. Considerando o que afirma o autor, os depoimentos caracterizam a organização dos professores para realizar o planejamento das práticas pedagógicas, sendo elaborado para ser executado em determinado período, podendo ser semanal ou anual, contemplando objetivos e intenções. Os planejamentos realizados pelos professores também são revistos e analisados.

aquilo que você vai trabalhar dentro das práticas, você vê o que você está alcançando, o que você está finalizando, daí você vai marcando. O que você não atingiu durante o ano, porque às vezes você pode atingir, pode não atingir você dá uma continuação no ano que vem pra você ter como experiência (P4).

A gente fez o plano anual também e estamos sempre retomando [...] (P6).

Sobre os recursos pedagógicos um professor não respondeu a questão, três professores, ao serem questionados, reportaram-se aos recursos pedagógicos para prática pedagógica em educação ambiental.

Eu utilizei o plantio de mudinhas, a gente deixou em sala para ver se crescia, regava, foi bem legal, mas umas não nasceram. A gente fez uma atividade de brinquedos de sucata, viu o que era sucata, onde colocava cada uma delas na reciclagem, elaborava brinquedos. A gente só trouxe imagens para eles mostrando brinquedos feitos com sucata. Estudamos

textos dados pela própria prefeitura, porque nesse ano (ano passado) foi um ano que eles cobraram muito a educação ambiental (P1).

As sementes, a terra, os regadores, pazinhas específico de plantio, vídeo, figuras, internet, livros e textos informativos (P4).

Pouco material reciclável, mais brinquedos comprados. Eu acho que tem ter um outro movimento. Está se falando um pouco na questão de construir bastante com material, construir jogos, não só comprar, mas isso vai um tempo ainda porque sempre se tem a idéia de comprar, o consumo. [...] Sucata acho pouco usado, a gente até fez algumas atividade, mas muito pontual, depois caiu no esquecimento [...] As sementes a gente comprou, terra e material de jardinagem não porque a gente já tinha [...] (P6).

Dois professores apontam os recursos pedagógicos utilizados nas práticas pedagógicas sem especificar a educação ambiental.

Imagens, parque, músicas (P3).

Depende da atividade, eu gosto muito de utilizar música, que eu acho que eles aprendem muito através da música, materiais rotineiros cadernos, folha sulfite (P5).

Considerando os recursos pedagógicos como elemento articulador da prática pedagógica, são necessários em uma instituição de educação infantil. Os depoimentos revelam que o CMEI adquire materiais diversificados: brinquedos, materiais de consumo, DVDs, livros de literatura infantil, jogos, entre outros, além de materiais que foram utilizados nas práticas com a horta no CMEI e de materiais confeccionados pelos professores. De acordo com RCNEI (BRASIL, 1998, p. 71) os recursos materiais das instituições de educação infantil: “constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças”, porém, além dos recursos materiais, é necessário que o professor utilize em sua prática outros recursos pedagógicos, que não são considerados pelos professores.

Sobre a educação ambiental no PPP e no Planejamento anual, consideram-se as seguintes respostas (Quadro 15).

Quadro 15 - Educação ambiental no PPP e Planejamento anual

| | |
|-----------|--|
| P1 | Está contemplada como Relações Naturais. |
| P2 | Como relações naturais. Trabalhar coisas do dia a dia deles, por exemplo, a gente tem o parque lá fora, trabalhar sobre o que tem no parque, também a questão do lixo que tem que jogar dentro do lixo, a água que é uma coisa que eles adoram mexer na água, se você deixar eles abrem a torneira e fazem a maior bagunça, é isso mesmo |

| | |
|-----------|--|
| | do dia a dia deles. A gente sempre trabalha todo dia |
| P3 | Não. Não está, mas a gente procura conversar com as crianças. Não está focado nesse ano, mas a gente procura focar. |
| P4 | Está como relações naturais. |
| P5 | Está. Que é mais isso, o manuseio de coisas da natureza, observação, não nada muito de experimento, é mais no ensino fundamental que vai ter. |
| P6 | A educação ambiental no nosso caderno de objetivos, na nossa diretriz é muito sutil. Agora com o PPP, se observou que não precisa trabalhar só em relações naturais, que a educação ambiental pode caminhar pela oralidade, pode caminhar por outras áreas, até tem que ter mais estudos sobre isso [...] o importante é que ela esteja mais presente [...]. |

Fonte: A autora (2015)

No momento da entrevista o CMEI estava em processo de elaboração do PPP da instituição, prevalecendo como documento a Proposta Pedagógica elaborada em 2005, a qual menciona a área de formação humana Relações Sociais e Naturais. As respostas apresentadas por quatro professores afirmam que os documentos envolvem as Relações Naturais. Um professor afirma que a educação ambiental não está presente no PPP e no Planejamento Anual. Considerando que “a educação ambiental tem como pressuposto pedagógico a articulação entre o conhecimento sobre os processos ambientais, a intencionalidade dos sujeitos em sua relação com a natureza e a transformação social [...]” (TOZONI-REIS, 2008, p.70-71), faz-se necessário que a educação ambiental seja contemplada nos documentos norteadores da prática pedagógica do CMEI.

Sabendo-se da importância em abordar a educação ambiental no contexto da educação infantil, destaca-se a resposta do Professor 6, o qual relata a contemplação da educação ambiental na educação infantil por meio do PPP que está sendo elaborado pela instituição.

Sobre a educação ambiental nas práticas pedagógicas no CMEI, apenas uma professora respondeu que não é contemplada, porém disse que existem possibilidades de ser realizada. Cinco professores disseram que a educação ambiental está contemplada em suas práticas pedagógicas.

Trabalhar coisas do dia a dia deles, por exemplo, a gente tem o parque lá fora, trabalhar sobre o que tem no parque, também a questão do lixo que tem que jogar dentro do lixo, a água que é uma coisa que eles adoram [...] é isso mesmo do dia a dia deles. A gente sempre trabalha todo dia (P2).

Sim. A gente passeia com eles no parque, com imagens e vários materiais (P3).

Sim. Através das relações naturais (P4).

Eles exploram geralmente mais, eles gostam mais de areia, eles pegam as frutinhas, eles querem levar pra casa as frutinhas [...] a gente foi visitar o Jardim Botânico, foi muito legal ver aqueles diversos tipos de planta (P5).

Hoje a permanência que mais deu evidência. Elas trabalharam bastante, desde o início do ano. A horta, o plantio, a jardinagem [...] As crianças amaram na verdade. A gente vê o resultado pelas crianças, como eles gostam de mexer na terra (P6).

Nas entrevistas foi relatado pelos professores que a equipe de permanência está desenvolvendo no CMEI, dentro da área de formação humana Relações Naturais, o projeto “Bem cuidar da natureza, bem cuidar do ambiente escolar”, desenvolvido por meio de práticas com a horta e com jardim, envolvendo as crianças das turmas do Maternal I até o Pré. Mesmo estando presente nos relatos dos professores, que as práticas em educação ambiental são realizadas no CMEI, existe um caminho amplo a ser percorrido para atingir os objetivos da concepção de educação ambiental crítica. Constatou-se que as práticas estão relacionadas aos os objetivos da área de formação humana Relações Naturais propostas nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b, p. 61-62) a qual apresenta que

brincar com areia, pedrinhas, argila, água e outros elementos naturais e participar de experiências de jardinagem e horta são algumas das situações que, intencionalmente planejadas, oportunizam à criança o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e preservação da natureza, aprendendo aos poucos a se relacionar de modo responsável com o meio ambiente. Isso também pode ocorrer quando as crianças são incentivadas a participar da organização e conservação dos espaços, dentro e fora da instituição.

Sabendo-se que o CMEI está localizado próximo a APA do Passaúna, os professores foram questionados se possuem esta informação e se a região é explorada nas práticas pedagógicas. Quatro professores relataram não ter esse conhecimento, sendo assim não são exploradas nas práticas pedagógicas. Apenas dois professores relataram saber desta localização, porém não é explorada nas práticas pedagógicas.

Sim. De uma região aqui atrás da pra ver o Passaúna. Não é explorada nas práticas pedagógicas (P1).

é um área muito grande, muito bonita [...] Aqui o Parque dos Tropeiros e o Rio Passaúna é muito presente na comunidade. Se você perguntar pra eles: “O que você fez no final de semana?” “Fui no parque.” “Que parque?” “No parque dos Tropeiros”... Acho que ainda é bem frequentado. Até já pensei em fazer passeio no Parque dos Tropeiros, [...]. É próximo, dá pra ir até a pé se quiser, de tão próximo que é. É uma boa andada, mas não é explorado (P6).

Mesmo sendo uma região presente no cotidiano das crianças conforme relato do Professor 6, esta não é explorada nas práticas pedagógicas pela falta de conhecimento do local.

Para finalizar este momento da entrevista, os professores se colocaram quanto à avaliação das práticas pedagógicas em educação ambiental. As respostas seguintes caracterizam a avaliação em caráter geral.

A avaliação é contínua. Não tem como avaliar uma atividade ali naquele dia. São avaliadas em vários momentos porque cada criança tem seu tempo de aprendizado. Tem crianças que demoram a dar o resultado, depende do tempo da criança (P1).

A avaliação é contínua. Sempre avaliando. No primeiro semestre as crianças estão numa fase, no segundo já mudam. Você vai colher os frutos as vezes lá no final do ano. Então tem que insistir sempre e não desistir daquela criança porque ela surpreende (P3).

O método mais usado é a observação para educação infantil, então a gente observa se conseguiu atingir os objetivos, se foi prazeroso pra ele estar desenvolvendo aquela atividade (P5).

A gente sempre faz avaliações com eles assim: pergunta, observa [...] fazem registros por fotos, às vezes com filmagens também, registro no parecer nos relatórios que a gente faz das crianças (P6).

Dois professores relataram como acontece a avaliação das práticas pedagógicas em educação ambiental.

A gente observa o que [...] qual é a reação deles, se eles estão mudando em relação ao que a gente fala o que geralmente acontece, por exemplo da água, a gente fala: “Não pode mexer na água” aí eles mesmos quando vêem os coleguinhas fazendo eles já vão lá e falam que não podem fazer isso, então eu acho que esse é o progresso, geralmente a avaliação a gente faz mais por meio de observação (P2).

A avaliação é de acordo com o desenvolvimento do planejamento. Se a gente consegue atingir o final a atividade e o interesse das crianças, essa é a avaliação que a gente faz, o interesse deles pela proposta. Se despertou nas crianças o cuidado com o ambiente (P4).

Na LDB 9394/1996, no art. 31, a avaliação na educação infantil “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção” (BRASIL, 1996), sendo assim, a avaliação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, tanto em caráter geral, quanto relacionado com a educação ambiental, seguem o que está previsto na Lei, sendo contínua e por meio da observação e registro da aprendizagem e do interesse da criança.

4.3 DIFICULDADES E POSSIBILIDADES: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CMEI

Este momento da entrevista busca saber das dificuldades e das possibilidades em desenvolver práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil.

Quanto às dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas em Educação Ambiental no CMEI (Quadro 16).

Quadro 16 - Dificuldades nas práticas pedagógicas em educação ambiental

| | |
|-----------|---|
| P1 | A questão do planejamento e da falta de ideias que a gente tem pra realizar esse assunto em sala, porque às vezes parece um assunto tão distante da educação infantil e a gente não tem formação específica para isso, textos específicos sobre a educação ambiental que abranjam mais, porque é tudo muito repetitivo, é tudo muito sem conteúdo mesmo, não é nada consistente, não dá pra ir pra prática. |
| P2 | Eu acho que mais espaço e mais recursos, por exemplo, eu acho que seria legal de repente a gente ter, igual a gente falou lá no nosso texto (se referindo ao texto elaborado para o PPP), um bosque, ter as árvores com frutinhas, ia ser uma coisa bem legal pra eles. |
| P3 | Precisa de mais materiais, mais recursos, mais informações sobre o assunto, algo que nos dê mais oportunidade de repassar tudo isso para as crianças, mais conhecimento. |
| P4 | Como nós estamos em duas na permanência... teria que ter mais um profissional... falta um pouco da estrutura de pessoal. Mas no restante não, do desenvolvimento da gente procurar trazer coisas novas, não, as crianças o interesse delas, a dificuldade |

| | |
|-----------|---|
| | delas não querer mexer, não, eles tem muito interesse. |
| P5 | A meu ver, falta estratégias e metodologia pra você conseguir desenvolver. Eu particularmente falando, falta mais estratégia e metodologia de como fazer, como abordar isso com as crianças em relação à educação ambiental [...] a maioria tem dificuldade em trabalhar essa questão, porque é pouco material que é dado, é pouco discutido. A dificuldade é isso, como trabalhar [...] uma formação específica bem nessa área mesmo. Sabe assim propostas de atividades que eles consigam interagir aprendendo [...] qual atividade que poderia propor. |
| P6 | Uma foi a falta de conhecimento, [...] agora com o PPP, foi colocado lá uma sementinha, agora começou a se pensar. |

Fonte: A autora (2015)

Analisando as respostas dos professores é possível evidenciar o que caracterizam as dificuldades em realizar práticas pedagógicas em educação ambiental: ausência de formação e de planejamento com estratégias e metodologias específicos para as práticas em educação ambiental, ser uma temática que parece estar distante da educação infantil, conhecimentos e informações insuficientes sobre a perspectiva ambiental e a carência de recursos pedagógicos e pessoal.

Sobre as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas em Educação Ambiental no CMEI (Quadro 17).

Quadro 17 - Possibilidades das práticas pedagógicas em educação ambiental

| | |
|-----------|---|
| P1 | Totalmente possível como qualquer outra área do conhecimento, só que para isso a gente precisa ter formação para poder realiza. |
| P2 | Eu acho que é possível desenvolver aquilo que está no dia a dia deles, não dá pra ir muito além, até porque a nossa turma é uma turma pequena, eles são pequenininhos e não entendem muito, depende do que a gente for fazer eles vão ficar perdidos, tem que ser uma coisa mais da vivência deles. |
| P3 | Algumas sim. Vai depender da faixa etária da criança, cada atividade você passa para a criança de acordo com a faixa etária dela. O planejamento feito conforme a idade da criança, algo referente ao ambiental, mas relacionado à idade da criança para que ela possa entender. |
| P4 | É possível desenvolver a educação ambiental na educação infantil, necessita um pouco mais de recurso e dependendo do CMEI, de espaço. |
| P5 | Dentro da educação infantil que é essa questão de explorar, observar, conhecer, tem o ambiente que é favorável. |
| P6 | Todas. Não tem porque não desenvolver [...] é só uma questão de vontade, conhecer, acho que tem que ir em busca [...] é ter conhecimento, ter vontade de fazer e também porque agora vai fazer parte do PPP [...] tem que ser trabalhado. |

Fonte: A autora (2015)

Os professores acreditam na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil revelando ser essencial que a educação ambiental seja incluída nas formações dos professores, esteja contemplada no PPP e nos planejamentos possibilitando a prática diária, que seja desenvolvida desde a infância, a partir da faixa etária e das vivências das crianças em parceria com as famílias e sejam disponibilizados recursos pedagógicos e pessoal. Para Jacobi (2005, p. 247): “o papel dos [...] professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de uma visão crítica, de valores e de uma ética para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável”. Sendo assim, acreditar, é um dos passos iniciais para que os professores da educação infantil possam assumir sua função diante da realização das práticas pedagógicas em educação ambiental.

Quanto à importância de realizar práticas pedagógicas em Educação Ambiental na Educação Infantil (Quadro 18).

Quadro 18 - Importância das práticas pedagógicas em educação ambiental

| | |
|-----------|---|
| P1 | É importante porque as crianças vivem num mundo social, onde elas são responsáveis por cuidar também desse mundo tanto como nós adultos devemos cuidar do meio ambiente. Eles também têm que aprender e se eles aprenderem desde pequenos para eles o cuidado vai ser automático, não vai precisar alguém chamar a atenção deles por jogar uma casquinha de balas na rua, isso já vai ser uma característica deles, por isso que tem que ser trabalhado desde pequeno. |
| P2 | Eu acho que para conscientizar que o meio onde eles vivem tem que ser bem cuidado [...] eles têm que preservar o lugar que eles vivem, a natureza, acho que é importante ir conscientizando eles desde já. |
| P3 | Consciência. Formar pessoas conscientes desde criança, que começa na infância. Consciência em tudo referente ao meio ambiente em que vivemos, meio ambiente aqui no CMEI, meio ambiente lá fora [...] começa aqui essa consciência, no momento que a criança vai lavar as mãos, vai escovar os dentes e não deixa a torneira ligada, vai formando sobre o desperdício da água. |
| P4 | Acho que é o desenvolvimento da criança a ter mais o contato com a natureza [...] parte de um respeito, ter uma responsabilidade de cuidar mais de tudo que eles utilizam, agora eles utilizam a natureza, mas não tem essa consciência de que é tão importante pra eles, essa responsabilidade que acho que eles têm que adquirir. Acho que essa prática do meio ambiente, da explicação aqui faz com eles tenham mais essa responsabilidade, que a natureza, o ambiente onde eles estiverem é tão importante para eles respeitarem, para o desenvolvimento. |
| P5 | Acho que tudo gera em torno disso mesmo, de conscientização. Porque as fontes são naturais mais a gente tem que preservar e estar cuidando e daí já criar esse valor neles. |
| P6 | essa importância da educação ambiental, que uma hora isso vai acabar, a gente vê pelo clima, que não é mais o mesmo [...] quanto mais cedo se começar a se |

| | |
|--|--|
| | valorizar, quanto mais cedo se começar a se trabalhar, mais vamos ter adultos conscientes [...] é mais fácil trabalhar agora enquanto são pequenos, do que os adultos [...] vamos pensar nesses pequeninhos, nessa sementinha. |
|--|--|

Fonte: A autora (2015)

Os professores consideram importante realizar práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, porém reforçam o entendimento de educação ambiental em uma concepção conservadora, pois não consideram as relações sociais entre o homem e a natureza e reforçam a responsabilização do indivíduo perante a natureza quanto à conscientização e aos cuidados com o meio ambiente.

Considerando os autores Layrargues (2002, 2012), Lima (2002) e Loureiro (2007, 2009, 2013) que abordam a educação ambiental em uma perspectiva crítica, a qual tem a “finalidade de buscar a transformação social, o que engloba indivíduos e grupos em novas estruturas institucionais, com base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de viver na natureza” (LOUREIRO, 2013, p. 16), a educação ambiental faz-se necessária em todos os níveis de ensino formal, proporcionando ao indivíduo, desde a infância, uma visão crítica do contexto socioambiental e pensamento reflexivo sobre a preservação ambiental. Os professores precisam compreender a educação ambiental nesta perspectiva, para que as práticas que se caracterizam no CMEI sejam planejadas a partir do entendimento de que o homem é um ser social e está em constante relação com a natureza e assim dar início à formação de sujeitos comprometidos com os aspectos de sustentabilidade na sociedade e que tenham compreensão do “sentido da natureza e seu delicado equilíbrio, o papel de todos os seres vivos na manutenção da vida e o equilíbrio ecológico, a interferência do homem e os limites de sua ação no meio natural, o respeito à vida animal, às plantas e ao planeta em que vivemos” (OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Considerar relevante a realização de práticas pedagógicas em educação ambiental é um importante passo para superação das dificuldades apresentadas pelos professores. Acreditar nas possibilidades garante que a educação ambiental seja concretizada nos espaços de educação infantil. Para finalizar, os professores deixaram sugestões para a efetivação das práticas pedagógicas em educação ambiental no CMEI: formação em educação ambiental com embasamento teórico e

prático, leitura de textos, palestras com profissionais formados nesta área abordando conhecimento específico e voltados para educação infantil, organização e planejamento para possibilitar as práticas no CMEI, ser uma prática diária, trabalhar com as famílias e dispor de recursos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa retoma-se a questão norteadora do estudo expressa na pergunta de: Como se constitui a educação ambiental nas práticas pedagógicas dos professores de um CMEI da RME de Curitiba? Indicam-se a partir dos objetivos colocados inicialmente para a realização da pesquisa, considerações sobre os resultados obtidos no desenvolvimento desta investigação.

Quanto ao objetivo geral, em que se buscou analisar as práticas pedagógicas de educação ambiental em um CMEI da RME de Curitiba, constatou-se que: a educação ambiental não está contemplada na Proposta Pedagógica do CMEI pesquisado, são abordadas as Relações Sociais e Naturais entre os objetivos de aprendizagem. A educação ambiental não é compreendida em sua perspectiva crítica pelos professores que atuam no CMEI e a prática pedagógica em educação ambiental, quando desenvolvida, tem por base a concepção conservadora. Para que seja proporcionada aos indivíduos uma visão ampla e crítica do contexto socioambiental e pensamento reflexivo sobre questões ambientais, desde a infância, a educação ambiental precisa estar delimitada na Proposta Pedagógica da instituição, para embasar as práticas pedagógicas dos professores que precisam estar preparados e para isso, faz-se necessária formação inicial e continuada levando ao conhecimento das políticas educacionais e à compreensão da concepção crítica da educação ambiental e assim concretizá-la nas práticas pedagógicas na educação infantil.

O primeiro objetivo específico tratou do perfil dos professores que atuam no CMEI da RME de Curitiba. A pesquisa mostrou que os professores que atuam no CMEI são todos do sexo feminino. Para escolha do CMEI de atuação prevalece a proximidade do local de residência. Não são iniciantes na função e possuem formação específica para atuar na educação infantil atendendo as exigências da lei, prevalecendo o curso de Pedagogia como formação em nível superior. Os professores consideram que a formação inicial trouxe conhecimentos para desenvolver a prática pedagógica na educação infantil, consideram da mesma forma que as práticas e a formação adquirida por eles em campo de trabalho contribuíram com a atuação na educação infantil. Evidencia-se que a formação continuada acontece em poucos momentos e a falta de horário de permanência tem prejudicado estudos e planejamentos das práticas pedagógicas dos professores.

Sendo assim, são necessárias formações para que haja melhor compreensão da concepção de educação infantil e de sua especificidade, assim como da política e das abordagens da educação ambiental.

O segundo objetivo específico possibilitou caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores de um CMEI da RME de Curitiba. Analisando as respostas, os professores têm compreensão do conceito de prática pedagógica e realizam planejamentos das ações realizadas, porém existe um caminho amplo a ser percorrido para contemplar a educação ambiental e atingir os objetivos da educação ambiental crítica, pois as práticas desenvolvidas pelos professores buscam desenvolver apenas os objetivos da área de formação humana Relações Sociais e Naturais abordados no volume 2 das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba - Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) e contemplados na Proposta Pedagógica do CMEI. Destaca-se a necessidade de formações e reflexões sobre a educação ambiental para aprofundamento das abordagens teóricas e conhecimento das políticas educacionais para ser contemplada nas práticas pedagógicas dos professores do CMEI.

Estando o CMEI localizado próximo à APA do Passaúna e do Parque dos Tropeiros perguntou-se aos professores se esta localização é considerada como recurso para as práticas pedagógicas realizadas. Apenas duas professoras relataram ter o conhecimento da localização do CMEI, mas que não fazem relação com a prática pedagógica, comprovando assim que a região não é explorada pelos professores, mas poderia ser um importante recurso pedagógico na realização das práticas pedagógicas em educação ambiental, por ser uma área de preservação ambiental. Sobre os recursos pedagógicos para prática pedagógica, os depoimentos mostram que os professores consideram apenas os recursos materiais, justificando a desconsideração da região de localização do CMEI.

O terceiro objetivo específico permitiu analisar a relação entre as práticas pedagógicas de educação ambiental realizada pelos professores em um CMEI e a política de educação ambiental escolar. Considerando a Resolução nº 2/2012 (BRASIL, 2012) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a qual define que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, incluindo então a educação infantil, e estabelece no art. 21º que esta deve ser promovida “integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente” (BRASIL, 2012), o volume 1 das Diretrizes

Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006a), que destaca a educação para o desenvolvimento sustentável e enfatiza a necessidade da educação ambiental manifestar-se de forma integrada nas diferentes fases do processo pedagógico para o entendimento socioambiental e o desenvolvimento de práticas sociais cotidianas conscientes, a Lei Estadual nº 17.505/2013 (PARANÁ, 2013a) que relaciona as políticas públicas de meio ambiente com a educação formal, definindo que a educação ambiental esteja presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal, sendo uma prática educativa integrada no currículo escolar de forma crítica, transformadora, emancipatória, contínua e permanente, e outros documentos oficiais que retratam aspectos da educação ambiental e da educação infantil abordados neste estudo, a educação ambiental precisa estar presente nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil, ao ser definido que a mesma seja contemplada em todos os níveis e modalidades do ensino formal, sendo articulada e prática.

Sendo assim, para desenvolver as práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das políticas educacionais que embasam a educação e compreender que a educação infantil foi instituída a primeira etapa da educação básica, portanto faz-se necessário cumprir o que está disposto na política educacional, ao ser determinado que a educação ambiental seja contemplada em todos os níveis e modalidades do ensino formal e de forma integrada e prática no currículo.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores não realizam práticas pedagógicas em educação ambiental no CMEI em decorrência da falta de formação específica nesta temática, portanto, necessitam de conhecimentos teóricos e políticos da educação ambiental e da educação infantil, além de estratégias, metodologias e recursos pedagógicos para realização destas práticas, sendo necessário também que a educação ambiental seja contemplada no PPP do CMEI.

Portanto, o estudo mostra a necessidade do investimento na formação em educação ambiental para os professores da educação infantil, assim como determinado no PME (CURITIBA, 2015) do município de Curitiba, que ao contemplar a educação ambiental visa garantir a formação continuada qualificada para os professores de todos os níveis e modalidades da educação. Tendo conhecimentos necessários e específicos, garantidos por meio do processo de formação, os professores da educação infantil estarão preparados para atuar nesta etapa da

educação básica e assim superar a concepção reformista da educação ambiental e organizar suas práticas pedagógicas em uma perspectiva crítica da educação ambiental.

Faz-se necessário considerar que mesmo com as dificuldades relatadas pelos professores, ainda acreditam nas possibilidades em desenvolver práticas pedagógicas em educação ambiental no CMEI, sendo esse um ponto importante para dar início ao processo de efetivação das mesmas. Os professores mostram-se disponíveis para participar de formações em educação ambiental e solicitam que as mesmas sejam contempladas para que as práticas sejam efetivadas. Apontam ser fundamental para realização das práticas em educação ambiental no CMEI: formação específica para os professores sobre a temática; que a educação ambiental seja contemplada no PPP e nos planejamentos possibilitando a prática diária; que seja uma prática desenvolvida desde a infância, considerando a faixa etária e a vivência das crianças em parceria com as famílias e seja disponibilizado recurso pessoal e pedagógico.

Contudo, o presente estudo, sobre a educação ambiental e a educação infantil articuladas pela prática pedagógica, comprovaram avanços tanto no contexto da educação ambiental, quanto na educação infantil, porém a educação ambiental em uma perspectiva crítica, ainda precisa ser consolidada nesta etapa da educação básica, para garantir, desde a infância, visão ampla e crítica do contexto socioambiental e pensamento reflexivo sobre questões ambientais.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. *Semeando o trabalho docente*. In OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AYRES, S. N. *Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Decreto nº 73.030 de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e da outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 30 out. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 31 ago. 1981. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Legislativo, Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação geral de educação infantil. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. CNE. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 13 abr. 1999a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Casa Civil. Subchefia para assuntos

jurídicos. Brasília, DF, v. 137, n. 79, 8 abr. 1999b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. 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, 2006a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil*. v.1. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. aprovado em 11 de Nov. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de dez. 2009b, Seção 1, p. 14. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009c, Seção 1, p. 18. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 jun. 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=17810>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 ago. 2015.

CARVALHO, I. C. de M. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental*. Cadernos de educação ambiental. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. Disponível em <<http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/externos/docs/SMA/edamb.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

CURITIBA. Lei nº 7833, de 19 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a Política de proteção, conservação e recuperação do meio ambiente. *Câmara Municipal de Curitiba*. Curitiba, 19 dez. 1991. Disponível em <<http://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. *Deliberação CME nº 02, de 07 de agosto de 2012*. Normas e princípios para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba. Conselho Municipal de Curitiba. Curitiba, 07 ago. 2012b. Disponível em <<http://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em 02 set. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba*. Educação Infantil, vol. 1. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba*. Educação Infantil, vol. 2. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2006b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba*. Educação Infantil. Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2012a. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4319/download4319.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de educação infantil*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais para estudo e planejamento da educação infantil// Cantos de atividades diversificadas na educação infantil*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2010a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais para estudo e planejamento da educação infantil// Planejamento e avaliação*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2010b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais para estudo e planejamento da educação infantil// Modalidades Organizativas do tempo didático*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2010c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais para estudo e planejamento da educação infantil// Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil*. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2013.

_____. Lei nº 14.681 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME da Cidade de Curitiba. *Câmara Municipal de Curitiba*. Curitiba, 24 jun. 2015. Disponível em <<http://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CORSINO, P. *Educação infantil: a necessária institucionalização da infância*. In KRAMER, S. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

FAZENDA, I. *O Que é interdisciplinaridade?* Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, J. B. S. *Educação ambiental emancipatória: possibilidades em uma escola pública*. 2012. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

GARCIA, J.; ROSA, M. A. (Orgs.) *Desafios da educação ambiental*. Curitiba: UTP, 2012.

GOHN, M. G. *Educação não-formal na pedagogia social*. Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*. [online] São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa* [online]. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. *O Mundo da saúde*. [online]. São Paulo: p. 524-531, out/dez. 2006. Disponível em <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/41/01_educacao_ambiental.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

KAPPEL, D. B. *As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional*. In KRAMER, S. (org.) *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. *Revista Textos do Brasil* [online] Brasília, Ministério das Relações Exteriores, edição n. 7. 1999. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

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

KUSMAN, R. A. *Educação ambiental na prática educativa dos professores das escolas localizadas no campo de rede municipal de ensino de Contenda-PR*. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

LAYRARGUES, P. P.; QUINTAS, J. S. (Orgs.) *A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação: pensando e praticando Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente*. 2. ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

LAYRARGUES, P. P. *Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades*. In LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortês, 2009.

_____. Para onde vai a educação ambiental. O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação* [online], Rio de Janeiro, vol.7, n. 14, p. 398-421, ago-dez, 2012. Disponível em <<http://revistas.ufrj.br>>. Acesso em 30 jun. 2015.

LIMA, G da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para educação. *Ambiente & Sociedade* [online], Campinas, vol.6, n.2, p. 99-119, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v6n2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. *Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória*. In: LOUREIRO, B. L.; LAYRARGUES, P. P.; (orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B.; COSTA, C. A. S. Educação ambiental crítica e interdisciplinaridade: a contribuição da dialética materialista na determinação conceitual. *Terceiro Incluído* [online], Goiás, vol. 3, n.1, p. 1-22, jan./jun, 2013, art. 34. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

LOUREIRO, C. F. B. *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. *Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates*. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____. *Trajétoria e fundamentos da Educação Ambiental*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, M. C. G. *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MICARELLO, H. A. L. S.; DRAGO, R., *Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer*. In KRAMER, S. (org.) *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

MYNAIO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Fundamental. Deliberação nº 02, de 06 de junho de 2005. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. *Diário Oficial [do Estado do Paraná]*, Curitiba, PR, 06 jun. 2005. Disponível em <<http://celepar7cta.pr.gov.br>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Fundamental. Deliberação nº 08, de 06 de dezembro de 2006. Alteração do art. 9º da Deliberação nº 02/05 - CEE/PR. *Diário Oficial [do Estado do Paraná]*, Curitiba, PR, 06 dez. 2006. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao082006.PDF>> Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Casa Civil. Sistema Estadual de Legislação. *Diário Oficial [do Estado do Paraná]* nº 8875, Curitiba, PR, 11 jan. 2013a. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85172>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Deliberação 04, de 12 de novembro de 2013. Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. *Diário Oficial [do Estado do Paraná]*. Curitiba, PR, 12 nov. 2013b. Disponível em <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=309>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Lei 18.492, de 24 de Junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Casa Civil. Sistema Estadual de Legislação. *Diário Oficial [do Estado do Paraná]* nº 9479, Curitiba, PR, 25 jun. 2015. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

QUINTAS, J. S. *Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico*. In LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.) *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortês, 2009.

SALES, F.; FARIA, V. L. B. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

SOUZA, M. A. *Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRINDADE, D. F. *Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências*. In FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 1995.

VIEIRA, L. F. *Políticas de educação infantil no Brasil no século XX*. In *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais/organizadora Gisele de Souza*. São Paulo: Contexto, 2010.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. *Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalhos acadêmico-científicos/Universidade Tuiuti do Paraná*. 3.ed. 160p. Curitiba: UTP, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CMEI DA RME DE CURITIBA

Conhecer o perfil dos professores que atuam no CMEI da RME de Curitiba

1. Qual sua idade? Estado civil?
2. Onde você mora atualmente? Sempre morou nesta região?
3. Qual sua formação? Ano de sua formação? Instituição? Presencial ou EAD?
Duração do curso?
 - Graduação
 - Especialização
 - Mestrado/Doutorado
 - Outros? Quais?
4. Em sua formação, teve disciplinas específicas em educação infantil? E de educação ambiental?
5. Você considera que o estudo realizado em sua formação inicial contribuiu com sua prática pedagógica? Por quê?
6. Há quanto tempo atua na Educação Infantil? E em CMEIs da RME de Curitiba? Qual sua função neste momento? Já teve outras funções na RME de Curitiba? Porque escolheu atuar na educação infantil?
7. Para você, o que é educação infantil? Você já teve a oportunidade de estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil? E as Diretrizes Curriculares Municipais da RME de Curitiba? Quando? Como foi o estudo?
8. Os professores do CMEI têm formação continuada? Como são estes momentos? Quais os assuntos são abordados? Qual a frequência que ocorrem esses estudos? Quem acompanha a formação?
9. O que você entende por Educação Ambiental?
10. O que você sabe sobre a política da educação ambiental? Qual documento conhece sobre Educação Ambiental?
11. A Educação Ambiental está contemplada nos documentos norteadores da educação infantil na RME de Curitiba?

12. Estudos sobre a Educação Ambiental são contemplados nas formações no CMEI? De que maneira? Quais os assuntos relacionados?

Caracterizar as práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores do CMEI:

1. O que você entende por prática pedagógica?
2. Quais documentos são norteadores na elaboração dos planejamentos? Como realiza o planejamento das práticas pedagógicas? Como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados?
3. Quais recursos pedagógicos são utilizados na prática pedagógica?
4. A Educação Ambiental está presente no PPP? E no Plano Anual deste ano?
5. Quais temas sobre Educação Ambiental estão contemplados no seu planejamento?
6. A Educação Ambiental está contemplada nas suas práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente? Como é trabalhada? Estão de acordo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais?
7. Existem projetos no CMEI que envolvem a educação ambiental? Quem participa?
8. Você sabe que o CMEI está localizado próximo a APA do Passaúna? Esta região é explorada nas práticas pedagógicas em educação ambiental no CMEI? De que maneira?
9. Como são avaliadas as práticas pedagógicas em educação ambiental?

Avaliar as dificuldades e as possibilidades das práticas pedagógicas em educação ambiental realizadas pelos professores no CMEI diante da política de educação ambiental escolar

1. Sob seu ponto de vista, quais as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas em Educação Ambiental no CMEI?
2. Quais as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas em Educação Ambiental no CMEI?
3. Qual a importância de realizar práticas pedagógicas em Educação Ambiental na Educação Infantil?
4. Quais sugestões você daria quanto às formações e práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil?

APÊNDICE B



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 823, 3º andar Torre A
CEP 80030-000 Curitiba-PR
Tel. (41) 3350-3648
www.cidadedoconhecimento.org.br

Curitiba, 25 de junho de 2015

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: *A Educação Ambiental na prática pedagógica dos educadores dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Curitiba* a ser realizada pela mestrandia Tania Emilene Sieradzki Tavares, sob a responsabilidade das Profs. Dras. Maria Antonia Souza, e Maria Arlete Rosa da Universidade Tuiuti do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com o CMEI para entrevista referente a pesquisa com a gestão, pedagogo (a), e professores (as) desta unidade, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa.

Informo que a pesquisadora está disponível para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and curves, representing the name Maria da Glória Galeb.

Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil

APÊNDICE C

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas - Elementos Articuladores**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pesquisa: A educação ambiental na prática pedagógica dos professores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba

Pesquisadora: Tania Emilene Sieradzki Tavares

Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dra Maria Arlete Rosa

Ao assinar este termo de autorização, estou ciente de que:

- ✓ Minha colaboração se fará por meio de entrevista semiestruturada (gravada), da observação de minha prática pedagógica pela pesquisadora e de registros em planejamento anual e roteiro semanal.
- ✓ A participação do CMEI neste estudo é voluntária;
- ✓ A coleta de dados será feita apenas para fins de pesquisa, e os dados obtidos não serão utilizados para nenhuma outra finalidade;
- ✓ Todos os dados contidos na pesquisa são confidenciais, e a identidade dos participantes será mantida em sigilo;
- ✓ O acesso aos resultados da pesquisa estará disponível para a Instituição;
- ✓ Afirmando que aceitei participar da pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Nome: _____

Cargo: _____

Assinatura: _____

Curitiba, de _____ de 2015.