

GILMARA CRISTINE BACK

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSOS, PROCESSOS E PRÁTICAS EVIDENCIADAS EM CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Arlete Rosa.

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"

Universidade Tuiuti do Paraná

B126 Back, Gilmara Cristine.

Educação ambiental na educação infantil: percursos, processos e práticas evidenciadas em centros municipais de educação infantil/ Gilmara Cristine Back; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Arlete Rosa.

247f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Educação ambiental. 2. Educação infantil. 3. Práticas pedagógicas. 4. Políticas públicas educacionais. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 363.70071

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

GILMARA CRISTINE BACK

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCURSOS, PROCESSOS E PRÁTICAS EVIDENCIADAS EM CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 15 de dezembro de 2021.

Professora Orientadora Dra. Maria Arlete Rosa
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Marília Andrade Torales Campos
Membro Titular Externo –UFPR

Professora Dra. Daniele Saheb Pedroso
Membro Titular Externo - PUCPR

Professor Dr Gerson Luis Buczenko
Membro Titular – Externo
Centro Universitário Internacional – UNINTER

Professora Dra. Maria Antônia de Souza
Membro Titular
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Universidade Tuiuti do Paraná
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

A todos os profissionais da Educação Infantil, ao meu estimado amigo Olinto Simões (in memoriam), meus amigos(as), que direta ou indiretamente contribuíram com esta pesquisa, aos meus familiares, compreensivos com minhas horas de ausência de seu convívio, foram também meus motivadores.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Esta tese que agora se apresenta é resultado de um grande esforço, em que a corrida contra o tempo foi uma constante, sendo necessária uma grande organização das tarefas. Nesse caminhar, algumas pessoas foram de vital importância, principalmente pelo apoio e estímulo à pesquisa que se conclui. Assim, os méritos que ela possa ter devem ser compartilhados com todas as pessoas que, durante a elaboração, estiveram ao meu lado, pois foram elas que tornaram possível esta pesquisa, às quais registro apreço e gratidão.

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo pelas inspirações, sabedoria e fé.

Agradeço aos familiares pela compreensão das ausências, por seus estímulos e palavras de encorajamento.

Aos meus pais (*in memoriam*), por me legarem condições e estímulos aos estudos.

Ao meu estimado amigo Olinto Simões (*in memoriam*), por estar comigo desde o início da minha caminhada acadêmica e profissional.

Aos amigos Roberto, Genoveva, Andrea, Angela, Rosana e Rosangela pelas trocas de experiências .

Ao colega Guilherme Hatschebach, pelo apoio recebido no seguimento das traduções textuais da língua espanhola e inglesa.

Às professoras Leociléa Vieira e Roseneide Cirino pela presteza na normalização do texto e normas acadêmicas.

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas e as professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil localizados na área rural do Município de Piraquara pelo incentivo, apoio recebido e disponibilidade em colaborar quando da realização da pesquisa, na coleta de materiais e entrevistas necessárias.

Aos professores do Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, por todos os ensinamentos proporcionados.

Aos professores, Dra. Marília Andrade Torales Campos, Dra. Daniele Saheb Pedroso, Dra. Maria Antônia de Souza e ao Dr. Gerson Luiz Buczenko presentes na banca de qualificação, meu especial agradecimento pelas orientações repassadas, quais muito acrescentaram a esta pesquisa, possibilitando a conclusão desta tese.

À professora Dra. Maria Arlete Rosa, orientadora desta tese, pelo apoio, compreensão e motivação, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

DOUTA ESCALADA

Ah..., quem sabe...
O que uma criança pensa?

Sonhos do âmago desconhecido,
Vontades embaladas na pouca
idade, O espírito aguerrido à alma
gladiadora.

Os desejos
adensados. O sal
do suor no sol,
O sal da lágrima na
chuva, As pedras do
caminho.

O machucado nos pés,
Sem a perspectiva de um
Drumond, O frio da indiferença,
O calor da raiva desprezo,
O tempo passa o curso termina.

Na vida aprendeu e agora
ensina, À tantas crianças com
muito,
Mas que às vezes não têm ninguém.
Então resta a caminhada e chegada à
Escola, A ambiguidade de uma família do
mundo,
E a saudade da vontade do que poderia ter sido.

Ah..., quem sabe o que uma criança pensa?

(Olinto Simões, 2020)

RESUMO

BACK, Gilmara Cristine. **Educação Ambiental na Educação Infantil**: percursos, processos e práticas evidenciadas em Centros Municipais de Educação Infantil. 247 f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Prof^a Dr^a Maria Arlete Rosa.

O estudo aborda as práticas de Educação Ambiental em seus percursos e processos no bojo das práticas pedagógicas dos professores que trabalham nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Piraquara, município que integra a Região Metropolitana de Curitiba, Paraná. Busca-se responder: Como se desenvolvem as práticas pedagógicas de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara no enfoque do trabalho com a Educação Ambiental? Os objetivos são: geral - compreender a prática em Educação Ambiental desenvolvida na Educação Infantil; específicos: - explicitar os elementos articuladores, em Educação Ambiental, situando as correntes e tendências segundo teóricos da área; examinar as práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil diante das políticas públicas de Educação Ambiental nos eixos do espaço físico, da gestão escolar, da organização curricular e da comunidade; analisar as contradições, limites e possibilidades entre o estabelecido pelas políticas de Educação Ambiental e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara. As dissonâncias evidenciadas entre o escrito e prescrito nos documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, Projeto Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Docente/Projetos e o desenvolvido nas práticas pedagógicas elucidam a seguinte tese: há contradições nas práticas pedagógicas, em Educação Ambiental, desenvolvidas na Educação Infantil. Os principais autores são: Ariès (1981); Buczenko (2017); Layrargues (2002; 2004; 2012); Layrargues e Lima (2011); Loureiro (2002; 2004); Rodrigues e Saheb (2015; 2018); Sauvé (1997; 2005); Tiriba (2007; 2017); Tozzoni-Reis (2008); Souza(2016) sobre práticas pedagógicas para subsidiar os diálogos com Educação Ambiental e as tendências críticas e emancipatória em Educação Ambiental. A pesquisa é qualitativa na perspectiva dialética e as suas categorias metodológicas para analisar a dinâmica dos processos pedagógicos da Educação Ambiental na singularidade da Educação Infantil. Os dados foram coletados em documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Trabalho Docente/Projetos (PTD) e entrevistas semiestruturadas com dez com professores de que trabalham em cinco Centros Municipais de Educação Infantil localizados em áreas rurais que pertencem as Áreas de Preservação Ambiental (APA) de mananciais de abastecimento público para Curitiba e região. A análise de dados de campo se valeu da técnica de triangulação, conforme Triviños (2009), Denzin (2006), e Minayo (2014). Foram triangulados: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental; os documentos das escolas como Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente; e as Práticas Pedagógicas dos professores entrevistados. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas expressam contradições quando analisadas à luz do estabelecido nas Diretrizes de Educação Ambiental, mas convergentes com o disposto nos documentos institucionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Políticas Públicas Educacionais; Áreas de Preservação Ambiental.

ABSTRACT

This study approaches the practices of Environmental Education in its paths and his process in the context of pedagogical practices of teachers working in Kindergarten in Piraquara, a town that integrates the Metropolitan Region of Curitiba, Paraná. It seeks to answer: How are the teaching practices of teachers of Kindergarten in Piraquara in the approach of working with Environmental Education? The objectives are: his general objectives - to understand the practice in Environmental Education developed in Kindergarten; and those specific: - explain the articulating elements in Environmental Education, placing the currents and trends according to researchers in the area; examine the teaching practices of teachers of Kindergarten collate those public policy for Environmental Education in the axes of physical space, school management, curriculum organization and community; review the contradictions, limits and the possibilities between the established by policy of Environmental Education and teaching practices developed in Kindergarten of Piraquara. The dissonances evidenced between the written and prescribed in the documents, National Curriculum Guidelines for Environmental Education, Political-Pedagogical Project, Teaching Work Plan and Projects and the developed in pedagogical practices elucidate the following thesis: there are contradictions in teaching practices in Environmental Education, developed in Kindergarten. The main authors are: Ariès (1981); Buczenko (2017); Layrargues (2002; 2004; 2012); Layrargues and Lima (2011); Loureiro (2002; 2004); Rodrigues and Saheb (2015; 2018); Sauvé (1997; 2005); Tiriba (2007; 2017); Tozzoni-Reis (2008); Souza (2016) on pedagogical practices to subsidize the dialogues with Environmental Education and the critical and emancipatory trends in Environmental Education. This research is qualitative in the dialectical perspective and its methodological categories to inquire the dynamics of the pedagogical processes of Environmental Education in the singularity of Kindergarten. The data were collected in documents: the National Curriculum Guidelines for Environmental Education, Political-Pedagogical Project and Plan of Teaching Work and Projects and semi-structured interviews with ten with teachers who work in five Kindergarten located in rural areas that belong to the Areas of Environmental Preservation of public supply water source for Curitiba city and their metropolitan region. The datafield analysis made use of the triangulation technique, according to Triviños (2009), Denzin (2006), and Minayo (2014). Were triangulated: the National Curriculum Guidelines for Environmental Education; the school documents as Curricular Proposal for Kindergarten of Piraquara town, Political Pedagogical Project, Teaching Work Plan; and the Pedagogical Practices of the interviewed teachers. The results indicate that the pedagogical practices express contradictions when analyzed in the light of the established in the Guidelines for Environmental Education, but convergent with the established of institutional policy.

Key words: Environmental Education; Kindergarten; Pedagogical Practices; Public Educational Policy; Environmental Preservation Fields.

RESÚMEN

El estudio aborda las prácticas de Educación Ambiental en sus trayectos y los procesos en el contexto de las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en los Centros Municipales de Educación Infantil de Piraquara, ciudad que integra la Región Metropolitana de Curitiba, Paraná. Se buscó responder: ¿Cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas de los maestros en los Centros Municipales de Educación Infantil de Piraquara, bajo el enfoque de su trabajo con la Educación Ambiental? Los objetivos son: los generales - se dan a conocer las prácticas en Educación Ambiental desarrolladas en Educación Infantil; y específicos: - cumple los elementos articuladores de la Educación Ambiental, ubicando las corrientes y tendencias según los teóricos del área; examen a las prácticas pedagógicas de los maestros de los Centros Municipales de Educación Infantil ante las políticas públicas en Educación Ambiental desde lo espacio físico, gestión escolar, organización curricular y su comunidad; analizar las contradicciones, límites y posibilidades entre lo establecido por las políticas de Educación Ambiental y las prácticas pedagógicas desarrolladas en los Centros Municipales de Educación Infantil de Piraquara. Las disonancias evidenciadas entre lo escrito y prescrito en los documentos, Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental, Proyecto Político-Pedagógico, Plan de Trabajo Maestro e los Proyectos desarrollado en las prácticas maestras dilucidan la siguiente tesis: hay contradicciones en las prácticas docentes en Educación Ambiental, desarrolladas en la educación infantil. Los principales autores son: Ariès (1981); Buczenko (2017); Layrargues (2002; 2004; 2012); Layrargues y Lima (2011); Loureiro (2002; 2004); Rodrigues y Saheb (2015; 2018); Sauvé (1997; 2005); Tiriba (2007; 2017); Tozzoni-Reis (2008); Souza (2016) sobre las prácticas pedagógicas para subsidiar los diálogos con la Educación Ambiental y las tendencias críticas y emancipatorias en la Educación Ambiental. La investigación es cualitativa en la perspectiva dialéctica y sus categorías metodológicas para analizar la dinámica de los procesos pedagógicos de la Educación Ambiental en la singularidad de la Educación Infantil. Los datos fueron recogidos en documentos: las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental, el Proyecto Político-Pedagógico y a lo Plan de Trabajo Maestro y Proyectos, entrevistas semi-estructuradas con diez maestros a trabajar en cinco Centros Municipales de Educación Infantil ubicados en las zonas rurales que pertenecen a las Áreas de Preservación Ambiental de las fuentes de abastecimiento público para Curitiba y la región. El análisis de los datos de campo hizo uso de la técnica de triangulación, según Triviños (2009), Denzin (2006) y Minayo (2014). Fueron triangulados: las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Ambiental; los documentos de las escuelas como Propuesta Curricular de Educación Infantil del Municipio de Piraquara, Proyecto Político Pedagógico, Plan de Trabajo Maestro; y las Prácticas Pedagógicas de los maestros entrevistados. Los resultados indican que las prácticas pedagógicas expresan contradicciones cuando se analizan a la luz de lo establecido en las Directrices para la Educación Ambiental, aunque convergen con lo establecido en los documentos institucionales.

Palabras clave: Educación Ambiental; Educación Infantil; Prácticas Pedagógicas; Políticas Públicas Educativas; Áreas de Preservación Ambiental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema descritivo das macrotendências.....	68
Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de Curitiba	109
Figura 3 – ETA Irai.....	110
Figura 4 – Mapa de Zoneamento no Município de Piraquara.....	112
Figura 5 – Mapeamento dos cinco CMEI’s pesquisados.....	122
Figura 6- CMEI Adela Steuck Lickfield	123
Figura 7 – CMEI Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor.....	124
Figura 8 – CMEI Cantinho do Brincar	125
Figura 9 – CMEI Ivone Martha Vilar Defert	126
Figura 10 – CMEI Josephina da S. Kuppel	127
Figura 11 – Esquema da triangulação dos dados.....	134
Figura 12 – Inter-relação entre o currículo, comunidade e práticas.....	135
Figura 13 – Esquema dos dados triangulados	136
Figura 14 – Proposta de inter-relação das dimensões	139
Figura 15 – Natureza no entorno	141
Figura 16 – Explorando o entorno do Centro Municipal de Educação Infantil ...	142
Figura 17 –A-B- Lixo no entorno / Rio Irai.....	43
Figura 18 – Mapa de localização dos CMEI’s pesquisados em relação às APA’s	144
Figura 19 – A-B- “Depósitos” de lixo a céu aberto	153
Figura 20 – A- Atividades práticas realizadas com as crianças	154
Figura 20 – B-C- Atividades práticas realizadas com as crianças.....	155
Figura 21 – Indicadores da dimensão Espaço Físico	158
Figura 22– Indicadores da dimensão Gestão Escolar	162
Figura 23 – Áreas de proteção ambiental da Região Metropolitana de Curitiba..	166
Figura 24 – Indicadores da dimensão do currículo.....	173
Figura 25 – Mapa de Piraquara: sede, Guarituba e área rural – estrutura viária principal do Guarituba	174
Figura 26 – Propriedades pecuária	175
Figura 27 – Chácaras loteadas	176
Figura 28 – Natureza x urbanização	177
Figura 29 – A-B- Propriedade rural próximo ao CMEI Adela Steuck Lickfield	178
Figura 30 – A-B- Feira dos produtores locais próximo ao CMEI Adela Steuck Lickfield	179
Figura 31– Feira dos produtores locais próximo ao CMEI Adela Steuck Lickfield	179
Figura 32 – A-B- Desenho elaborados pelas crianças que expressam a relação com a natureza.....	180
Figura 33 – A-B- Cultivo de horas nas instalações do CMEI Adela Steuck Lickfield	181
Figura 34 – Área de proteção ambiental onde o CMEI está inserido.....	182

Figura 35 – Vista do CMEI Professor Belmiro Jobim Castor	182
Figura 36 – A-B-Espaços externos do CMEI Professor Belmiro Valverde Jobim Castor	183
Figura 37 – A-B-Espaços internos: plantio de arvores frutíferas e horta do CMEI Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor.....	183
Figura 38 – A-B- CMEI Cantinho do Brincar.....	185
Figura 39 – A-B- Experiências diversificadas vivenciadas pelas crianças no CMEI Cantinho do Brincar	185
Figura 40 – A-B– CMEI Ivone Martha Vilar Defert	186
Figura 41– A-B – Espaços externo, horta CMEI Ivone Martha Vilar Defert	187
Figura 42– A-B – Preparo dos canteiros	187
Figura 43 – Coleta de lixos ao redor do CMEI pelos alunos do Ivone Martha.....	188
Figura 44 – CMEI Josephina da Silva Kuppel – “Tia Tôto”	189
Figura 45 – A-B - Canteiros de plantações do CMEI Josephina da Silva Kuppel.	190
Figura 46 – A-B - Localização e distância entre os cinco CMEI’s	191

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DADOS REFERENTES AO TERRITÓRIO E AMBIENTE DE PIRAQUARA	111
TABELA 2 – MATRÍCULAS NO ENSINO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA (PR) NO PERÍODO DE 2010-2018	118
TABELA 3 – MATRÍCULAS NO ENSINO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA (PR) NO ANO DE 2019	118
TABELA 4 – NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS NOS CMEI's DE PIRAQUARA NO ANO DE 2021	119
TABELA 5 – NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS NOS CINCO CMEI's NO ANO DE 2021	129
TABELA 6 – DADOS FUNCIONAIS DOS CINCO CMEI's	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	73
QUADRO 2 - INSTITUIÇÕES RURAIS INAUGURADAS EM PIRAQUARA (1992-2018)	128
QUADRO 3 - LOCALIZAÇÃO E HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DOS CINCO CMEI's DE PIRAQUARA ESCOLHIDOS PARA A PESQUISA DE CAMPO	128
QUADRO 4 - APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	132
QUADRO 5 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS À EDU - CAÇÃO AMBIENTAL.....	168
QUADRO 6 – CORRENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÃO, OBJETIVO, ENFOQUE E ESTRATÉGIAS.....	169
QUADRO 7 – CORRENTES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL IDENTIFICADAS, DE ACORDO COM OS AUTORES PESQUISADOS, NA PRO- POSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
APMI	Associação de Proteção a Maternidade e a Infância
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPF's	Associação de Pais, Professores e Funcionários
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEU	Centro de Esportes e Artes Unificado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CECAE	Centro Especializado em Capacitação Aperfeiçoamento e Educação
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CPPI	Centro de Produção e Pesquisa de Imunobiológicos
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEDS	Década Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DDT	Dicloro Difenil Tricloroetano
EA	Educação Ambiental
Earte	Educação Ambiental Estado da Arte
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDS	Educação para Desenvolvimento Sustentável
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
ETA	Estação de Tratamento de Água
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONGs	Organizações não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PANACEA	Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação ambiental
PCEI	Proposta Curricular para a Educação Infantil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PLACEA	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental
PME	Plano Municipal da Educação
PNEA	Política Nacional da Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político-pedagógico
PR	Paraná
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação infantil
RCP	Referencial Curricular do Paraná
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SEMA	Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SMED	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTP	Unidade de Territorial de Planejamento
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES .	30
2.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS	35
2.1.1	A ação docente no contexto das práticas pedagógicas	41
2.1.2	Práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil	47
2.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CORRENTES, TENDÊNCIAS E PRÁTICAS	56
3	TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR ...	76
3.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ESCOLA: CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL	76
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL	88
3.3	O ENTRELACE ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA LEGISLAÇÃO	93
3.4	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	96
4	METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS	104
4.1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	104
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE PIRAQUARA	108
4.2.1	Educação Infantil no Município de Piraquara	113
4.2.2	A Educação Infantil e o currículo	119
4.3	LOCAL DE PESQUISA: OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ÁREAS RURAIS DE PIRAQUARA.....	121
4.3.1	Centro Municipal de Educação Infantil Adela Steuck Lickfield	123
4.3.2	Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor	124
4.3.3	Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar	124
4.3.4	Centro Municipal de Educação Infantil Ivone Martha Vilar Defert	125
4.3.5	Centro Municipal de Educação Infantil Josephina da Silva Kluppel – “Tia Tôto”	126
4.4	SUJEITOS DA PESQUISA, COLETA E ANÁLISE DE DADOS	129
5	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA NO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	138
5.1	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS EIXOS DO ESPAÇO FÍSICO, DA GESTÃO ESCOLAR, DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DA COMUNIDADE	139
5.1.1	Espaço Físico	140
5.1.2	Gestão Escola.....	159
5.1.3	Organização Curricular	163
5.1.4	A comunidade e o entorno	174
5.1.4.1	Centro de Municipal de Educação Infantil Adela Steuck Lickfield	178

5.1.4.2 Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Belmiro Valverde Castor...	181
5.1.4.3 Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar.....	184
5.1.4.4 Centro de Educação Municipal Infantil Ivone Martha Vilar Defert	186
5.1.4.5 Centro Municipal de Educação Infantil Josephina da Silva Kluppell – "Tia Tôto"	188
5.2 AS CONTRADIÇÕES E CONVERGÊNCIAS ENTRE O ESTABELECIDO PELAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS AÇÕES REALI- ZADAS PELOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA	195
6 CONCLUSÕES	212
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DA INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA MESMA	234
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	235
APÊNDICE C–TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOS/FILMAGENS	238
APÊNDICE D - INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	239
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO	243
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PESQUISADORA	246
ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PESQUISA CMEI's	247

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo são as práticas pedagógicas de Educação Ambiental (EA), considerando o percurso e seus processos que para Kauchakje (2020, p. 1) é [...] “entendido como ‘um encadeamento de fenômenos interativos’, fruto das relações e dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas historicamente determinadas“, e se desenvolve no bojo das práticas dos professores que trabalham nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Piraquara, município que integra a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Paraná. Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)¹.

Vale lembrar que as políticas de Educação Ambiental aqui tratadas estão no âmbito das políticas públicas educacionais e, como tal, devem atender à regulamentação vigente. Essas políticas estabelecem que a Educação Ambiental deve ser realizada em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino na educação básica, assim como, na educação superior.

É nesse contexto que a temática se materializa como problemática real e, nesse contexto, busca-se responder: Como se desenvolvem as práticas pedagógicas, dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara, no enfoque do trabalho com a Educação Ambiental? Essa questão teve desdobramentos em questões secundárias no sentido exploratório da pesquisa documental, como: Que articulações são explicitadas nos documentos: Proposta Curricular para a Educação Infantil (2020), Plano Municipal de Educação Ambiental (2008); Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Trabalho Docente (PTD) em relação às Diretrizes para Educação Ambiental? Como os elementos da prática pedagógica, explicitados no PTD, remetem às tendências em Educação Ambiental e aos documentos direcionadores da Educação Ambiental.

Neste direcionamento tem-se como objetivo geral: compreender a prática em Educação Ambiental desenvolvida na Educação Infantil. Para tanto, com o fim de elucidar tal compreensão a pesquisa perpassará pelos seguintes objetivos específicos: explicitar os elementos articuladores, em Educação Ambiental, situando

¹ Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos da pesquisa obtendo o parecer de aprovação sob o seguinte registro: CAAE: 40781320.4.0000.8040. Número do Parecer: 4.555.185 (Anexo A).

as correntes e tendências segundo teóricos da área; examinar as práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil diante das políticas públicas de Educação Ambiental nos eixos do espaço físico, da gestão escolar, da organização curricular e da comunidade; analisar as contradições, limites e possibilidades entre o estabelecido pelas políticas de Educação Ambiental e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara.

Este estudo parte da ideia de que as dissonâncias evidenciadas entre o escrito e prescrito nos documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, Projeto Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Docente/Projetos e o desenvolvido nas práticas pedagógicas elucidam a seguinte tese: há contradições nas práticas pedagógicas, em Educação Ambiental, desenvolvidas na Educação Infantil.

Assim, este estudo trata especificamente da problemática Educação Ambiental e as formas como ela é tratada no âmbito educacional. Embora, a expressão Educação Ambiental seja amplamente veiculada pelas mídias, e comentada em diferentes segmentos da sociedade, como sendo relacionada ao cuidado com o meio ambiente, com a sua proteção e preservação, entende-se que por ser uma problemática implica muito mais que cuidado, proteção e preservação, pois, envolve a mudanças de hábitos e costumes, por parte da população, o que são objetivos a serem alcançados quando se desenvolve a prática pedagógica em Educação Ambiental.

Entende-se, tal como Jacobi (2003, p. 193), que a “[...] educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental”. É preciso vivenciar e aprimorar maneiras “saudáveis” de modo a modificar hábitos contrários à proteção ambiental, pois ainda é comum pessoas jogarem lixo no chão das ruas sem ter noção de que esta ação pode ser prejudicial ao meio ambiente. Sauvé (2005a, p. 317) complementa, ao afirmar que: “Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada.”

Conforme o exposto, a Educação Ambiental é uma prática multidisciplinar que considera todas as dimensões e contextos em que o sujeito está inserido. Assim, entendemos que a Educação Ambiental integra as atividades educativas das

instituições escolares desde a mais tenra idade, cabendo ao educador de acordo com Jacobi (2003, p.193), a “[...] função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza”.

Loureiro (2004, p. 8) vislumbra a Educação Ambiental como uma perspectiva para dinamizar a própria educação. Para o autor, a Educação Ambiental é formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas, e as tendências próprias à educação ambientalista, quais têm na natureza suas prerrogativas pela autossuficiência necessárias ao ser humano. Além disso, indica o meio ambiente como categoria central e identitária na Educação Ambiental.

Nessa linha de pesamento, Layrargues que assinala:

[...] que a adjetivação 'ambiental' se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões 'esquecidas' historicamente, pelo fazer educativo, naquilo que se refere ao entendimento da vida e da natureza, para revelar ou denunciar as dicotomias presentes no paradigma antropocêntrico, que fundamenta a modernidade capitalista, o paradigma analítico-linear não dialético, que separa a atividade econômica ou outra, da totalidade social, da sociedade, da natureza; da mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção (LAYRARGUES, 2002, p.47).

Ainda, segundo Layrargues (2002) é destaque a questão política incutida ao conceito de Educação Ambiental o que a torna um processo educativo eminentemente político, que visa o desenvolvimento, nos educandos, de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais que são geradores de riscos e de respectivos conflitos socioambientais. Desta maneira, busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas, conforme requer a gestão ambiental democrática.

Feitas as pontuações acima, destacamos que o debate da Educação Ambiental na etapa da Educação Infantil é recente, sendo uma das referências na produção desses conhecimentos, os estudos de Tiriba (2007). A autora considera que a vivência em espaços naturais e artificiais contribuem para a formação da identidade e das capacidades individuais das crianças, Tiriba (2007, p. 220), alerta que ao observar: “[...] o modo de funcionamento de creches e pré-escolas, em centros urbanos e até mesmo em zonas rurais, podemos perceber que as crianças estão emparedadas: são mantidas, a maior parte do tempo, em espaços fechados”.

As palavras de Tiriba (2007, p. 220) fazem eco ao se referir que “[...] raramente de pés descalços, nas áreas externas brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento ou brita; e só se aproximam da água para beber e lavar mãos e rostos”, pois se percebe que na maioria das instituições de Educação Infantil o que deveria ser regra é a exceção. Nesses locais raramente as crianças têm contato com a natureza e, na maior parte do tempo que ali se encontram, ficam reclusas entre as quatro paredes. Para Saheb e Rodrigues (2016), tais temáticas precisam estar articuladas ao ambiente em que as crianças estão inseridas, e inicia-se pesquisando sobre o entorno, pois conforme Saheb e Rodrigues (2016, p. 7), “[...] as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial”.

Ferraz (2012), contribui com a posição das referidas autoras ao considerar que as crianças vivenciam no seu dia-a-dia as belezas que a natureza proporciona, mas, também as intempéries causadas pela destruição ao meio ambiente. Então, ensiná-las desde pequenas as medidas de proteção e conservação se torna mais fácil, corroborando que as crianças, Ferraz (2012, p. 15-10), “[...] 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 [...]”.

Entretanto, Tiriba (2007, p. 222) alerta que “[...] formar pessoas que respeitem a natureza, desfrutem da vida ao ar livre não pode ser uma opção de cada professora ou escola, mas um direito das crianças e, portanto, um imperativo pedagógico”.

Cuidar e educar na Educação Infantil são ações inseparáveis, e se articulam a Educação Ambiental como objetivo e princípio voltados para a formação de uma sociedade sustentável e, segundo Tiriba (2010, p. 7), orienta-se em relação às três ecologias: a pessoal; a social e ambiental.

Considera-se que ao encarar a Educação Ambiental conforme sua regulamentação, as instituições educacionais têm por dever ofertá-la em todas as etapas, níveis e modalidades educativas. Tiriba (2007) afirma a importância que a Educação Infantil possibilite às crianças o aprendizado para estabelecerem relações com os elementos da natureza: a água, o sol e a terra e, que estes elementos se constituam a matéria-prima na realização de suas atividades. A autora supracitada

propõe que as instituições de Educação Infantil assumam desafios de uma Educação Ambiental, com vistas a resgatar o melhor das tradições étnicas que possuem a nação brasileira, de modo à invenção de novos jeitos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra, bem como Tiriba (2007, p. 226) coloca, “[...] incorporar à rotina as atividades de semear, plantar, cuidar e colher alimentos e outros vegetais; do mesmo modo, assumir cozinhas, hortas, marcenarias, oficinas de produção e conserto de brinquedos como privilegiados espaços educacionais”.

A exploração desses elementos não ocorre de forma restrita a um único conteúdo curricular, antes perpassa de maneira interdisciplinar aos diferentes conteúdos pedagógicos, Saheb e Rodrigues (2018, p. 1), “[...] integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros aspectos essenciais para a formação dos indivíduos”. Mencionam as autoras que as creches e pré-escolas são espaços capazes de articular o currículo a dimensão bio-psico-social da criança. Nesses ambientes as crianças trocam suas primeiras experiências, e interiorizam as primeiras sensações a respeito do ambiente que as cerca. Isso ratifica que a Educação Ambiental deve ser parte integrante dos currículos e conteúdos pedagógicos da Educação Infantil, a fim de que as crianças aprendam desde cedo a vivenciarem uma relação dialógica com a natureza.

No que diz respeito à Educação Ambiental, é mister salientar que há tempos tem sido analisada e impulsionada, sob óticas distintas, a depender dos interesses que a envolvem. Do ponto de vista da formação humana integral, entende-se a Educação Ambiental como um pressuposto que concorre para a formação de uma relação crítica entre o ser social e a natureza.

As formas e interações educacionais, mais do que nunca, têm se colocado ante o desafio de se repensar, ressignificar saberes, atitudes, práticas e valores desenvolvidos culturalmente, sobretudo quando se tem em pauta o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil.

A justificativa para realização desse estudo assenta-se no aspecto de interesse pessoal e profissional. A Educação Ambiental e a Educação infantil fazem parte do meu histórico de vida desde quando iniciei em 1996 minhas atividades como professora na Creche Pública Municipal, localizada no Município de Piraquara. Neste

contexto, pude² acompanhar o debate desenvolvido nas últimas décadas sobre a Educação Infantil e a Educação Ambiental. A formação integral da criança tem sido um dos desafios nesse debate, envolvendo educadores e gestores para pensar a escola pública que atenda às reais necessidades de ensino e aprendizagem para as crianças pequenas. Considero que as questões ambientais na modalidade da Educação Infantil são desafios urgentes a serem enfrentados diante do quadro de crise ambiental. Assim, como professora de Educação Infantil, assumi cargos de Assistente Infantil; Coordenação Pedagógica; Docente, Direção Escolar no Ensino Fundamental; e, Diretora de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Atualmente em sala de aula como professora, desenvolvo atividades pedagógicas com crianças de dois a seis anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Frente ao exposto, pode-se perceber que esta pesquisa é oriunda de inquietações profissionais que datam de longo período. No ano de 2012, mobilizada por tais inquietações, fiz seleção e ingressei no Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná. Após dois anos, conclui a dissertação com título: “*Saberes docentes e Práticas de Ensino de História nas Escolas localizadas no Campo do Município de Piraquara – PR*”, cuja investigação objetivou conhecer a realidade de professores(as) que atuam nas escolas do campo. Em 2018, ao dar continuidade à minha formação ingressei no curso de Doutorado no mesmo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em que participo de atividades de pesquisa e do Grupo de Estudos sobre Educação Ambiental. Essa participação tem contribuído para impulsionar meu envolvimento com a prática de pesquisa e incentivou meu processo de tese, em que busco ampliar a compreensão da Educação Ambiental escolar como subsídios para aliar os estudos teóricos com a prática desenvolvida em sala de aula.

Conforme Piraquara (2018), o aspecto de interesse socioambiental adquire relevância na justificativa deste estudo, tendo em vista que Piraquara está localizado em uma Área de Proteção Ambiental (APA), com restrições ambientais em mais de 90% de seu território, no qual estão localizados três represas de abastecimento público que fornecem água para dois terços da população de Curitiba e região.

² Nesta tese, nota-se que em dados momentos será utilizado o verbo em primeira pessoa, bem como, o uso do verbo na colocação impessoal.

Assim, o estudo sobre Educação Ambiental é relevante para a produção de conhecimento na área de educação para esta região. Compreender a função social da escola na proteção dos mananciais de abastecimento público, como espaço geográfico onde estão localizadas se coloca como relevância central deste estudo, bem como, é de suma importância entender como as instituições de ensino desenvolvem suas ações pedagógicas, para que as crianças aprendam desde cedo a necessidade da proteção dos mananciais de água, para a coletividade e a preservação do meio ambiente do local onde vivem. Além deste aspecto de justificativa socioambiental do estudo, constitui-se como fator de minha mobilização acadêmica no sentido de gerar conhecimento para socializar com os profissionais de educação da rede de ensino e contribuir nos processos de formação continuada de tais profissionais.

Vale destacar Boff (2004, p.32-33), quando o autor menciona como pauta urgente os cruciais desafios relacionados à sobrevivência humana e planetária, e o cuidado com a vida como meta dos novos enredos educacionais, com destaque para a crise hídrica que tem assolado a população brasileira com impactos na produção de alimentos e aqueles que vivem e trabalham nos centros urbanos do país.

No limiar do século XXI, a questão do cuidado do homem consigo próprio e com o planeta vem à tona, e isso exige uma agenda de cuidados necessários para o enfrentamento do século atual. Conforme Boff (2004, p. 32-33), a ótica do cuidado funda uma nova ética, compreensível a todos e capaz de inspirar valores e atitudes fundamentais para a fase planetária da humanidade. Entretanto, face à problemática da espontaneidade e esporadicidade que circundam as práticas em Educação Ambiental, é necessário assumir que a visão crítica de educação ambiental não permite a efetivação de práticas como um fim em si e, não permite o distanciamento das análises e, ações para a superação sem o viés político, econômico, social e cultural. A evidente falta de esforços para uma Educação Ambiental crítica, revela a necessidade que se ative um estilo de vida que aponte para uma relação positiva equilibrada, individual e coletivamente, a favor do ambiente.

Nesse contexto, estudar a relação entre a Educação Ambiental com a Educação Infantil possibilita uma contribuição para a formação humana integral das crianças. Considera-se que nesse espaço educativo os alunos pequenos podem aprimorar seus conhecimentos e interações frente ao meio ambiente, com o fim de

consolidar atitudes, habilidades compromissadas com a natureza desde os primeiros anos. Além disso, fomenta nas crianças o interesse em participar e cuidar das causas ambientais, dentro e fora do Centro Municipal de Educação Infantil, o que contribui para o desenvolvimento de consciência e de suas preocupações com o meio ambiente a partir do seu entorno. Desenvolver a reflexão crítica sobre o meio, com outras formas de vida e com seus pares, pode vir a vislumbrar possibilidades de alterações das práticas sociais e ambientais para interagir na sociedade.

Para tanto, há de se considerar uma lógica permeada por uma concepção de Educação Ambiental também radical a qual, assinalou Tristão (2002) exige alternativas radicais, justas e pacíficas e, uma concepção de Educação Infantil fundada no princípio do cuidar e educar, de modo que tais fundamentos permitam extrapolar o contexto permeado pelo “praticismo”, pois como assinala Layrargues (2012a, p. 49), ou a “Educação Ambiental se integra à leitura complexa do mundo, ou estará fadada a servir ao capitalismo como instrumento ideológico [...] em nome de uma ética ‘ecológica’”.

Assim, considera-se que é necessário atentar para a sólida contradição posta, quando a referência societária está marcada pela sociedade de classes, pois, como analisa Tonet (2006, p. 20), é preciso somar esforços para formar o homem integral, autônomo, consciente, capaz de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. É um ideal a ser perseguido dentro e fora da escola que, em última análise, “[...] explicita a dicotomia, por um lado, em um dever ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios”.

Ainda, conceber a criança como sujeito com autonomia, detentora do direito a uma educação voltada para a formação integral implica que as práticas, na Educação Infantil, abarquem dimensões do desenvolvimento humano.

A metodologia de pesquisa para realização deste estudo teve como pressuposto a dialética, em que busquei evidenciar o percurso, processos e práticas de Educação Ambiental no bojo das práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Piraquara, localizados na área considerada rural.

O arcabouço teórico metodológico está delineado pelos princípios do “movimento dialético”, em que não se desconsidera a dinamicidade das práticas, os

avanços, os retrocessos, as superações, os embates e até mesmo a busca pelo novo que, por vezes permeia a prática pedagógica de ações à primeira vista interessantes, mas que do ponto de vista do significado transformador pouco agrega. Para Triviños (2009, p. 12), essa forma de análise leva em conta as relações materiais e sociais e, afirma o autor, quando se assume “uma análise dialética é possível que o pesquisador se aprofunde nas causas e nas consequências dos problemas, suas contradições, suas relações e dimensões qualitativas”, nessa linha, Minayo (2014, p. 21-22), agrega que “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”, e/ou quantitativas. Ainda, Minayo (2014, p. 28-29), complementa sua análise e afirma que o “[...] contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” quando for o caso e, se manifestam na prática educacional, ora como mecanismos intencionais, ora em formatos espontaneístas, haja vista que as práticas pedagógicas são apontadas por Souza (2016, p.44) como práxis, a qual pelo seu caráter intencional, poderá estar voltada para a dominação ou para a transformação.

Os apontamentos teóricos e práticos explicitam que há significativas contradições nas práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes, quando da relação Educação Ambiental na Educação Infantil e, direcionam o olhar para o pressuposto: a compreensão dos fundamentos postos nas diretrizes de Educação Ambiental e seu reflexo na proposta curricular para a Educação Infantil, (PME) Plano Municipal da Educação Ambiental; (PPP) Projeto Político-Pedagógico, e (PTD) Plano de Trabalho Docente possibilitaria uma prática pedagógica em Educação Ambiental, na Educação Infantil, consoante com um processo formativo voltado à formação humana integral com princípios fundadores sobre o cuidado de si e de seus pares na relação homem-meio ambiente.

A delimitação da temática, o problema e os objetivos direcionaram para a formulação dos fundamentos metodológicos que consubstanciam as análises pretendidas neste estudo. Para tanto, a metodologia da pesquisa explicita uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundada nos estudos exploratórios e descritivos. Com base neste fundamento buscou-se apreender as dimensões da realidade

concreta de forma a desvelar as relações teóricas e práticas que tangenciam o fazer docente quando a temática envolve a Educação Ambiental na etapa da Educação Infantil.

A etapa inicial delineou-se pela revisão da literatura, aprofundamento teórico com a pesquisa bibliográfica, a qual se desenvolveu a partir de um levantamento bibliográfico realizado em dois bancos de dados: Portal de teses e dissertações³ da Earte (Estado da Arte, Pesquisa em Educação Ambiental), que reúne especificamente trabalhos realizados em Educação Ambiental e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca se deu por meio de três descritores: “Educação Ambiental e Educação”; “Meio Ambiente e Educação Infantil”; “Educação Infantil e sustentabilidade”. No Banco da BDTD foram usados os Descritores: “Educação Ambiental e Educação Infantil”, (2005-2019). Neste banco, encontravam-se disponíveis vinte e três trabalhos de Dissertação. Em relação aos trabalhos encontrados em Teses com os descritores “Educação Ambiental e Educação Infantil” na BDTD (2005 – 2019), foram encontrados quatro trabalhos. Em Dissertações e Teses com os descritores “Meio Ambiente e Educação Infantil”, foi encontrada 01 Dissertação e uma Tese, totalizando dois trabalhos, e com o descritor "Educação Infantil e Sustentabilidade" na BDTD (2005-2019) foram localizadas três dissertações, totalizando neste banco trinta e dois trabalhos.

No que se refere ao Banco de dados da EArte (2005-2019), foi realizada a mesma busca utilizada no banco anterior, desta feita com uso dos descritores: “Educação Ambiental e Educação Infantil”, foi encontrada uma Dissertação e uma Tese, totalizando dois trabalhos; nos descritores “Meio ambiente e Educação Infantil”, e "Educação Infantil e Sustentabilidade", não foi encontrado nenhum trabalho nessa biblioteca. Na busca nos dois bancos de dados (BDTD e EArte), foram localizados trinta e quatro trabalhos.

Na continuidade, a elaboração teórico-metodológica direcionou as ações que envolveram o campo de pesquisa com a coleta de dados de documentos e dez entrevistas semiestruturadas com professores de cinco Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara. A definição de um arcabouço teórico-metodológico contribuiu para a necessária objetivação que se desvela na dimensão de

³ Nota da Autora: informações sobre as fontes pesquisadas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Estado da Arte, Pesquisa em Educação Ambiental (EArte), disponível, respectivamente, em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/> e <http://www.earte.net/>, acesso em 20/05/2020;

determinantes e determinados no seio da prática social em que estão inseridos os professores.

A fim de sistematizar a pesquisa, o estudo está organizado em cinco seções. Na primeira seção encontra-se este texto introdutório. Na seção dois, apresentam-se os elementos dos fundamentos teóricos com o título principal: Educação Ambiental e Educação Infantil: considerações. Na continuidade dos fundamentos teóricos, apresentam-se as subseções que abordam sobre as práticas pedagógicas e suas abordagens. Discorre, também, sobre a atuação do docente no contexto das práticas pedagógicas e as práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação infantil. Na sequência, apresenta-se a subseção 2.2, a qual aborda sobre a Educação Ambiental, situando as correntes, tendências e práticas. A subseção três discorre sobre a trajetória e políticas de Educação Ambiental, situando a trajetória da Educação Ambiental e a escola perpassando pelo contexto internacional e nacional. Ainda nesta seção, abordo aspectos sobre a Educação Infantil, situando os pontos de entrelace com a Educação Ambiental e, por fim, apresento a subseção final dos fundamentos teóricos com alguns apontamentos sobre as políticas públicas educacionais em Educação Ambiental. Esta seção buscou descrever os fundamentos teóricos, com o fim de subsidiar as análises e interpretação dos dados coletados. A seção quatro apresenta a metodologia de pesquisa e seus procedimentos, foram triangulados: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental; os documentos - Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente; Práticas Pedagógicas dos professores, onde aponto os fundamentos teóricos da metodologia, e o contexto da pesquisa; a Educação Infantil, nesse contexto, aos aspectos sobre o currículo da Educação Infantil e, seguindo, apresento o local da pesquisa, situando os cinco Centros Municipais de Educação Infantil localizados na área rural do Município. Apresento os sujeitos da pesquisa, discorro sobre o contato inicial, e o instrumento utilizado para a coleta de dados e, por fim, apresento os procedimentos para análise dos dados. Esta seção cumpre o objetivo de auxiliar na organização da pesquisa na sua totalidade no que tange à articulação teoria e prática. Na seção cinco, apresento as análises e interpretação dos dados, organizados a partir de temas de análises. Esta seção, uma das mais importantes, permitiu atender aos objetivos propostos na pesquisa, possibilitando compreender a Educação Ambiental na modalidade da Educação Infantil; elucidar

elementos articuladores entre a Educação Ambiental e as práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara. Possibilitou o exame das práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil diante da política de Educação Ambiental, perpassando pelos eixos do espaço físico, gestão escolar, organização curricular e comunidade. Foi possível caracterizar as correntes/tendências em Educação Ambiental presentes nas práticas pedagógicas, o que, em conjunto aos demais dados, permitiu apontar as contradições, limites e possibilidades entre o estabelecido pelas políticas de Educação Ambiental e as ações realizadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara.

A última seção está voltada às conclusões no âmbito do espaço-tempo-histórico desta pesquisa, na qual apresenta que os resultados mostram a convergência da prática docente com os documentos institucionais municipais e a Base Nacional Comum Curricular, pois evidenciam uma apropriação da Educação

Os resultados permitiram comprovar a tese: há contradições nas práticas pedagógicas desenvolvidas, pelos docentes, quando abordam a Educação Ambiental na Educação Infantil. Tais contradições são demarcadas pelas dissonâncias entre o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental e as Políticas de Educação Ambiental e, a Proposta Curricular para a Educação Infantil, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Trabalho Docente/Projetos (PTD).

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES

Nesta seção apresentamos apontamentos acerca da Educação Ambiental na Educação Infantil como pressuposto para o engajamento voltado à formação humana integral, ao supormos o ser humano interagindo por meio de múltiplas relações e dimensões, logo, a formação humana integral é ponto fundamental em discussões relacionadas à Educação Ambiental, considerando os aspectos insuprimíveis da relação de dependência com o meio.

O ser humano é afetivo, corpóreo, cognitivo, histórico-social e transpõe as necessidades de sobrevivência ao ocupar um lugar vivido no espaço cultural, se relacionando de forma complexa consigo mesmo, com o outro, com a comunidade, com a sociedade e com o mundo. Elabora instrumentos, transforma e domina a natureza pelo trabalho.

Os avanços tecnológicos e científicos, a velocidade com que o conhecimento e a informação são veiculados, a mudança nas formas e relações de trabalho, a cultura de massas, a ideologia midiática, as formas de interação do ser social com o meio ambiente são questões presentes no contexto atual, o que nos leva a repensar os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas, considerando a complexidade da sociedade contemporânea. Nesse contexto, delineando-se pelos objetivos propostos busca-se o desafio de repensar os saberes, as atitudes, as práticas e os valores desenvolvidos culturalmente, sobretudo quando temos em pauta o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil.

Os desafios são cruciais, e se voltam para a sobrevivência humana e planetária em pauta. O cuidado com a vida como meta dos novos enredos educacionais se delineia de pronto. Para Boff (2004, p. 34), a ótica do cuidado funda uma nova ética, compreensível a todos, e capaz de inspirar valores e atitudes fundamentais para a fase planetária da humanidade. A lógica substanciada por uma visão crítica de Educação Ambiental não nos permite a efetivação de práticas como um fim em si, senão pela perspectiva de uma prática voltada à formação humana integral da criança. Entretanto, cumpre ressaltar que aqui, nessa perspectiva de Boff (2004) buscamos assinalar uma das dimensões de reciprocidade que ocorrem na relação homem natureza, ou seja, a dimensão subjetiva. Com isso, não estamos a desconsiderar, em

hipótese alguma as dimensões objetivas que envolve questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

A dimensão da formação integral ultrapassa as paredes escolares, e permite consistente articulação com a Educação Ambiental. Notamos a evidente falta de esforços por uma Educação Ambiental crítica, se fazendo necessária a ativação de um modo de vida que aponte para relações positivas e equilibradas, individual e coletivamente em favor ao meio ambiente.

Nestes termos buscamos explicitar que, ao relacionarmos a Educação Ambiental na Educação Infantil, possibilitamos à criança a formação humana integral, uma vez que nesse espaço os estudantes podem aprimorar os conhecimentos que já tem sobre o seu meio ambiente com o fim de reelaborar atitudes, habilidades e seu compromisso desde tenra idade, com o trabalho em benefício da preservação ambiental. Além disso, fomenta nos pequenos o interesse em participar e cuidar das causas ambientais, dentro e fora dos CMEI's, o que pressupõe o desenvolvimento de consciência e preocupações com o ambiente em seu entorno.

O desenvolvimento consciente ao meio ambiente está pautado na concepção de criança como sujeito integral, cuja vida se complementa nas múltiplas relações. Isso implica que, pressupor o princípio da formação integral da criança pequena requer às práticas na Educação Infantil abarcar as dimensões do desenvolvimento humano, de modo a potencializar e alcançar níveis de humanização necessários para o desenvolvimento em sociedade, como um ser humano digno, pleno, autônomo e livre. Nesse contexto um dado a se considerar consiste na importância do meio ao entorno, cujas características regionais e as situações de aprendizagens serão significativos.

A Educação Infantil como um processo que contribui para a formação integral impulsiona o desenvolvimento das capacidades da criança como sujeitos sociais, quais, por sua vez, ao complementar com aprendizagens significativas, as permite interpretar gradativamente o mundo com o qual interage. Conforme Dewey (1959, p.59), a educação se configura como a reconstrução contínua das experiências, dito de outro modo, cada nova experiência enriquece a aprendizagem de acordo com o vivido anteriormente, tornando evidente o fato de que na Educação Infantil, as crianças estão constantemente explorando e descobrindo o seu contexto de vivência.

A Educação Ambiental como ação educativa contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente, e aptos a tomar decisões coletivas sobre questões ambientais, necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Trata-se de um processo de construção histórica e social em que, posturas críticas e conscientes vão gradativamente sendo constituídas, desde que as vivências sejam possibilitadas já nos primeiros convívios sociais da criança.

As aprendizagens na Educação Infantil articuladas à Educação Ambiental podem contribuir para a consolidação de valores no ser humano, sua relação e atuação no mundo a partir de interações com o espaço local em que a criança está inserida. A respeito, asseveram Rodrigues e Saheb:

[...] é necessário que, na Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a Educação Ambiental, pois o ser humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana (RODRIGUES; SAHEB, 2015, p. 186).

Com base nas ideias das autoras, inserir nas pautas escolares a educação ambiental é possibilitar espaço-tempo de constituição humana de forma integral, situando-os como protagonistas do processo de cuidado de si, e do meio ambiente.

A ideia do protagonismo de se colocar em ação, também é posta por Tonet (2006) que assinala para a necessidade de se desenvolver atividades que incentivem a participação ativa em lutas sociais, as quais estejam envolvidas com a transformação radical da sociedade e, não apenas com a cidadania *in stricto sensu*. Assinala ainda que “[...] as ideias apenas transformam a mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem a força material e isso se dá através da ação prática” (TONET, 2006, p.14-15).

Nesse contexto, há de se considerar que as práticas pedagógicas sejam peneiras de uma concepção de Educação Infantil e Educação Ambiental fundadas na criticidade e nos princípios do cuidar e educar, de sorte que tais fundamentos nos permitam extrapolar o contexto calcado no “praticismo”. Aponta Layrargues (2012):

[...] ou a Educação Ambiental se integra à leitura complexa do mundo, ou estará fadada a servir ao capitalismo como instrumento ideológico de reprodução do seu modo de produção, aprofundando o abismo social e a diluição cultural em nome de uma ética “ecológica” [...] (LAYRARGUES, 2012a, p. 20.)

A Educação Ambiental se integra à leitura do meio social e da natureza, da sociedade, de si e do outro, prerrogativa marcada em sua importância a superar um modo de vida e ideologia, ou a fenecer aos limites abjetos da reprodução social a aprofundar o colapso societário, diluindo a preocupação ambiental numa moralidade para o consumo.

Em outras palavras, é necessário atentarmos para a sólida contradição⁴ posta quando a referência societária está marcada pela sociedade de classes, pois, analisa Tonet (2006, p. 15), contribuir para formar o homem integral, autônomo, consciente, capaz de auxiliar para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta, é um ideal a ser perseguido dentro e fora da escola. A escola sendo o espaço onde, em última análise é explicitada a dicotomia, por um lado em um dever ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios. Numa perspectiva crítica, deveras precisamos compreender que, consolidar a articulação da Educação Ambiental na Educação Infantil como pressuposto de formação do humano na sua integralidade, requer da comunidade escolar a ação e a reflexão de sujeitos concretos.

A concepção crítica, em Educação Ambiental, pressupõe uma prática que não seja distanciada das nuances sociais, econômicas, políticas e cognitivas que

⁴ A categoria contradição nesse estudo é adotada considerando, Cury (2000) que assinala ser a contradição, um princípio dinâmico de análise da educação, que aponta não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado, salienta que “As categorias devem corresponder as condições concretas de cada tempo e lugar, possuem simultaneamente a função de interpretes do real e de indicadores de uma estratégia política, so adquirem real consistencia quando elaboradas a partir de um contexto economico-social e politico, historicamente determinado, pois a realidade não e uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, sintese de multiplas determinações, está em constante movimento e expansão. Para Cury (2000, p. 30) a “contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela propria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, ja que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade, ” não se limita, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana. Ao interpretar o real, capta como sendo o resultado de uma inadequação discutir entre o que é e o que ainda não é, numa sintese contraditoria. Ainda, Cury (2000, p. 34) afirma que “ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento e retirar da realidade seu carater profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirar-la das relações sociais, economicas e politicas, representam-na como imaginariamente superada”. Complementa Cruz (2018, p. 34), que a “contradição só surge diante dos fenômenos sociais, é um movimento contínuo, em que as relações sociais se divergem e se contrapõem, são sentidos opostos, ou seja, a luta dos contrários. É a manifestação da realidade das múltiplas determinações, contraditórias e inacabadas. É a partir da contradição que se busca a superação e transformação social. Partindo do desvelamento da realidade, os sujeitos se mobilizam e se organizam para que haja processo de mudança social”.

permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Na educação infantil tais nuances também estão presentes, por isso a ação docente precisa imbuir, nas práticas pedagógicas, os significados e impactos sociais de tais dimensões no trato com a problemática ambiental.

Nessa perspectiva, assinala o autor, é possível delimitarmos e compreendermos aquilo que buscamos por formação integral, confrontando no bojo da educação o processo concreto e suas possibilidades, quais se abrem ao seu interior mesmo, para articular a educação e formação humana, o que pressupõe retificar práticas que se têm consolidado sob a égide do discurso “ecologicamente correto”. E, com isso, reiteramos que o fato de não se nascer pronto e acabado impulsiona um espectro de possibilidades, em que a escola muito tem a contribuir, uma vez que para Tonet:

[...] não são leis biológicas que nos dizem o que devemos fazer para atender as nossas necessidades, mas que isto se dá pela apropriação daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano. É neste momento que descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano (TONET, 2006, p. 16).

As ideias do autor permitem retomar ao pressuposto estabelecido no Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA,1999) no seu Artigo 1º, no qual a Educação Ambiental é entendida 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.

Sobremaneira, a dimensão da formação humana e do cuidado adquire significativo valor, entendendo que a Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz um saber ambiental calcado nos valores e nas regras de convívio social e, deve, portanto, estar direcionada ao impulso à cidadania ativa, ao senso de pertencimento, co-responsabilidades, conforme Carvalho (2004b, p. 163) que “[...] por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais”.

O espaço didático-pedagógico na Educação Infantil constitui-se *locus* privilegiado para o contato com o meio natural, bem como, para o estímulo das relações que para Rodrigues e Saheb:

[...] quando a criança entra no berçário, por volta dos seis meses, o contato com a natureza já pode e deve ser iniciado, levando-a para o ambiente externo ou até mesmo trazendo elementos naturais para dentro da sala e deixando que ela os manipule. Desse modo, iniciam-se a exploração e o encantamento citados pelas DCNEI, como também se estimula sua curiosidade, para que, ao longo da EI, possam se desenvolver outros aspectos do trabalho com a EA. (RODRIGUES; SAHEB, 2018b, p.581).

Nesse direcionamento, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil articuladas com a Educação Ambiental contribuem de forma substancial para a consolidação do vínculo criança-meio natural. Para tanto, entendemos se fazer necessário compreender os fundamentos e o próprio conceito de prática pedagógica, tema que será discutido na sequência.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS

Neste título, a proposta consiste em discorrer acerca o conceito de práticas pedagógicas, buscando explicitar os princípios que tangenciam o fazer docente. Para tanto, um dos primeiros elementos que se pontua no contexto das práticas pedagógicas é a sua relação com o processo de formação humana. Contribuir para a formação do ser humano implica na assunção do ato de cuidar, e o cuidar decorre, por sua vez, prover à criança desde a tenra idade relações que as possibilitem compreender a necessidade do cuidado para consigo, com o outro e com o meio. Para Boff (2004, p. 32), o par oposto ao cuidado é o descaso, sendo o primeiro, cuidar, algo mais abrangente e profundo que um ato fortuito, é uma relação de responsabilidade afetiva e vínculo de acolhida e afirma que:

[...] o que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, zelo e desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2004, p. 33).

Assumir as práticas pedagógicas como espaço-tempo de aprendizagens, mas, também de cuidado, de uma forma dialética, ultrapassa a dimensão pedagógica, se desdobrando pela responsabilidade, preocupação e envolvimento com o outro, por meio de diálogo e acolhimento, conforme Boff (2004, p.33); requer reconhecer os desafios e demandas constantes na proposição de práticas pedagógicas efetivas, nas quais a criança se sintam inseridas, acolhidas e envolvidas na resolução dos novos

desafios. Portanto, pensar sobre a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, perpassa necessariamente o ato consciente e comprometido pelo repensar as práticas pedagógicas, as inserindo na demanda por compreender o conceito e os princípios relacionados ao cuidado. Outro aspecto diz respeito à intencionalidade, caracterizado como espaço-tempo de novas relações, e a compreensão sobre os determinantes internos e externos que substanciam as práticas.

A intencionalidade supõe planejamento e adequação no arranjo do espaço e do ambiente que os educandos passarão a usufruir. As práticas pedagógicas na instituição escolar devem ser organizadas e reorganizadas na perspectiva de formação humana integral, valorizando e respeitando a criança enquanto sujeito histórico e social, com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem que a auxiliará no aprimoramento da autonomia e independência. Esses preceitos só poderão favorecer a construção de conhecimentos pelas crianças, caso os educadores também construam novos conhecimentos.

A intencionalidade, fundamento à prática pedagógica, por sua vez, requer planejamento. É o pressuposto da intencionalidade a balizar os fazeres das crianças e dos próprios docentes, pois segundo Saviani:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica coletivamente pelo conjunto de homens. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Desde o nascimento, momento em que se insere no mundo humano – social, e histórico-cultural –, a criança vai se constituindo enquanto sujeito por meio da própria ação e da ação dos outros sujeitos. Essa noção implica pensar que a condição humana está posta na cultura e, para apropriar-se dessa cultura, a criança necessita estar em relação com as pessoas e com o meio de forma intencional. A criança é um ser ativo e, assim como os adultos, desenvolve uma relação dialética (no sentido da dinamicidade) com o contexto em que está envolvida, tanto físico, quanto social, exercendo influências sobre os mesmos, de modo que o transforma e o modifica.

A apropriação do conhecimento é uma potencialidade humana. Potência de ser, ao compreendermos que não seja inato ao sujeito, sendo engendrada às interações entre as pessoas, das mediações proporcionadas pelos sujeitos mais experientes numa determinada cultura. No cotidiano, o adulto vai mediando o olhar da

criança sobre o mundo, e sobre si mesma e, aos poucos, esse conhecimento vai se transformando em conceitos, a partir da atividade cognitiva e instrumental. Portanto, é resultado de um longo processo de comunicação e compreensão, processos partilhados desde o nascimento.

As crianças entre zero e cinco anos de idade estão iniciando a organização da realidade. Ao mesmo tempo começam a identificar, conhecer e compreender e, conforme descreve Machado:

[...] finalmente, é preciso sublinhar que é da interação de diferentes tipos de conhecimentos, sua elaboração pelas crianças em termos de conceitos nas distintas sociedades e, especialmente, nas instituições de caráter educativo, que se abrem novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem individuais e sociais, de transformação e superação de níveis anteriores de conhecimentos. A elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especialmente, qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar (MACHADO, 1993, p. 37).

Com base nessas ideias, é imprescindível pensarmos o papel das práticas pedagógicas a partir de seu conceito. Para Souza (2016, p. 41), a prática pedagógica envolve sujeitos, e pressupõe mediações e conteúdos os quais podem estar dentro e fora da escola. Sendo sempre uma prática social, a prática pedagógica pode reforçar relações de dominação ou engajar processos de resistências. Nesse conjunto de ideias, a autora ressalta a questão da intencionalidade, a qual está sempre presente, seja a favor da dominação ou da superação. De igual modo, Souza destaca os determinantes que influenciam na prática pedagógica esclarecendo que:

Compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol, Senar, Sebrae (SOUZA, 2016, p. 42).

Os apontamentos da autora são de extrema importância, pois as análises sobre as práticas pedagógicas não podem prescindir da consideração pelas influências dos determinantes. Prossegue Souza (2016, p. 42) afirmando que “se elegemos a aula

como um lugar de expressão da prática pedagógica, será necessário analisar tais determinantes internos e externos, além de outros que possam estar presentes na realidade investigada”.

A prática educativa, entendida aqui como sinônimo de prática pedagógica, é algo mais do que expressão do ofício dos professores e, segundo Freire (2002, p. 24), a prática deve se fundamentar numa concepção adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e estudantes, na direção de uma leitura crítica da realidade. De acordo com Fernandes:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p.159).

Com base nesse apontamento teórico, o caráter dialógico, a aprendizagem coletiva e colaborativa tem destaque no processo intencional e planejado pelo professor a ponto de se considerar que a prática pedagógica requer reflexão contínua e coletiva, de modo que, Franco (2016, p. 513) assinala o aspecto pedagógico ao passo que consolide as intencionalidades objetivadas. Nesse direcionamento, a autora continua a assinalar que uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Grifamos o destaque de Nadal (2016, p.24) ao citar Souza, toda a prática pedagógica enquanto ato educativo, mas nem todo ato educativo é necessariamente uma prática pedagógica, considerando que:

[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las (SOUZA, 2016, p.48).

Rios (2008, p.18) teceu considerações consoantes ao apontado por Souza, reafirmando o objetivo de o ato pedagógico estar voltado para a transformação social

enquanto compromisso ético. A orientação da ação pedagógica é afetada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo.

O princípio ético explicitado pela autora é articulado às outras dimensões, tais como: a técnica, a estética, e a política, sendo que, respectivamente pressupõe o domínio dos saberes, a sensibilidade na relação pedagógica, e a participação na construção coletiva da sociedade, dizendo respeito ao exercício dos direitos e deveres.

Nas análises da autora supracitada, o docente em sua prática pedagógica não transmite apenas as disciplinas, antes suas atitudes ensinam, os seus gestos falam. Em outras palavras, está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social, daí a necessidade de que seu planejamento esteja fundado no princípio ético. Trata-se de um olhar sobre a prática a partir da perspectiva global conforme destacado por Viana (2016) ao apontar que:

[...] a prática pedagógica, portanto, é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que temos, com a concepção de sociedade, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos teóricos e pedagógicos que nos guiam. Por isso, a prática pedagógica só faz sentido se analisada em sua relação intrínseca com a prática social global, na qual está imersa (VIANA, 2016, p. 84).

Nesse contexto, Nadal (2016, p. 25) ressalta ainda, o fato de o ato educativo ser social, e logo, prenhe de um caráter intencional e político, com isso, extrapolando questões metodológicas e técnicas. Não por sua irrelevância, entretanto, como ressalta Freire (2002, p. 25), a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, essa passa pela questão do estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Sustenta Nadal que:

[...] essa afirmação exige dois argumentos que se complementam: o social é condição para a constituição da natureza humana, ultrapassando seu estado natural. A humanização no espaço social se faz de modo intencional, objetivando adaptar o homem socializado ao modelo de sociedade existente ou, ao contrário, integrá-lo potencializando suas capacidades de estranhamento e superação do mundo em que se insere (NADAL, 2016, p. 18).

Na continuidade, a mesma autora assevera ainda, pelo aspecto social do ato educativo implicar ao processo de humanização. O ser social recorre à cultura como

dimensão que configura o social e, humanizar, assinala a autora Nadal (2016, p.19) significa: “[...] dominar formas de estar e intervir no conjunto de relações que constituem o mundo; estes modelos culturais, produzidos e transmitidos, serão definidores de valores, crenças, comportamentos e até objetivos de vida frente ao mundo”.

Noutras palavras, a prática pedagógica pode assumir um caráter transformador, ao passo que se torne uma prática reflexiva, tal aspecto tem sua prerrogativa ao engajamento do docente pelo aprimoramento de seus próprios conhecimentos e habilidades, uma vez que a reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças. Nessa linha Souza (2016) assinala que,

[...] dessa forma, falar em práxis ou prática educativa nos remete à intencionalidade do processo formativo. Essa intencionalidade poderá estar voltada para a dominação ou para a transformação. Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexão crítica, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire (SOUZA, 2016, p.44).

No direcionamento dos textos pontuados até o momento, acerca das práticas pedagógicas, nos cumpre a função de ressaltarmos que as professoras e professores são compreendidos como ativistas políticos, sujeitos comprometidos com seus contextos, profissionais autônomos refletindo tanto sobre as suas práticas cotidianas, como sobre os contextos em que o ensino ocorre, destacando ao ínterim sua prática mediadora como importante fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Esses aspectos nos remetem a advogar sobre a importância de refletirmos a prática a partir dela, apontando para além do cotidiano, superando uma perspectiva instrumental e técnica, vinculando o compromisso ético e social.

O compromisso ético e social da prática docente supõe, em muitas ocasiões, os conflitos e confrontos que permeiam as relações objetivas e subjetivas, conforme exposto por Tonet (2006), em que de um lado as condições objetivas, no caso, definições institucionais da escola, com a regulação de suas funções e com as inércias e tradições assentadas e, de outro lado, as implicações de sua prática para a formação humana. Assim, o reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transforma, por vezes, em práticas de oposição, em ações e estratégias

que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Esses apontamentos nos direcionam para o que se propõe a discutir no próximo item, dizendo respeito à atuação docente no contexto das práticas pedagógicas.

2.1.1 A ação docente no contexto das práticas pedagógicas

Neste título buscamos discorrer sobre a ação docente⁵ no contexto das práticas pedagógicas, situando seu caráter de contribuição para a formação humana, e os pressupostos teórico-metodológicos no contexto da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Os pressupostos pontuados no título anterior trataram de explicitar o conceito de prática pedagógica, ressaltando a sua contribuição para o processo de formação humana integral, seu caráter intencional e coletivo, com o propósito de destacarmos a reflexão sobre as práticas desde uma perspectiva crítica. No contexto da atuação docente, importa a necessidade de analisar os aspectos que interferem no cotidiano escolar.

Os avanços tecnológicos, a ampliação das informações, e as alterações políticas sociais, entre outros tantos fatores, refletem no contexto escolar e influenciam as concepções adotadas pela escola, se dando no papel dos professores, na forma como conduzem sua prática pedagógica frente às metodologias, ao currículo, ao papel dos estudantes, as formas de aprendizagem estão intrinsecamente vinculadas às formas de ensinar.

Nesse contexto, Zabala (2008) ressalta que os objetivos de todo profissional são ser cada vez mais competentes, e que seus conhecimentos sejam aprimorados, e, com isso, maior experiência e abrangência adquiram, uma vez que o cotidiano de

⁵ Esta categoria teve como referência os estudos de Kunzer (1988) em que aborda “trabalho como princípio educativo” fundamentada em Gramsci, Marx, Engels, Manacorda, Lukács e outros. Destaca-se nessa perspectiva a função social da escola como contraposição ao “modelo toyotista” na atual gestão escolar em que Kunzer (2000, p.18), defende que “cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva”. Ainda, destaca-se os estudos de Pabis (2014) em sua tese com título “O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná”. Pesquisa o trabalho que o pedagogo “determinado pelas relações de produção dominantes na sociedade brasileira”. Busca a autora apontar “possibilidades de superação dessa determinação imposta pelo modo de produção capitalista”.

professoras e professores, numa sala de aula, se configura num cenário no qual se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem e, por meio das práticas pedagógicas, ocorram também contribuições no processo de formação humana de cada criança.

Como assinalamos anteriormente, um dos princípios das práticas pedagógicas consiste em contribuir para a formação humana integral da criança, ao passo que prática possibilite interações, seja com os objetos do conhecimento histórico cultural, seja com os pares ou o meio. Estes direcionamentos das práticas pedagógicas no fazer docente expressam uma intencionalidade qual, por vezes, reflete alguns questionamentos, tais como: O que se ensina? Como se ensina? Quando se ensina? Com o que se ensina? Como se avalia o que se ensina? E como as crianças constroem o conhecimento a partir das práticas desenvolvidas pelos professores?

São questões cujas respostas, como a própria ação docente, são dinâmicas e desafiadoras, e não se elaboram sem um fazer permeado, como nos indica Freire (2000), pela ação-reflexão, pois a verdadeira educação é aquela que se baseia na práxis, a qual por meio do jogo dialético de ação e reflexão dos sujeitos ajuda a transformar o mundo.

A educação, nestes termos, se faz pelo encontro entre os seres sociais, diálogo a exsurgir por situações relacionadas à sociedade, política e economia, produzindo novos diálogos com outros sujeitos, e com o meio, de forma crítica com vistas à contínua revisão dos conhecimentos.

O fazer docente, no contexto das práticas pedagógicas em uma perspectiva crítica, coaduna com a formação de sujeitos ativos em uma sociedade em constante transformação, em que, novos paradigmas educativos requerem alterações que conduzam os processos de ensinar e aprender, numa visão de confronto com a realidade qual, pela problematização, impulse propostas criativas que promovam o desenvolvimento pessoal e social de si próprio e da natureza.

Este processo, desenvolvido pelas professoras e pelos professores no contexto de suas práticas pedagógicas, favorece o aprimoramento humano nas suas diversas capacidades, nas suas diferentes maneiras de pensar, sentir e interagir na vida social, com seus pares, com o meio e com a natureza. Esse movimento processual ressalta a condição do inacabamento humano assinalado por Freire (2002) e, na linha dos enfrentamentos necessários, no contexto atual, encontram-se professoras,

professores e estudantes imersos em práticas pedagógicas. Portanto, podem se configurar em mecanismo para as superações desejadas.

Os impactos dos avanços já assinalados refletem na forma de interpretação da realidade e, por sua vez, apresentam à humanidade relações mais obscuras e insustentáveis, onde a ruptura dos paradigmas conservadores, destrutivos, e individualistas, fixados em relações humanas e socioambientais desgastadas torna-se uma urgência, como considera Jacobi que:

[...] é cada vez mais notória a complexidade desse processo de transformação de uma sociedade cada vez mais não só ameaçada, mas diretamente afetada por riscos e agravos socioambientais. Os riscos contemporâneos explicitamos limites e as consequências das práticas sociais, trazendo consigo um novo elemento, a “reflexividade” (JACOBI, 2005, p. 233).

Os apontamentos de Jacobi são importantes pois, por um lado, nos despertam a pensar sobre o inacabamento humano, nossas possibilidades de “reconfiguração de suas relações”, e, por outro lado, reportam à necessidade de “reconfiguração das práticas sociais”, das quais destacam-se as práticas pedagógicas.

De fato, as nuances da sociedade atual, seus conflitos econômicos, políticos e sociambientais, exigem a superação de paradigmas perpetuados pela relação sujeito e objeto do conhecimento, a qual em grande medida se funda na fragmentação, produzindo um conhecimento da realidade, Jacobi (2005, p.191-192), “[...] de forma fragmentada (partes/indivíduos), por delimitar seu objeto de estudo, aprofundá-lo especializando e criando, como consequência, fronteiras disciplinares bem demarcadas”.

Esse contexto impulsiona, por sua vez, soluções simplistas, nas quais as práticas hegemônicas, competitivas, e individualistas conduzem ao predomínio da relação de dominação do outro e da natureza. Esse cenário é catalisador das urgências que se fazem presentes no contexto das práticas sociais e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas educacionais, de modo que, estas últimas consolidem alternativas e possibilidades concretas pela transformação da realidade.

Por sua vez, a educação se apresenta como possibilidade mediadora na relação sujeito, objeto do conhecimento e natureza. Entretanto, ressalta Guimarães (2005, p. 192), a educação não pode se constituir como propulsora para as soluções

dos problemas, se o sujeito é percebido de forma fragmentada, não se relacionando ou sofrendo influências do todo.

Dessa forma, as instituições formais configuram apenas locais para transmissão de conhecimentos. Pelas práticas pedagógicas, de outro lado, o espaço formal pode se configurar como mecanismo em direção às alterações das práticas sociais, considerando que a transformação dos indivíduos só é possível ao passo que estes se tornem protagonistas. É no conjunto de sujeitos ativos – indivíduos transformados e transformadores – que uma nova sociedade se faz possível enquanto horizonte, resultando em soluções coletivas dos problemas que afetam a sociedade.

Ainda para Guimarães (2005, p. 192), o espaço das práticas pedagógicas, ao passo que estas podem contribuir para alteração das práticas sociais, podem também reafirmar e perpetuar contradições, materializando certa incapacidade discursiva em lidar com as questões ambientais. Embora a educação em si não transforme as práticas sociais, atua enquanto mediadora entre o que se tem e o que se deseja, onde a postura crítica emancipatória pode construir uma percepção de mundo de forma integrada, ou seja, por meio das práticas educacionais para Guimarães é possível:

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

Esse contexto explicita uma relação com o postulado freiriano ao assinalar que a conscientização deve supor um ambiente educativo que possibilite a reflexão crítica pela ação-reflexão-ação, e se configurar numa nova práxis onde, Guimarães (2005, p.194), “[...] o indivíduo se transforma transformando a sociedade e, reciprocamente, na sociedade em transformação o indivíduo se transforma”.

O ambiente educativo, ou seja, o *locus* das práticas docentes, se constitui por um movimento dialético, onde a prática social, as relações sociais e ambientais

impulsionam o trabalho com os conteúdos. Nesse espaço, o tempo de relações e a participação potencializa a ação dos sujeitos individuais e coletivos, em prol da transformação de uma realidade em interação mais harmônica e saudável com o outro e com o mundo.

O docente atua enquanto mediador, cuja prática direciona os conteúdos do ensino à compreensão da realidade, dos problemas locais e globais e, ao possibilitar condições de participação do estudante, reafirmamos o assinalado por Luckesi que o:

[...] educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade (LUCKESI, 1993, p. 115).

Assumir-se mediador entre os sujeitos e a cultura implica que a materialidade das práticas pedagógicas ultrapasse os espaços da didática e da técnica do ensino. Por isso, Sacristán (1995, p. 32) ratifica em seus estudos que a prática docente tem que estar conectada às demandas e contextos específicos em que adentra. Em outras palavras, o autor pontua que ao ser desenvolvida no seio de uma prática social de uma dada sociedade, essa, inevitavelmente acarreta ao contexto da prática educacional e, em específico, a prática pedagógica.

Sobretudo, a prática docente pressupõe a articulação a um modo de formação contextualizado, imbricado às demandas do contexto real dos discentes. Trata-se, portanto, de uma prática ancorada pela perspectiva dos estudantes e da comunidade, considerando suas particularidades e pluralidades. No contexto de práticas pedagógicas desenvolvidas com a criança pequena, esse pressuposto faz muito mais sentido e, ao articular a formação com as questões ambientais, o educador põe-se na direção de quem não apenas transmite conhecimentos, mas, propicia aos seus educandos caminhos para que a reflexão-ação se consolide. As práticas, a despeito de sua configuração “prática”, não se faz pelo espontaneísmo ou pautada em neutralidade, uma vez que toda a prática pressupõe uma objetividade muito clara, configurada pela intencionalidade, e isso corrobora o assinalado por Veiga ao alucidar que:

[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua dos meios ou instrumentos com que se exerce a

ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana (VEIGA, 2008, p. 17).

Essa prática docente perpassada pela realidade concreta dos sujeitos, impõe ao fazer docente novas formas de direcionar seus sentidos, pois, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 178), “[...] a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social”. No contexto de uma educação articulada à prática social – tal como um amálgama entre teoria e prática –, ressaltamos em Veiga (2008, p.16) que “[...] é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias a sua realização”.

A asserção de Veiga (2008, p.16), reporta aos apontamentos freirianos quando insistentemente advoga favorável a uma prática dialógica, emancipadora, uma prática que jamais se permita distanciar da concreticidade de homens e mulheres, pois, é nesse bojo que se impulsiona a tomada de consciência histórica. Para tanto, ressaltou Freire que é preciso conscientizar sobre,

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 2000, p. 40).

É no cotidiano das práticas docentes que o docente se percebe imerso em um movimento, no qual se realiza a efetivação dos conhecimentos teóricos e adquire condições de colocá-los à prova, ao passo que sua própria ação se configure objeto de avaliação, e, portanto, de reflexão. Consequentemente, objeto de planejamento e replanejamento, para Carvalho a

[...] prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias; apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora; é pela prática reflexiva que os sujeitos cognoscentes, coletivamente e em comunhão, reconhecem a realidade cognoscível, crítica e, aprofundadamente, produzindo nela, e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da comunidade (CARVALHO, 2006, p.14).

A relação teoria e prática, preconizada pelos autores e necessária à prática docente atravessa, também, a relação de pertencimento. É esse senso de pertencimento que impulsiona ações pró-ativas, ou seja, se não se percebe o vínculo que o ser humano tem com o meio ambiente, e com a natureza, se faz pouco provável que venha desenvolver o cuidado. Esse contexto nos direciona para a necessidade, no fazer docente, de pensarmos e repensarmos a função social da docência na sociedade, visando o contexto em que atuamos.

Como assinalado, a fragmentação do cotidiano, as informações veiculadas de forma, por vezes, deturpada, exige do docente não apenas a clareza de sua função na sociedade, mas, como afirma Libâneo (1998, p. 76) é “[...] uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre fontes de informação provida pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor”.

Nesse contexto, as dimensões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e ambientais, sendo essa última urgente no contexto das práticas, apresentam desafios e indagações dizendo respeito às práticas pedagógicas, no sentido de direcionar reflexões sobre em que medida o que se ensina na escola diz respeito ao que se vivencia no contexto social. Esses questionamentos, decorrentes das transformações presentes e suas conseqüentes alterações quais, numa análise superficial, pode vir a produzir uma visualidade sobre o contexto do próprio trabalho de forma fragmentada, mecanizada, padronizada para o cumprimento de tarefas, necessita se constituir pauta das reflexões docentes, de modo a tornar o fazer docente um “espaço” fecundo para a problematização.

Assim, nessa linha de reflexão e, entendendo a importante e necessária atuação do professor no que se refere ao processo de formação integral da criança, buscamos neste estudo partir da compreensão explicitada sobre as práticas pedagógicas, compreendendo a atuação docente no contexto voltado para a Educação Ambiental, tema abordado no próximo título.

2.1.2 Práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil

Neste título apresentamos reflexões acerca das práticas pedagógicas, perpassando as práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil. Para tanto,

buscamos em teóricos cujas pesquisas centraram-se nessa problemática fundando as análises sob a perspectiva da teoria crítica.

Assumir o pressuposto da teoria crítica implica manter a coerência com os escritos apresentados até este momento. A teoria crítica até aqui mencionada está fundada na definição atribuída por Loureiro (2004) que afirma haver outras denominações para essa teoria, tais como, educação ambiental transformadora, emancipatória ou popular. Essa teoria se coloca no bojo dos questionamentos acerca de uma teoria de Educação Ambiental conservadora, nesse sentido, o direcionamento crítico conforme Loureiro (2004) questiona as abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza. A concepção fundada na teoria crítica direcionou estudos de inúmeros teóricos como: Bomfim (2008); Guimarães (2000, 2005); Loureiro (2004); Layrargues (1997). Os autores que comungam com tal concepção assinalam que os problemas ambientais quando analisados à luz da teoria crítica livre dos vieses reducionistas conservadores e tendenciosos, comumente presentes nos projetos e práticas de educação e, outros espaços como meios de comunicação e empresas, podem contribuir para significativas transformações. Com base na teoria crítica há a crença de que as transformações, na sociedade, são causadas em função de uma dinâmica de reciprocidade. Esta visão no seio das práticas pedagógicas pressupõe que professores e alunos atuam como sujeitos sociais que se transforma e causam transformações nas relações com o meio e, portanto,

[...] o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política (GUIMARÃES, 2000, p.17).

Nesse contexto, defende-se a necessidade de trazer essa discussão não apenas pela problemática em si, mas, pelos cuidados necessários à prática no que tange a sua função social, seu elemento fundador explicitado na intencionalidade a sua dimensão articuladas aos princípios da formação humana e, propriamente dito, a sua dimensão pedagógica que reporta à ideia de que há um compromisso cabal com a dimensão do conhecimento conforme relata Jacobi,

[...] a sociedade, produtora de riscos, torna-se crescentemente reflexiva, o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para si própria. O conceito de risco passa a ocupar um papel estratégico para o entendimento das características, dos limites e das transformações do projeto histórico da modernidade e para reorientar estilos de vida coletivos e individuais. Num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, isso envolve um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento e a sua capacitação numa perspectiva interdisciplinar. Os educadores têm um papel estratégico e decisivo na inserção da educação ambiental no cotidiano escolar, qualificando os alunos para um posicionamento crítico face à crise socioambiental, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade no seu significado mais abrangente (JACOBI, 2005, p. 233).

Nas palavras de Jacobi, o conhecimento fundado numa dimensão crítica se faz imprescindível. Isso significa também, que a Educação Infantil é espaço profícuo para a produção de conhecimentos. Em Jacobi (2005, p.239), constatamos a afirmativa de que é preciso investir em um conjunto de iniciativas em que os participantes sociais se tornem ativos por meio de práticas educativas e de um processo dialógico, a ressaltar o sentimento de co-responsabilização e constituição de valores éticos. A complexidade dos agravos socioambientais, num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente, e do seu ecossistema, impõe ao conjunto dos atores do universo educativo, de todos os níveis, etapas e modalidades, o engajamento teórico e prático numa perspectiva interdisciplinar, pois não basta apenas reciclar, é preciso entender o universo de variantes que despontam às discussões acerca da prática de reciclagem, afirma Jacobi que:

[...] vive-se, no início do século XXI, uma emergência que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade. Uma crise do ser no mundo que se manifesta em toda sua plenitude: nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas; e nos espaços externos, na degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas (JACOBI, 2005, p. 240).

Os apontamentos do autor sinalizam para a necessidade de que, nas práticas docentes é preciso primar pela garantia do acesso à informação, ao conhecimento e à educação numa perspectiva integradora. Por sua vez, Jacobi (2005, p. 240), reporta ao necessário papel do poder público na promoção de ações com conteúdos

educacionais e informativos, voltados à sensibilização de um número maior de pessoas sobre os problemas ambientais que afeta a todos.

Em acordo ao apontado pelo autor, ressaltamos a importância da questão, problemas ambientais, se fazer presente nos processos educacionais, nas ações dos docentes quando desenvolvem suas práticas pedagógicas e nas relações sociais como resultado de processos reflexivos e críticos que permeiam a questão. Nesse contexto, a prática docente pode se configurar em solo fecundo para a implantação e implementação de alternativas diversas com vistas ao engajamento social.

É no seio das práticas sociais e educacionais que o conhecimento é socializado, onde gerações vão sendo formadas. A educação, neste sentido, é órgão da continuidade histórico-social, sua mediação e instrumento. No entanto, a realidade mostra que o pouco engajamento em práticas ambientais responsáveis e conscientes advém, notadamente, pela desinformação e falta de consciência ambiental, além de um contexto carente de práticas sociais comunitárias, em que os cidadãos se assumam partícipes do processo de mudança, alterações das práticas e gestão do meio ambiente. Como assinala Jacobi que:

[...] nesse contexto, as práticas educativas devem apontar para propostas pedagógicas centradas na mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos (JACOBI, 2005, p. 241).

Na linha das mudanças de hábitos e atitudes, se destacam os pressupostos de Morin (2003, p. 18), quando este assinala sobre a necessidade de novas epistemologias ou “uma reforma do pensamento”; e, Capra (2003, p.74), o qual dissertou sobre a necessidade da busca pela unificação do conhecimento com a natureza e a sociedade e, ainda, Leff (2001, p. 23), para o qual há de se estabelecer uma nova racionalidade ambiental.

As ideias dos autores são importantes, muito embora, não nos pretendamos ao esforço interpretativo a aprofundar estes pressupostos. Cumprem a importância de alertar para o fato de que, as discussões sobre o meio ambiente nas práticas docentes, devem avançar para além do biológico, devem ser pensadas sob a perspectiva de Left (2001, p. 224), “[...] uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos”, conforme se refere.

A reflexão sobre as novas práticas, a busca por novas posturas se configura como um *locus* promissor para compreendermos e engendramos práticas docentes rumo a um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade, a participação e o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Esse aspecto é comum na Educação Infantil, uma vez que nessa etapa educacional não é possível trabalhar por disciplinas excludentes epistemologicamente.

O diálogo entre os diversos campos do saber tem por premissa básica os saberes educacionais e do meio ambiente, em suas múltiplas dimensões, e, no caso da Educação Infantil requer, ainda, a articulação aos campos dos saberes conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) (BRASIL, 2017). Entretanto, essa integração de conhecimentos requer que as próprias práticas sejam permeadas pelas interfaces dos problemas socioambientais, partes do macrossistema social interrelacionado ao desenvolvimento do contexto, este sendo condicionado pelas dimensões pedagógica e política, previamente assinaladas ao se materializarem em sua função social na educação, o que não se visualiza no documento da BNCC.

Nesse direcionamento, a Educação Ambiental na Educação Infantil se situa no contexto mais amplo da educação, ou seja, a formação para a cidadania em que a solidariedade, o respeito à diversidade, as relações saudáveis com o meio ambiente tornam-se práticas cotidianas. Em outras palavras, as práticas docentes, quando articuladas às problemáticas ambientais, não podem ser assumidas como um apêndice, mas como uma nova forma de pensar a educação, o meio ambiente e a própria formação humana direcionada para o que assinalou Leff (2001, p. 62), um processo educativo capaz de formar o pensamento crítico, criativo e apto a propor soluções para os problemas imediatos, mas, também para o futuro.

O contexto de articulação Educação Ambiental na Educação Infantil remete à consolidação de posturas éticas, políticas e humanas e, ao levarmos em consideração os campos de experiências, ultrapassa inclusive os méritos disciplinares e, se põe em jogo a realidade socioambiental do coletivo, e de cada um dos sujeitos do processo educativo, uma vez que, nas palavras de Carvalho (2004a, p. 18) “[...] situando o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade”.

A prática docente em Educação Ambiental na Educação Infantil foi preconizada já nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI's),

conforme já indicado na seção 2 desta tese (BRASIL, 1998). Como analisou Ruffino (2003, p. 28), no contexto dos Referenciais é possível observarmos que não há o estabelecimento de princípios, objetivos e metas da Educação Ambiental, além de não haver explicitamente, a menção ao termo “educação ambiental”. Do mesmo modo, é possível constatar que não há um tratamento voltado às problemáticas ambientais. Entretanto, Campos (2015, p. 41) assinala que, embora o documento não reporte a “educação ambiental”, apresenta orientações didáticas referentes à problemática ambiental situando as dimensões: conhecimentos, valores éticos, estéticos e participação política. Aspectos que permeiam também a prática em Educação Ambiental.

Em Luccas (2016, p. 36), consta que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) e na BNCC (BRASIL, 2017) o termo “Educação Ambiental”, também não é mencionado, mas, se notam ideias que direcionam para as práticas voltadas à sustentabilidade. Indicação de que a ação docente seja fundada nos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais se alinham aos pressupostos de uma Educação Ambiental crítica e, por consequência, a articulação com as práticas na Educação Infantil, uma vez que nessa etapa de ensino, também, pressupõe o fundamento da educação crítica.

O alinhamento a uma perspectiva crítica não permite que as práticas sejam generalistas, e por isso as práticas sociais são frequentemente ressaltadas como propulsoras de aprendizagem significativa, pois ao permitir o entrelace com os contextos vivenciais da realidade comunitária e individual permite o diálogo com as singularidades e, reforça a necessidade do planejamento, o que foi indicado por Souza (2016, p. 41) como a intencionalidade das práticas. Conforme Rodrigues (2011, p. 175), se faz essencial que a educação crítica e dialógica faça parte da realidade da criança desde o primeiro momento, de modo que a criança possa ampliar suas relações e, conseqüentemente, a visão do mundo. Portanto, mais que trazer a Educação Ambiental na Educação Infantil, é preciso transformar esse espaço em um ambiente educador onde sejam possíveis o diálogo, a dialogicidade e a ação-reflexão-ação.

Nesse direcionamento, Rodrigues (2011, p.175) alerta ainda, para o fato de que parte das escolas e dos professores dispõem de poucos recursos didáticos e, que os recursos didáticos nacionais voltados à Educação Infantil pouco mencionam a

Educação Ambiental, evidenciando práticas ora muito frágeis, ora totalmente voluntaristas e afirma que:

[...] o maior problema disso é que a maioria dos(as) professores(as) na educação infantil ainda trabalham com concepções tradicionais de educação ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação (RODRIGUES, 2011, p. 176).

Rufino (2003, p. 44) destaca que as fragilidades das práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil se dão em vistas a, por vezes, os professores recorrerem aos materiais prontos, como livros e vídeos, os quais trazem uma abordagem generalista, não dialogam com a realidade local o que prejudica as possibilidades de uma aprendizagem significativa mais próxima à realidade social das crianças.

No contexto da Educação Infantil se faz necessário atentar ao fato de que o trabalho com a Educação Ambiental requer considerar a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, seu nível cognitivo, respeitando as limitações de apropriação de conteúdos nessa etariedade. Isso não quer dizer que não seja possível abordar temas como diversidade cultural, social, geográfica e histórica com a criança. Ao possibilitarmos uma leitura ampla e crítica do mundo, é preciso propiciar a integração de conteúdos com a realidade.

Nesse contexto, as práticas docentes em Educação Ambiental na Educação Infantil requer planejamento, conhecimento da realidade concreta, da diversidade do entorno da instituição entre outros aspectos que poderão contribuir para uma prática significativa, desafiadora e problematizadora. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à relação tempo de concentração em uma dada tarefa, haja vista, que nessa etariedade o tempo de concentração num único foco é um tanto restrito. Isso requer que as práticas sejam alternadas e, sempre, pautadas em problematizações, reflexões que podem perpassar todos os campos de experiências.

Sobre esse contexto, cabe ressaltar, ainda, que práticas descontextualizadas, estanques e pontuais, pouco ou nada contribuem para a formação de uma consciência socioambiental crítica. Para Barcelos (1997), há certa tendência no trabalho com as questões ambientais voltadas às atitudes voluntaristas e, com isso, desconsidera-se que podem contribuir para que se forme:

[...] excelentes catadores de lixo, pequenos agricultores urbanos, ótimos comerciantes de sucata, ou alpinistas e fazedores de rapel de final de semana. Porém, muito pouco, ou quase nada de educação ambiental estaremos construindo (BARCELOS, 1997, p. 5).

Essa preocupação é contundente, uma vez que remete ao fato de que os valores e atitudes quais se pretendem formar ao consolidar uma Educação Ambiental sólida, devem estar incorporados por todos os envolvidos, desde o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, sob a justa razão de reelaboração das palavras em práticas e, como afirmam os princípios freirianos, em ação-reflexão-ação.

O espaço do CMEI e os seus sujeitos precisam se constituir em tempo-espaço de experiências críticas e saudáveis com o meio ambiente. A prática de se ensinar a juntar os lixos e separar em recipientes adequados são importantes, mas não esgotam o aprimoramento dos conhecimentos sobre a Educação Ambiental. Não basta acomodar lixo em recipientes adequados, quando o problema está no excesso da produção do lixo. Conforme Freire (2002, p. 38), essas premissas da realidade clamam por um espaço-tempo corporificado, ou seja, onde há a “corporeidade do exemplo”.

Como mencionado anteriormente, se trata da apropriação de valores éticos consoantes com processos de responsabilidade, de solidariedade, de vivência e partilha rumo a um modelo social sustentável direcionado à formação do humano, à qualidade de vida, na qual a relação ser social e natureza transcorra num processo qualitativamente novo.

A visão política e a capacidade de participação rumo a um bem coletivo, com vistas à consolidação de uma sociedade sustentável e democrática, é um dos fundamentos da Educação Ambiental na Educação Infantil. É desafiador, à medida que o senso de pertencimento coletivo depende do processo gradual de desenvolvimento da personalidade social da criança e, isso só ocorre por meio das interações com o outro, com o meio imediato e com o entorno, ou seja, é necessário que se desenvolvam em sintonia com a realidade social e cultural concreta.

Desde a tenra idade é possível constatar que a criança expressa ações, conceitos e posturas calcadas em modelos, os quais são constituidores das diferentes situações vivenciadas. A criança utiliza conceitos e vivências já experimentadas em distintas situações, elegendo aquela que lhe seja adequada em função das respostas

que recebem às indagações e problemas que são colocados por elas e para elas. Trata-se de uma concreticidade na qual a criança apreende e aprende quando o que lhe for ensinado estiver contextualizado, o “[...] acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural”. (BRASIL, 1998, p. 21).

O mundo infantil é configurado pelas nuances e particularidades próprias da infância e, valorizar o papel dessa especificidade na formulação do planejamento pedagógico pode determinar o grau de significância a ser atribuído a aprendizagem.

Esse direcionamento reporta à necessidade de se pensar o espectro de significados que se desvelam na aprendizagem, uma vez que conhecer e reconhecer o local pode gerar compreensões e, mesmo, alteração das práticas face ao global. Outro significado que faz todo sentido, no contexto da Educação Ambiental na Educação Infantil, é o que pode resultar da aproximação educando-natureza, a gerar o compromisso com a essência e não apenas com a superfície. Conforme Freire (2002), isto requer esperança e, esperança fundada na ideia do inacabamento e, por ser de tal forma consciente, de ser inacabado, o ser humano está inevitavelmente predisposto à busca, tornando a esperança de acordo com Freire (2002, p. 81), “[...] uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”, assim como “condimento indispensável à experiência histórica”.

Nesse contexto, cabe ressaltarmos com Freire, que a esperança não tem relação com o verbo esperar, mas uma firme certeza da necessária ação, da atividade humana do “esperançar”, Freire (2002, p.11) afirma que “[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

O contexto das práticas pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil pode se configurar prenhe de significados e, de práticas vívidas e transformadoras. Entretanto, além de conhecer o significado das práticas pedagógicas, seus princípios e dimensões, é necessário que o educador conheça as tendências em Educação Ambiental e, a partir desses fundamentos, possa tomar decisões no seu planejamento com vistas à consolidação da Educação Ambiental na Educação Infantil, entendendo o termo consolidação na sua essência significativa.

Com isso, entendemos a importância de se abordar alguns apontamentos sobre as correntes e tendências em Educação Ambiental, tema a ser abordado na sequência.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CORRENTES, TENDÊNCIAS E PRÁTICAS

A preocupação com a temática socioambiental tem se ampliado em função da crise mundial, no tocante ao ambiente sustentável. É no final do século XX que a Educação Ambiental surge, num contexto já delineado como catastrófico, tomando forma impulsionadora de novas atitudes que, conforme assinalaram Layrargues e Lima (2014, p.7), permitissem que o ser humano adotasse uma visão de mundo que substanciasse práticas sociais voltadas para a redução dos impactos ambientais.

A degradação do meio ambiente, a iminente crise ambiental em escala mundial coloca em xeque a sociedade pautada no consumo, na busca desenfreada de satisfação de desejo, nas ideias individualistas e, sobretudo, na visão neutra em relação ao meio ambiente e, aos demais seres humanos. Tal estado de coisas fez emergir a necessidade de soluções imediatas em que o equilíbrio homem-natureza seja restaurado.

O chamado “acontecimento ambiental”, pontuado por Luccas (2016, p. 12), se delinea como ponto necessário para o equilíbrio da crise da relação ser social-sociedade-natureza, após a derrocada humana em função conforme nos orienta Oliveira e Carvalho (2012, p. 256), “[...] riscos concretos de grandes ameaças não só à espécie humana, mas às diferentes formas de vida”.

A busca por soluções contribui também pelo engendramento de uma gama de concepções que permeia a Educação Ambiental, com destaque, assinala Silva (2017, p. 17) que desde a Conferência de Tbilisi até a Conferência Rio 92, para a participação ativa dos movimentos sociais. Ocorre que, na gama de diversidade presente nos movimentos, é de supor que, também, haverá uma infinidade de correntes e tendências que fundamentam crenças e valores das ações e práticas. Nesse delineamento, correntes sobre o ambientalismo se consubstanciam e, vão demarcar uma infinidade de terminologias em Educação Ambiental. Nesse mesmo sentido, já assinalava Layrargues que,

[...] a diversidade de nomenclaturas hoje enunciadas, retrata um momento da educação ambiental que aponta para a necessidade de se re-significar os

sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos (LAYRARGUES, 2004, p. 8).

Nesse contexto, a aposta que se faz é pela busca de se explicitar as diferenças, de modo que o obscuro se torne legível, que as compreensões não restrinjam o diálogo, mas, busque nele mesmo a superação de entraves e, segundo Carvalho (2004a, p. 15) “[...] de modo a contribuir para o aumento da legibilidade e conseqüentemente, formulação e assunção de práticas de educação ambiental mais conseqüentes com suas premissas [...] neste campo educativo”.

Conforme Carvalho (2004a, p. 18), esse contexto desvela “endereço da educação e da educação ambiental”. Nesse sentido, a autora traça uma discussão acerca da ideia de endereço, indicando a utilidade do conceito definido por Ellsworth (*apud* Carvalho, 2004a, p. 16), para compreender a quem se “endereço” cada uma das educações. Reitera que, cada substantivo “educação” e suas adjetivações “ambiental, popular, crítica” advém da dinâmica de partilhamentos, também, conforme Carvalho (2004a, p.16) das “[...] forças sociais, culturais, poderes e contra-poderes aonde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereço”, e, define por fim, que seu uso pessoal de endereço implica um projeto educativo ambiental crítico. Carvalho acrescenta ainda, que:

[...] podemos pensar estes atributos da educação como marcas, desejos socialmente compartilhados, portanto, não apenas individuais, que determinados sujeitos sociais querem inscrever na ação educativa, qualificando-a dentro de um certo universo de crenças e valores, endereçando a educação. Estas marcas inscrevem algo que não estava desde sempre aí, na educação tomada no seu sentido mais genérico. Deixam aparecer algo novo, uma diferença, uma nova maneira de dizer, interpretar e validar um fazer educativo que não estava dado na grande narrativa da educação. Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes. Neste sentido, a primeira marca é a que funda a educação ambiental. A segunda é aquela que confere o atributo crítico qualificando a educação ambiental como educação ambiental crítica (CARVALHO, 2004a, p. 16-17).

As breves contribuições teóricas até aqui apresentadas sinalizam para a assunção de uma perspectiva de Educação Ambiental crítica. É necessário compreender que, para assumirmos uma dada concepção educacional, é preciso minimamente entender outras concepções que circundam a problemática, entendendo suas visões teóricas e dinâmicas. Assim, entendemos a necessidade de

discorrermos aqui sobre alguns fundamentos de outras correntes e tendências em Educação Ambiental, objetivo principal deste título.

No contexto de correntes e tendências pedagógicas, nos reportamos a Sauvé (2005) para a compreensão sobre os diferentes modos de “pensar” e “agir” em Educa o Ambiental, desde as mais tradicionais (1970 – 1980), até as mais recentes. Sauvé indica ao menos quinze principais correntes que norteiam a questão, destacando que:

[...] quando se aborda o campo da educa o ambiental, podemos nos dar conta de que apesar de sua preocupa o comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educa o para a melhoria da rela o com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associa es, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a a o educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se “igrejinhas” pedagógicas que propõem a maneira “correta” de educar, “o melhor” programa, o método “adequado” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Importante destacarmos que as “correntes” identificadas por Sauvé (2005) não são rotuladas críticas ou conservadoras, ou mesmo excludentes entre si e, tampouco, como certa ou errada, sendo antes, passíveis de posicionamento crítico a considerar seu “endereamento”, como quando pontua que de acordo com Lamim-Guedes (2018, p. 4). “[...] a corrente científica, que reúne a es de ensino de ciências e Educa o Ambiental, pode ser muito problemática se trazer uma visão de ciência moderna: racional, inquestionável e sem influência do contexto social na produ o de conhecimento”.

Assim, orientados pela necessidade de compreensão das diversas correntes e tendências em Educa o Ambiental, com o fim de que, a partir de tal compreensão se promova a reflexão sobre a prática efetivada e, busque um posicionamento consoante, que atenda as demandas da Educa o Ambiental numa perspectiva crítica,   que fundamentamos os esforços engendrados nesta tese. Um aspecto pontuado por Sauvé, que cabe aqui ressaltar diz respeito ao fato de que:

[...] a no o de corrente se refere aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental. Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposi es. Por outro lado, uma mesma proposi o pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual   analisada. Finalmente, embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a

distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns (SAUVÉ, 2005, p.19).

A autora faz uma elaboração teórica sobre as principais correntes como ferramenta de análise das proposições pedagógicas no campo da Educação Ambiental, e não como um meio de classificações rígidas e deformadoras da realidade. Na sua classificação, toma por parâmetros: i. a concepção predominante de meio ambiente; e, ii. o centro de atenção da educação ambiental, enfoques e exemplos de práticas que ilustram a manifestação de uma dada corrente na prática.

Na sistematização das correntes em Educação Ambiental realizada por Sauvé (2005, p. 19), constatamos a organiza o de dois grandes blocos. No primeiro bloco a autora identifica as correntes cujas vertentes têm longa tradi o em Educa o Ambiental, sendo estas: i. a corrente naturalista; ii. a corrente conservacionista/recursista; iii. a corrente resolutiva; iv. a corrente sist mica; v. a corrente científica; vi. a corrente humanista; e, a vii. a corrente moral/ tica. E, no segundo bloco, a autora identifica as correntes de tradi o mais recentes, situando-as como: i. a corrente holística; ii. a corrente biorregionalista; iii. a corrente prática; iv. a corrente crítica; v. a corrente feminista; vi. a corrente etnográfica; vii. a corrente da eco-educa o; e, a viii. corrente da sustentabilidade.

No bloco das correntes de longa tradi o, a autora descreve a Corrente Naturalista como aquela em que as práticas estão centradas pela rela o com a natureza. Nessa corrente, os aspectos cognitivos, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico, são priorizados, se ocupando em consolidar o aprender com coisas sobre a natureza, de modo a viver na natureza, e aprender com ela, articulando a criatividade humana com a “criatividade” da natureza. A aprendizagem se d  conforme Sauvé (2005, p.19), “[...] por imersão e imita o nos grupos sociais cuja cultura está estreitamente forjada na rela o com o meio natural”. Pode ser associada ao movimento “educa o para o meio natural”, e certas proposi es de “educa o ao ar livre”. Com base em proposi es de teóricos visitados pela autora   possível destacar ainda Sauvé que:

[...] as proposi es da corrente naturalista com freq ncia reconhecem o valor intríseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que se possa obter dela. [...] programa educativo consiste em convidar as crianças (ou outros participantes) a viver experiências cognitivas e afetivas num meio natural, explorando o enfoque experiencial, a pedagogia do jogo e o atrativo de se pôr em situa es misteriosas ou mágicas, a fim de adquirir uma compreensão dos fenômenos ecológicos e de desenvolver um

vínculo com a natureza. [...] considerar a natureza como educadora e como um meio de aprendizagem; a educação ao ar livre (outdoor education) é um dos meios mais eficazes para aprender sobre o mundo natural e para fazer compreender os direitos inerentes da natureza a existir por e para ela mesma; o lugar ou papel ou "nicho" do ser humano se define apenas nesta perspectiva ética (SAUVÉ, 2005, p. 19).

Naquilo que tangencia à Corrente Conservacionista/Recursista, constatamos que essa faz frente tanto à conservação dos recursos, bem como, no que se refere à qualidade e quantidade dos recursos como água, solo, energia, plantas e animais, além de o patrimônio genético e o patrimônio construído, entre outros. O programa de Educação Ambiental dessa corrente funda-se nos três "R" (da Redução, da Reutilização e da Reciclagem) que, por sua vez, reporta aos programas centrados em gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) e se associa à Corrente Conservacionista/Recursista. A autora destaca que dada a ênfase em habilidade de gestão ambiental, os imperativos da ação advogam pelos comportamentos individuais e projetos coletivos. Atualmente, porém, observamos que essa corrente assumiu contornos da perspectiva econômica que, aliada às premissas da conservação de recursos, zela pela equidade social. Com base em teóricos visitados pela autora, é possível inferirmos que a noção de "recurso" implica uma visão amalgamada à noção de produção, qual, a seu turno, objetifica recursos tais, a ponto de requerer a gestão de planejadores e os cálculos de preços dos economistas. Outro dado importante consiste em que um recurso, nessa perspectiva, não cumpre seu fim antes de transformado em outra coisa, portanto, reiterando sua submissão aos interesses superiores.

Sobre a Corrente Resolutiva, a autora esclarece que seu início foi nos anos 1970, no auge do aumento significativo dos problemas ambientais. Afirma que o meio ambiente é um conjunto de problemas e, nessa direção, se baseia o Programa Internacional de Educação Ambiental proposto pela Unesco (1975-1995) e, tal como a Corrente Conservacionista/Recursista, o imperativo da ação direciona para a modificação de comportamento ou de projetos coletivos. A partir de teóricos apresentados pela autora, verificamos que essa corrente está centrada no desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas em que as práticas na Educação Ambiental deve focar em problemáticas ambientais delineadas, sequencialmente, na investigação e pesquisas sobre problemas ambientais, além do diagnóstico, busca de soluções, avaliação e escolha de soluções eficazes, sem,

contudo, prever a implementação das soluções. Fundada num modelo estadunidense, essa corrente elucidou inúmeros experimentos e publicações, tomada como padrão nacional. Naquele contexto, provocou polêmicas levantando vozes em favor da preservação e valorização das diversas maneiras de conceber e praticar a Educação Ambiental.

Em relação a Corrente Sistêmica, sua ênfase está no conhecimento e compreensão das problemáticas ambientais. Busca enfatizar a relação de interdependência dos diferentes componentes do sistema ambiental, numa perspectiva global que corresponde a uma síntese da realidade apreendida. Prima por um enfoque de natureza cognitiva na busca por soluções adequadas, sendo a habilidade de análise e síntese uma condição necessária na busca de soluções dos problemas. Sua estratégia pedagógica requer: sair a campo para observar a realidade, o fenômeno ambiental e fazer estudo dos componentes e relações, com objetivo de desenvolver um modelo sistêmico para compreender os problemas, possibilitar o diagnóstico e escolha da melhor solução. Nessa corrente, as questões sobre ecologia, ciência biológica transdisciplinar e o campo da ecologia humana são tratados na perspectiva da interdisciplinaridade. A esse respeito Sauvé, esclarece que:

[...] em primeiro lugar o estudo de um determinado ambiente leva a verifica o de fatores como: os elementos do sistema (inclusive humanos) e suas implica es nas mudanças; as intera es entre estes elementos (sinergia e/ou contradi es); as estruturas nas quais os fatores (ou os seres) interv m (incluindo as fronteiras do sistema, as redes de transporte e de comunica o, os depósitos ou lugares de armazenamento de materiais e de energia); as regras ou as leis que regem a vida destes elementos (fluxos, centros de decisão, cadeias de realimenta o, prazos, etc.). Em segundo lugar, trata-se de compreender as rela es entre estes diversos elementos e de identificar, por exemplo, as rela es causais entre os acontecimentos que caracterizam a situa o observada. Finalmente, pode-se aproveitar a compreensão sistemática da situa o estudada para a busca de solu es menos prejudiciais ou mais desejáveis em rela o ao meio ambiente (SAUVÉ, 2005, p. 23).

A Corrente Científica enfatiza aos processos científicos, com a finalidade de averiguar os reais problemas ambientais, na tentativa de melhor compreensão, identificando propriamente a rela o de causalidade – causa e efeito. O processo   pautado na formula o de hipóteses a partir de observa o, averigua o, provas, observa es e experimentos. Nessa corrente a Educa o Ambiental está ligada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relativos a Educa o Ambiental e

as ciências de estudos ambientais. Com base em teóricos visitados pela autora, verificamos que o modelo pedagógico dessa corrente está organizado por etapas de um processo científico a envolver: i. a exploração do meio; ii. a observação de fenômenos, a criação e a verificação de hipóteses; iii. a consecução de um projeto para resolver um problema, ou melhorar uma situação. Assemelha-se ao modelo do enfoque sistêmico e interdisciplinar, buscando convergências entre as ciências humanas e as ciências biofísicas.

Quanto à Corrente Humanista, observamos nesta tendência a ênfase na proporção humana do meio ambiente, com base nos conceitos de natureza e cultura, afirmando que o ambiente não é apenas aprendido, correspondendo a elementos biofísicos, ao contrário, envolve o meio de vida nas suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, entre outros. O eixo condutor para a aprendizagem sobre o meio ambiente é com frequência a paisagem, uma vez que é comumente alterada pelas relações humanas, expressando o tempo da evolução dos sistemas naturais que a compõem, e das populações humanas que nela se estabeleceram, contemplando suas trajetórias. Há um direcionamento sob a perspectiva da geografia e/ou de outras ciências humanas. Quando os educadores optam por essa corrente, priorizam o cognitivo sem perder de vista a sensibilidade, a afetividade e a criatividade. Com base em teóricos estudados pela autora, verificamos que o modelo pedagógico dessa corrente tem a seguinte sequência: exploração do meio de vida, por meio de estratégias de itinerário, de leitura da paisagem, de observações livres e dirigidas, dentre outros. Todo o trabalho busca conhecer melhor o meio ambiente e possibilitar melhores inter-relações.

A Corrente Moral e Ética, para alguns pedagogos tem fundamento apenas na relação com o meio ambiente. Entretanto, essa visão não é única, alguns educadores propõem enfoques afetivos, espirituais e holísticos. A tendência busca desenvolver a "competência ética", ratificando que não basta saber analisar os valores dos protagonistas de uma situação, sem ter clareza de seus próprios valores em relação ao seu próprio atuar. O enfoque pedagógico reporta ao "dilema moral" numa sequência que se dá pela: i. apresentação de um caso, seja uma situação moral; ii. a análise desta situação, com seus componentes sociais, científicos e morais; iii. a escolha de uma solução (conduta); iv. a argumentação sobre esta escolha e o estabelecimento de relação com seu próprio sistema de referência ética. O autor

visitado por Sauvé (2005, p. 21) que delineou essa sequência propõe, ainda, a estratégia do debate, e a de um roteiro do futuro, condizentes com as escolhas de valores sociais.

A Corrente Holística difere das demais, e não associa proposi es homog neas, tudo está interligado. Esta tendência não separa ser social e natureza, assumindo uma proposi o "global" diferente de um sentido "planetário". Conforme indicado por Sauvé (2005, p.21), essa corrente tem inspira o em autores como Heidegger e Goethe, que convidam a aprender e a se comprometer com os seres e com a natureza, a participar dos fenômenos com vistas a desenvolver a atividade criativa (criatividade técnica, artística, artesanal e agrícola) de modo a associar ser social e natureza. Defendem que, ao trabalharmos em colabora o com as forças criativas do meio ambiente,   possível criar paisagens em que os elementos (naturais, adaptados e construídos) se desenvolvam e se harmonizam como num jardim.

A Corrente Biorregionalista surgiu no final do século XX, no movimento de retorno   Terra, após o desapontamento com industrializa o e a ascensão de novas grandes cidades. Esta tendência concentra sua tematiza o na  tica ecoc trica, na educa o ambiental e no desenvolvimento de uma rela o do ser social com a natureza, preferencialmente ao meio local ou regional, buscando pelo sentimento de pertencimento a este espaço, e no compromisso em favor da valoriza o deste meio. A Educa o Ambiental está centrada num enfoque participativo e comunicativo: convoca os pais e outros membros da comunidade, direciona as a es a partir da proposi o de projetos com vistas   resolu o de problemas numa perspectiva pr ativa de desenvolvimento comunitário. Um projeto   examinado sob uma  tica sist mica, e deve contribuir para o desenvolvimento biorregional de um conjunto mais amplo, sendo selecionado, ou porque corresponde a uma preocupa o dominante, ou porque permite intervir mais acima numa "cadeia" de problemas inter-relacionados. A rela o projeto-currículo escolar   então aclarada pelos docentes, para os quais não   o currículo formal que determina o projeto pedagógico, mas, este último   que d  uma significa o contextual ao currículo formal e que o enriquece.

A respeito da Corrente da Práxis, verificamos tratar de uma corrente cuja ênfase está na aprendizagem pela a o, especificamente uma reflexão na a o, no projeto em curso. Ou seja, não se aprende anteriormente para depois executar, mas aprende-se no processo em que a práxis se faz por meio da pesquisa-a o. O objetivo central

está em operar uma mudança num meio (nas pessoas e no meio ambiente) e, cuja dinâmica é participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situação por transformar. Tratam-se aqui, de ações que visam empreender um processo participativo para resolução de questões socioambientais percebidas no meio imediato. Na proposição de autores visitados por Sauvé (2005), verificamos que há uma perspectiva em associar estreitamente as mudanças socioambientais com as mudanças educacionais necessárias, ratificando que   preciso transformar maneiras tradicionais de ensinar e de aprender.

Muito assemelhada   Corrente Prática, está a Corrente de Crítica Social, inspirada no campo da "teoria crítica", que foi engendrada no campo das ciências sociais e educa o e, finalmente, na década de 1980 com o da Educa o Ambiental. Teoria e a o estão estreitamente relacionadas na Corrente Crítica. Conforme autores referenciados em Sauvé (2005, p. 22), constatamos que o projeto se desenvolve pela dinâmica de leituras textuais sob diferentes pontos de vista acerca de uma temática ambiental. Dessa análise, se depreendem diferentes problemas, tais como: problemas de saber, de a o e de saber-a o. Assim, da temática   problemática por meio de diferentes discursos, inicia-se a etapa de explora o da problemática, em que essa   analisada   luz da realidade local, do elemento cotidiano. Por exemplo: como se estabelece a rela o da comunidade com a  gua? Dos questionamentos originados, se inicia a fase de pesquisa, para encontrar respostas aos problemas e visualizar o significado das realidades às pessoas associadas. Assim, num jogo de saberes,   abordada a situa o sob diferentes prismas, buscando por soluço numa perspectiva crítica. O passo seguinte   consolidado pela elabora o de projetos a partir de uma perspectiva comunitária, conduzindo para que se explicita, progressivamente, uma teoria da a o socioambiental (um saber-a o). Nesse processo, o estudante   convidado a refletir sobre o projeto, sua essência, para assim vislumbrar sua razão de ser e seu significado para descobrir o que se aprende realizando tal a o. A postura crítica   significativa quando aplicada às realidades educacionais. Aponta Sauvé:

Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares comuns e das correntes dominantes (SAUVÉ, 2005, p. 30).

A Corrente Feminista defende a questão cultural referente ao meio ambiente. Nesse aspecto, a Educação Ambiental não deve impor uma visão de mundo, mas, é necessário considerar a cultura de referência da comunidade na qual está inserida. Dos autores visitados por Sauvé (2005, p. 30), podemos considerar que o modelo de interven o em Educa o Ambiental integra um componente feminista complementar com outros enfoques, a saber: os enfoques naturalista, andrag gico, etnográfico e crítico.

Sobre a Corrente Etnográfica, verificamos a ênfase está ao caráter cultural da rela o com o meio ambiente. Sendo assim, não   papel da Educa o Ambiental impor uma visão de mundo, ou desconsiderar a cultura de referência das popula es ou das comunidades envolvidas. A tendência se propõe não apenas a adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes, como se inspirar nas pedagogias de diversas culturas, as quais têm outra rela o com o meio ambiente. Com base nas contribui es de teóricos visitados por Sauvé (2005, p. 31), constatamos que esta Corrente se inspira em enfoques e estratégias de educa o adotadas pelas popula es originárias, comunidades tradicionais por suas formas culturais e tradi es específicas.   explorado, por exemplo, palavras de diferentes línguas para designar um mesmo objeto, os contos, as lendas, as can es, a imersão solitária numa paisagem, o gesto que será modelo, ou exemplo, entre outros. Com base em autor visitado pela autora, depreendemos que há inten o de retorno   compreensão e uma aprecia o da Terra com vistas ao desenvolvimento de atua o responsável em rela o ao meio ambiente, e às popula es humanas que são parte dele. A rela o com a natureza, pautada na ideia de pertencimento em detrimento ao controle, se faz muito presente. O sentimento de empatia   a base; a criança   convidada a explorar um conto e, junto deste, o universo simbólico, conta o de estórias, que em sua experiência prática se dá principalmente em meio natural, possibilitando   criança experienciar a rela o com a natureza proposta pelo conto.

A Corrente da Ecoeduca o   hegemonzada pela perspectiva educacional da Educa o Ambiental, a rela o buscando pelos benefícios do meio ambiente como cadinho de desenvolvimento pessoal para o fundamento de um atuar significativo e responsável. Portanto, sua  tica não está em resolver problemas imediatos. Percebe o meio ambiente sob duas perspectivas, premissas de intera o: a ecoforma o ou a ecoontog nese. Conforme autores pesquisados por Sauvé (2005, p. 32), podemos

depreender que a ecoformação se estrutura em torno a três movimentos: i. a socialização; ii. a personalização; e, a iii. ecologização. Nessa perspectiva há o interesse pela formação pessoal percebida desde o meio ambiente pelo indivíduo. Uma história ecológica em que se evidencia uma latência "entre" a pessoa e seu meio ambiente não vazio, espaço onde se tecem as relações, do indivíduo para com o mundo. Na ecoontogênese, a evidência está na relação com o meio ambiente e no seu importante papel para o desenvolvimento do sujeito, em sua ontogênese. Os laços com o meio ambiente, os quais devem ser considerados na Educação Ambiental, nesta perspectiva devem vir antes do tema de resolução de problemas e, logo, os laços com o meio ambiente se constituem elemento medular da ontogênese.

A denominada Corrente da Sustentabilidade é calcada na ideologia do desenvolvimento sustentável, que se difundiu na década de 1980, alcançando o movimento da Educação Ambiental. Pautada na Agenda 21, resultante da Cúpula da Terra 1992, tem por objetivo contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Para essa tendência, a preocupação perspectiva o aprendizado pelo uso racional dos recursos atuais, para que, suficientemente, seja assegurado às próximas gerações, tornando os recursos ambientais de primeira ordem para a Educação Ambiental. Surge em oposição a uma visão de Educação Ambiental limitada a um enfoque naturalista, e advoga à integração dos contornos sociais, em particular, as considerações econômicas no tratamento das problemáticas ambientais. A Corrente da Sustentabilidade contribui com o desenvolvimento econômico, considerado base para desenvolvimento da humanidade. Desde os autores citados por Sauvé (2005, p 33), podemos inferir que, essa Corrente propõe minimizar questões críticas e reformular toda Educa o Ambiental pelo aspecto da sustentabilidade. Cada pessoa, necessariamente deve buscar conhecimentos e o desenvolvimento com vistas ao cumprimento de sua fun o social, a qual consiste em reconhecer a preocupa o acerca da polui o do ar, de rios, mares e lagos, da produ o de energia, ao destino de seu lixo, e da reciclagem, bem como, com o desmatamento e queimadas, temas nodais para essa corrente.

As correntes em Educa o Ambiental como constatamos em Sauvé (2005) apresentam características e especificidades e, como afirmamos, não são excludentes entre si, tampouco objeto para rótulos, ou qualquer outra forma de discrimina o. Conforme foi possível apresentarmos, cada corrente guarda uma certa

relação com o contexto em que foi pensada e, com o passar dos anos, diversas teorias foram sendo agregadas e ampliando a forma de ver e conceber a Educação Ambiental, evidenciando práticas diversificadas. Muitos pesquisadores seguem correntes diversas, outros buscam duas ou três que melhor se adaptam a esse processo, e outros ainda, não se filiam a nenhuma tendência.

Direcionando o texto pela discussão das correntes e tendências em Educação Ambiental, apresentamos as contribuições de Layrargues e Lima (2011). Inicialmente, os teóricos esclarecem que antes de adentrar em definições, é preciso compreendermos a Educação Ambiental a partir da noção bourdiesiana de Campo Social, esclarecendo que conforme Layrargues e Lima (2011, p. 3), “[...] a partir da noção de Campo Social pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns”. Esclarecem ainda a diferenciação dos diversos atores, em suas concepções, propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas, quais sustentam para abordar os problemas ambientais, ressaltando que esses interesses oscilam tendências, ora à conservação ou, à transformação social.

A compreensão da dinâmica e dos movimentos que envolvem a problemática ambiental é de grande importância política e acadêmica e, mesmo, se impõe ao processo de amadurecimento da Educação Ambiental. Em termos teóricos, a questão é pouco abordada para Layrargues pois:

[...] a Educação Ambiental ficou confusa com tantas novas adjetivações; para a sociedade a Educação Ambiental aparece como uma práxis unidimensional, indistinta, que tem como função óbvia, a criação da "consciência ecológica nas pessoas", seja por meio do encantamento com a natureza, seja por meio das mudanças de comportamentos individuais diante do consumo e da geração de resíduos (LAYRARGUES, 2012b, p. 362).

Para os autores supracitados, a compreensão perpassa à noção de que a Educação Ambiental deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica e, passa a ser vista como plural, podendo ser evidenciada desde expressões diversas. Ao passo que a diversidade se torna evidente, as análises passam a ser delineadas por um concreto objeto de estudo, no caso a Educação Ambiental, auto-reflexivo, que pensa sua prática em processo de desenvolvimento.

Os autores Layrargues e Lima (2011, p. 4), citam que Sorrentino talvez tenha sido um dos primeiros teóricos brasileiros a propor uma classificação de correntes em

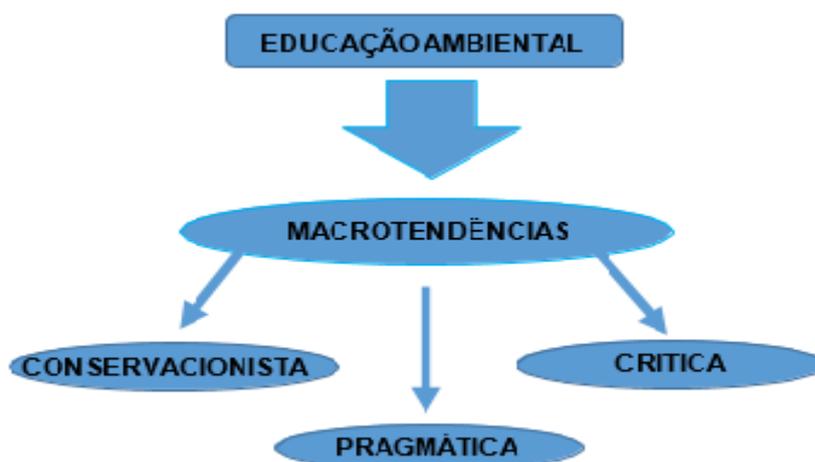
Educação Ambiental, identificando ao menos quatro vertentes, denominadas: i. conservacionista; ii. ao ar livre; iii. relacionadas à gestão ambiental; e, iv. relacionadas à economia ecológica.

As alterações e evidências vão se produzindo num contexto de auto-reflexividade da Educação Ambiental, agregando a importante influência no contexto da crise ambiental. Sua influência se configura pela consciência de seu papel social, e pode ter impulsionado alterações no que se vivenciava no contexto da Educação Ambiental, ou seja, a vertente conservacionista foi perdendo gradativamente sua influência entre os educadores ambientais. Podemos constatar duas outras vertentes a despontar, em que Layrargues e Lima mencionam:

[...] a vertente crítica despontando como uma promissora alternativa capaz de realizar certo contraponto à vertente conservacionista; e a vertente pragmática, derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 7).

Os autores denominam essas vertentes como macrotendências, sendo modelos político-pedagógicos para a Educação Ambiental. A definição em macrotendências se dá pelo fato de que, essas podem contemplar uma ampla diversidade de posições, mais ou menos próximas ao tipo ideal considerado. As referidas macrotendências estão expressas na Figura 1:

FIGURA 1 – ESQUEMA DESCRITIVO DAS MACROTENDÊNCIAS



Fonte: Layargues e Lima (2011), reelaborado pela autora (2021)

De acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 32), “[...] as macrotendências conservacionista e pragmática, representam duas tendências [...] que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza”.

Na macrotendência Conservacionista, o educador considera o meio ambiente como natureza. Incorpora a fauna, a flora e o ambiente físico, e não menciona a dimensão humana. O objetivo está em alterar o comportamento, os conceitos ecológicos que são priorizados, aquela objetividade a camuflar a alienação ao sistema dominante, se distanciando das relações sociais, políticas e econômicas. Contraditoriamente, apesar de primar por mudanças comportamentais, cabe ressaltarmos aqui, que, sem a dimensão humana, isto é, as dimensões sociais, políticas e econômicas e, sem questionar a sociedade vigente, dificilmente haverá alguma mudança social. O ser humano é concebido como destruidor do meio ambiente, e por isso os autores identificam essa corrente como uma abordagem ingênua e romantizada. Poucos resultados se têm em termos de mudança da relação sociedade e natureza. Prosseguem os mesmos:

São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. Como separar ecologia, cultura e política? Indivíduos, sociedade e natureza? Técnica e ética? Conhecimento e poder? Meio ambiente, economia e desenvolvimento? (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30).

A tendência Conservacionista se apoia nos princípios da ecologia, explicitando a crença pela relação afetiva frente à natureza, e na mudança dos comportamentos individuais. É uma corrente histórica com inúmeros expoentes e, suas pautas atualizadas, vinculam a Educação Ambiental conforme apontam Layrargues e Lima (2011, p. 9), à “pauta verde’, como biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação e determinados biomas específicos, mas não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI”.

A respeito da Vertente Pragmática, os autores assinalam que, essa está fortemente vinculada às correntes fundadas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável. Sua expressão advém ao pós-guerra e, assinalam ainda Layrargues e Lima (2011, p. 9), esta vertente “[...] poderia apresentar

uma leitura crítica da realidade, caso aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo desenvolvimentista”. Tem uma trajetória calcada em disputas direcionadas à compensação de “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis. Corroborando com o aumento significativo da produção de lixo, e na prática da reciclagem com vistas à certa viabilidade estrutural. Os autores indicam que a Corrente Pragmática atende aos desígnios da “pauta marrom”. Sua essencialidade urbano-industrial converge com a noção do Consumo Sustentável. Sua visão de meio ambiente é destituída de componentes humanos e, concebe o meio ambiente como mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento. Relativamente à questão, indicam os autores:

O caráter pragmático traz embutidas duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva, em grande medida, da crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo a busca desenfreada por projetos e ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do status quo, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim” [...]. Esse quadro reduz drasticamente as possibilidades de enfrentamento político da crise (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.10).

Para os referidos autores, a Vertente Pragmática pode ser delineada como uma derivação da Vertente Conservadora, Layrargues e Lima (2011, p. 11), “[...] na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social”.

Assim, o contexto que delimita a Vertente Pragmática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado, e as mudanças possíveis têm de se conformar a estes limites. É no contexto dessa Vertente que a ideia de recursos se solidifica, levando em conta o Princípio dos 3 R's de acordo com a página do Ministério do Meio Ambiente (MMA), por nós citado:

Um caminho para a solução dos problemas relacionados com o lixo é apontado pelo Princípio dos 3R's - Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Fatores associados [...] devem ser considerados, como o ideal de prevenção e não-geração de resíduos, somados à adoção de padrões de consumo sustentável, visando poupar os recursos naturais e conter o desperdício. Reduzir

significa consumir menos produtos e preferir aqueles que ofereçam menor potencial de geração de resíduos e tenham maior durabilidade. Reutilizar é, por exemplo, usar novamente as embalagens[...]. Reciclar envolve a transformação dos materiais para a produção de matéria-prima para outros produtos por meio de processos industriais ou artesanais. [...] Para facilitar o trabalho de encaminhar material pós-consumo para reciclagem, é importante fazer a separação no lugar de origem - a casa, o escritório, a fábrica, o hospital, a escola, etc. (BRASIL, 2020).

Sobre esses princípios, constatamos no site do Ministério do Meio Ambiente Brasil (2020), “[...] a inclusão de mais um R, que deve ser praticado antes dos 3R’s originais o qual referencia: Repensar é refletir sobre os seus atos de consumo e os impactos que eles provocam sobre você mesmo, a economia, as relações sociais e a natureza”.

Discorreremos anteriormente sobre a ênfase gerada na importância das áreas de preservação voltadas para o desenvolvimento e consumo sustentável, ecologismo de mercado e uma adaptação ao contexto neoliberal visando o livre mercado qual, por sua vez, não se importa com a exploração da natureza, dos recursos e dos seres humanos, não visando, sobremaneira, a transformação social. Adota paliativos para minimizar os impactos iminentes à exploração exacerbada.

O exemplo dos '3 R's' citados, aborda a preocupação em dar utilidade aos resíduos gerados por conta do modelo de exploração, não suscita diminuir o consumo, ou alterar o modo de produção que gera o impacto mesmo. Enfatiza a importância das áreas de preservação e descobertas (medicamentos e cosméticos), demonstrando preocupação com o desenvolvimento sustentável, trabalhando a importância do reflorestamento com plantas nativas, reciclagem correta dos resíduos por meio da coleta seletiva e pelo uso consciente dos recursos hídricos, mas com uma visão limitada para esses recursos naturais, tomados na sua forma de recursos de mercado e produção, e não enquanto meios de subsistência para a vida.

Conforme Layrargues e Lima (2014), na Vertente Crítica é possível referendarmos algumas das correntes da Educação Ambiental, tais como: i Popular; ii. Emancipatória; iii. Transformadora; e, iv. no Processo de Gestão Ambiental. Essa Vertente propõe o enfrentamento a uma visão hegemônica subordinadora ao humano, em que o capitalismo excludente exacerba as desigualdades e a injustiça socioambiental. O arcabouço sociológico e político possibilitou a introdução, nessa vertente, de alguns conceitos-chave como os de cidadania, democracia, participação,

emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social. Nesse contexto, Layrargues e Lima ressaltam:

[...] pode-se dizer que a Educação Ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após [...] ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte (LAYRARGUES; LIMA 2014, p. 33).

A Macrotendência Crítica adota a concepção de ambiente como socioambiental, sociedade e natureza aparecem em relação de reciprocidade, uma modificando e interferindo a outra. Chegando às causas enquanto tal, enfatiza a contextualização histórica da relação com o ser humano. A partir daí, pode ser compreendido como se deu a evolução da relação do homem com a natureza. Foi à busca do controle político das disparidades e injustiças socioambientais, busca da reflexão e transformação social, além da superação, como a dissociação do sujeito, objeto, natureza e sociedade, enfatizando a transformação social. Pretende formar pessoas conscientes da responsabilidade social como cidadão, combatendo as disparidades político-sócio-econômica, e preservando recursos naturais com a percepção crítica, reflexiva e buscando um planeta saudável para as gerações futuras.

Do ponto de vista da prática educativa, essa vertente advoga que o aprendizado e a mudança são indissociáveis: Conforme Layrargues e Lima (2014, p. 12), “[...] não é possível aprender algo novo sem mudar o ponto de vista nem, inversamente, mudar uma realidade sem aprender ou descobrir algo novo com e sobre ela”. Dessa forma, os autores finalizam esclarecendo que a Educação Ambiental crítica se mostra com uma vitalidade habilitada a ocupar lugar central no campo.

Na linha de organização assumida nesse título, apresentamos mais uma pesquisadora que esboça uma classificação acerca das abordagens em Educação Ambiental. Tozoni-Reis (2008, p. 157) nos esclarece as preocupações humanas para com o ambiente, estas se fazendo presentes em distintas sociedades há algumas décadas e, a partir de então, a Educação Ambiental como estratégia na busca de sociedades ambientalmente mais responsáveis é evidenciada. Destarte o

reconhecimento legítimo da Educação Ambiental como importante estratégia, seus princípios e objetivos não são unânimes, caracterizando desde o ponto de vista conceitual a diferentes abordagens educativas. A autora categoriza ao menos cinco abordagens, quais sejam: i. a discriminatória-moralista; ii. a ingênua-imobilista; iii. a ativista-imediatista; iv. a conteudista-racionalista; e, a v. crítica-transformadora; conforme Quadro 1:

QUADRO 1 – ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ABORDAGEM	OBJETIVO
Disciplinatória-Moralista	Práticas voltadas às “mudanças de comportamentos”
Ingênua-Imobilista	Práticas voltadas à “contemplação” da natureza, com forte apreço do processo educativo pela sensibilização ambiental.
Ativista-Imediatista	Práticas voltadas para o ativismo
Conteudista-Racionalista	Práticas voltadas à transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente
Crítica-Transformadora	Práticas voltas à apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm por objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social.

Fonte: Tozoni-Reis (2008, p. 157)

Sobre a abordagem Disciplinatória-Moralista, destacamos o centro de suas preocupações em práticas voltadas às “mudanças de comportamentos”, com vistas a desconstruir comportamentos ambientalmente inadequados. A autora assinala que essa abordagem também é identificada por “adestramento ambiental”. No que se refere à abordagem Ingênua-Imobilista, afirma a autora, essa está pautada pela “contemplação” da natureza, com forte apreço, do processo educativo, pela sensibilização ambiental. Quanto à abordagem Ativista-Imediatista, notamos a supervalorização pela ação imediata sobre o ambiente, numa perspectiva ativista em que a ação-reflexão-ação passa a segundo plano e até é mesmo desconsiderada.

A abordagem Conteudista-Racionalista se direciona pela transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre o ambiente, seu apreço pela transmissão/assimilação se dá ao conceber que, desse modo se materializa uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente.

Na abordagem Crítica-Transformadora, a Educação Ambiental é concebida como um processo político com potencial de acordo com Tozoni-Reis (2008, p.157), para a “[...] apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e

comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social”.

Notadamente, na linha dos demais teóricos, Tozoni-Reis (2008, p. 158) destaca para as diferentes abordagens dois eixos centrais: i. abordagem adaptadora-reprodutora; ou, ii. abordagem de perspectivas transformadoras. Numa perspectiva adaptadora, a Educação Ambiental busca primar pela “adaptação” dos indivíduos a um “renovado” modelo de sociedade, o qual, apesar das preocupações com questões ambientais, age de forma neutra frente ao modelo social em curso.

Os enfoques e estratégias das abordagens disciplinatória, ingênua, ativista e conteudista contribuem para perpetrar as relações sociais desiguais entre os seres humanos e o ambiente como característica da modernidade. Ao passo que, a perspectiva transformadora está pautada em análises críticas sobre a realidade concreta, permeando as relações entre os grupos sociais, e deles com o ambiente em que vivem, situa a dimensão histórica, identificando suas marcas de desigualdade, e a degradação do meio ambiente.

As diferentes tendências, correntes e abordagens suscitadas, nos indicam que a ação educativa em Educação Ambiental requer a capacidade de reflexão teórico-prática com vistas à construção e propagação de práticas mais conscientes, frente às demandas humanas na relação com o meio ambiente.

Numa perspectiva de Educação Ambiental crítica, importa a necessidade de apropriações mais elaboradas, tomando em consideração que, ao se definir com uma postura crítica, é preciso explicitar as preocupações com os aspectos socioambientais das relações humanas, ou seja, das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o ambiente onde vivem, compreendendo a si, a sociedade e o meio ambiente de forma crítica e transformadora.

Reportando a Loureiro (2002, p. 9), se trata de propiciar uma prática em Educação Ambiental que contribua para construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e transformação da sociedade. Na perspectiva crítica, a ênfase está nos sujeitos e suas apropriações singulares de saberes historicamente produzidos, mediados na/pela prática social a qual será sempre o ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

Após os apontamentos acerca das correntes e abordagens em Educação Ambiental, importa destacarmos aos apontamentos políticos, considerando que as

análises sobre as práticas pedagógicas não podem se desvincular aos aspectos políticos, são momentos indissociáveis. A Educação Ambiental explicita a importância de articularmos no currículo este tema desde a Educação Infantil. Nesse sentido, compreendemos os apontamentos políticos ao nos permitirem analisar suas influências nas práticas pedagógicas, apontamentos sobre as políticas públicas educacionais em Educação Ambiental, quais se fazem necessários, tema que abordaremos na sequência.

3 TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR

Esta seção tem por intuito apresentar a trajetória da Educação Ambiental, evidenciando os momentos de seu histórico, particularizando quando se articula a Educação Ambiental à instituição escolar. Para tanto, traçamos apontamentos do histórico da Educação Ambiental, situando o contexto internacional e nacional, a elucidar, por fim, o ponto em que se discute a concepção de Educação Ambiental Crítica.

Considerando que a temática desta tese pretende resgatar as práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil, esta seção perpassa, ainda, pelo histórico da Educação Infantil, buscando explicitar aos pontos de entrelace entre a Educação Ambiental e Educação Infantil, deliando os apontamentos sobre as políticas públicas educacionais em Educação Ambiental.

3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ESCOLA: CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL

A história da Educação Ambiental está intimamente ligada aos movimentos ambientalistas mundiais. Neste sentido, historicamente podemos mencionar que o marco “oficial” pela elaboração acerca da preocupação com a preservação do meio ambiente se dá em meados de 1948, com a fundação da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN)⁶. Entretanto, é somente na década de 1960 que surgem as primeiras iniciativas que dizem respeito à Educação Ambiental.

Um marco representativo é a publicação de *Primavera Silenciosa*, livro de Rachel Carson, ao ano de 1962, o qual alertava que as ações humanas eram prejudiciais ao meio ambiente, especialmente pelo uso de pesticidas na agricultura, impactos que poderiam causar o desaparecimento das espécies, inclusive a humana, conforme Braga (2010, p. 23), pois “[...] uma única aplicação de DDT em uma lavoura matava insetos durante semanas e meses e, não só atingia as pragas, mas um número incontável de outras espécies, permanecendo tóxico no ambiente mesmo com sua diluição pela chuva”. A obra mencionada desmistifica também a panaceia da

⁶ A UICN, com sede em Gland, na Suíça, reúne mais de 1 250 organizações, incluindo 84 governos nacionais, 112 agências de governo e um grande número de Organizações não-Governamentais (ONG) nacionais e internacionais, e cerca de dez mil membros individuais, que são cientistas e especialistas divididos em seis comissões.

ciência e tecnologia enquanto redentores, os situando enquanto, para Braga (2010, p. 23), “[...] cegueira humana em relação ao progresso, surgindo pequenas luzes de conscientização sobre a interdependência da vida no Planeta”.

Ainda durante década de 1960, as discussões sobre a necessidade da preservação do meio ambiente e da implementação da Educação Ambiental tem seu ponto de partida no Brasil, ainda que durante o período da Ditadura Militar tais pautas não tenham sido priorizadas pelo Estado brasileiro.

Em Braga (2010, p. 9), é mister salientarmos a expressão Educação Ambiental tendo sido abordada pela primeira vez em 1965, na Conferência em Educação da Universidade de Keele na Grã-Bretanha e, em 1966, sendo utilizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na assembleia de Pacto Internacional Sobre os Direitos Humanos. Ainda para Reigota (2009, p. 12), outro fato marcante dessa década foi a fundação do Clube de Roma, em 1968, no qual se reuniram especialistas das áreas de Educação Ambiental de todo o mundo, com a finalidade de discutirem o consumo e as reservas de recursos naturais não-renováveis, além de buscarem soluções para a crise do meio ambiente e o crescimento da população mundial até o século XXI.

Em Guimarães (1995, p. 7), percebemos no ano de 1968 houve ainda a criação do Conselho para Educação Ambiental na Inglaterra, participando além de especialistas da área ambiental, Organizações não governamentais (ONG's) e empresas de agronegócios e, a partir de então, começaram as discussões sobre a implantação da Educação Ambiental nos currículos escolares.

Para Silva (2017, p. 20), na década de 1970, um evento que merece destaque é a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em 1972, em Estocolmo (Suécia), que se transformou num marco histórico/político/internacional e, teve como resultado a “Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano”, ou, “Declaração de Estocolmo”, a qual argumentava sobre a necessidade de articular iniciativas em prol do meio ambiente e, a Educação Ambiental passa a ser compreendida enquanto meio para orientar a preservação da natureza, adquirindo relevância nas discussões. Nas palavras de Silva:

Essa Declaração também enfatiza os danos causados ao meio ambiente e a necessidade imediata de gerar soluções. São explicitados que os níveis de contaminação da água, do ar, do solo, dos seres vivos, a má utilização de recursos naturais, o crescimento populacional e a falta de

qualidade de vida nos países em desenvolvimento, são fatores que denotam a necessidade imediata da intervenção humana em favor da melhoria da qualidade de vida no planeta (SILVA, 2017, p. 22).

É importante salientarmos que na referida conferência as relações entre o desenvolvimento sustentável e as questões ambientais eram debatidas pelo viés preservacionista, à época hegemônico. Já no que concerne à educação, a Declaração de Estocolmo representou um marco, haja visto que, em seu Princípio 19, nos traz:

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

Naquele contexto, fora atribuído às instituições educacionais o papel de elaborar ações pedagógicas com o intuito cooperar na formação de cidadãos, para que estes passassem a utilizar de forma racional os recursos naturais do planeta, colaborando com a preservação, e adotando medidas de proteção e conservação do meio ambiente. Para tanto, a referida conferência propôs, em seu Plano de Ações, a criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), o qual trouxe em sua Recomendação nº 96 que a Educação Ambiental deveria ser interdisciplinar, contemplar todos os níveis escolares nos âmbitos formais e informais, além de envolver as ações abrangendo toda população, de modo a formar atitudes que contemplem a conservação do ambiental.

Seguindo, na década de 1970, destacamos os eventos ao ano de 1975, quando a Unesco promoveu o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado (antiga Iugoslávia). Nesse evento, foi elaborado um documento intergovernamental denominado *Carta de Belgrado*, no qual estão formulados os princípios e orientações que expõem que a Educação Ambiental deve ser contínua, interdisciplinar, respeitar as diferenças regionais e os interesses nacionais, grifando Lima (1984, p. 18): neste documento, “[...] o princípio básico é a atenção com o meio natural e artificial, considerando os fatores ecológicos,

políticos, sociais, culturais e estéticos”. Conforme a *Carta de Belgrado*, a Educação Ambiental:

[...] tem como meta prioritária a formação nos indivíduos de uma consciência coletiva capaz de discernir a importância ambiental na preservação da espécie humana e, sobretudo, estimular um comportamento cooperativo nos diferentes níveis das relações inter e intracomunidades (LIMA, 1984, p. 18).

De acordo com Souza, R. (2003), a *Carta de Belgrado* refere por causas básicas à pobreza dos cidadãos do planeta Terra a fome, o analfabetismo, a poluição, a exploração e a dominação, em seu conjunto devendo ser encaradas e, a nenhuma nação cabendo se desenvolver às custas de outra. Para que isso se efetive há a necessidade de uma ética global.

Na opinião de Dias (2004, p. 113), a consolidação de uma nova ética requer dos sistemas educacionais novas interações, a envolver professores, estudantes e, toda a comunidade. De acordo com o autor supracitado, a *Carta de Belgrado* reconhecia o sistema educacional da época como fragmentado, inadequado, isolado da realidade, contribuindo para destituição do todo, impedindo a compreensão dos impactos gerados por uma sociedade sobre as outras, e sobre o meio ambiente. A partir de Estocolmo, a Educação Ambiental passou a ser relevante internacionalmente, e tomada enquanto instrumento de ação pedagógica, capaz de gerar consciência e buscar respostas para a melhoria da qualidade de vida da humanidade.

Neste direcionamento, destacamos a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (Geórgia, antiga U.R.S.S.) em 1977, considerada o maior evento para o debate da Educação Ambiental no mundo, onde foram definidos os objetivos, as características, as recomendações e as estratégias pertinentes ao plano nacional e internacional, suscitando à Educação Ambiental englobar as dimensões ambiental e social, buscando entender as razões que ocasionaram a degradação ambiental em escala global. De acordo com a Unesco (1997), essa Conferência propõe:

[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individualmente para resolver problemas atuais e impedir que se repitam (UNESCO, 1997, p. 3).

É importante ressaltarmos que na Conferência de Tbilisi, a Educação Ambiental foi definida como dimensão dada ao conteúdo, à prática da educação e seria, obrigatoriamente, orientada para toda e qualquer resolução de problemas concretos do meio ambiente, utilizando enfoques interdisciplinares, conclamando à participação ativa e responsável de cada sujeito individual, e de toda a coletividade.

Dias menciona que:

[...] ao adotar um enfoque global, sustentado em uma ampla base interdisciplinar, a EA cria uma expectativa dentro da qual se reconhece a existência do meio natural com o meio artificial, demonstrando a continuidade dos vínculos dos atos do presente com as consequências do futuro, bem como a interdependência das comunidades nacionais e a solidariedade necessária entre os povos (DIAS, 2004, p. 36).

A Conferência de Tbilisi apresentou uma perspectiva mais ampla de Educação Ambiental, uma visão mais crítica, na qual ser social e meio natural interagem de formas individual e coletiva. Portanto, a dimensão individual, o lugar do humano e, a dimensão social, o lugar da sociedade passam a ser consideradas. Salientamos os princípios proclamados nessa Conferência, os quais desde então servem por base para a Educação Ambiental fundada numa concepção crítica. Pode-se afirmar que esta conferência marca as bases para uma concepção de Educação Ambiental crítica, pois, o direcionamento da ação voltada à problemática da Educação Ambiental pressupõe um processo: dinâmico, integrativo, transformador, participativo, abrangente, globalizador, permanente e contextualizador.

No contexto nacional, de acordo com Silva (2003), na década de 1970, para as relações de ensino e aprendizagem, foram elaborados cursos sobre questões ambientais em muitas universidades brasileiras e, um dos fatos que passamos a destacar, foi a exigência pelo Conselho Federal de Educação, em 1978, que a disciplina de Ciências Ambientais, em cursos universitários de Engenharia se tornasse obrigatória. Assim, os cursos de Engenharia Sanitária passaram a inserir em seus currículos as matérias de Saneamento Básico e Saneamento Ambiental.

Na década de 1980, entre os eventos que visavam ações no âmbito da Educação Ambiental a nível internacional, Souza, R. (2003, p. 37), destaca o Seminário Regional Europeu de Educação Ambiental, realizados nos Estados Árabes, em Manama (Bahrein) no ano de 1980. Neste ano aconteceu em Nova Delhi (Índia) a Primeira Conferência Asiática sobre a Educação Ambiental e, em 1985, em Bogotá

(Colômbia), o Primeiro Seminário Universidade e Meio Ambiente na América Latina e Caribe.

Em 1987 a Unesco e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) realizaram em Moscou (Rússia) o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, o qual ratificou as diretrizes definidas para a Educação Ambiental na Conferência de Tbilisi. Souza, R. (2003, p. 45) expõe que esse evento “[...] ressalta a importância da formação de recursos humanos nas áreas Formais e Não-Formais da Educação Ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis”. O documento resultante do referido Congresso é subdividido em nove seções, e cada uma contempla um aspecto importante da educação e da formação ambiental, sendo estas: i. acesso à informação; ii. investigação e experimentação; iii. programas educacionais e materiais didáticos; iv. formação de pessoal; v. ensino técnico e profissionalizante; vi. educação e informação do público; vii. ensino universitário; viii. formação de especialistas; e, ix. cooperação internacional e regional.

No contexto nacional, seguindo a linha temporal, em 1981 houve a publicação do *Projeto de Informações sobre Educação Ambiental*, primeiro documento oficial brasileiro sobre a Educação Ambiental. Nesse ano foi promulgada em 31 de agosto a Lei nº 6.938, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), qual objetiva a:

[...] preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (BRASIL, 1981).

No contexto da década de 1980, o Brasil implantou várias ações, como o estabelecimento de diretrizes para a Educação Ambiental, proposta em 1984 pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), e, o ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) promulga o Parecer 819/85, o qual reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, de forma integrada, sistematizada e progressiva, a todas as áreas do conhecimento, devendo possibilitar a “[...] formação da consciência ecológica do futuro cidadão” (SILVA, 2003, p. 8). Outros eventos foram realizados nesta década, dentre estes o Primeiro Congresso Brasileiro de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul, o Primeiro Fórum de Educação Ambiental promovido pela CECAE/USP, e a

publicação da edição piloto do livro *Educação Ambiental: Guia para professores de 1º e 2º graus*, pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo.

À sucessão histórica, entre eventos e ações internacionais, um importante momento no Brasil se deu em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a qual dedica o Capítulo VI ao Meio Ambiente, em seu Art. 225, inciso VI, determinando que:

Inciso VI - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A Carta Magna estabelece, ainda, a obrigatoriedade da promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, ressaltando a necessidade de uma conscientização pública para que haja a preservação do meio ambiente. Notadamente, a Constituição Federal referenda a defesa da inserção da Educação Ambiental na escola por meio dos currículos. Os anos da década de 1990, conforme Braga:

[...] foram muito importantes para o planeta, pois foi um período marcado, historicamente, pela criação de relatórios que surgiram pensando em formas para o desenvolvimento humano, deixando claro que além de pensarmos nos indicadores sociais para a qualidade de vida como: educação, emprego, energia, meio ambiente, saúde, direitos humanos, renda, infraestrutura, segurança nacional e pública, lazer e habitação, devemos atingi-los de forma sustentável, quando cada um desses interesses seja atingido sem que um comprometa o outro (BRAGA, 2010, p. 58).

De acordo com Souza, R. (2003, p. 38), na mesma década ocorreu em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na qual foi aprovada *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, assinada por 155 governos presentes, se comprometendo a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Destacamos nesta Declaração haver direcionamentos para a Educação Ambiental.

Em 1997 foi realizada em Thessaloniki (Grécia) a *Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, a qual teve por prioridade a formação de professores e a produção de material didático. A *Declaração de Thessaloniki*, documento final dessa Conferência, recomenda que as escolas

fossem encorajadas a ajustar os currículos, de maneira a atender às necessidades de um futuro sustentável, e propôs a realização da IV Conferência Internacional sobre a Educação Ambiental (Tbilisi + 30), segundo Souza, R. (2003, p. 39) como tema “*Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*”.

No Brasil, a década de 1990 inicia com a promulgação da Portaria 678/91 do Ministério da Educação, determinando a Educação Ambiental a ser contemplada no currículo escolar dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como, enfatiza a necessidade de investimentos na capacitação de professores. No mesmo ano, a Portaria 2.421 instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho cujo objetivo era definir metas e estratégias para implantar a Educação Ambiental no país.

O ano de 1992 é marcado pela Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, conhecida como ECO92, realizada no Rio de Janeiro, a qual reconhece que:

[...] a natureza integral e interdependente da Terra observando o estabelecimento de acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do meio ambiente global e o sistema de desenvolvimento, teve como objetivo estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados e setores importantes da sociedade (BRASIL, 2003).

Essa Conferência impulsionou, posteriormente, a publicação de dois importantes documentos: a Agenda 21, e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A Agenda 21, também conhecida como “Cúpula da Terra”, de acordo com Silva (2003, p. 45), foi o mais importante resultado da “Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, contou com a participação de 179 países”, os quais dispuseram um programa de ações abrangente e audacioso, alcançando um desenvolvimento alternativo, baseado em sustentabilidade.

O Tratado de Educação Ambiental em Brasil (1992) para Sociedades Sustentáveis menciona que “[...] a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida”.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, e a questão ambiental é abordada ao inciso II do Art. 32:

Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

II - compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

A mencionada lei funda uma compreensão do conceito ambiental e natural, conseqüentemente imputando às escolas ofertar ao corpo estudantil ensinamentos sobre o meio ambiente.

Em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), importando para nossa pesquisa o título "*Convívio Social, Ética e Meio Ambiente*". O meio ambiente figura para os PCN's como tema transversal nos currículos de Ensino Fundamental, isto é, a temática ambiental perpassa pelas disciplinas já existentes nas matrizes curriculares, sem que se criasse uma específica para Educação Ambiental. Para Andrade afirma que:

Por meio de projetos, os atores sociais participantes do contexto pedagógico seriam levados a discutir a importante responsabilidade com o meio ambiente e, ainda, sobre a mudança de atitude frente aos problemas ambientais da contemporaneidade (ANDRADE, 2008, p. 29-30).

Silva (2003, p. 21), no ano subsequente o MEC, por meio da Coordenação de Educação Ambiental, promove oito cursos de Capacitação de Multiplicadores, cinco teleconferências, dois Seminários Nacionais e produção de dez vídeos para serem exibidos pela TV Escola. No ano de 1999 é promulgada a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual define a educação ambiental:

[...] como 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).

A lei supracitada torna obrigatória a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino e, em seu art. 2º, Brasil (1999), dispõe que "[...] a educação ambiental é 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". Nesse sentido, a proposta brasileira de

inserção obrigatória de uma área curricular, núcleo de estudos, ou disciplina, instiga à participação multidisciplinar.

Nota-se que as bases expostas lá em Tbilisi delinearão o processo de construção e configuração da Lei nº 9795 de ano de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999). No seu artigo 4º reforça a perspectiva da abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental, como uma prática em que as ações teóricas (conteúdos) metodológica (ação) dialoguem com uma concepção que ultrapasse os limites do ecológico, da sustentabilidade e que calque os pressupostos na relação de interdependência entre o meio natural socioeconômico e cultural. Ratifica esse viés no artigo 5º quando define que como objetivo fundamental da Educação Ambiental “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio, ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos, ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (PNEA, 1999, p. 2) .

Notadamente, os fundamentos das Leis e políticas em Educação Ambiental no âmbito brasileiro, não desconsiderou o estabelecido lá em Tbilisi o que expressa avanço do ponto de vista teórico, entretanto, do ponto de vista das práticas essas premissas encontram-se distantes da ação docente quando a abordagem com a problemática da Educação Ambiental. Nas análises de Leff (2008) há certa trivialidade e simplificações na abordagem com a problemática ambiental, por vezes, reduzindo-se a possíveis conscientização no “hoje” para colocar em ação no “futuro”. Esse viés e outros calcados em abordagens descoladas dos problemas ambientais que, muitas vezes, afetam o entorno das comunidades encarrega-se de colocar a ação docente, quando abordam a Educação Ambiental numa perspectiva acrítica. Essa perspectiva, logicamente, não fica apenas no âmbito escolar, ecoa em outros espaços e mesmo movimentos o que se pode perceber em eventos que decorreram, seja em espaço nacional ou internacional.

Chegando ao século XXI, no ano de 2002 realizou-se em Johannesburgo (África do Sul) a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, também conhecida com Rio + 10. O evento contou com a presença de 189 países e gerou um documento intitulado *Declaração de Johannesburgo sobre o Desenvolvimento Sustentável*, conforme Silva (2017, p. 34) o qual enfatizou “[...] a responsabilidade pelo reforço ao desenvolvimento sustentável em relação à economia, ao desenvolvimento

social e a proteção ambiental nos níveis locais, nacionais e internacionais, a partir de um Plano de Implementação”. Nesse fórum foi proclamada a Década Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) para o período 2005-2014. De acordo com a Unesco (2012), a promoção da DEDS deveria ocorrer no:

[...] estabelecimento de padrões de qualidade para a educação voltada ao desenvolvimento sustentável, considerando a integridade ambiental, viabilidade econômica e justiça social como objetivos a serem alcançados para as gerações atuais e as futuras (UNESCO, 2012).

De acordo com Souza, R. (2017), a proposta se baseava em que essas ações incentivassem mudanças comportamentais, visando um futuro mais sustentável. Em 2007 aconteceu a IV Conferência Internacional de Educação Ambiental, em Ahmedabad (Índia), a qual reforçou a dimensão da Educação para Desenvolvimento Sustentável (EDS) e, nesse evento, foi reconhecida a importância da Educação Ambiental para construção de um futuro sustentável.

O ano 2000, naquilo que concerne à Educação Ambiental no Brasil, trouxe consigo as primeiras iniciativas de cursos básicos de Educação Ambiental na modalidade à distância, promovidos em parceria pelos Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério de Educação (MEC) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA). Segundo Souza, R. (2003), esses cursos eram destinados a professores do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e lideranças sociais. Nesse ano, também aconteceu, em Brasília (DF) o Seminário de Educação Ambiental.

Em 2003, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criou-se o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental (GT22). A partir de então, a temática ambiental passou a ser assunto de debate na área educacional, em estudos acadêmicos, em eventos e fóruns de discussão sobre a Educação Ambiental, tais como: o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que contemplam pesquisas e trabalhos em Educação Ambiental.

O Brasil, juntamente com outros países da América Latina e do Caribe, ao ano de 2004, assume compromissos internacionais com implementação do Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA) e do Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental (PANACEA). Tal iniciativa

estabelece o desenvolvimento de programas, projetos, estimula o intercâmbio e apoio mútuo entre os governos desses países.

Após historicizar, sucintamente, sobre a Educação Ambiental no contexto mundial, e no Brasil, é importante destacarmos que as concepções, ora conservadoras, ora críticas, quais delineam as ações, movimentos e declarações políticas, vão se fazendo presentes, seja em âmbito internacional ou nacional. Nesse sentido, ressaltamos que em cada momento histórico, seja em âmbito internacional ou nacional, as concepções de Educação Ambiental se ampliaram por conta da participação ativa dos movimentos sociais que contribuíram e, ainda se esforçam na busca de soluções para os problemas socioambientais.

A presença de forças e interesses em torno da problemática Educação Ambiental delineiam conjecturas diversas e, não raro, estas adentram as escolas e práticas, refletindo na necessidade de se consolidarem processos formativos que busquem explicitar os meandros dos jogos de interesses, e as questões que perpassam a existência humana na trama da vida.

O contexto histórico permite vislumbrar quando a Educação Ambiental passa a ser, também, atribuição da escola. Muito embora em alguns documentos fosse explícito que tal inserção deva ocorrer em todos os níveis de ensino, entendemos que apenas a institucionalidade desta inserção em âmbito nacional não é suficiente para que as práticas ocorram de fato, o que nos impõe a reflexão e discussão sobre, se, e como esta problemática é tratada na Educação Infantil? Este assunto será objeto de reflexão no próximo subitem.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da educação destinada às crianças pequenas, no decorrer da história humana, se modificou conforme as concepções de infância vigentes na sociedade em cada período. De acordo com Ariés:

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou falta de habilidade. É mais provável que não existisse lugar para infância nesse mundo (ARIÉS, 1981, p. 50).

A noção de criança dessa época se dá por meio de pinturas, nas quais os adultos eram retratados em escalas menores, sem traços infantis. Na Idade Média, a educação da criança, considerada como um adulto em miniatura, até aos sete anos era responsabilidade da família, e a partir desta idade ela iria aprender ofícios em lugares especializados. Para Andrade (2010, p. 49) “[...] de modo geral, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos”.

Segundo Ariés (1981), o relacionamento entre a criança e o adulto ocorria da seguinte maneira:

[...] Os adultos se relacionam com crianças sem discriminações, falavam vulgaridade, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive, a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na existência da inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças [...] no mundo das fórmulas românticas, até o século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido [...] (ARIÉS, 1981, p. 51)

No século XVI, por meio dos movimentos religiosos, foram criadas as primeiras escolas para as crianças. Mais do que ensinar, elas tinham por intuito vigiar e corrigir. Somente no século XVIII, com o surgimento do sentimento de infância, é que a concepção de infância se efetivou. Para Niehues e Costa (2012, p. 285) a “[...] partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios”.

Surge a partir deste período uma “nova família”, onde a intimidade e a vida privada da família propõe um novo conjunto de questões, acompanhada pela mudança de valores, particularmente no tocante à infância e educação das crianças,

vinculada indissociavelmente à feminilidade e maternidade compulsória. Prossegue Andrade que:

[...] assim, as mudanças no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças são fatores determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. A escola confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do “futuro cidadão” (ANDRADE, 2010, p. 50-51).

Salientamos que, nesta época a educação das crianças era privilégio da aristocracia e da burguesia. Foi ainda no século XVIII, após a Revolução Francesa, que surgem neste país as primeiras instituições de Educação Infantil. Era um tempo de transformações econômicas, políticas e sociais. A mulher não podia se dedicar exclusivamente aos cuidados da casa e dos filhos, assim, se vê obrigada a ingressar no mercado de trabalho, e precisava de um ambiente para deixar sua prole. É neste contexto que surgem as creches, com objetivo puramente assistencialista: cuidar das crianças enquanto as mães estavam no trabalho.

Os Jardins de Infância com caráter pedagógico (*kindergarten*) só surgiram no século XIX, inspirados pelo educador alemão Friedrich Froebel, conforme Kendzierski (2012, p. 50), o qual sentiu “[...] necessidade de formar mulheres para trabalhar nestas instituições, iniciando assim vários cursos de formação de ‘jardineiras’”. As jardineiras deveriam ser afetuosas e cuidadosas para com as crianças, bem como, criar condições para o seu pleno desenvolvimento.

No Brasil, a história da Educação Infantil é recente, data do século XIX, e era de cunho extremamente assistencialista. Savian e Corte, relatam que:

No Brasil, durante o século XIX, as creches, internatos e asilos foram criados com a finalidade de atender crianças pobres e os filhos de escravos que, com a abolição da escravatura, não tinham onde se refugiar. Outra solução encontrada para solucionar este problema foi a criação de jardins-de-infância, que já existiam na Europa, mas esta solução gerou polêmica entre os políticos. Enquanto uns acreditavam que eles serviam como “depósito” de crianças, outros defendiam que estes poderiam ser vantajosos para o desenvolvimento infantil (SAVIAN; CORTE, 2004, p. 3).

Conforme podemos perceber, a implantação dos jardins de infância no Brasil gerou controvérsias na classe política, pois alguns defendiam o modelo caritativo para as classes mais pobres. Antes das instituições de Educação Infantil, formas

alternativas foram arranjadas para atender às crianças menos favorecidas no país. Para Paschoal e Machado (2009, p. 82), “uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos⁷”.

Esse mecanismo de abandono, iniciado em 1726, só encerrou suas atividades em 1950 e, a partir de então, as creches incorporam o objetivo de cuidar das crianças carentes, sendo gradativamente implantadas. Esclarece Alves (2011, p. 23) que com a entrada das crianças das camadas populares na escola, “[...] a partir dos anos 1950, e o fracasso escolar dessas crianças, a pré-escola assumiu caráter compensatório e preparatório, a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para adaptação à rotina escolar”.

Com a concepção de que a criança era um ser frágil e extremamente dependente, chegamos aos anos 1980. Nesta década, o país com a “Abertura política e um processo de Redemocratização” coloca a criança em destaque, e com isso, discussões e pesquisas em torno do atendimento infantil, sem distinção de classe social se desenvolveram no país. Em 1988 é promulgada a Constituição Federal, como expusemos anteriormente. Esta, em seu artigo 208, no inciso IV, explicita que:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

...

IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, as crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Dois anos após a promulgação da Carta Magna, pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e em seu Art. 54, inciso IV reafirma o direito das crianças à Educação Infantil:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

...

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (BRASIL, 1990).

⁷ De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 82), “[...] esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade”.

Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 60), entre os anos de 1994 a 1996 o Ministério da Educação publicou uma série de documentos, intitulados “*Política Nacional de Educação Infantil*”, quais tinham por objetivo estabelecer as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos, expandir a oferta de vagas e melhorar a qualidade de atendimento nesse nível de ensino.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1995 e, a partir de então, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, incutindo por intento o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em todos “[...] os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1995). A fim de garantir esse direito, o referido documento organiza a sua estrutura da seguinte forma:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade:

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1995).

Em 1998 o Ministério da Educação lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI’s), uma publicação em três volumes que, apesar de não dispor obrigatoriedade, foi enviado gratuitamente para todos os Centros de Educação Infantil do país. O documento afirma que o binômio educar e cuidar, representa dimensões indissociáveis nas instituições de Educação Infantil, Salles e Faria (2012, p. 67), explicam que “[...] o termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção” e, que educar, Salles e Faria (2012, p. 67) continuam “[...] tem conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social”.

Do histórico de ações e políticas públicas educacionais voltadas aos pequenos, os RCNEI’s imprimem uma acepção de criança constituída por múltiplas dimensões e, destaca a sua integração e transformação aos meios físico e social, implicitamente uma visão mais abrangente, apontando para as demandas relacionadas, também, às questões ambientais.

As duas ações se complementam, haja vista que, educar significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e

que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal [...]” (BRASIL, 1998, p. 23). A ideia de cuidado não está restrita à dimensão de cuidado pessoal, uma vez que expressa uma relação com o meio social.

Adiante, ao ano de 2006, o Ministério da Educação lança o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, o qual reconhece que, embora a Educação Infantil tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, e, reafirma que, compete ao Estado “[...] formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família” (BRASIL, 2006).

Desde 2009 as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil são orientadas em sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), reconhecendo a criança enquanto:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste documento podemos constatar a menção à “natureza” aparecendo como algo concreto na vida da criança, a qual precisa ser apropriada, superando um sentido de externidade ao sujeito. A sutil menção “sobre a natureza” torna-se um importante determinante externo que passa a ser assimilado na prática pedagógica.

As DCNEI's propõem, também, que a Educação Infantil propiciar às crianças conhecimentos que 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, 2010). Conforme assinalado, o documento referenda a inserção de conteúdos e temas relacionados ao meio ambiente e a natureza nos currículos desta modalidade de ensino, o que pressupõe um entrelaçamento entre ambas, nexa a ser tratado no próximo tópico.

3.3 O ENTRELAÇE ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Neste estudo entendemos que a Educação Ambiental deve se iniciar desde a Educação Infantil, tomando em consideração que esta modalidade de ensino tem como objetivo primordial formar o sujeito em sua integralidade. Assim, a Educação Ambiental, segundo Rodrigues e Saheb (2018, p.1), “[...] é parte dessa caminhada e pode contribuir categoricamente para essa formação”.

As ações da Educação Infantil estão assentadas no binômio educar e cuidar. Naquilo que tange ao cuidar, no contexto da Educação Ambiental entendemos, tal qual Tiriba (2007, p. 224), que em uma educação para a sociedade sustentável, precisamos orientar o trabalho em relação às três ecologias que devem ser permanentemente avaliadas: “i) a qualidade dos espaços/atividades relacionada ao eu (ecologia pessoal); ii) a qualidade das interações coletivas, relacionada ao nós (ecologia social); iii) e a qualidade das relações com a natureza (ecologia ambiental)”. Ressaltamos que, relação à prática pedagógica, consoante aos princípios da Educação Infantil com a Educação Ambiental, cuidar e educar é base ao processo.

No que diz respeito à inserção da questão ambiental como ponto de discussão na Educação Infantil, não podemos esquecer o exposto em um dos seis eixos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998), intitulado “Natureza e Sociedade” o qual propõe os seguintes temas a serem trabalhados com as crianças: “ i. organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; ii. os lugares e suas paisagens; iii. objetos e processos de transformação; iv. os seres vivos e os fenômenos da natureza”.

A Lei 12.796, de 04 abril de 2013, determina a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, e estipula que o atendimento à criança, nesse nível de ensino, deve ter um mínimo de quatro horas e o máximo de sete horas diárias (BRASIL, 2013). Percebemos que as crianças permaneçam bastante tempo no ambiente escolar, razão pela qual se deve possibilitar experiências diversificadas, especialmente aquelas que incentivam a curiosidade, a exploração e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Dessa maneira, na Educação Infantil, para Lipai; Layrargues e Pedro (2007, p. 30), “[...] é importante

ênfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação”.

O Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (2005, p. 67) no artigo 2º afirma que a “Educação Ambiental deve estar presente em todos os graus da educação, sendo iniciada quando a criança entra na escola e, articulada ao decorrer dos outros níveis e modalidades de ensino”. Razão pela qual a Educação Infantil representa um campo fértil para a introdução da Educação Ambiental, contribuindo para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, inclusive despertar a “conscientização” ambiental, haja vista, que a noção de natureza é algo inerente ao ser humano. Desta maneira, para Elali é necessário:

[...] dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial (ELALI, 2003, p. 311).

A vivência em espaços diversificados contribui para o desenvolvimento socioambiental das crianças, ao interagir com meios naturais e artificiais, a vivência possibilita a formação da identidade e o aprimoramento das suas capacidades individuais. Pesquisas realizadas por Tiriba (2010, p. 19), entretanto, têm revelado que as crianças, seja de creches ou pré-escolas, seja de área urbana ou rural, estão “emparedadas”. Nas análises da autora, via de regra, são mantidas em espaços fechados com poucas oportunidades para explorações e movimentações livres, além da ausência de satisfação das necessidades e desejos próprios dessa etariedade, como: brincar, entrar em contato com a terra, água, pedras entre outras que, também, poderiam ser exploradas nos espaços externos. Nada disso é corriqueiro, senão, exceção.

Esse contexto é ressonante em grande parte das instituições e, no campo em questão, também não é diferente quando observamos que as demandas por explorar os espaços externos são raramente apresentadas nas ações docentes. Mesmo quando ocorrem direcionamentos em relação aos ambientes externos, se dá pela perspectiva de uma “tarefa” diferenciada e, mesmo, legal, isto é, sem vincular à proposta pedagógica. Contudo, mesmo nessas situações, a atuação está sempre exposta ao regramento. Em Saheb e Rodrigues (2016) constatamos que o processo

de aprendizagem pode se iniciar pesquisando sobre o entorno, desde muito cedo as crianças estão integradas à natureza, vivenciando tanto as suas belezas, quanto as suas intempéries, estas últimas em grande parte causadas pela destruição do meio ambiente. Nesse direcionamento, aponta Ferraz (2012, p. 15-16), que essa vivência, desde muito cedo, poderão pensar “[...] alternativas que contribuam na formação de uma sociedade sustentável”, preferencialmente desde muito cedo, pode vir a atuar na contribuição pela formação alternativa destes indivíduos.

Assim, ao considerar a importância do entrelaçamento da Educação Ambiental à Educação Infantil, entendemos que o respeito à natureza e ao meio ambiente está imbricado ao desfrute da vida ao ar livre, e não apenas como opção subjetiva. É direito da criança, sendo definido por Tiriba (2010, p. 8) como um imperativo pedagógico.

Essa lógica supõe a articulação da Educação Ambiental à Educação Infantil enquanto essência do projeto pedagógico da instituição e, esteja expresso no currículo escolar os objetivos e aprendizagens que impulsionem às práticas que permitam à criança e Tiriba afirma que o:

[...] acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, integrando-se, vivenciando e conhecendo, na prática, os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra. Isso nada tem a ver com as experiências em que as crianças “plantam” feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo. Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola; se deixamos sem água as mudas recém-brotadas, se mantivermos em cativeiro os animais tão comuns nos pátios das escolas, como porquinho-da-índia e jabuti, ensinaremos a meninos e meninas uma visão utilitarista da natureza, atitudes de desrespeito a seres vivos (TIRIBA, 2010, p. 8).

A autora destaca ainda que o objetivo da Educação Ambiental consiste em buscar o equilíbrio dos seres humanos com as demais espécies, ser exímio em descrições e explicações sobre o funcionamento das diversas formas de vida e, também, reverenciar a natureza. Uma forma inovadora de sentir e pensar a vida, reconhecendo a natureza como um organismo vivo. É com esse sentido que a autora defende o desemparedamento da infância para além dos muros escolares. Prossegue a autora Tiriba:

[...] terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e

pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. Extrapolando o compromisso com a transmissão de conceitos via razão e buscando abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas – necessitamos de uma educação infantil ambiental que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento (TIRIBA, 2010, p. 9).

Os apontamentos da autora são elucidativos ao propósito genuíno desta tese, o qual advoga em favor à articulação da Educação Ambiental desde a Educação Infantil. Mais do que nunca, é urgente dispormos às crianças vivências que as possibilitem dizer não à destruição da natureza, da vida, do ambiente, do planeta, onde as interações afetivas e criativas sejam pautadas em fundamentos e na intencionalidade política, ativa e transformadora. Reconhecer as políticas públicas educacionais em Educação Ambiental é um fundamento necessário, o qual será abordado na sequência.

3.4 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste subitem abordamos aspectos relacionados às políticas públicas educacionais brasileiras em Educação Ambiental. Os apontamentos aqui referendados evidenciam que as ações dos governos nas esferas federal, estadual e municipal, interferem diretamente na realidade, não só escolar, mas, de toda nação.

Estudos relacionados à Política Ambiental são, por vezes, elucidados nas mídias. Pesquisadores como Loureiro, Sorrentino, Cunha, Layrargues e outros, têm realizado extenso trabalho nessa área. Sorrentino (2013, p. 2), define “[...] política pública como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”, constatando adiante, que, conforme Sorrentino (2013, p. 2), “[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”.

As autoras Rosa e Carniatto (2015, p. 340) trazem alguns aspectos referentes à Educação Ambiental no contexto das políticas públicas, ressaltando os desafios postos para a implementação desta no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná. Bem como, relacionam ainda ao debate as três dimensões: i. o espaço físico; ii. a gestão institucional; e, o iii. currículo escolar;

Para as autoras, a trajetória das políticas públicas educacionais em Educação Ambiental representou um marco, no qual se constituíram Comissões a fim de colocar

em prática ao Ofício (015/2007), em seu artigo 1º constando: “A presente Deliberação institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a 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.”. Partindo então a um período dedicado a diálogos, reuniões, encontros e seminários com articulação aos órgãos, conforme nos mostram Rosa e Carniatto:

Secretaria do Estado de: Educação –SEED; Ciência e Tecnologia –SETI; Meio Ambiente –SEMA; Agricultura e Abastecimento –SEAB; Saúde – SESA; Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente do Ministério Público do Paraná e representantes das Instituições de Ensino Superior do Sistema do Estadual do Paraná (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 345)

Ainda para as autoras supracitadas, em 2011 houve a elaboração de uma minuta de projeto de lei referente à Política Estadual de Educação Ambiental, motivando vários questionamentos e controvérsias, e em 2013 foi aprovada a Lei Nº 17.505, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental, e a Deliberação nº 04/13, a dispor as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Paraná. Sobre esta lei, de acordo com Rosa e Carniatto, destacamos:

[...] a educação ambiental deve buscar o cuidado e conservação das comunidades de vida, como sujeitos de direito, visando: à integração da educação ambiental formal e não formal, a partir da Lei da Política Estadual de Educação Ambiental; a territorialidade da bacia hidrográfica para integração das ações de política pública; a articulação de ações entre a educação básica e ensino superior; fortalecimento do papel da escola; participação e controle social no monitoramento dos resultados das políticas públicas; constituição de redes socioambientais para divulgação e socialização de ações (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 346).

As autoras resgatam ao percurso de metas e avanços referente à Educação Ambiental, importando o debate desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando que a escola, como liderança social, se torne um lugar privilegiado para aprendizagens e desenvolvimento de práticas consistentes. Neste sentido, Rosa e Carniatto comentam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental,

[...] ao tratar da organização curricular, indica uma ampliação na atuação ambiental para o sistema de ensino e reafirmadas na Deliberação Estadual de Educação Ambiental, quando estabelece três dimensões que

devem ser consideradas: os projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e ensino superior; a inserção dos conhecimentos da educação ambiental nos currículos e do planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino. (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 349).

Estes princípios devem ser mencionados, orientando os PPP's e PDT's escolares, se fazendo necessário assegurar a atuação local por escolas e universidades. Ressaltamos o "Coletivo da Bacia Hidrográfica", sua função se realizando pela "articulação de todos os Comitês Escolares de Educação Ambiental organizados na bacia hidrográfica". Na busca de estabelecer diálogos integradores e relações com os segmentos sociais, visando assegurar a atuação local, Rosa e Carniatto (2015, p. 351), citam: "[...] executar ações para implantar as três dimensões de atuação: qualidade do espaço físico, gestão democrática e organização curricular [...] conforme estabelecido na Deliberação."

Ao período de 2007 a 2015, conforme apontam Rosa e Carniatto (2015, p. 356-358), foram anos que houveram avanços e alguns retrocessos, revisto também algumas ações para a continuidade do trabalho, a necessidade de articulação entre a pesquisa e a formação, particularmente formação continuada de professores e gestores, além de reuniões visando elaboração de um plano de trabalho para implantação da Política Estadual de Educação Ambiental, bem como seminários visando garantir a mobilização em torno das atividades relacionadas à Educação Ambiental. Enquanto política pública educacional, pela deliberação a constituir um Núcleo Metropolitano de Educação Ambiental de Curitiba, no sentido de organização de agenda de trabalho, a organizar e estabelecer a realização de seminários, conferências e encontros nos municípios, visando garantir a implementação desta.

De fato, as políticas ambientais se configuram num conjunto de ações, as quais, para Loureiro (2012, p. 19), ordenam as práticas tomadas por empresas e governos, com o propósito de preservar o meio ambiente e garantir o desenvolvimento sustentável do planeta. Os objetivos dessas políticas devem evidenciar a busca por melhorias na sociedade, especificamente em relação ao meio ambiente, a criar normas, situações e ações em relação ao ser humano, natureza e o meio geográfico, para que, de forma sistemática caminhem para a preservação da natureza na perspectiva da sustentabilidade. Entendendo a sustentabilidade como um modo de vida, em que dimensões econômicas, sociais e ambientais tomam o meio ambiente

como preocupação primária. Diferentemente do desenvolvimento sustentável, em que o objetivo central está no uso dos recursos de forma racionalizada, buscando qualidade de vida e redução dos problemas ambientais.

As políticas ambientais devem ter princípios e valores que levem em consideração a sustentabilidade. Política ambiental não existe sem sustentabilidade. Ambas suprem as necessidades humanas, mas devem sustentar a sociedade sem que a natureza seja destruída. A ideia é que os recursos econômicos não fiquem acima dos recursos ambientais visando preservar o planeta.

A Educação Ambiental tem forte raiz no movimento ambientalista, sendo um dos instrumentos de contestação do modo de produção e consumo hegemônico, estabelecida por um modelo de desenvolvimento que prioriza o TER, a propriedade privada e o capital, em detrimento do SER, ao bem comum, à qualidade de vida e sustentabilidade socioambiental das sociedades humanas.

Apesar de amplamente divulgada enquanto uma expressão, constatamos que a Educação Ambiental ainda não se materializou como prática, uma vez que sua materialidade implica em mudanças de atitudes, hábitos e valores que estão arraigados na sociedade.

Conforme apresenta Jacobi (2003, p. 3), o quadro crescente de degradação ambiental em função de atitudes e valores que pregam o consumismo, o desperdício e a visualidade das fontes naturais, apenas enquanto recursos quais, pelo reaproveitamento teriam sua manutenção garantida, têm gerado impactos negativos do ponto de vista sociambiental.

Nessa linha compreensiva, Sauvé (2005) destaca que a Educa o Ambiental não   uma forma de educa o para, não   mera ferramenta,   antes uma dimensão essencial da educa o, ainda para a autora Sauvé (2005, p. 317) “[...] que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa ‘casa de vida’ compartilhada”.

Os apontamentos dos autores nos reportam   ideia de que a Educa o Ambiental precisa ser considerada sob a perspectiva multidisciplinar, articulando-se às dimensões locais em que os sujeitos estão imersos, e vivenciam a rela o com o meio ambiente. Em Jacobi (2003, p. 4), a perspectiva de que a Educa o Ambiental se constitua componente curricular a ser desenvolvida com as crianças desde   tenra idade   sustentada.

A institucionalização no Estado brasileiro tem seu marco inicial em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Atualmente é reconhecida como um direito social fundamental da sociedade brasileira (artigo 225 da Constituição Federal), e é tratada como Política Nacional (BRASIL, 1999).

Entretanto, na visão de Sorrentino (2013, p.1), quase dá para ser configurada a Educação Ambiental, como 'alguma coisa', que, ao invés de ser entendida como uma nova ciência necessária à escola, por ser necessária à vida, ela é pelos governos tida como uma experiência nova, que não definiu onde deve ser verdadeiramente feita. A esse respeito, afirma Sorrentino que a:

EA vem sendo experimentada e executada em diferentes espaços públicos e privados, com atores distintos e diversos. Embora venha conquistando espaço na agenda das instituições, o seu financiamento, enquanto política pública, ainda é precário, evidenciando, portanto, uma assimetria. Pode-se afirmar que o acesso aos recursos públicos para sua implementação não acompanhou o avanço e o amadurecimento das práticas metodológicas, que fazem da educação ambiental um importante campo de pesquisa e ação (SORRENTINO, 2013, p.1).

Os instrumentos políticos e legais relacionados à problemática da Educação Ambiental são muito falhos. Mesmo havendo uma legalidade nacional de meio ambiente, outros instrumentos devem trabalhar de forma integrada com essa Política Nacional. Aponta Sorrentino:

[...] considerando a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos assim como à construção e aprimoramento do bem comum. Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos onde as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos (SORRENTINO, 2013, p. 28).

Diante do exposto, podemos perceber que a Educação Ambiental é um processo cultural e social e, como tal, deve ser uma ação contínua e prolongada sempre em busca do aprimoramento das práticas sociais. É importante salientarmos que à medida que a sociedade percebeu que a expressão meio ambiente ia além da compreensão dos aspectos naturais, o conceito de Educação A evoluiu. Este fato,

pode ser observado na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual dispõe em seu Art. 1º:

Entende-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).

A Educação Ambiental é um processo constituído pelo sujeito em interação com o coletivo, no qual se constroem valores e habilidades que implicam em tomada de atitudes a convergir para a conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade. Nas palavras de Sauvé, a Educa o Ambiental:

[...] visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das solu es possíveis para eles. (SAUVÉ, 2005, p. 317)

As a es para a prote o do meio ambiente devem ser efetivadas inicialmente na comunidade onde o sujeito está inserido, com a possibilidade de expansão em redes que comunguem aos mesmos objetivos. A intencionalidade da Educa o Ambiental, enquanto prática social individual e coletiva, também   ressaltada no Art  2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educa o Ambiental (DCNEA), o qual expõe que a:

Educa o Ambiental   uma dimensão da educa o,   atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua rela o com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de  tica ambiental (BRASIL, 2012).

Aqui, podemos perceber que, além dos elementos expostos nos outros conceitos, a DCNEA ressalta os aspectos éticos com rela o ao meio ambiente, conforme Sauvé (1997, p. 317), “[...] a educa o ambiental mais do que uma educa o ‘a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do’ meio ambiente, o objeto da educa o ambiental   de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente”. Nesta mesma esteira de pensamento, Sauvé esclarece que a:

[...] Educa o sobre o meio ambiente: trata-se da aquisi o de conhecimentos e habilidades relativos   intera o com o ambiente, que está baseada na transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, onde o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado;

Educação no meio ambiente: também conhecido como educação ao ar livre, corresponde a uma estratégia pedagógica onde se procura aprender através do contato com a natureza ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou comunidade. O meio ambiente provê o aprendizado experimental, tornando-se um meio de aprendizado;

Educação para o meio ambiente: processo através do qual se busca o engajamento ativo do educando que aprende a resolver e prevenir os problemas ambientais. [...] se torna uma meta do aprendizado (SAUVÉ, 1997, p. 310).

Notamos de pronto, que a autora expõe uma possibilidade de Educação Ambiental sobre o meio ambiente, no qual o foco está na aprendizagem de conhecimentos e habilidades. Já na perspectiva no meio ambiente, o enfoque está em estratégias direcionadas ao ar livre, onde a natureza é posta como meio para a aprendizagem de modo experimental. Já a Educação Ambiental para o meio ambiente implica no engajamento ativo do sujeito, pressupondo vivências que os habilitem agir de modo preventivo e na resolução de problemas ambientais. De todo modo, o que está implícito à Educação Ambiental é um processo contínuo, que carece de engajamento e aprendizagem por parte dos envolvidos (sujeito e comunidade). Conforme afirma Loureiro:

Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico linear, não dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc. (LOUREIRO, 2012, p. 10).

Ambiente e natureza são concebidos como totalidades e, se configuram em categorias identitárias para as atividades educacionais, em que o adjetivo ambiental só adquire sentido na perspectiva que cumpre a função de retomar o que, historicamente, se tem esquecido no meio educacional, ou seja, os aspectos vida e natureza, então subsumidos no contexto do capitalismo, fazendo com que se naturalizem as problemáticas socioambientais. Esse fato levou Layrargues (2002, p.12) a ressaltar os aspectos políticos imbuídos ao conceito de Educação Ambiental,

considerando que somente a partir desta perspectiva se possibilita aos educandos a consciência crítica acerca de si, frente ao meio ambiente e natureza, das instituições, bem como, dos atores e fatores sociais que são geradores de riscos e de respectivos conflitos socioambientais.

Loureiro (2004, p. 11) assinala, ainda, que a Educação Ambiental é uma perspectiva amalgamada à própria educação, se manifestando nas múltiplas tendências pedagógicas e nas tendências próprias da Educação Ambiental e, o meio ambiente, torna categoria central.

No que concerne aos princípios básicos da Educação Ambiental, são explicitados pela Lei nº 7.975/99, em seu Art. 4º da seguinte forma:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Percebemos pelos princípios expostos que, a discussão sobre Educação Ambiental deve ser pensada em unicidade com a ética e às práticas sociais, numa abordagem humanista, democrática, participativa e dialógica. Deste modo, as discussões sobre o meio ambiente no espaço escolar não podem se configurar em tema estanque nos currículos, mas, enquanto um contínuo diálogo no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, constatamos que a Educação Ambiental é concebida como um processo de vivência e aprimoramento dos saberes, promovendo reflexões permanentes acerca da relação ser social-meio ambiente, seja no âmbito individual ou coletivo, com vistas à preservação, à conservação e ao desenvolvimento ambiental sustentável. Assim, tendo explicitado aspectos referentes aos fundamentos desta tese, na sequência apresentaremos a seção que abordará a metodologia da pesquisa e seus procedimentos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS

O objetivo deste título é discorrer o percurso metodológico e os procedimentos desenvolvidos que consubstanciaram a legitimidade da pesquisa. Apresentaremos os fundamentos metodológicos, o local da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para coleta e as análises dos dados. Foram triangulados: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental; os documentos - Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente; Práticas Pedagógicas dos professores.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná. Seguiu os preceitos éticos da pesquisa obtendo o parecer de aprovação sob o seguinte registro: CAAE: 40781320.4.0000.8040. Número do Parecer: 4.555.185 (Anexo A).

Os fundamentos teóricos abordados cumprem a função de possibilitar ao pesquisador a compreensão de qualquer fenômeno social o qual, segundo Triviños:

[...] em primeiro lugar, queremos afirmar que, se observamos o mundo podemos descobrir que ele está constituído por fenômenos e objetos. E que estes são de natureza material ou espiritual. Uma afirmação desta índole é essencial e deve ser compreendida em toda sua extensão e complexidade, porque dela partirão todas nossas noções da realidade. Entenderemos por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência (o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, água, chuva, o vulcão etc.). Entretanto, denominaremos fenômenos ideais ou espirituais a todos aqueles que se produzem em nossa consciência (pensamentos, ideias, sentimentos, juízos etc.). (TRIVIÑOS, 2009, p. 17).

Com base nesse fundamento, buscamos apreender as dimensões da realidade concreta de forma a compreender as relações teóricas e práticas que tangenciam o fazer docente quando a temática envolve a Educação Ambiental na Educação Infantil. Para tanto, a premissa de análise aqui adotada, dialoga com a perspectiva dialética, pois considera a dinamicidade nos processos e ações docente que se desenvolve no

seio da prática pedagógica, e, conforme Triviños (2009), essa forma de análise se aproxima de um “olhar” que leva em consideração, mas, não somente ela, também, as relações materiais e sociais, sejam elas de cunho estrutural ou conjuntural. Outro aspecto de mesma importância pontuada por Triviños, está no fato de que o pesquisador empregando as análises considerando a visão dialética dos fatos é capaz de apreender as causas e notar suas consequências, suas contradições, suas relações e dimensões qualitativas e/ou quantitativas quando for o caso.

A pesquisa aqui assumida é do tipo qualitativa, conforme análises de Minayo (2004, p. 21-22), quando faz referência à pesquisa qualitativa, como aquela que: “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”, uma vez que essa abordagem permite ao pesquisador mais elementos para a compreensão de realidades complexas, além da liberdade metodológica para realizar o estudo e aprofundar o entendimento de populações específicas como, por exemplo, com o uso da pesquisa participante. A definição de um arcabouço teórico-metodológico contribui para a necessária objetivação que se desvela na dimensão de determinantes e determinados no seio da prática social em que estão inseridos os professores, em seus contextos, ora em análise.

Nessa direção, compreendemos as práticas desenvolvidas pelos sujeitos e os fundamentos que a sustentam como uma dada práxis, que desvela as mediações ensejadas pelo campo político materializado nos documentos, como: Proposta Curricular de Educação, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Trabalho Docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.

Nesse contexto, entendemos a importância da análise numa perspectiva dialética, ao compreendermos a impossibilidade de análise dos fenômenos educacionais sem transitar pelas relações explicitadas na ideia de contradição. Aos conflitos se defrontam os sujeitos no seio das práticas, e das contradições que se mostram entre o escrito, o dito e o “feito”.

Aqui cumpre destacar que não intencionamos trabalhar com a ideia de contradição enquanto categoria do método dialético, mas, como elemento basilar presente nas práticas pedagógicas dos docentes quando se colocam a desenvolver práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil. Entretanto, nos valem dos

apontamentos de Cury (2000, p. 30) a de que a contradição [...] não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”, com isso ratificamos a coerência de se analisar as contradições implicadas no bojo do movimento das práticas pedagógicas, ou seja, elas não estão dadas *a priori*, mas, emergem da própria prática.

Os dados coletados foram analisados à luz dos teóricos referenciados na tese buscando, com isso, uma interpretação mais articulada. Para tanto, tomamos como direcionamentos os pressupostos referendados por Triviños (2009, p. 9), acerca da técnica da triangulação, a qual tem por objetivo básico “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, na explicação e na compreensão do foco em estudo, permitindo sustentar o princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social”, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macro realidade social, e, conforme Souza (2016), a prática pedagógica é sempre prenhe de determinantes internos e externos.

A técnica da triangulação, dessa maneira, na etapa de análise dos dados vai nos possibilitar uma maior abrangência sobre o fenômeno em foco. Buscamos explicitar a partir das práticas dos professores da Educação Infantil, como estes sujeitos estabelecem a relação com a Educação Ambiental, considerando as inter-relações ocasionadas pelos pressupostos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Proposta Curricular da Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Trabalho Docente.

A triangulação, conforme assinalada por Denzin (2006, p.14), pode se dar por quatro formas, sendo: i. triangulação de dados; ii. de investigadores; iii. de teorias; e, iv. de métodos. A triangulação de dados compreende o uso de diferentes fontes de dados, coletados em diferentes datas ou locais, com pessoas, grupos ou coletivo de pessoas distintos, de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Ainda para o autor Denzin (2006, p. 15), que a “[...] intenção da triangulação metodológicas é diminuir as deficiências e tendências que vêm de qualquer método, os pontos fortes de um método podem compensar as fraquezas de outro”.

Nesse direcionamento, a triangulação é técnica e também o método de análise, é importante considerarmos a distinção entre a triangulação dentro do método e a

triangulação entre métodos. Para os autores, ao fazermos a combinação entre as diversas técnicas de coleta de dados, está a se fazer a triangulação dentro do método que se aproximam pela perspectiva metodológica, para analisar a mesma variável. Exemplificando ainda, em um estudo qualitativo pode ser utilizada a entrevista, a observação, e o questionário para a coleta de informações acerca do mesmo objeto de estudo. Recursos como as imagens auxiliam na percepção e compreensão dos dados obtidos por meio de entrevistas ou questionários.

Para Minayo (2014), triangular é combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, integrando a visão de vários informantes, e empregando uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanham a pesquisa. Nessa linha, assinala a autora Minayo (2014, p. 14) “[...] é uma estratégia de pesquisa que se apóia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares.”

Esta abordagem tem o intuito de permitir uma nova possibilidade de interpretação do fenômeno Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da análise da tríade DCNEA; PCEI; PPP e PTD. A questão que se coloca, busca explicitar elementos da prática pedagógica, perpassando por aproximações, distanciamentos e, mesmo contradições, entendendo que a contradição é uma categoria que não está dada *a priori*, mas emerge do bojo da própria prática.

O contexto da prática pedagógica se configura na prática social docente, ou seja, o *locus* em que as mediações, as tensões e as forças objetivas, dão a direção, cabendo ao professor se situar, seja numa lógica da descoberta, ou na lógica da prova e, numa perspectiva crítica, apreciar as regras, os procedimentos da lógica e decidir sobre que direção vai tomar.

Nesta linha de pensamento, o que se tem de fato é que, nem sempre o prescrito é o praticado, e por isso, importa analisar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, sobretudo, no município de Piraquara, haja vista sua íntima relação com questões ambientais, por ter grande proporção de seu território indicado como Área de Preservação Ambiental (APA) de mananciais de abastecimento.

Para tanto, o processo metodológico será permeado pelas seguintes perguntas de pesquisa: Como se desenvolvem as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil no trabalho com a Educação Ambiental? Com o fim de maior

aprofundamento no contexto das práticas pedagógicas delineamos as seguintes questões norteadoras: Que articulações são explicitadas nos documentos: Proposta Curricular para a Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Docente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental? Como os elementos da prática docente explicitados no PTD remetem às tendências em Educação Ambiental e aos documentos direcionadores sobre a Educação Ambiental?

Nesse contexto, a organização metodológica se estruturou pelos seguintes objetivos, geral e específicos, respectivamente: analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil em Educação Ambiental, com fim de elucidar a articulação teórico – documentos legais e institucionais com as práticas disseminadas na Educação Infantil. Com o fim de atender a esse objetivo geral, a pesquisa buscou responder os seguintes objetivos específicos: i. descrever aspectos conceituais e princípios da Educação Infantil e Educação Ambiental; ii. discorrer acerca dos elementos históricos da Educação Infantil e Educação Ambiental, visando explicitar o entrelace dessa etapa da educação com a modalidade da Educação Ambiental; iii. examinar o conceito e princípios de práticas pedagógicas; iv. descrever as correntes e tendências em Educação Ambiental e, analisar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental na Educação Infantil.

Na análise dos dados pautadas na triangulação, buscamos elucidar elementos que expressam conciliações ou mesmo contradições entre o escrito, o dito e o “feito”.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

Este item objetiva contextualizar ao local da pesquisa, situando o município de Piraquara, objeto deste estudo. O Art. 1º da Lei Orgânica do Município (1996), dispõe que “O Município do Piraquara é uma unidade do território do Estado do Paraná, com personalidade jurídica, de direito público interno, dotado de autonomia política, administrativa e financeira, nos termos assegurados pela Constituição Federal”. Conforme o documento Piraquara (1990), o município está localizado na região leste do Estado do Paraná, a uma altitude que varia de 900 a 1.510 metros acima do nível do mar. É uma das cidades que compõem a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), fazendo limite com os municípios de Quatro Barras, Colombo, São José dos Pinhais,

Morretes e Pinhais, e é um marco de divisor geográfico entre o litoral do Estado e o primeiro planalto paranaense. Na figura 2 é possível visualizarmos a localização do município de Piraquara no Estado do Paraná e limites:

FIGURA 2 – MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA



Fonte: Souza; Pianovski (2019, p. 254)

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, o município conta com uma população de 111.052 habitantes, a qual vem crescendo consideravelmente, devido à construção de casas pelo Programa do Governo Federal “Minha Casa, Minha Vida”, bem como, pelas ocupações irregulares que ocorrem em alguns bairros de Piraquara.

O município abriga o maior Complexo Penitenciário do Paraná, o maior hospital de tratamento da hanseníase (Hospital São Roque), um Centro de Produção e Pesquisa de Imunobiológicos (CPPI), que produz soros antivenenos, insumos e antígenos para auxílio diagnóstico, sendo referência nacional do soro antiloxoscélico, contra a picada de aranha-marrom, e um dos maiores hospitais públicos de psiquiatria, especializado no tratamento de dependentes químicos e portadores de transtornos mentais em fases mais críticas e agudas das doenças (Hospital San Julian).

A região de Piraquara é cercada por serras, florestas e, também, tem no entorno a passagem das rodovias BR 277 (Contorno Sul), e BR 116. Segundo o Ipardes (2020), o município conta com 228.850 Km² de região serrana, e perfil paisagístico de belezas naturais diversificadas, 302 hectares de mata natural, 1.719 hectares naturais destinados à preservação permanente e/ou reserva legal, 170 hectares de florestas plantadas, 93% do território como área de manancial de captação de água.

No atlas de Piraquara (2019), o município, rico em mananciais, é Área de Proteção Ambiental (APA). Abriga quatro bacias hidrográficas, e três represas de Armazenamento de Água (barragens), sendo responsável pelo abastecimento de aproximadamente 50% da população da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Salientamos que, 7% do território compreende a Bacia Litorânea, as Unidades de Conservação do Parque Estadual do Marumbi, e o Parque Estadual da Serra da Baitaca. Buczenko complementa que:

[...] ao todo existem cinco APA's instituídas na RMC: Iraí, Piraquara, Pequeno, Passaúna e Verde, que foram planejadas em função da capacidade de suporte da bacia hidrográfica e da manutenção da qualidade da água nas represas constituídas para o abastecimento (BUCZENKO, 2017, p. 179)

A fim de preservar o espaço ambiental do município, a Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo oferta alguns programas aos seus moradores, dentre eles:

[...] campanha de separação do lixo; campanha de coleta e reaproveitamento de óleo de cozinha; serviço de recolhimento de resíduos da poda verde; solicitação de poda e corte de árvore através da Linha Verde; Frente Viva; arborização urbana; denúncias referentes a esgoto sanitário a céu aberto ou em nascentes; qualquer denúncia de ações que causem danos ao meio ambiente; e cemitérios (BUCZENKO, 2017, p.180).

De acordo com a Sanepar (2020), a Estação de Tratamento de água (ETA) do Iraí, localizada no início da Divisa entre Pinhais-Piraquara “[...] possui a mais moderna tecnologia mundial no setor. Sua capacidade de produção é de 4200 l/s, em módulos de 800 l/s, recebendo água da Represa do Iraí, que possui área de 14,2 Km² e capacidade para armazenamento de até 58 bilhões de litros” (Figura 3).

FIGURA 3 – ETA IRAI



Fonte: a autora (2020)

O município, por se situar na área de proteção ambiental da Bacia do Rio Iraí, apresenta inúmeras restrições legais e ambientais às atividades industriais da cidade, ou seja, não pode ter indústrias poluentes, restringindo o campo de investimentos e, com isso, a fonte de arrecadação, e a possibilidade de oferta de emprego é baixa. Este fato faz com que os moradores se desloquem para outros municípios para trabalhar. Como forma de compensação pelas restrições impostas, o município recebe recursos estaduais, os quais representam 20% de sua receita total.

A partir da década de 1990 o município recebeu pessoas de diversas regiões do Brasil em busca de melhores condições de vida, as quais passaram a ocupar irregularmente o espaço e a viver em condições muito difíceis: sem água potável, sem energia elétrica, sem esgoto, em casas muito precárias e numa região com muitas cavas e, por isso, mesmo com pouca chuva, ocorrem enchentes.

Esta população, em sua grande maioria, se instalou no Bairro do Guarituba e região (local onde os CMEI's objeto deste estudo estão localizados), devido ao baixo valor dos imóveis naquela localidade e à proximidade com outros municípios. Alguns bairros, tais como o Jardim dos Estados I e Jardim Santa Helena, eram propriedades rurais onde as famílias tinham na agricultura e na pecuária suas fontes de sobrevivência. Com a chegada da “modernidade”, as chácaras foram loteadas e vendidas, dando origem aos referidos bairros. Entretanto, o poder público e as políticas públicas não acompanharam tais mudanças, sendo esta uma das razões que a região padece com a falta de infraestrutura.

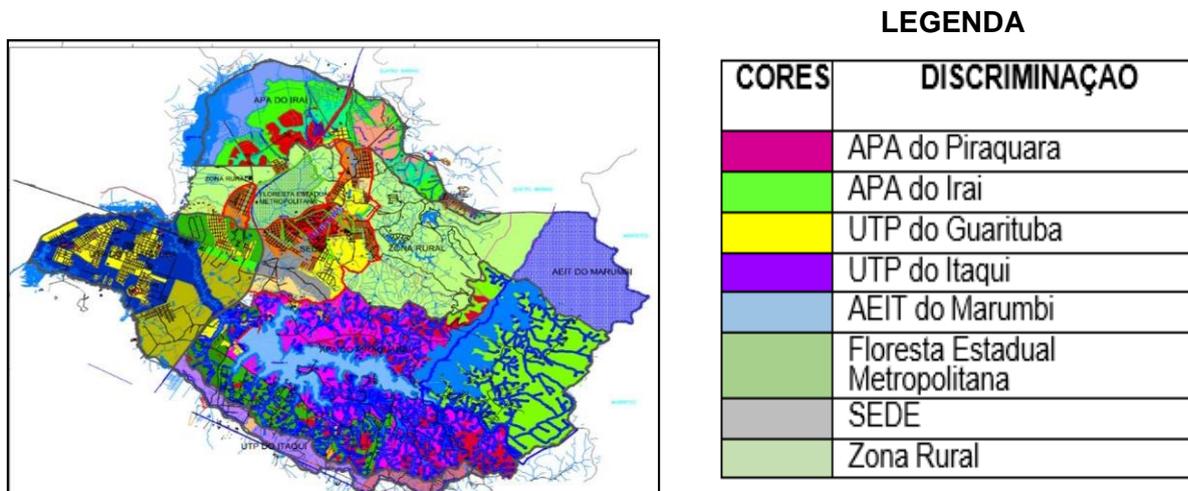
Os dados referentes ao território e meio ambiente de Piraquara podem ser visualizados por meio da Tabela 1 e da Figura 4.

TABELA 1 – DADOS REFERENTES AO TERRITÓRIO E AMBIENTE DE PIRAQUARA

	ANO	
Área da unidade territorial	2019	227,042 km ²
Esgotamento sanitário adequado	2010	84,2 %
Arborização de vias públicas	2010	38,2 %
Urbanização de vias públicas	2010	8,2 %
Bioma	2019	Mata Atlântica

Fonte – IBGE (2019), dados reelaborado pela autora (2021)

FIGURA 4 – MAPA DE ZONEAMENTO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA



Fonte: Base de dados da Prefeitura Municipal de Piraquara, reelaborado pela autora (2020).

De acordo com a Lei nº 464/2000, que dispõe sobre o zoneamento na Unidade Territorial de Planejamento (UTP) do Itaqui, e dá outras providências:

O ponto inicial do perímetro está situado na confluência do Rio Itaqui com a Rodovia de Contorno Leste. Seguindo pela Rodovia Contorno Leste, na direção da sede do Município de Piraquara até encontrar o divisor de águas das Bacias dos rios Itaqui e Rio Piraquara que coincide com o limite da Área de Preservação Ambiental do Rio Piraquara (APA do Rio Piraquara). Seguindo pelo divisor de águas do Rio Piraquara com o Rio Itaqui [...] concordância, da qual fazem parte os divisores de água dos Rios Piraquara, Itaqui e Pequeno. Seguindo pelo Rio Itaqui sentido a jusante, até encontrar a Rodovia de Contorno Leste, assim completando o perímetro (PIRAQUARA, 2000, p.1).

Importante mencionar o Art. 4º da Lei nº 464/2000, conforme consta no documento Piraquara (2000, p.2), “O zoneamento da UTP do Itaqui tem por objetivos: I - Assegurar as condições ambientais adequadas à preservação dos mananciais, através do ordenamento territorial em áreas com pressão por ocupação”.

Um outro documento que merece destaque é a Lei nº 907/2007, que dispõe sobre o Código Municipal do Meio Ambiente do Município de Piraquara, e dá outras providências. O referido código, em seu art. 1º, inciso III, expõe 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 (PIRAQUARA, 2007).

No que diz respeito ao aspecto educacional, a Lei supracitada menciona, em seus Art. 21 ao Art. 23, que:

Art. 21. As propostas curriculares das escolas de ensino fundamental e médio, deverão contemplar os conteúdos estabelecidos nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, que levam em conta a educação ambiental como elemento fundamental na formação humana, além de observar a lei federal 9795 de 27 de abril de 1999.

...

Art. 22. As proposta curriculares das escolas municipais do ensino fundamental e médio, contemplarão conteúdos referentes à Educação Ambiental estabelecidos na área do conhecimento de ciências. Os mesmos serão sistematizados pelo corpo docente.

Art. 23. As temáticas, discussões e assuntos referentes à Educação Ambiental deverão ser contempladas nos planejamentos de ensino dos professores.(PIRAQUARA, 2007)

Conforme podemos perceber, a Educação Infantil em nenhum momento é citada na referida Lei, o que vai refletir nos documentos direcionadores da prática pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino. Cabe destacarmos que, para os documentos analisados nesta pesquisa, apenas a Proposta Curricular Municipal de Educação Infantil, a qual está articulada com a BNCC, traz referências a Educação Ambiental na Educação Infantil. Com o fim de melhor entender este assunto, apresentamos na sequência o tema Educação Infantil no município de Piraquara.

4.2.1 Educação Infantil no Município de Piraquara

Neste subitem, o objetivo é traçarmos dados sobre a educação da Rede Municipal de Piraquara, sobretudo, os relacionados à Educação infantil. Apresentamos uma contextualização dos movimentos históricos pelo qual passou essa etapa educacional no âmbito do Município, indicando o número de matrículas e sujeitos atendidos na Rede, e apresenta os CMEI's os quais serão indicados nas análises, sendo os CMEI (1, 2, 3, 4, e 5), sua sequenciação organizada conforme ordem alfabética, segundo o nome de cada instituição.

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica e tem por intuito ofertar escolarização a crianças de zero a cinco anos de idade e:

[...] tem como finalidade promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, através das práticas indissociáveis de educar e cuidar (PIRAQUARA, 2019, p. 13).

Em Piraquara, tal como no restante do país, esse nível de ensino por muito tempo teve caráter essencialmente assistencialista. A preocupação era somente com o cuidar. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), a primeira instituição de atendimento à infância em Piraquara surgiu em 1949, e denominava Posto de Puericultura Francisco Leal. Ela tinha caráter assistencialista e era voltada às classes menos favorecidas. Essa instituição foi organizada, construída e mantida, inicialmente, por famílias da comunidade local, e o seu principal objetivo era ajudar a população carente do município. No decorrer do tempo, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) assumiu a responsabilidade pela manutenção do local, e cabia a esta organização a contratação de funcionários, alimentação, remédios, materiais diversos, dentre outros. Dentre as atividades assistenciais, havia o atendimento médico e odontológico, o controle de peso e estatura das crianças, vacinação, oficinas de tricô e crochê para as mulheres, pré-natal para mães, e distribuição de leite.

O Plano Municipal de Educação (2015–2025) sinaliza que a primeira instituição a ofertar atendimento educacional pertencia ao ensino privado, intitulado Jardim de Infância Disneylândia, e foi inaugurada em 01 de maio de 1968:

[...] Segundo relatos de quem frequentou a instituição, os alunos matriculados eram filhos de famílias que dispunham de recursos financeiros para pagar as mensalidades. A instituição tinha grande preocupação com o cuidado das crianças. As atividades propostas pelos professores tinham caráter preparatório para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental (PIRAQUARA, 2015).

As primeiras instituições públicas de Educação Infantil no município datam das décadas de 1970 e 1980, e foram mantidas pela Legião da Boa Vontade (LBA) até o seu fechamento entre os anos de 1993 e 1994, a enfatizar “[...] a pré-escola como solução para os problemas e fracassos ocorridos na 1ª série (Ensino Fundamental)”.

De 1984 até 2000 as creches estiveram vinculadas à Associação de Proteção a Maternidade e a Infância (APMI), e tinham caráter assistencialista no sentido de desenvolver atividades de higiene, saúde, alimentação, proteção às crianças, prestar assistência social e orientação às famílias. O critério de ingresso era o de prestigiar as famílias de mães trabalhadoras, e de baixa renda, conforme documento Piraquara (2015, p.16), “As sete instituições existentes desempenhavam função assistencialista/compensatória e tinham como referencial teórico-metodológico os pressupostos do construtivismo, o qual fundamentava o Projeto Araucária”.

Após o encerramento das atividades da APMI em 31 de dezembro de 2000 e, a fim de atender a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) assumiu a responsabilidade pela Educação Infantil, alterou a denominação de creche para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e, no segundo semestre de 2001 iniciou o processo de construção coletiva de uma proposta curricular que de acordo com o documento Piraquara (2015, p.17), “[...] tinha como finalidade a democratização da Educação Infantil e a socialização do saber produzido historicamente pela humanidade”. No intuito de orientar o trabalho educativo realizado pelos docentes, em 2002 foi implantada a função de coordenação pedagógica. É importante salientarmos que, conforme dados do IBGE (2002), neste ano a população infantil (0 a 6 anos), totalizava 11.909 crianças atendidas pelos CMEI’s.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025):

[...] a partir do segundo semestre de 2002, grupos de estudos organizados por áreas do conhecimento organizaram-se para discutir e propor encaminhamentos metodológicos para o trabalho com as crianças atendidas na rede municipal. Nesse momento, ainda, foram implementadas ações, tais como: professores/as em todas as turmas, substituindo a função de atendentes; professoras de Educação Física e Artes para o trabalho sistematizado nessas áreas, assim como à hora atividade; oferta de formação continuada; melhoria do espaço físico; construção de 02 novas unidades (uma no bairro Recanto das Águas, denominada Cely de Lara Batista e, outra, no bairro Vila Macedo denominada Ari Beraldin), e aumento no atendimento da demanda (PIRAQUARA, 2015, p. 17).

Nos anos de 2003 e 2004, várias outras ações foram desenvolvidas em relação à organização da Educação Infantil, dentre elas a criação da Coordenação Pedagógica de Setor, com a função de orientar o trabalho pedagógico das

coordenadoras pedagógicas nos CMEI's. Houve a ampliação de vagas para o atendimento das crianças, e a construção de três novas unidades. No ano de 2005, entretanto, um CMEI cessou suas atividades devido à baixa demanda, e o espaço físico foi cedido para uma Unidade de Saúde.

Em 2006, pelo fato do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não contemplar a Educação Infantil e, devido a um número reduzido de professores/as aprovados em concursos públicos, a Educação Infantil atravessou um período crítico no município. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) remanejou alguns professores para o quadro do Ensino Fundamental, e a regência das turmas da Educação Infantil ficou sob a responsabilidade de estagiários do Magistério e/ou de Licenciatura Plena. Diminuíram, também, os números de coordenações pedagógicas.

Em 2007, foi reorganizado o quadro de profissionais nos CMEI's: retorno de coordenação pedagógica por instituição, retorno dos professores/as que haviam sido remanejados para atuar no Ensino Fundamental, diminuindo o número de estagiários atuando em sala de aula, na condição de regente. Mas mesmo assim, não houve a diminuição na contratação de estagiários, pois esses passaram a realizar novas atribuições: auxílio em sala de aula, auxílio nas atividades administrativas, atendimento às crianças durante os horários de almoço dos professores/as, substituição das faltas dos professores/a (PIRAQUARA, 2015, p.21).

Em 2007 as crianças com idades entre 5 e 6 anos, que frequentavam o Jardim III, passaram a ser atendidas em treze escolas municipais, ampliando assim o número de atendimentos da Educação Infantil. No mesmo ano, o município começou a ofertar, também, atendimento para crianças de quatro meses a dois anos, no Berçário e Maternal I, respectivamente.

Conforme nos apresenta o documento Piraquara(2015), em 2010 o Município contava com quatorze CMEI's para atender crianças de zero a cinco anos de idade, o atendimento às turmas de Berçário e Maternal I sendo realizado em apenas um deles. Neste mesmo ano a SMED implantou o Ensino Fundamental (EF) de nove anos, e diminuiu o atendimento na Educação Infantil, pois um número considerável de crianças na faixa etária entre cinco e seis anos passaram a frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental. O déficit de atendimento nessa modalidade de ensino persistiu no ano de 2011, em que 65,6% da população de zero a cinco anos ficou sem vagas

na Educação Infantil. Esse fato levou a SMED reelaborar a Proposta Curricular de Educação Infantil no município.

A partir do ano de 2012, a Prefeitura realizou concurso público para ampliação do quadro de professores, e as regências das turmas passaram a dispor de docentes com a formação mínima em Magistério (Ensino Médio). Os CMEI's, por atenderem às exigências normativas, passaram a receber recursos diretos do Governo Federal, foram homologados os Conselhos Escolares, e instituída a Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF's). Ainda em 2012 ocorreu a adesão ao Programa Brasil Carinhoso, que beneficiou as instituições, de acordo com documento Piraquara (2015, p.26), com “[...] recursos financeiros para aquisição de materiais; realização de estudos e discussões coletivas sobre a implantação do Currículo de Letramento Literário”, cujo funcionamento ocorreu em 2013. Houve em 2013 a ampliação da demanda por atendimentos.

A partir de 2014 a hora-atividade dos docentes foi implantada, sendo implementada a sala de recurso multifuncional em um CMEI, a fim de atender um número significativo de crianças com deficiência, e dispor de espaço adequado. Nesse mesmo período o município criou o cargo de agente educacional, o qual tem por atribuição auxiliar o professor regente no desempenho das funções de educar e cuidar. O município atende, também, a demanda do sistema penitenciário.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), no tocante à Educação Infantil, existem diversas situações que precisam ser analisadas e efetivadas em sua vigência, dentre elas:

[...] a falta de oferta de vagas; a falta de estrutura física das instituições não regulamentadas; insuficiência de recursos financeiros para suprir as necessidades das instituições (manutenção dos espaços, aquisição de materiais, morosidade para aprovação e conclusão de obras das novas unidades, etc); adequação do número de crianças por docentes, condizente com a legislação (Deliberação do CEE 02/12/14); falta/ausência dos professores/as e funcionários/as que acabam dificultando a organização do trabalho; entre outras situações (PIRAQUARA, 2015, p. 30).

Os números de matrículas na Educação Infantil no município de Piraquara entre os anos de 2010 a 2018 aumentou consideravelmente. Entretanto, em 2019 houve uma queda na tendência de número de registros, conforme pode ser observado nas Tabela 2 e 3.

TABELA 2 – MATRÍCULAS NO ENSINO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA (PR) NO PERÍODO DE 2010-2018

ANO DE REFERENCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
2010	1.208	1.096	2.304
2011	1.110	1.201	2.311
2012	937	1.508	2.445
2013	1.019	1.568	2.587
2014	1.056	1.691	2.747
2015	697	2.227	2.924
2016	688	2.628	3.316
2017	777	2.672	3.449
2018	772	2.914	3.686

Fonte: reelaborado pela autora (2020), a partir de dados obtidos no IBGE (2010-2018)

Sobre as matrículas do ano de 2019, foi encontrado no site do IPARDES (2019), o que segue abaixo na Tabela 3.

TABELA 3 – MATRÍCULAS NO ENSINO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA (PR) NO ANO DE 2019

MODALIDADE DE ENSINO	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Creche	1.000	99	1.099
Pré-escolar	2.117	441	2.558
TOTAL	3.117	540	3.657

Fonte: Reelaborado pela autora (2021) a partir dos dados do IparDES (2019)

De acordo com a Tabela 3, é possível constatar que ocorreu uma redução no atendimento em 569 alunos na rede pública municipal, quando comparado ao ano anterior. É necessário grifarmos que, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2018), foram implementadas ações no sentido de reorganizar o trabalho da Educação Infantil, tais como:

[...] desenvolver concomitantemente as funções de educar, isto é, promover a apropriação dos conhecimentos científicos, tendo a brincadeira como eixo articulador de todo trabalho pedagógico e de cuidar, ou seja, considerar as necessidades da criança no que se refere a alimentação, a proteção, a saúde e sua afetividade; elaboração coletiva da Proposta Curricular, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar; implantação do Plano de Trabalho Docente, Relatórios de Avaliação, Livros de Chamada, Conselho de Classe; implantação de professores com formação em magistério para atuar como

regentes e nas áreas de Educação Física e Artes; garantia da hora-atividade aos professores; implantação do trabalho das coordenadoras pedagógicas para orientar o trabalho desenvolvido pelas professoras na hora-atividade; oferta de formação continuada a todos os profissionais dos CMEI's, melhoria e ampliação do espaço físico das instituições existentes; aumento no atendimento da demanda (PIRAQUARA, 2018).

Em 2021, há no município dezessete CMEI's que atendem 2.801 crianças distribuídas, conforme os dados apresentados na Tabela 4.

TABELA 4 – NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS NOS CMEI's DE PIRAQUARA NO ANO DE 2021

TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
Infantil I	48
Infantil II	398
Infantil III	815
Infantil IV	1001
Infantil V	539
TOTAL	2801

Fonte: Reelaborado pela autora (2021) a partir dos dados da SMED (2021).

Após a exposição a propósito da Educação Infantil no Município, consideramos importante apresentar apontamentos sobre o currículo da Educação Infantil, tema a ser tratado no próximo subitem.

4.2.2 A Educação Infantil e o currículo

Neste subitem apresentamos dados referentes aos CMEI's pesquisado, da Proposta Curricular de Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico. A busca pelo currículo que direciona as práticas na Educação Infantil em Piraquara desvelou que, os CMEI's selecionados apresentam um Projeto Político Pedagógico. Entretanto, se tratam de documentos não muito enunciados pelos sujeitos, a ponto de ficar muito explícito que orientam suas práticas a partir do disposto na Proposta Curricular de Educação Infantil (PCEI) (2020) e, também, pela BNCC. Assim, na sequência apresentamos dados retirados dos PPP dos cinco CMEI's em análise, mas, os aspectos referendados sobre o meio ambiente, o objeto da pesquisa aparece muito demarcado na PCEI.

No que diz respeito à Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCEI) no município de Piraquara, essa foi objeto de estudo coletivo nos anos de 2018-2019, sendo concluído em 2020. A PCEI segue as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular do Paraná (RCP).

A organização curricular, tal como na BNCC, se dá por Campos de Experiências e a PCEI contempla:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a, p. 6).

A Proposta Curricular é fundamentada na abordagem histórico-cultural e, nesse contexto, as crianças são concebidas enquanto sujeitos histórico-sociais plenos, em Sarmiento (2005, p.373) “[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”, bem como produzir conhecimentos e atuar de maneira própria.

Dessa maneira, conforme o documento Piraquara (2020, p. 9), “[...] a aprendizagem é entendida como um processo permanente, contínuo, cumulativo e gradativo da apropriação dos elementos culturais, o qual promove o desenvolvimento. Já o desenvolvimento é concebido como descontínuo, desordenado e acontece em saltos qualitativos, avanços e retrocessos”.

Nessa Proposta, há um direcionamento para que as práticas relacionadas à Educação Ambiental sejam articuladas ao eixo Natureza, tal como previsto pela BNCC (2017). Há também nessa Proposta as aprendizagens e habilidades a serem desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil no Município de Piraquara. Todas as habilidades estabelecidas estão muito próximas ao previsto na BNCC, sendo descritas junto às habilidades, nessa Proposta Municipal, enquanto práticas a serem desenvolvidas.

4.3 LOCAL DE PESQUISA: OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ÁREAS RURAIS DE PIRAQUARA

Como assinalado, o campo desta pesquisa é constituído por instituições localizadas em espaços definidos na geodivisão por áreas rurais. Notamos, sob outro ângulo, a mescla entre urbanização e natureza, urbano-rural pela urbanização do campo investigado, o que já não nos permite caracterizar o espaço enquanto mera região rural.

O local da pesquisa são os espaços institucionais denominados Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), num total de cinco. O bairro onde os CMEI's estão situados é uma região em há um misto de ocupação irregular e espaços regularizados. Os espaços de ocupação irregular têm as suas peculiaridades, como casas em terrenos sem estabilidade, com períodos de alagamentos chamado pela população de "charcos". Os alagamentos ocorrem pelo fato de a região estar muito próxima ao Rio Iraí, estabelecendo o limite político entre os Municípios de Piraquara e Pinhais, Estado do Paraná.

Nesses espaços a população que ali reside sofre com a violência, e a falta de infraestrutura pelo poder público. Piraquara possui atualmente um dos médios IDH's da Grande Curitiba e, está em penúltimo lugar no índice em arrecadação do Estado. Se caracteriza como cidade-dormitório e, mesmo assim, teve crescimento populacional, devido ao valor das casas, quando comparados com municípios vizinhos. O bairro em que os CMEI's estão localizados se situam na região do Guarituba, onde reside boa parte da população Piraquarense. Essa região é considerada Área de Proteção Ambiental, e foi povoada por imigrantes europeus que desenvolveram a mesma vocação que tinham nos países de origem, principalmente a pecuária.

Os CMEI's, selecionados seguiram os seguintes critérios de inclusão:

- estar localizado em área identificada como rural;
- ser Instituição de Educação Infantil (CMEI) que atende a etapa da creche e pré-escola, conforme definição da LDBEN 9.394/96;
- dispor de professores no corpo de funcionários e não apenas educadores infantis;
- haver disponibilidade das instituições à pesquisa, e pelo interesse da pesquisadora naquela área regional;

- pelo item da pesquisa (Educação Ambiental na Educação Infantil) ser pertinente às atividades exercidas em cada uma das instituições;
- pela Educação Infantil ser a primeira etapa de Ensino/Aprendizagem;
- pela proximidade dos CMEI's da região de mananciais, próximo as APA's.

Como critério de exclusão consideramos:

- instituições que atuam com Educação Infantil sem ser CMEI;
- ser CMEI, mas em regiões do município que não foram percebidas regiões rurais em algum momento;
- ser CMEI que não esteja localizado próximo a APA.

Os CMEI's, campo desta pesquisa, são considerados espaços ideais, pois, são locais que viabilizam o trabalho com a Educação Ambiental, nos permitindo um olhar mais detalhado sobre as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Outro aspecto importante para se destacar diz respeito à proximidade que há entre os CMEI's, conforme pode-se verificar na Figura 05, Mapeamento dos cinco CMEI's. Esse dado é importante e pode supor a possibilidade de práticas interinstitucionais junto às comunidades.

FIGURA 5 – MAPEAMENTO DOS CINCO CMEI's PESQUISADOS



Fonte: Google Maps, readequado pela autora (2021).

Os CMEI's em tela são: i. CMEI Adela Steuck Lickfeld; ii. CMEI Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor; iii. CMEI Cantinho do Brincar; iv. CMEI Ivone Martha Vilar

Defert; e, v. CMEI Josephina da Silva Kluppell – "Tia Tôto". Serão identificados nas análises pela numeração CMEI 1, CMEI 2, CMEI 3, CMEI 4 e CMEI 5.

4.3.1 Centro de Municipal de Educação Adela Steuck Lickfield

O Centro Municipal de Educação Infantil Adela Steuck Lickfield está localizado na Rua Richard Lickfeld, 579, Bairro Guarituba. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação de Piraquara, no ano de 2021 o CMEI atendeu 285 crianças do Infantil II ao Infantil V (Figura 6).

FIGURA 6 – CMEI ADELA STEUCK LICKFIELD



Fonte: a Autora (2020)

O CMEI foi inaugurado no dia 02 de junho de 1996, com o nome de "Creche Vovó Otilia" e pertencia a Sociedade Espírita Paranaense, então conveniada com a Prefeitura Municipal de Piraquara. No ano de 1997 parte dessa creche se desmembrou, e no dia 05/07/1997, se instalou no Salão da Igreja Católica Sagrada Família, recebendo o nome de "Anjo da Guarda".

Em 2008 o CMEI foi transferido para outro espaço, a fim de ampliar o atendimento e aumentar a qualidade do espaço físico. Tempos depois, já no ano de 2018, o CMEI mudou novamente de endereço e nome, passando a ser chamado por "Adela Steuck Lickfield".

4.3.2 Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor

O Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor, inaugurado em 24 de maio de 2019, está localizado na Rua Heitor Pallú, 1541 no Jardim Santa Helena. Seu horário de funcionamento é das 07h50min às 12h:00 e das 13h:00 às 17h:00 e atende crianças na creche e pré-escola, com turmas de Infantil I, II, III, IV e V, nos turnos manhã, tarde e integral (Figura 7).

FIGURA 7 – CMEI PROF. BELMIRO VALVERDE JOBIM CASTOR



Fonte: a autora (2020)

4.3.3 Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar está localizado na Avenida das Orquídeas, n. 435, no Bairro Guarituba, município de Piraquara.

O Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar iniciou suas atividades no ano de 1992 em duas salas cedidas pela igreja Divino Espírito Santo. Essa iniciativa partiu da Associação de Moradores do Guarituba Pequeno, e Jardim das Orquídeas, uma vez que as mães das comunidades não tinham onde deixar os filhos para poderem trabalhar. Desta maneira, a creche era mantida por voluntários, pais e membros da associação que realizavam atividades festivas para arrecadar fundos.

No ano de 1993, a Prefeitura assumiu o gerenciamento da instituição, o número de crianças atendidas foi ampliando a cada ano, e o espaço físico se tornou insuficiente

para atender aos alunos. Em 1995, mudou para um endereço mais amplo, o nome foi alterado para Creche Pública Cantinho do Brincar, e aumentou o número de atendimentos para 50 alunos. (Figura 8).

FIGURA 8 – CMEI CANTINHO DO BRINCAR



Fonte: a autora (2020)

Em 2001 a instituição foi incorporada pela Secretaria Municipal de Educação, a qual passou a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar. O número de matrículas crescia a cada ano e, em 2004, já atendia 190 crianças distribuídas em dez turmas. Em 2021, este número decresceu, talvez, por conta da pandemia do COVID-19, passando a atender 185 crianças.

4.3.4 Centro de Educação Municipal Infantil Ivone Martha Vilar Defert

O CMEI Ivone Martha Vilar Defert, localizado à Rua Hilda Braun, n. 450, Jardim Uruçanga, Piraquara, foi inaugurado no dia 29 de janeiro de 2007. Atende a comunidade do Guarituba, tendo como público crianças de cinco meses a cinco anos e oito meses de idade. É o único CMEI do município a atender crianças de berçário (Figura 9).

FIGURA 9 – CMEI IVONE MARTHA VILAR



Fonte: a autora (2020)

Em 2020 foi reelaborado o Projeto Político Pedagógico da instituição, e sua construção contou com a participação de toda a comunidade escolar, pois:

[...] a construção/elaboração do Projeto Político-Pedagógico do CMEI dá sentido ao seu saber fazer, as ações são desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica, democrática e histórica. Trata-se, portanto da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia de forma que o CMEI efetive suas funções indissociáveis de educar e cuidar (CMEI IVONE MARTHA VILAR DEFERT, 2020, p. 2).

4.3.5 Centro Municipal de Educação Infantil Josephina da Silva Kluppell – "Tia Tôto"

O Centro Municipal de Educação Infantil Josephina de S. Kluppel, também conhecido como Tia Totó, está localizado à Rua Betonex, n. 2.190, Jardim Holandês, município de Piraquara. A instituição funciona de segunda à sexta-feira, das 07h:45min às 12h:00 e das 12h:45min às 17h:00. Atende crianças de dois a cinco anos e onze meses, nas etapas de creche e pré-escola (turmas de Infantil II, III, IV e V). Também assegura o atendimento das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do processo de inclusão. O CMEI Tia Totó foi o primeiro do município a ser contemplado com uma sala de recursos multifuncional (Figura 10).

A instituição de ensino recebeu esse nome em homenagem a uma enfermeira, que também era benzedeira e moradora do bairro Vila Rosa, em Piraquara. Ela ficou muito conhecida no município pelas curas, ditas milagrosas.

FIGURA 10 – CMEI JOSEPHINA DA SILVA KUPPEL



Fonte: A autora (2020)

Salientamos que, entre os anos de 1998 a 2000, a instituição esteve sob a responsabilidade da APMI, sob caráter assistencialista. A partir de 2001 todas as creches passam a ser atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, e, com isso, assumem um caráter educacional sistematizado.

Após a apresentação dos cinco CMEI's, na sequência apresentamos o Quadro 2, no qual é possível verificar o ano da inauguração de cada um dos CMEI's selecionados para a pesquisa, bem como, as mudanças que ocorreram no nome das instituições. É interessante destacarmos que, mesmo os CMEI's inaugurados recentemente, a paisagem local, apesar de situados num espaço geográfico definido como "rural", pouco ou nada há de elementos que se aproximam de tal definição. Outro aspecto interessante diz respeito ao fato de que alguns dos CMEI's, mesmo em Área de Proteção Ambiental, há pouca vegetação natural.

QUADRO 2 – INSTITUIÇÕES RURAIS INAUGURADAS EM PIRAQUARA
(1992–2018)

NOME	BAIRRO	ANO	ALTERAÇÃO DE NOME
Cantinho Feliz	Guarituba	1992	Cantinho do Brincar (1995)
Anjo da Guarda	Guarituba	1997	Adela Steuck Lickfield (2018)
Josefina da Silva Kluppell. "Tia Totó"	Guarituba	1998	-----
Ivone Martha Vilar Defert	Jardim Uruçanga Guarituba	2007	-----
Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor	Jardim Sta. Helena Guarituba	2018	(em processo de regularização)

Fonte: Dados da SMED(2020), reelaborado pela autora (2020)

Diante da apresentação do campo de pesquisa, consideramos importante pontuar o endereço de cada um dos CMEI's e seu o horário de funcionamento (Quadro 3), para em seguida apresentar a Tabela 5, considerando nesta última o número de crianças matriculadas em cada uma das instituições pesquisadas no ano de 2021.

QUADRO 3 – LOCALIZAÇÃO E HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DOS CINCO
CMEI's DE PIRAQUARA ESCOLHIDOS PARA A PESQUISA DE
CAMPO

CMEI	ENDEREÇO	HORÁRIO
Adela Steuck Lickfield (Antigo Anjo da Guarda)	Rua Richard Lickfeld, 579 – Guarituba	07h:45min às 12h:00 13h:00 às 17h:00
Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor	Rua Heitor Pallú, 1541 – Jardim Santa Helena,	08h:00 às 12h:00 13h:00 às 17h:00
Cantinho do Brincar	Avenida das Orquídeas, 435 – Guarituba	07h:30min às 12h:00 13h:00 às 17h:00
Josephina da Silva Kluppell - "Tia Tôto"	Rua Betonex, 2190 – Guarituba –	07h:50min às 12h:00 12h:50min às 17h:00
Ivone Martha Vilar Defert	Rua Hilda Braum, 504 – Jardim Uruçanga	07h:45min às 11h:45min 13h:00 às 17h:00

Fonte: Dados da SMED(2021), reelaborado pela autora (2021)

Conforme fontes do IPARDES⁸ (2021), em relação ao número de matrículas na Educação Básica no Município de Piraquara de acordo com os dados de 2020 na modalidade de ensino- Educação Infantil na rede municipal é de 3.546, em creche 1.318 crianças.

⁸ IPARDES. Caderno Estatístico do Município de Piraquara, 2021. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83300&btOk=ok>

TABELA 5 – NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS NOS CINCO CMEI's NO ANO DE 2021

CMEI	INFANTIL I	INFANTIL II	INFANTIL III	INFANTIL IV	INFANTIL V	TOTAL
Adela Steuck Lockfeld	0	28	54	105	98	285
Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor	10	15	36	37	44	142
Cantinho do Brincar	0	30	54	101	0	142
Ivone Martha Vilar Defert	8	15	18	35	36	112
Josephina da Silva Kluppell	0	30	108	85	0	223

Fonte: Dados da SMED(2021). Elaborado pela autora (2021)

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os contatos iniciais foram realizados por meio de várias reuniões, com o fim de definir como seria desenvolvida a pesquisa. Essas ações ocorreram na Secretaria Municipal de Educação (Anexo B), com o fim de articular as devidas autorizações (Apêndice A). Além disso, foram realizadas reuniões com as diretoras dos CMEI's, que aceitaram a pesquisa em cada uma das instituições.

E, muito embora as direções escolares tenham aceitado a pesquisa, para que pudessem ser realizadas, se fez necessária, também, a autorização do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (Anexo C). Solicitamos também, neste momento, a Proposta Curricular Municipal de Educação Infantil. Após novo contato com o Departamento de Educação, a responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) para realização das pesquisas nos CMEI's de Piraquara – PR.

Na sequência, houve o retorno aos CMEI's com o fim de apresentar às diretoras os objetivos da pesquisa, e organizar os agendamentos para as visitas e a solicitação para a retirada dos documentos (Projeto Político-Pedagógico e Plano de Trabalho Docente/Projetos de ensino). Também foi acordado o registro em fotos dos espaços, e de algumas práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental

(Apendice C). Neste retorno foi aplicada uma entrevista semiestruturada aos professores, momento onde testamos o delineamento dos campos investigativos, e o público que realmente atenderia a demanda da pesquisa.

Definimos por público dez professores, atuantes com o Jardim IV, sendo um professor do período vespertino e outro do período matutino de cada um dos cinco Centros de Educação Infantil e delineamos um roteiro de entrevista semiestruturada organizados em blocos sendo: Bloco 1: dados do Perfil, para preenchimento individual pelos sujeitos; Bloco 2: significado da Educação Ambiental na concepção do sujeito; espaço do CMEI/comunidade e a relação com a Educação Ambiental; Bloco 3: documentos orientadores das práticas; práticas desenvolvidas e práticas possíveis (Apêndice D). As respostas aos blocos 2 e 3 foram devidamente gravadas e transcritas em planilhas descritivas. Ressaltamos que essa retomada com questionário se deu em função ao acirramento da pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2/COVID-19⁹.

Nas visitas realizadas, coletamos os Projetos Políticos Pedagógicos, destacando que, alguns CMEI's estão em fase de reconstrução dos projetos, por isso indicaremos em alguns momentos aos PPP 2019, ou PPP 2020. Devido à suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino ocorrida no mês de março do ano de 2020, em função da pandemia do SARS-CoV-2/COVID-19, não foi possível dar continuidade ao que havia sido proposto no primeiro momento, como o registro em fotos das práticas pedagógicas, além dos Planos de Trabalho Docente que sofreram alterações e, por isso, apenas alguns são mencionados nas análises.

Este estudo foi constituído por três etapas: i. pesquisa bibliográfica; ii. pesquisa documental; e, iii. pesquisa de campo. A etapa de campo contou com a participação de dez professores, os quais se constituíram nos sujeitos da pesquisa. Nesta etapa, aplicamos como instrumento para coleta de dados: i. a técnica da entrevista semiestruturada; e, ii. a técnica de observação assistemática, com registro em fotos, sendo direcionada pelos descritores: pátio, horta, espaços abertos, natureza e entorno do CMEI.

⁹ Barros et al. (2020), relatam que “[...] o primeiro óbito por COVID-19 (acrônimo para *Corona Virus Disease, 2019*) foi notificado no Brasil, em 17 de março de 2020, vinte dias após o registro do primeiro caso, sendo que a doença já havia sido declarada como pandêmica pela Organização Mundial da Saúde (OMS) ”.

Os CMEI's possuem atualmente no quadro funcional todos os professores concursados e, com formação mínima em Magistério, dentre o conjunto do quadro funcional, uma estagiária e um servidor não concluíram o Ensino Médio, porém, estão se qualificando para concluírem a escolarização básica, o que para a Educação Infantil Municipal é um grande ganho, já que isso reflete diretamente na qualidade de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Os CMEI's contam também com Agentes Educacionais concursados, que auxiliam os professores em sala de aula, efetivando o processo de educar e cuidar com qualidade, utilizando interações e brincadeiras. Os servidores se dividem entre: i. Agentes Educacionais I e II; ii. Assistentes Operacionais; iii. Professores e Estagiários. Na Tabela 6 apresentaremos os dados funcionais dos cinco CMEI's.

TABELA 6 – DADOS FUNCIONAIS DOS CINCO CMEI's

CMEI's	CMEI 1	CMEI 2	CMEI 3	CMEI 4	CMEI 5
Agentes Educacionais I	05	11	08	05	08
Assistentes Operacionais, Estagiários.	01	03	02	01	02
Professores	01	-	-	-	-
Direção	16	13	22	16	21
Coordenação Pedagógica	01	01	01	01	01

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEI's (2020-2021), sistematizados pela autora (2021)

De acordo com dados coletados nos PPP's dos cinco CMEI's (2019-2020), as funções, dentro de cada um, são distribuídas da seguinte maneira: "i. Interação com Educando; ii. Manutenção, Infraestrutura, Preservação do Meio Ambiente; iii. Alimentação Escolar; iv. Secretário Escolar".

Por fim, os sujeitos da pesquisa estão constituídos pelo grupo de dez professores, identificados pela letra P, sequencialmente de um a dez. Como se observa no quadro de funcionários dos CMEI's, há vários professores. Para o escopo da pesquisa selecionamos dois docentes de cada instituição, definindo o critério por serem responsáveis por turmas.

Os professores foram escolhidos por trabalharem com as crianças maiores (Infantil IV) – com cinco anos de idade –, sendo professores regentes das referidas turmas. Os contatos iniciais se deram via telefone e *e-mail* e, tiveram por intento agendar os encontros presenciais. Em função da pandemia, outros contatos que

foram necessários se deram por meio do *WhatsApp*, e via reuniões com o auxílio das plataformas: *Teams* e *Zoom*, com o devido aceite por parte dos participantes da pesquisa. O fluxo de envio e recebimento do questionário foi via *WhatsApp* após ter a assinatura do TCLE de cada um dos sujeitos que se propuseram a participar da pesquisa.

O perfil dos sujeitos da pesquisa expressa questões de âmbito profissional e de sua relação com a temática ora em pesquisa. Todos os dez professores atuam nos CMEI's com crianças em etariedade pré-escolar e, apesar de indicarem o nome completo no TCLE, no âmbito desta pesquisa serão identificados pela letra P, referindo a professor, sequencialmente enumerados de 1 a 10. Sobre o tempo de serviço na instituição, os CMEI's serão aqui identificados com a numeração de 1 ao 5 (Quadro 4).

QUADRO 4 – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

PROFESSORAS	CMEI	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO CMEI
P1	01	Magisterio	Educação Ambiental	20 ANOS	02 ANOS	02 ANOS
		Pedagogia				
P2	01	Pedagogia	XXXX	24 ANOS	20	13 ANOS
P3	02	Pedagogia	Gestão Escolar	35 ANOS	13	5 ANOS
P4	02	Magisterio	Educação Especial	21 ANOS	2	1 ANO E 6 MESES
		Pedagogia				
P5	03	Pedagogia	Educação Infantil	33 ANOS	9	06 ANOS
P6	03	Magisterio	Educação Infantil	28 ANOS	13	11 ANOS
		Pedagogia				
P7	04	Pedagogia	Educação Infantil	37 ANOS	15	12 ANOS
P8	04	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	15 ANOS	19	03 ANOS
P9	05	Magisterio	Psicopedagogia	16 ANOS	10	1 ANO E 6 MESES
		Pedagogia				
P10	05	Pedagogia	Educação Especial	22 ANOS	12	02 ANOS E 9 MESES

Fonte: Pesquisa de campo com dados sistematizados pela autora(2021)

Constatamos ainda, sobre o local de residência e proximidade ao local de trabalho, apenas três profissionais residem nas proximidades do CMEI em que atuam, recordando sucintamente que a região é zona rural, e todos os CMEI's estão num mesmo bairro, a distância sendo muito próxima entre cada um dos locais. Sete dos sujeitos declaram residir em região urbana e, destacam ainda em suas falas que a região dos CMEI's não deveria mais ser definida por área rural, ao considerarem o desenvolvimento, os serviços e as dinâmicas da população.

Esse dado é possível de ser analisado pelos professores, pois todos estão localizados próximos um do outro. Entretanto, consideramos que os serviços como supermercados e farmácias, entre outros ofertados pelo poder público, se encontram em um raio entre 1 a 3,5 quilômetros, sendo que apenas o CMEI 2 não dispõe destes serviços nas suas proximidades.

Outra questão que reforça esse aspecto de, ser uma região rural, mas não ter presente muitos elementos dessa referida definição, está na proximidade desses CMEI's com o zoneamento urbano, sendo que dois professores indicaram morar em região urbana, a distância que demarcam se refere a um raio de 6 a 10km de distância do local do trabalho, ou seja, a região definida como urbana não está tão distante dos referidos CMEI's e, isso gera, inclusive, a sensação de estar distante do que seria a região rural.

Sobre a forma de locomoção até o local de trabalho, oito professores fazem o trajeto de carro próprio ou partilhado e, apenas dois conseguem se conduzir ao local de trabalho caminhando.

Os profissionais estão apenas no exercício da docência, indicado conforme exposto no Quadro 4. Cinco dos professores pesquisados apresentam, também, experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a formação acadêmica e especialização, constatamos o que se apresenta no Quadro 4.

Sobre a formação específica voltada à Educação Ambiental ou, mesmo Educação do Campo, apenas um sujeito apresenta pós-graduação (especialização) em Educação Ambiental.

Todos apresentam alguma forma de interação com os conhecimentos com a temática relacionada à Educação Ambiental, seja pela participação de cursos

ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, ou palestras sobre a temática, entre outros.

Como assinalamos, os fundamentos da pesquisa qualitativa nos auxiliaram na busca por analisar as práticas em Educação Ambiental, estas sendo desenvolvidas na Educação Infantil, com o fim de elucidar contradições entre o prescrito, o dito e o “feito”. As análises foram realizadas a partir da técnica da triangulação, segundo Minayo (2014), a triangulação é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, entre outros, “[...] combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”, (MINAYO, 2014, p. 29); a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas; a análise do “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2014, p. 28-29), pela qual foi possível produzirmos mais evidências, nos permitindo uma compreensão mais abrangente do fenômeno. Assim, caracterizamos elementos necessários: i. Projeto Político Pedagógico (PPP); ii. Proposta Curricular da Educação Infantil (PCEI); iii. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA); iv. Plano de Trabalho Docente/Projetos; e, v. as práticas pedagógicas. Em todos esses elementos, o foco residiu nas inserções de Educação Ambiental nos documentos, em relação às práticas desenvolvidas pelos professores pesquisados (Figura 11).

FIGURA 11 – ESQUEMA DA TRIANGULAÇÃO DOS DADOS



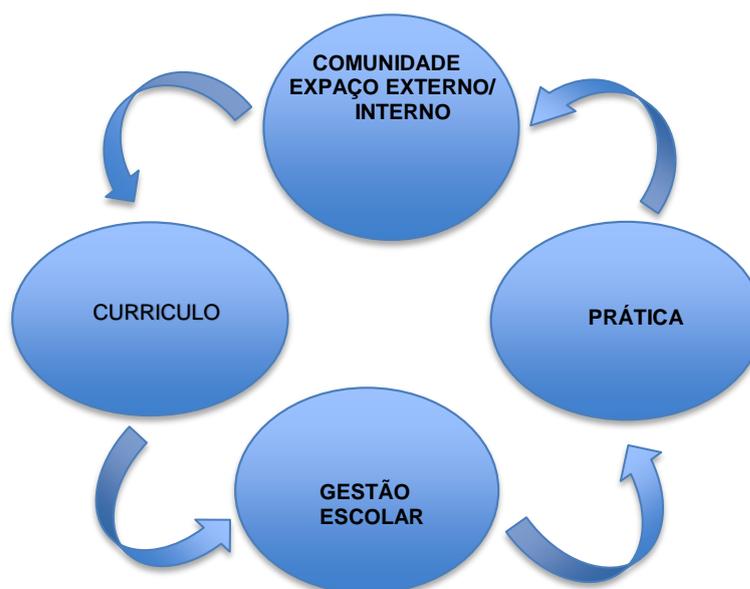
Fonte: Sistematização da autora (2021)

Além disso, elencamos como categorias de análises ao espaço físico, à luz do *Manual de Escolas Sustentáveis* (2012, p.8), considerando que “[...] a transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de quatro dimensões interrelacionadas: espaço físico, comunidade, gestão escolar e currículo”. Tais indicadores também são referenciados por Vieira, Campos e Morais (2016, p. 108), as quais afirmam que “[...] uma das propostas para potencializar a sustentabilidade na escola está baseada nas esferas gestão-currículo-espaço físico”.

As autoras assinalam, ainda, com base em pesquisa, que essas dimensões ou esferas devem ser articuladas, conectadas, interligadas e integradas, se houver pretensão a viabilizar um espaço educativo sustentável.

Assim, consideramos a importância dos indicadores, no âmbito desta tese, elegendo: i. a organização curricular e gestão escolar; ii. o espaço físico e comunidade. Sendo estes descritores os indicadores para a análise das práticas em educação ambiental na Educação Infantil (Figura 12). Destacamos que a esfera da gestão foi intenção da pesquisa inicial, entretanto, em função das restrições em função da pandemia do COVID 19 declinamos desta análise.

FIGURA 12 – INTERRELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO, GESTÃO ESCOLAR, COMUNIDADE E PRÁTICAS



Fonte: Sistematização da autora (2021)

No âmbito das práticas, consideramos nas análises os determinantes externos (Figura 13).

FIGURA 13 – ESQUEMA DOS DADOS TRIANGULADOS



Fonte: Sistematização da autora (2021)

Cabe ressaltar que as análises estão delineadas pelos fundamentos teóricos apresentados nesta tese, ao que se refere à Educação Ambiental, buscando explicitar as correntes e tendências a partir das contribuições de Sauvé (2005); Tozoni-Reis (2008); e, Layrargues e Lima (2011); além de, Barros (2018); Moreira (2012); Louv (2016); e, Souza (2016); dentre outras contribui es teóricas, como os documentos de políticas sobre a Educa o Ambiental.

Desse modo, as categorias *a priori* foram configuradas por: i. espaço físico; ii. infância e Educa o Ambiental; iii. Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes da Educa o Ambiental na Educa o Infantil, Plano de Trabalho Docente; iv. as práticas pedagógicas em Educa o Ambiental na Educa o Infantil; e v. a gestão escolar.

Para a consolida o das análises, organizamos os dados coletados junto aos sujeitos em planilhas descritivas, num total de cinquenta e cinco páginas, a partir das quais foi possível identificarmos as ideias centrais das falas dos sujeitos, bem como, o foco. Com isso, elaboramos os temas de análises, os quais constituem a se o: As práticas pedagógicas de professores dos Centros Municipais de Educa o Infantil de Piraquara no enfoque do trabalho com a Educa o Ambiental.

Os dados coletados foram triangulados entre os fundamentos expostos nas DCNEA, PCEI, Planos de aula/projeto e prática docente, tomando como referência o

espaço interno do CMEI e seu entorno, analisando sob a ótica dos indicadores postos no *Manual escolas sustentáveis* (2012). Destacamos ainda, que o PPP não foi indicado pelos sujeitos como um documento orientador de suas práticas, e, logo, não foi analisado nesta tese. Após a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, o item a seguir apresenta a análise e interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, configurado pelo seguinte tema principal: As práticas pedagógicas de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara, no enfoque do trabalho com a Educação Ambiental. Desse tema, delineamos o subtema: as práticas pedagógicas de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil diante da Política de Educação Ambiental, nos eixos do espaço físico, da organização curricular, da gestão escolar e da comunidade. Assim, neste subtema analisamos: o espaço físico; a organização curricular: Correntes/tendências em Educação Ambiental nas práticas pedagógicas, e nos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara, a comunidade e o entorno, e como a gestão escolar pensada na organização escolar. Na sequência, analisamos o subitem, as contradições e convergências entre o estabelecido pelas políticas públicas educacionais em Educação Ambiental, e as ações realizadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA NO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesta seção passamos a apresentar a sistematização dos dados de campo da pesquisa acompanhados pela análise à luz dos referenciais teóricos que subsidiaram a elaboração desta tese e, como já indicado na metodologia, a partir de categorias temáticas que vislumbram dados coletados sob a perspectiva explicitadas no conjunto de documentos: Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, Proposta Curricular para a Educação Infantil (2020), o Plano de Trabalho Docente/Projetos e as próprias práticas docentes. Tal olhar se direciona pela triangulação dos dados, perpassando as análises por: Diretrizes Nacionais, Diretrizes Municipais e Diretrizes Institucionais que se materializam e consubstanciam as práticas docentes. Ainda, pelo conteúdo das entrevista semiestruturado organizada sua apresentação em três blocos, sendo eles: Bloco 1: dados do Perfil; Bloco 2: significado da Educação Ambiental na concepção do sujeito, espaço do CMEI/comunidade, e sua relação com a Educação Ambiental; Bloco 3: documentos orientadores das práticas, práticas desenvolvidas, e práticas possíveis. Destacamos aqui, que o Bloco 1, naquilo que diz respeito ao perfil e às informações obtidas a respeito, estão descritas na seção da metodologia no que se refere a caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa.

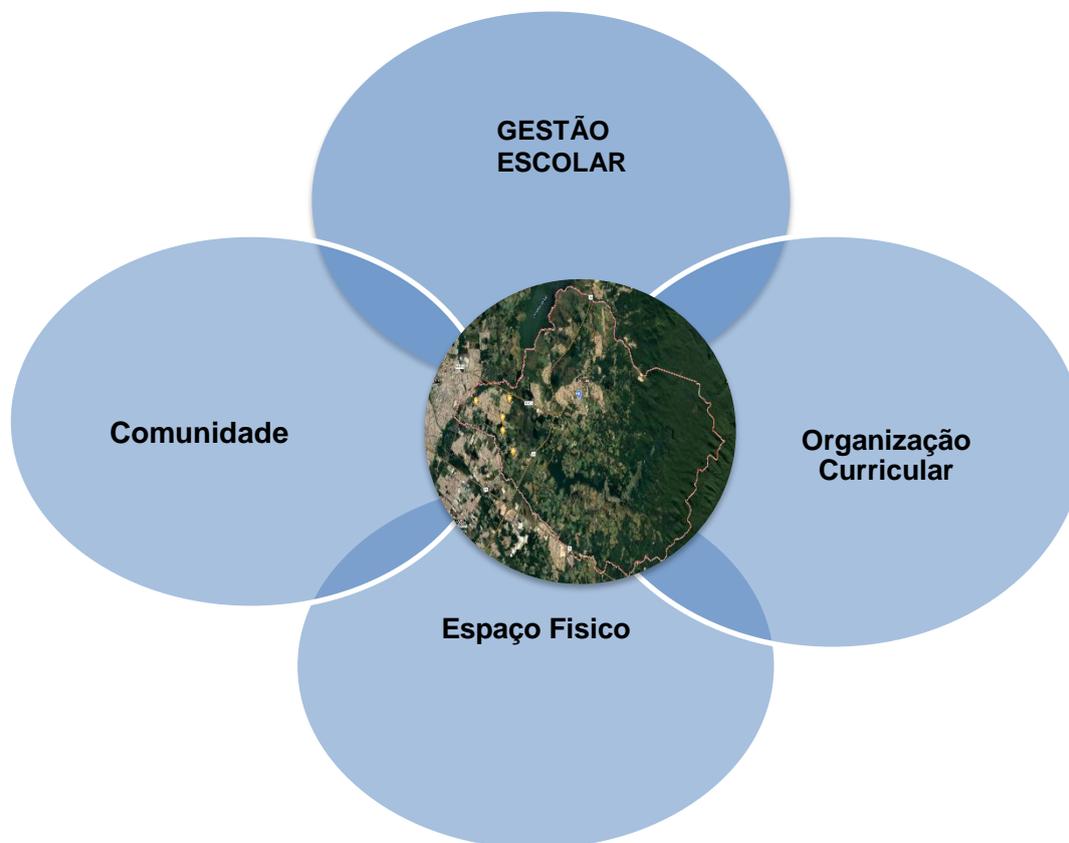
Os dados obtidos a partir do roteiro de entrevista semiestruturado, contido nos Blocos 2 e 3, analisados e interpretados, nos permitiram responder aos objetivos específicos: explicitar os elementos articuladores entre a Educação Ambiental e as práticas pedagógicas dos professores; examinar as práticas pedagógicas diante da política de Educação Ambiental, nos eixos do espaço físico, da gestão escolar, da organização curricular e da comunidade; e, caracterizar as correntes/tendências em Educação Ambiental manifestadas nas práticas pedagógicas, e apontar as contradições, limites e possibilidades entre o estabelecido pelas Políticas de Educação Ambiental e as ações realizadas pelos Centro Municipais de Educação Infantil de Piraquara, materializadas nas práticas pedagógicas. Por fim, nos permitiram compreender a relação Educação Ambiental na modalidade da Educação Infantil, no contexto espaço-tempo-histórico dos cinco CMEI's, localizados em área rural do

Município de Piraquara, área de grande interesse, ao situar, sobretudo em região de APA.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS EIXOS DO ESPAÇO FÍSICO, DA GESTÃO ESCOLAR, DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DA COMUNIDADE

Seguindo a sequência do Capítulo sobre as práticas pedagógicas de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara, no enfoque do trabalho com a educação ambiental, nesta proposta se relacionam, fazendo inter-relações evidenciadas na pesquisa documental e de campo, apontando a necessidade de articulação, interligação e integração entre as dimensões da educação ambiental – O espaço físico, a comunidade, a organização curricular e a gestão escolar.

FIGURA 14 – PROPOSTA DE INTER-RELAÇÃO DAS DIMENSÕES



Fonte: Vieira (2016b, p.60), reelaborado pela autora (2021)

5.1.1 Espaço Físico

Neste item analisamos os aspectos referentes ao espaço físico, sem desvincular o contexto temático desta tese, que se configura pelas práticas pedagógicas.

O espaço pode ser acolhedor, pode ser dialógico, afetivo e educativo. Em relação à Educação Ambiental, a dimensão educativa permite que os sujeitos participantes do processo educativo se interconectem com o espaço e sua implícita relação com o meio ambiente de modo a interiorizar ações e práticas mais sólidas, efetivas e duradouras, com vistas à prevenção do meio ambiente, bem como, por sua preservação.

Nos apontamentos teóricos disposto no manual: *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*, um dos aspectos a ser apreendido diz respeito ao fato de que seria uma escola sustentável? Asseverando que, para adquirir tal condição, o espaço precisa integrar o ambiente natural às áreas contruídas. Conforme Moreira (2012, p. 14), questões como aproveitamento da topografia, da corrente de ar e da luz natural, eficiência energética e, ainda, aspectos referentes à economia de água e a eletricidade, podem favorecer a produção de alimentos, viabilizar sistemas de saneamento mais inteligente e melhorar a mobilidade evitando danos ambientais e sociais.

Na realidade concreta, constatamos que apenas um dos CMEI's, especificamente o CMEI 4, teve priorizado na sua construção original materiais ecológicos, possui isolamento termoacústico, janelas, móveis e espaços internos planejados e organizados para melhor interação com a criança, sendo priorizadas alturas para que o estudante alcance. Nesse mesmo espaço, após um evento natural, houve dano em sua cobertura, e na substituição fora repostado por telhado de zinco, material qual, apesar de algumas vantagens, tem um custo alto em função de sua durabilidade, se aproximando de um recurso ecológico, mas a questão do isolamento acústico se perdeu.

Nesse quesito, nos demais CMEI's (1, 2, 3 e 5) não evidenciamos tal preocupação. Podemos considerar que as ações com vistas ao espaço sustentável se configuraram de forma simples e tímida, além de não se constituir regra, uma vez

que, dos cinco espaços, campo desta pesquisa, apenas um deles apresentou uma iniciativa de se tornar espaço sustentável.

Ainda, pensando o espaço físico dos CMEI's, nos chama a atenção o aspecto definido por Moreira (2012, p. 15), naquilo que diz respeito ao entorno amigável. O entorno amigável se refere à relação do prédio com as áreas livres, como: pátio descoberto e outros espaços de uso coletivo (jardins, horta) e, também, os espaços do entorno imediato, o bairro, a área central de uma comunidade indígena ou propriedades circundantes quando se situa na zona rural. Neste aspecto, assinala a autora, a interação entre os espaços – instituição, entorno, comunidade quando harmoniosa, resulta em convívio social mais prazeroso, considerando que tal dinâmica pode ser planejada com vistas a diminuir as barreiras entre o interior da escola e os arredores (Figura 15).

FIGURA 15 – NATUREZA NO ENTORNO



Fonte: a autora (2021)

A realidade do espaço concreto, ou seja, os CMEI's, espaço constituído enquanto campo desta pesquisa, nos permite visualizar, de um lado, o quanto há de elementos que poderiam consolidar uma relação espaço-natureza mais harmônica e, por outro, o quanto esses quesitos são pouco explorados pela comunidade, pois conforme descrito na obra *Desemparedamento da infância*: Conforme Barros (2018, p. 14), “[...] o distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo”. Com isso, não se está a afirmar que não há relação

entre a comunidade dos CMEI's, campo desta pesquisa, com a natureza, mas, de destacar que esse é um aspecto pouco explorado quando analisamos as possibilidades ao entorno. Fato é, assinala a autora, o ambiente natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. Este dado é corroborado quando das práticas indicadas pelas professoras, e pelas ações registradas em fotos, conforme se visualizam na sequência (Figura 16).

FIGURA 16 – EXPLORANDO O ENTORNO DO CMEI



Fonte: Professora Daniele Batista Salgueiro (2021)

Cumpramos esclarecermos que as imagens em tela não representam os CMEI's e as práticas em sua totalidade. Entretanto, há que se considerar que, as instituições estão muito próximas umas às outras, e a natureza circunda a todas. Do mesmo modo, descaso com o meio ambiente não é algo incomum na região. Quanto às práticas, a análise que se faz reporta aos elementos indicados pelos sujeitos quando foram convidados para falar sobre as práticas que desenvolvem, e as práticas possíveis, em cujas respostas, a maioria reporta à reciclagem e coleta de lixo, dentre outros. Outro ponto a ser mencionado sobre a Figura 17A, sobre a realidade que se apresenta na imagem e na mesma direção, temos outra realidade conforme apresenta na Figura 17B. O mesmo espaço contendo duas realidades opostas (Figura 17A-B).

FIGURA 17A – LIXO NO ENTORNO



FIGURA 17B- RIO IRAI



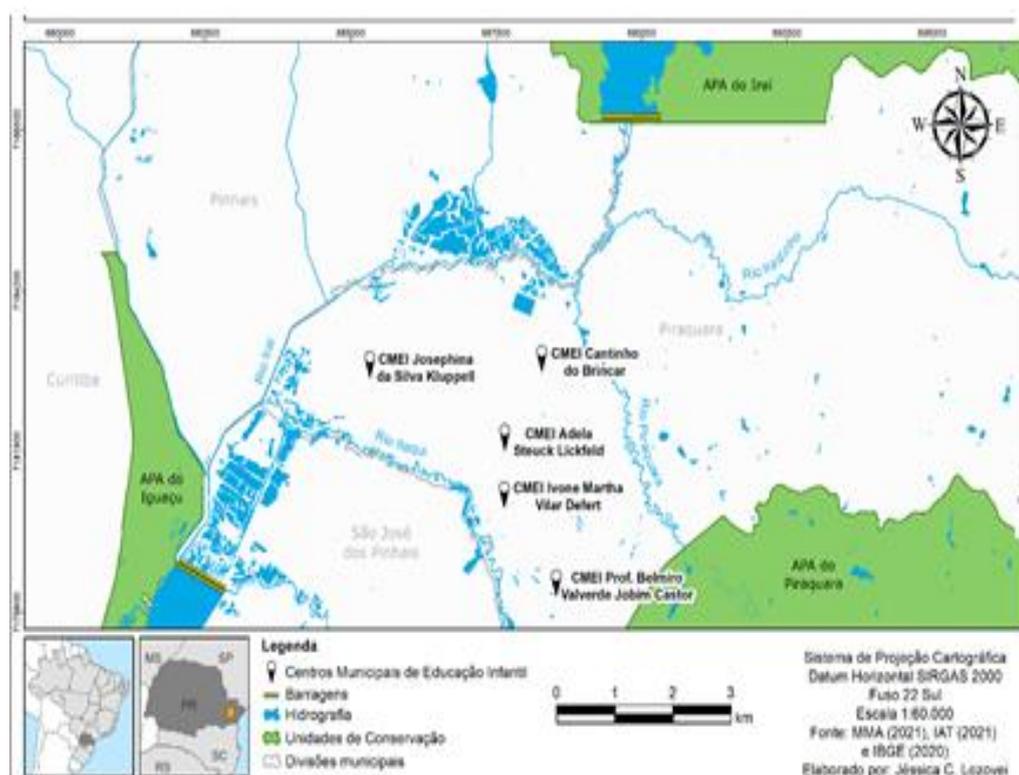
Fonte: a autora (2021)

Apesar de se situarem em região denominada rural, o espaço dos CMEI's em tela, desto à caracterização, a contar pela própria distância entre as instituições, sendo a maior distância entre cada unidade a perfazer 4,5km, há algumas décadas seria improvável ver tantos CMEI's numa região rural. Outro fato diz respeito sobre a perda da características de espaço rural, referindo ao apontado na seção da metodologia, quando tratamos das características do município e o entorno dos CMEI's em análise, sendo que, apenas um deles, o CMEI 2, não dispõe de serviços e aparelhos públicos em sua proximidade. Em todos os demais há escolas, colégios, Unidade de Saúde, Unidade CAP's, várias igrejas, estabelecimentos comerciais e, em um deles, na sua proximidade dispõe até de agência lotérica. Nas proximidades do CMEI 5 há, inclusive, um Centro de Esportes e Artes Unificado (CEU). Todos os CMEI's estão localizados muito próximo às regiões do Bioma Mata Atlântica.

Destacamos também, que todos os CMEI's estão próximos das APA's, sendo: o CMEI-1 a 2.100m do Rio Piraquara; CMEI-2 a 2100m do Rio Piraquara; o CMEI-3 a 770m de distância do Rio Piraquara; CMEI-4 a 2.200m do Rio Piraquara e CMEI-5 a

1,50km de distância do Rio Iraí; conforme pode ser visualizado no mapa a seguir (Figura 18).

FIGURA 18 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CMEI'S PESQUISADOS EM RELAÇÃO AS APA'S



Fonte: Lozovei (2021)

Considerando o contexto espacial, e a perspectiva de vivência harmônica ser social e natureza, é possível supormos que os avanços populacionais caminhariam *pari passu* a uma íntima relação com o meio ambiente, o que pode sugerir a proposição de inúmeros projetos e ações voltados à temática em Educação Ambiental. Buscamos nos documentos que orientam a prática docente se havia alguma menção sobre: meio ambiente, Educação Ambiental ou preservação ambiental.

Das análises, observamos que essa perspectiva de articulação ser humano e natureza é preconizada, também, em alguns documentos municipais amparados em legislações nacionais, como a Lei nº 464/2000, que trata em seu Art. 4º, “[...] o zoneamento da UTP do Itaqui tem por objetivos: I - Assegurar as condições ambientais

adequadas à preservação dos mananciais, através do ordenamento territorial em áreas com pressão por ocupação” (BRASIL, 2000, p. 2).

Esse indicativo também aparece explícito no documento Lei nº 907/2007 que dispõe sobre o Código Municipal do Meio Ambiente do Município de Piraquara, e dá outras providências, estabelecendo no Artigo 1º uma definição de Educação Ambiental da seguinte forma:

[...] 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 (PIRAQUARA, 2007).

Há, ainda nessa Lei, o destaque ao aspecto educacional quando estabelece nos artigos 21 e 23 que, as propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio devem contemplar os conteúdos estabelecidos pelas diretrizes nacionais, levando em conta a Educação Ambiental como fundamento para a formação humana, além de observar a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que aponta pela necessidade de contemplar conteúdos referentes à Educação Ambiental na área de ciências e, que as temáticas referentes devem ser contempladas nos planejamentos de ensino.

Quanto à Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil, observamos indicativos de consonância com os princípios contidos na BNCC e LDBEN 9.394/96, os quais dizem respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos. Ao exemplificar como esses princípios se materializam, verificamos:

A fim de exemplificar a presença desses princípios nas práticas educativas, podem-se mencionar as experiências em que as professoras: incentivam e valorizam as produções das crianças; orientam a troca, o empréstimo de brinquedos e de outros materiais; incentivam que as crianças “mais experientes” auxiliem as demais; se dedicam a discutir e a resolver conflitos de forma respeitosa e afetiva; possibilitam que as crianças deem suas opiniões, demonstrem seus interesses e preferências, assim como os consideram em suas práticas; promovam a vivência de histórias, músicas, brincadeiras, culinária, artes, etc, de outras culturas, valorizando as e respeitando-as; orientam práticas diárias relacionadas à preservação do meio ambiente (destino adequado ao lixo, não desperdiçar a água, etc), etc. (PIRAQUARA, 2019).

Importa considerarmos que este documento é o orientador de todas as práticas desenvolvidas na Educação Infantil do município, campo desta pesquisa, e,

contraditoriamente, quando tomamos em consideração as especificidades do município no que diz respeito a ser Área de Preservação Ambiental, e existirem cinco CMEI's muito próximos à região das APA's, não se compreende a ausência dessa temática (Educação Ambiental) numa abordagem crítica, onde as relações política, econômica, social e cultural se fariam presentes na configuração das práticas. Salutar seria se os documentos orientadores das práticas dialogassem com questões tão caras à humanidade.

Em Moreira (2012), o esclarecimento de que, o mais importante é o espaço físico dispor oportunidades diversas para a escola demonstrar práticas de sustentabilidade como uma perspectiva de “lições de vida”, as quais podem se configurar de acordo com Moreira (2012, p. 39), como “[...] referências a serem utilizadas pelas famílias e comunidades como práticas incorporadas em seu cotidiano”. Notamos que a ideia de “lições de vida” pressupõe a consciência ambiental, natureza e meio ambiente inerentes à própria vida humana. Portanto, a abordagem numa perspectiva de conteúdos e conceitos externos ao ser humano pode fragilizar a conscientização dos sujeitos frente a esta pauta.

Nessa mesma direção, disserta Barros (2018, p 4), afirmando que os sintomas e efeitos da desconexão são parte de um problema sistêmico, que está e irá ocasionar profundos impactos para todas as gerações, especialmente às crianças e idosos, afetando a qualidade de vida em todos os territórios. Esse distanciamento foi denominado por Louv (2016, p. 6) na obra “*A última criança na natureza*” como “transtorno do déficit de natureza”. O mesmo autor alerta para a necessidade de articulação entre os diversos setores dos órgãos da gestão. Nesse caso, seria esperado que os documentos legais, institucionais ao âmbito da gestão pública municipal e as instituições de ensino dialogassem, convergindo esforços para as temáticas relacionadas à Educação Ambiental, numa perspectiva dialógica com as demandas e contextos sociais.

Como assinala Barros (2018, p.17), o termo “transtorno do déficit de natureza”, cunhado por Louv e apontando acima, chama nossa atenção para uma problemática emergente, e as pesquisas recentes sugerem que:

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem

falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (BARROS, 2018, p. 17).

Ao contexto observado nos documentos apresentados até o momento, notamos haver contradição, ao passo que estes tratam de legislação de um município localizado em espaço de importância ímpar para aqueles que nele habitam, e para a humanidade enquanto tal. Quanto ao descritor meio ambiente, sequer menciona a Educação Ambiental como uma prática necessária no contexto em pauta. Nos documentos, há uma menção muito superficial acerca da temática, o que nos permite inferir que não há uma concepção sobre Educação Ambiental e preservação do meio ambiente. Ainda que, o documento Código Municipal do Meio Ambiente do Município de Piraquara (2008) aborde especificamente a Educação Ambiental, essa conotação não é assimilada nos documentos da área educacional, como observado na Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil e, tampouco, nos PPP's.

Nos apontamentos de Barros (2018, p. 16), é possível verificar que é necessária a articulação entre os diversos setores, uma vez que: “[...] cenários, como saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação, são complexos e estão inter-relacionados”.

Nessa linha, Louv (2016, p. 7), também discorre sobre a necessária articulação dos setores, inclusive da saúde, uma vez que inúmeros estudos, disserta o autor, apontam que, “cidades ricas em natureza” têm impactado significativamente no aspecto da saúde das crianças.

Diante dos indícios pontuados pelos autores, buscamos, então, verificar nos PPP's dos CMEI's em tela, se há ou havia algum diálogo com questões ambientais, para o que, respectivamente, constatamos:

Elaborar junto com os professores em sua hora-atividade projetos que envolvam a horta, a literatura e a utilização dos espaços da sala e externo. Orientar os servidores (Agentes educacionais I Manutenção, infraestrutura e Preservação do Meio ambiente) (CMEI-1, 2020)

As rotinas vão muito além das atividades ditas obrigatórias como: sono e/ou descanso, alimentação, higiene, mesmo que as demais atividades de rotinas dependam dessas citadas anteriormente, as propostas devem ser variadas, que propiciem às crianças interações, ampliação de repertórios, acesso às brincadeiras variadas, manipulação de materiais variados e exploração dos espaços,

aproveitando que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (CMEI-2, 2020).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) (CMEI-3, 2020)

Os projetos didáticos constituem uma forma intencional de desenvolver as práticas de educativas, proporcionando as crianças acesso aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, [...] Conscientizar os professores sobre a importância dos espaços dentro e fora da sala de aula para que seja realizado o desenvolvimento integral das crianças (CMEI-4, 2020).

Indicadores da qualidade na Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura – MEC. 2.2- Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social: - Dar continuidade na organização de espaços internos de maneiras que as crianças possam se movimentar, deslocar, organizar-se em grupos, acessar materiais estruturados e não estruturados diversificados; - Fortalecer a organização de espaços externos que promovam as interações, brincadeiras, exploração, movimentação, criatividade, desafios, etc. - Ampliar o contato e a ampliação da relação das crianças com os elementos da natureza; - Dar continuidade ao Projeto Horta (CMEI-5, 2020).

Notadamente, pelos excertos retirados dos PPP's, em articulação ao contexto espacial onde os CMEI's estão localizados, nos causa algum estranhamento o nível de importância dado à questão ambiental, sobretudo, na ausência de uma concepção de Educação Ambiental nos referidos documentos. Entretanto, as análises não podem prescindir a visualizarmos a questão sob a perspectiva da totalidade, onde os parâmetros da gestão municipal e educacional, a saber, Secretaria Municipal de Educação, deveriam convergir para uma prática problematizadora, articulada aos contextos locais nos CMEI's, voltadas à Educação Ambiental.

Tem destaque nesta análise a concepção posta na Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil, quando preconiza a formação integral da criança, se faz contraditória quando, pouco ou nada direciona, para o que, assinalam Barros (2018), Moreira (2012) e Louv (2016), respectivamente, alertando que:

[...] ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. (BARROS, 2018, p.17)

Escolas situadas em uma mesma região podem dar suporte umas às outras no enfrentamento dessa resistência, constituindo, nos municípios e nos estados, grupos de planejamento e operacionalização de propostas conjuntas sobre escolas sustentáveis. Essas associações às vezes ocorrem espontaneamente, com a constituição de redes informais. Outras vezes são incentivadas pelas próprias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Meio Ambiente, que veem nesse movimento uma oportunidade para estabelecer políticas públicas voltadas à sustentabilidade. [...] As escolas da redondeza podem auxiliar a realizar levantamentos mais detalhados da realidade local ou unir esforços em torno da realização da Conferência Municipal ou Estadual Infância e Juventude pelo Meio Ambiente. O simples compartilhamento de informações já é um grande passo para o avanço das propostas. (MOREIRA, 2012, p.42)

Elas aprendem desde cedo o quanto pode ser trágico para o mundo o esgotamento dos recursos naturais. No entanto, seu contato físico e íntimo com a natureza tem diminuído rapidamente. A ciência tem feito uma correlação entre o tempo gasto na natureza e uma melhoria nessas condições, e há agora mais de 400 estudos sobre o fosso crescente entre as crianças e a natureza, por um lado, e os benefícios das experiências na natureza, por outro. (LOUV, 2016, p. 3)

Nesse contexto e, articulando ao apresentado nos documentos orientadores da prática pedagógica, buscamos vislumbrar as relações com as tendências em Educação Ambiental.

Conforme destacado, no CMEI-1 há o indicativo de se desenvolver o projeto horta, e a necessidade de orientações aos agentes educacionais sobre a preservação do meio ambiente. No CMEI-2, o indicativo está em explorar os espaços físico e social. No CMEI-3, o olhar se voltou para a exploração do ambiente e manipulação de materiais da natureza. O CMEI-4, indica a necessidade de se desenvolverem práticas educativas articuladas aos conhecimentos de diversas áreas, dentre as quais, a ambiental e, além disso, ressalta a importância do espaço dentro e fora de sala de aula para o desenvolvimento integral da criança. O CMEI-5, por sua vez, apresenta os indicadores de qualidade na Educação Infantil situando o indicador que preconiza o relacionamento da criança com o meio ambiente natural e social, no intuito de ampliar o contato das relações das crianças com os elementos da natureza, além, de continuar com o projeto horta.

Retomando as tendências em Educação Ambiental, indicadas por Sauvé (2005); Tozoni-Reis (2008); e, Layrargues e Lima (2011); podemos indicar a constatação de uma tendência de cunho mais naturalista, indicada por Sauvé (2005) como aquela que visa o contato com a natureza numa perspectiva de reconstrução da ligação com esta.

De Tozoni-Reis (2008), é possível vislumbrarmos a tendência adaptadora a qual direciona para a adaptação dos indivíduos a um “renovado” modelo de sociedade qual, apesar das preocupações com questões ambientais, age de forma neutra frente ao modelo social em curso.

A partir de Layrargues e Lima (2011), é possível verificarmos um direcionamento para a Macrotendência conservacionista, na qual há uma consideração do meio ambiente como natureza, havendo uma incorporação de fauna, flora e ambiente físico, sem que se mencione a dimensão humana nesse processo, primando pela mudança comportamental, mas não dialogando com as relações sociais, políticas e econômicas presentes na relação ser social-meio ambiente.

Embora não explícito, todas as ações apontam à mudança de comportamentos. A questão que fica, a ponto de evidenciar o quão contraditória é essa postura, está na inobservância do ser humano como produtor do espaço e o ideário do ser humano, apenas como agente destruidor do meio.

Tal contradição é também evidenciada nas falas dos sujeitos quando questionados sobre o significado de Educação Ambiental, para o que apresentaram:

Eu a compreendo assim, a educação ambiental tem o poder de transformar o mundo. Com a missão de promover a conexão entre as pessoas e a natureza, despertando a percepção dos temas que impactam o ambiente, ela estimula a tomada de ações com foco na preservação e na sustentabilidade. (P1)

A Educação Ambiental significa colocar eles à par do Meio Ambiente, à questão da preservação da natureza, a separação do lixo. Eu acho que essas coisas. (P3)

Para mim é um trabalho de conscientização, com relação à Natureza e ao Meio Ambiente. (P4)

Os cuidados com a natureza. Começando pela separação do lixo reciclável, para tentar prevenir; os alimentos compostos orgânicos. (P7)

Eu imagino que Educação Ambiental seja o trabalho com o Meio Ambiente, de mostrar a importância do meio ambiente, da natureza. (P8)

Essa questão da preservação do ambiente, da água – que hoje, se a gente não cuidar... futuramente a gente não vai ter mais água. Então a gente tem que trabalhar com eles desde pequenos, para preservar, para que quando eles sejam adultos eles tenham essa consciência. (P9)

Notadamente, há nas respostas um indicativo do meio ambiente como algo externo, distante do ser humano, uma dimensão que deva ser aprendida, e não experienciada. Ideias como da Redução, da Reutilização e da Reciclagem orientam as falas dos sujeitos, refletindo a ordem discursiva em vários elementos, o qual dissemina ideias pautadas no cuidar e preservar para continuar a explorar.

Notamos um direcionamento voltado à compensação de supostas inconveniências, corroborando ao aumento da produção do próprio lixo, já que o consumismo é a tônica, sob o argumento da possível reutilização. Esse direcionamento contribui para perpetrar uma tendência pragmatista, com visão reiteradamente destituída do humano, ao conceber o meio ambiente como mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento. E, com isso, constatamos:

[...] primeiro, a ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais. [...] crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo a busca desenfreada por projetos e ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do status quo, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim” [...]. Esse quadro reduz drasticamente as possibilidades de enfrentamento político da crise (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.10).

Na mesma direção, observamos a aproximação da vertente conservadora, Layrargues e Lima (2011, p.11) “[...] na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social”. Assim, conforme Tozoni-Reis (2008), também, se aproximam de uma abordagem Ingênua-Imobilista, calcada na “contemplação” da natureza, com forte apreço, do processo educativo, pela sensibilização ambiental.

Na contramão de tais abordagens, buscamos resgatar dos enunciados dos sujeitos a relação de práticas desenvolvidas em Educação Ambiental, para o que foi constatado:

A questão da horta, mesmo, eles têm esse contato com os alimentos que eles mesmo comem; passeios, às vezes a gente consegue fazer passeios em chácaras, aqui ao redor tem bastante chácaras, às vezes

levamos eles em campos, a gente tenta encaixar sempre dentro do projeto algo que eles consigam ter esse contato. Por ser uma região onde tem bastante chácaras, é um campo mais aberto, as nossas crianças eles têm mais contato do que se fosse em uma área urbana, numa cidade, aqui a gente ainda vê os animais andando na rua, a gente vê cavalo, a gente vê vaca, e bastante pastos, árvores, que a maioria das crianças tem contato. (P9)

Eu já trouxe o pezinho de limão para eles verem a mudinha, trouxe o limão para eles experimentarem. Eles viram eu cortando, eu fiz um suco de limão para eles. Então, para você ensinar alguma coisa, eles têm que ver. Então, sempre que eu trabalho sobre isso, eu tento mostrar para eles de onde veio, como veio. Já trabalhei com frutas com eles, já mostrei figuras. Eu tenho o costume de levar o notebook para a sala e mostrar as imagens. (P7)

As falas desses sujeitos, mais uma vez, reportam aos princípios já explicitados no tocante às tendências em Educação Ambiental, onde as práticas estão centradas em perspectivas de sensibilização, contemplação, reaproveitamento e, pouco ou nada adentram às dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas.

Como já assinalado, todos os CMEI's estão alocados em região de preservação ambiental, sofrem com a ausência de políticas públicas que articulem desenvolvimento local-social com as questões de meio ambiente e, exatamente, por esse viés, discutir com as crianças as problemáticas ambientais, sob a perspectiva da reflexão crítica, parece ser, além de interessante, viável e significativa. O teor das dimensões políticas, econômicas e sociais devem estar à altura da compreensão das crianças desta etariedade e, por isso, a atividade requer planejamento consolidado, calcado numa perspectiva crítica coerente com a função da escola que desenvolve práticas voltadas à transformação e emancipação social.

Do mesmo modo que as discussões acerca da Educação Ambiental ganham um contorno de externalidade frente ao sujeito, as ações de degradação podem ser percebidas como da alçada de outros, distantes do "eu", distante do "nosso" mundo como o que se visualiza nas imagens das Figuras 19A e B.

FIGURAS 19 A-B – “DEPÓSITOS” DE LIXO A CÉU ABERTO



Fonte: a autora (2021)

Reiteramos que o apresentado nas referidas figuras não representa o conjunto dos CMEI's, cumprindo ressaltarmos que as referidas instituições se encontram em espaços muito próximos umas às outras e, como assinalado, todas próximas ao Rio Irai e Piraquara, o que deveria supor que esta situação em destaque afeta a todas as unidades. Neste contexto, a dimensão espaço externo, apontado por Moreira (2012), poderia ser melhor explorado, e problematizado com vistas à superação de práticas sociais neutras em relação ao meio ambiente.

A lógica posta neste contexto está permeada de uma concepção mais pragmática, conservacionista e naturalista. Embora constatemos esforços na organização do espaço interno para articular os conteúdos voltados à Educação Ambiental. Os PTD's analisados apresentam estratégias que vão dialogar com a perspectiva de observação, contemplação da natureza, conforme se observa nos enunciados e, também nas imagens na sequência (Figuras 20 A - C):

FIGURA 20 A – ATIVIDADES PRÁTICAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS



Fonte: Professora Daniele B. Salgueiro (2021)

Você sabia que o "Naturildo" adora brincar e descobrir os elementos da natureza? observe a natureza ao seu redor, descubra as cores das flores e árvores, escute o som dos passarinhos, olhe os insetos, tente olhar o mais longe que conseguir.

Agora que você já observou a natureza da sua janela e descobriu muitos elementos que a compõem, faça uma produção utilizando flores, galhos, pedras, sementes...

Você percebeu como foi interessante construir formas e traços utilizando os elementos da natureza? Então, vamos observar as criações de Vicki Rawlins, que também possuem os mesmos elementos que você utilizou?

Peça ajuda do papai mamãe ou responsável para descobrir um pouco mais sobre a artista. Ela é uma artista que adora ficar ao ar livre e desfrutar de cada momento na natureza, segundo ela suas obras são produzidas utilizando "Nada gravado, nada colado, apenas a Mãe Natureza se equilibrando delicadamente sobre si mesma. O ato real de criar cada peça, para mim, é terapêutico, passar muito tempo ao ar livre caminhando e forrageando, verdadeiramente no momento, meus olhos examinando cada centímetro quadrado do meu entorno". (PTD, 2020)

TEMA PEDRAS PRECIOSAS: *As atividades pedagógicas deste período serão sobre as "pedras". As pedras são materiais fascinantes e levam a criança a entrar em um mundo imaginário e de fantasia. Uma simples pedra pode se tornar um carro, um avião, um animal e até mesmo uma pessoa. Ao utilizar materiais de fácil acesso e que fazem parte do cotidiano das crianças aliada a práticas que a levem a investigar, explorar, experimentar, criar, brincar e interagir oportunizamos aprendizagens significativas. (PTD, 2020).*

FIGURA 20 B-C – ATIVIDADES PRÁTICAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS



Fonte: Professora Angela Maria (2021)

Quanto à relação do espaço interno do CMEI, infância e Educação Ambiental, constatamos que as práticas desenvolvidas seguem a mesma lógica já situadas nas análises anteriores, sendo diferencial aqui, a ideia posta por Barros (2018), no que se refere aos temas: escola, lugar de: experimentar em movimento; encontros e de se sentir bem; sentido, significado e interesse, brincar. Essas relações estão bem postas para os sujeitos, haja visto que, os professores pesquisados inclusive citam a obra de Barros, embora como se fosse de Tiriba, a qual prefaciou a obra. Vários entrevistados fazem apontamentos acerca dessa obra, articulando às possibilidades, em suas análises incorrendo aos eixos da BNCC, quais os permitem trabalhar por projetos, como indico seguir por referência a algumas das falas:

Eu trabalhei com as crianças a questão das cores, eu falei pra eles sobre o outono, para que as crianças observassem as árvores e como as cores mudam nesse processo: é uma coisa atual, tá acontecendo. a criança vai olhar, ela não vai aprender cores só mostrando uma plaquetinha. A gente tem que tá trabalhando já para que ela observe, a realidade. Primeiro, as folhas foram caindo, o que a gente percebe nas árvores? Aquele marrom, e depois começa a florir. Daí eles vão ver, observar, em volta dela, o entorno". (P6)

Eu sempre busco mostrar os acontecimentos como falta de água, lixo, queimadas, enchentes e poluição". (P10)

Tem os objetivos de aprendizagem que a gente trabalha agora – na Educação Infantil. Não é conteúdo específico. Então no objetivo de aprendizagem ele fala que você vai trabalhar a questão dos elementos da natureza, a água, os seres vivos e não vivos. Então entra nessa parte do objetivo de aprendizagem. (P5)

Nas falas desses sujeitos ficam patentes as dimensões voltadas à observação, exploração dos espaços, dos ambientes, dos elementos naturais, e, corroboram o apontado por Barros quando o autor aponta aos:

[...] Espaços escolares e outros territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais contribuem para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados importantes na vida da criança e do jovem. Essas experiências diárias com a natureza são capazes de proporcionar descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações (BARROS, 2018, p. 44).

O destaque à expressão que a autora supracitada coloca sobre a descoberta a respeito da complexidade da diversidade, faz jus ao fim de assinalarmos que essa visão mais complexa no trato com os conteúdos, quando retomamos aos apontamentos dos sujeitos da pesquisa, não estão postas.

As tendências nas abordagens dos conteúdos de Educação Ambiental na Educação Infantil permanecem ao âmbito da observação, contemplação e exploração, sem a articulação com os conflitos, ou as problemáticas que tangenciam a questão e o próprio ser humano e vai na contramão do que assinalou Barros :

Aprender a pensar de forma sistêmica envolve compreender as relações, contextos e sua interdependência. A natureza pode contribuir nesse processo, nos ensinando sobre sua própria diversidade, apontando a potência que há na diferença entre os indivíduos e seus caminhos de aprendizagem (BARROS, 2018, p. 85).

A brincadeira e a exploração sempre estão presentes. O que nos leva a perceber a carência da possibilidade de reflexão que, conforme aponta Moreira (2012):

[...] a qualidade dos relacionamentos que ocorrem na escola determina muito do que os estudantes serão quando adultos, do ponto de vista da aquisição de valores, visão de mundo, práticas sociais significativas e transformadoras. No momento em que as atenções se voltam para a melhoria de qualidade da educação no Brasil, o debate sobre sustentabilidade pode dar novo

significado ao valor da escola. Afinal, a escola molda o presente e o futuro dos jovens que passam por ela, dos profissionais que a fazem funcionar, das famílias que confiam a ela a tarefa de contribuir com a educação de seus filhos (MOREIRA, 2012, p. 10).

Nessa linha, assinalou Sauvé (2005) quando tratou da corrente Crítica Social, inspirada no campo "teoria crítica", autora para a qual o projeto envolveria leitura textual sob diferentes abordagens, das análises aos componentes textuais buscando articula es nos diferentes problemas e, assim, da temática   problemática, passando   explora o que   analisada sob a luz da realidade local, impulsionando outros questionamentos, como por exemplo: como se estabelece aqui a nossa rela o com a  gua?

Nesse contexto, os questionamentos elencados colocam em a o os sujeitos na busca por respostas aos problemas, a fim de aclarar o significado das realidades para as pessoas que estão associadas. No interior dessa busca, o projeto se consolida em dire o   condu o teórica da a o socioambiental (um saber-a o). A criança se torna protagonista, e   convidada a refletir. Nessa concep o, conforme assinalam Saheb e Rodrigues (2016, p. 9): "[...] as questões ambientais devem primeiramente ser significativas para as crianças, e em se tratando de Educa o Infantil, devem partir da observa o do ambiente no qual estão inseridos".

Nesta perspectiva, se trata de uma postura crítica, engajada ao esforço de explicitar as preocupa es com os aspectos socioambientais das rela es humanas, ou seja, dos sujeitos entre si, e com o ambiente onde vivem. Nas palavras de Loreiro (2002, p. 4), envolve referendar uma prática em Educa o Ambiental voltada   emancipa o, que contribua para a transforma o da sociedade, indicando, ainda, na perspectiva crítica a ênfase está nos sujeitos, e em suas apropria es singulares de saberes historicamente produzidos, mediados na/pela prática social, a qual será sempre o ponto de partida, e o ponto de chegada da prática pedagógica. Na contramão deste indicativo, visualizamos:

Eu sempre trabalhei no Infantil IV, raramente eu vou para o V. No V, as crianças trabalham mais separa o de lixo. No III, em que eu trabalhava, a gente d  uma pincelada, faz o plantio de feijão, sempre coisas mostrando que dá para fazer, a plantinha precisa para crescer e no V eles fazem horta porque são maiores. (P1)

A gente tem conteúdos desde o Infantil I até o Infantil V, que trabalha com essa conscientiza o da importância da água, do solo, do ar, do

sol, dos seres vivos, o que cada um influencia no desenvolvimento do ser humano, dos animais, e a gente trabalha em cima do desenvolvimento desses conteúdos, principalmente em cima da Proposta Curricular agora, que é o nosso documento principal. (P8)

A partir destas afirmativas, ressaltamos as tendências não fundadas numa perspectiva crítica. Embora, como o entrevistado P8 nos indica, trabalha com base na Proposta Curricular para a Educação Infantil. Tal proposta assume como fundamento educacional a perspectiva crítica, se bem a Educação Ambiental sequer seja mencionada, ressalvado ao eixo natureza. Essas questões são elucidativas, e nos permitem expor a contradição que há entre as práticas pedagógicas, no que se refere ao prescrito, o dito e o “feito”, quando o referencial de análise são os fundamentos e diretrizes da Educação Ambiental no Brasil.

Ainda na sequencia apresentamos conforme Vieira, Campos e Morais (2016, p. 117), “Os indicadores da Dimensão Espaço físico”, a autora descreve quinze temas de análise, entre ele podemos alencar os itens 36, 37, 46,48, quais foram observados durante a pesquisa de campo, Figura 21.

FIGURA 21- INDICADORES DA DIMENSÃO ESPAÇO FÍSICO

INDICADORES DA DIMENSÃO ESPAÇO FÍSICO			Resposta		
Dimensão	Indicador	Questões	F	E	N
Espaço Físico	8. Território da escola e entorno	36 Os espaços físicos (horta, jardins, demais áreas verdes, pátio, ecossistemas locais, bioma, etc.) da escola são utilizados como ambientes de aprendizagem?			
		37 O pátio escolar é utilizado para recreação e socialização dos alunos?			
		38 A comunidade escolar cuida e preserva o ambiente escolar?			
		39 Professores e alunos realizam atividades de estudo do entorno da escola para que conheçam e aprendam sobre meio ambiente?			
		40 São desenvolvidas práticas educativas envolvendo a bacia hidrográfica (rios) em que a escola está inserida?			
	9. Infraestrutura e ambiente educativo	41 A escola promove ações visando melhorar a acessibilidade (rampas, banheiro adaptado, equipamentos, etc.)?			
		42 A quadra esportiva é utilizada para a prática de atividades (esportes, jogos e brincadeiras) cooperativas?			
		43 Funcionários, alunos e professores utilizam bicicleta como meio de transporte (mobilidade sustentável)?			
		44 A biblioteca é utilizada para práticas de leitura?			
		45 O laboratório de informática é utilizado pelos alunos para pesquisa escolar?			
	10. Ecoeficiência	46 A escola realiza separação e encaminhamento adequado de seus resíduos sólidos (recicláveis e orgânicos)?			
		47 São adotadas práticas de economia de energia elétrica (iluminação, aparelhos ligados) na escola?			
		48 São utilizados alimentos orgânicos na preparação da merenda escolar?			
		49 São adotadas medidas para redução do consumo (torneiras, descargas e aproveitamento de água da chuva) de água na escola?			
		50 São empregadas medidas para evitar o desperdício de material de expediente (papel, tinta, etc.)?			

Fonte: Vieira, Campos e Morais (2016, p.117)

Em relação ao item 36 (Os espaços físicos (horta, jardins, demais áreas verdes, pátio, ecossistemas locais, bioma, etc.) da escola são utilizados como ambientes de aprendizagem?), com relação aos espaços foi observado que são utilizados pelos cinco CMEI's. O item 37 (O pátio escolar é utilizado para recreação e socialização dos alunos?), geralmente são utilizados nos horários de brincadeiras e refeições. O item 46 (A escola realiza separação e encaminhamento adequado de seus resíduos sólidos (recicláveis e orgânicos)?), foi observado em apenas os CMEI's 2 e 5, varias lixeiras com as devidas especificações, os demais CMEI's possuem as lixeiras externas e as de uso comum. No item 48 (São utilizados alimentos orgânicos na preparação da merenda escolar?), conforme observado no cardapio da merenda escolar, algumas vezes ao mes é realizada, o cardapio é o mesmo para todos os CMEI's. Os demais itens da Figura 21 não foram identificados no decorrer da pesquisa.

O contexto teórico prático situado nesta seção nos permite inferir que, o espaço físico, sob a perspectiva do entorno amigável, da infância e da Educação Ambiental não dialogam entre si e, nessa linha, pouco ou nada se avança, nem para a construção de escolas sustentáveis e, tampouco, para a constituição de “cidades ricas em natureza” ou escolas transformadoras com práticas pedagógicas que, segundo Souza (2016), envolvem aos sujeitos aos pressupor mediações e conteúdos, os quais podem estar dentro e fora da escola. A autora assinala ainda que, em relação às práticas sociais, a prática pedagógica pode reforçar relações de dominação ou engajar processos de resistências. Nesse conjunto de ideias, a autora reporta à questão da intencionalidade a qual está sempre presente, seja a favor da dominação ou da superação.

As práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de um currículo e, nesse documento é que se propõem a concepção e os fundamentos da ação docente. Diante disso, a gestão escolar constituiu um dos temas de análise, o qual se apresenta na sequência.

5.1.2 Gestão escolar

A gestão¹⁰ escolar, consiste na organização interna do CMEI, envolvendo todos que estão relacionados com as práticas escolares para isso cada instituição de ensino conforme nos orienta Vieira (2007, p.61) deve elaborar “[...] uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola”, com base nas diretrizes de educação vigentes. As atribuições aos estabelecimentos de ensino em Lei, de acordo LDB, Art.12, Incisos I a IV:

I-elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II-administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV-velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
(BRASIL, 1996).

Conforme instrui a Lei (1996), a gestão escolar tem como premissa organizar os recursos materiais, financeiros e o de pessoal, ainda em Vieira (2007, p. 62), “[...] acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem”. Sendo estas ações de responsabilidade de todos e não apenas da direção escolar, o CMEI funciona e interage como um todo, de maneira articulada, as formas de organização e gestão também educam, para Libâneo (2007, p. 103), “[...] uma estrutura organizacional sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico-curricular, formas de avaliação da escola e da aprendizagem, formação continuada”, elaborar propostas para o CMEI contemplando todos os profissionais de maneira democrática, buscando a participação da comunidade e priorizando a qualidade do ensino. Como sugere Libâneo (2007, p. 324), “[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões”. Um dos documentos que necessita do envolvimento coletivo é o Projeto Político-Pedagógico, quando elaborado por todos os segmentos é uma ferramenta norteadora e transformadora da prática.

¹⁰ Segundo Andrade (2001), no Dicionário de sinônimos da língua portuguesa, alerta que, embora a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens. Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis.

A análise se iniciou pela busca nos Projetos Político Pedagógico (PPP's) dos CMEI's, campo da pesquisa. Nos cinco PPP's verificamos de imediato que, em nenhum PPP dos CMEI's constatamos a preocupação da gestão escolar com a Educação Ambiental, não sendo possível verificar preocupações, ações ou meios de interação com outros seguimentos. Quando questionamos aos participantes quais os documentos que orientavam sua prática pedagógica, o PPP não foi indicado por nenhum dos entrevistados.

Ao realizar levantamento teórico do conteúdo do PPP, a pesquisadora encontrou uma única frase em todos os PPP's analisados: "Por situar-se em área de proteção ambiental da Bacia do Rio Iraí, as atividades industriais da cidade possuem inúmeras restrições legais e ambientais, e isto acaba limitando o desenvolvimento econômico do município [...]". Essa frase no decorrer do texto isoladamente não representa praticamente nada, o que podemos analisar que esta é uma situação comum no município e se tornou algo "normal", mas se realizar um processo de análise e de exploração com os entrevistados sobre esta frase, os mesmos não conseguem justificar o seu conteúdo. A partir destas afirmativas, ressaltamos as tendências não fundadas numa perspectiva crítica nos permitem expor a contradição que há entre a gestão escolar.

Nesse contexto, cabe destacar Vieira, Campos e Morais ao afirmar que,

Embora tenham sido construídas políticas públicas que visam estimular as escolas de educação básica a realizarem sua transição para a sustentabilidade socioambiental, essas nem sempre vêm acompanhadas das mínimas condições para a sua implementação (VIEIRA; CAMPOS; MORAIS, 2016, p.109).

A implementação de um espaço pedagógico sustentável requer, minimamente, que a concepção de espaço sustentável seja posta no âmbito das políticas públicas educacionais, e aos documentos orientadores das práticas docentes.

Ao analisarmos Os indicadores da dimensão Gestão, elaborado pela autora Vieira, Campos e Morais (2016, p.115), podemos destacar dos vinte itens classificados por ela, conforme pesquisa realizada nos CMEI's podemos alencar que foram identificados os itens 1, 3, 4, 9 referente a Figura 22.

FIGURA 22 - INDICADORES DA DIMENSÃO GESTÃO ESCOLAR

INDICADORES DA DIMENSÃO GESTÃO			Resposta		
Dimensão	Indicador	Questões	F	E	N
Gestão	1. Gestão democrática	1 A escola promove espaços participativos (encontros reuniões, etc.) para pais, alunos, professores e funcionários?			
		2 Professores, funcionários e equipe pedagógica participam de formação continuada relacionada à Educação Ambiental?			
		3 A direção atua de forma democrática?			
		4 A direção, o corpo pedagógico e os alunos desenvolvem o diálogo para resolver os conflitos?			
		5 A proposta pedagógica da escola é socializada com todos que trabalham na escola, pais e alunos?			
	2. Instrumentos de planejamento, gestão e comunicação	6 O Projeto Político Pedagógico é atualizado de forma participativa com a comunidade escolar?			
		7 A escola utiliza a agenda 21 como instrumento de planejamento (participativo, compartilhado)?			
		8 Há socialização e divulgação das ações desenvolvidas na escola à comunidade escolar utilizando ferramentas educacionais (mural, jornal, blog, rede social, rádio ou outro material)?			
		9 São utilizados instrumentos (bilhetes, agenda, telefone, etc.) para comunicação com pais ou responsáveis?			
		10 A escola busca parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações e demais serviços públicos) para o desenvolvimento de ações conjuntas?			
	3. Instâncias colegiadas	11 A APMF (Associação de pais, mestres e funcionários) é ativa na escola?			
		12 O Grêmio Estudantil é ativo (protagonismo juvenil) na escola?			
		13 O conselho escolar é atuante?			
		14 O conselho escolar deixa claro para a comunidade as suas decisões?			
		15 O Comitê Escolar de Educação Ambiental é atuante e cumpre suas responsabilidades?			
	4. Suficiência de recursos humanos e financeiros	16 Os recursos financeiros repassados para a escola são suficientes para uma manutenção adequada?			
		17 A escola recebe recurso financeiro específico para desenvolver ações de Educação Ambiental?			
		18 A escola dispõe da quantidade de professores de que necessita?			
		19 A escola dispõe de funcionários suficiente para seu adequado funcionamento?			
		20 A escola dispõe da quantidade suficiente de profissionais de apoio pedagógico?			

Fonte: Vieira, Campos e Moraes (2016, p. 115)

No que se refere aos itens observados, no 1 (A escola promove espaços participativos (encontros reuniões, etc.) para pais, alunos, professores e funcionários?), conforme conversas iniciais com as professoras, foi identificado que realizam encontros com os pais e todos os funcionários do CMEI para tratar de assuntos referentes a aprendizagem, avaliação e comemorações. O item 3 (A direção atua de forma democrática?), de acordo com os dez professores a direção sempre trabalha de maneira democrática, porém não souberam explicar como, o CMEI 1 e 5 de acordo as professoras a diretora trabalham juntamente com o Conselho Escolar. No item 4 (A direção, o corpo pedagógico e os alunos desenvolvem o diálogo para resolver os conflitos?), a resposta foi positiva na fala das professoras (P1, P4,P5). No item 9 (São utilizados instrumentos (bilhetes, agenda, telefone, etc.) para comunicação com pais ou responsáveis?), todos os professores responderam que sim, é uma prática diária. Os demais itens não foram identificados nos CMEI's.

Do ponto de vista da gestão escolar verifica-se que os professores organizam suas práticas pedagógicas a partir dos documentos que têm em mãos, incluindo a BNCC e, tais documentos como está se analisando, é carente de uma concepção de Educação Ambiental mais ampliada e consciente das determinações das condições objetivas (políticas, econômicas, culturais e sociais) e subjetivas (atuação consciente do ser humano – transforma ou conserva). Tal carência poderia ser mitigada ao passo que, no processo de gestão, se visualizasse esforços em pesquisa, estudos, busca por formação continuada e em serviço e, mesmo de maior envolvimento da comunidade junto à instituição, o que não foi evidenciado. A questão ambiental é vista e concebida como um conteúdo a ser tratado; não há a percepção da questão, enquanto, uma problemática social muito mais ampla, sobretudo, pelas peculiaridade (APA e área rural), locais em que se inserem.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil voltadas à Educação Ambiental, também como espaço de atuação da gestão, quando analisadas numa perspectiva de Educação Ambiental crítica, carecem de intencionalidade. Para Souza (2016), a intencionalidade é prenhe de postura crítica. Nestes termos, se faz necessário visualizarmos as problemáticas ambientais para além do caráter de contemplação, ou exploração fortuita dos elementos da natureza.

5.1.3 Organização Curricular

Neste tema de análise, uma forma de contemplar a Educação Ambiental no ambiente escolar em sua totalidade, é a organização curricular, as análises acerca da organização curricular e de sua relação com a Educação Ambiental, se deram ao início pela busca nos Projetos Político Pedagógico (PPP's) dos CMEI's, campo da pesquisa. Nos PPP's verificamos de imediato que, na contramão daquilo que estabelece o ordenamento legal, e as políticas educacionais no País, em nenhum PPP dos CMEI's constatamos a preocupação com o currículo.

O currículo, segundo as políticas nacionais, e definições teóricas, pode ser definido como um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las, e suas finalidades. É pelo currículo que se busca a materialização da intencionalidade institucional, e das habilidades esperadas para a criança segundo cada etapa e modalidade educacional.

O currículo relaciona com o estabelecido, em âmbito nacional, no que se refere às aprendizagens essenciais definidas para a educação nacional.

A concepção de currículo expressa os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, substanciados pelo marco teórico assumido pela instituição, ou mesmo pela Rede, e Sistema de Ensino e, de igual modo, expressa os interesses, anseios e demandas advindas de uma dada comunidade local, que se concretiza em sala de aula. Na LDB nº 9.394/1996, constatamos três artigos que tratam do currículo, definindo a competência da união em “estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Um dado importante sobre o currículo diz respeito ao contido no Artigo 26 da LDB/1996, definindo que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Além disso, está previsto na referida Lei a flexibilização dos currículos, à medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto local. No ensino nas zonas rurais, por exemplo, é admitida a possibilidade de um currículo “apropriado às reais necessidades e interesses dos alunos” (BRASIL, 1996). Notadamente, os PPP’s em análise não atendem ao estabelecido na política educacional, uma vez que não há currículo. Contudo, questionamos aos participantes quais os documentos que orientavam sua prática pedagógica, para o que se obteve a maioria de indicações pela BNCC (2017), e a PCEI (2020). Aqui neste item, também, o PPP não foi indicado por nenhum dos entrevistados. Ainda neste questionamento, os participantes foram solicitados a indicarem o que havia no documento orientador de sua prática relacionado à Educação Ambiental.

As análises possibilitadas permitem inferir que há a implicação do determinante externo Souza (2016) sobre as práticas, sendo no caso a PCEI (2020), e a BNCC (2017), e, na contradição, o PPP não orienta a prática. Entretanto, à segunda questão

sobre os aspectos relacionados à Educação Ambiental, citaram tanto o PPP quanto os demais documentos (BNCC e PCEI), conforme o que se apresenta na sequência:

PPP – Por ser uma área de proteção ambiental, não pode ter indústrias poluentes o que restringe o campo de investimentos no município (P1)

BNCC – Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. (P5)

PPP – Por situar-se em área de proteção ambiental da Bacia do Rio Iraí, as atividades industriais da cidade possuem inúmeras restrições legais e ambientais, e isto acaba limitando o desenvolvimento econômico do município (P8)

BNCC – Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) (P9)

PCEI (2020) – Explorar elementos da natureza, percebendo cores, formas, texturas, consistências, bem como a possibilidade de confecção de tintas, esculturas, cenários, desenhos, pinturas, colagens, etc.

Em nossa análise, à luz do contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), constatamos lacunas naquilo que se refere aos elementos: transversalidade, criticidade e estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, conforme o estabelecido:

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Ainda, indicando a contradição que está posta e, que ressalta a importância dada ao determinante externo nas práticas desses docentes, destacamos o disposto no Artigo 15 da DCNEA (2012) no título III da organização curricular:

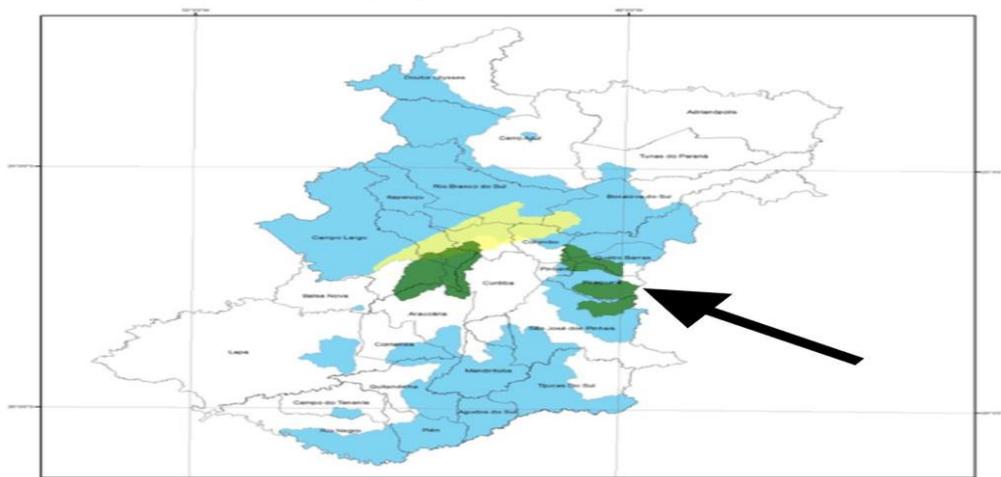
Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior. § 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012).

Outro dado importante que materializa a contradição e suas implicações pelo determinante externo na prática pedagógica, por sua vez, pode esvaziar os conteúdos de significado para os sujeitos envolvidos nas práticas, é o disposto no seguinte texto da DCNEA (2012):

§3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente (BRASIL, 2012).

O contexto da pesquisa, conforme os apontamentos desta tese, é uma região de zona rural que, dessa definição pouco apresenta e, uma região de preservação ambiental conforme Figura 23.

FIGURA 23 - ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA



Fonte: Souza; Pianovski (2019, p. 254)

Notamos ampla área com cobertura vegetal e, o Bairro onde os CMEI's estão localizados é muito próximo à região de APA. As instituições dispõem nos seus espaços internos a organização de hortas, e espaço com plantações. As práticas junto à comunidade, no entanto, de modo a consolidar o preconizado nas DCNEA's, são incipientes:

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - estimular:

- a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;
- b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;
- c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais;
- d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;
- e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;

II - contribuir para:

- a) o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade; (BRASIL, 2012).

O Quadro 5 apresenta os conteúdos postos nas práticas dos docentes, e a fonte onde os professores buscam para organizar o planejamento. Observamos que os conteúdos são retirados da PCEI (2020) e, também, da BNCC (2017); esses dados, além de estarem nos documentos analisados, foram também mencionados pelos sujeitos quando solicitados a indicar as práticas pedagógicas que desenvolvem, e as práticas que consideram possíveis, conforme se constata nas seções posteriores.

Os dados apontados no Quadro 5 reporta ao currículo que orienta as práticas pedagógicas, dos quais selecionam os conteúdos para os Planos de Trabalho Docente, por sua vez sendo desenvolvidos por meio de projetos, que é a PCEI (2020), e a BNCC (2017). Desse Quadro 5, estabelecemos uma relação com o disposto por Sauvé (2005) no Quadro 6. No Quadro 7 apresentamos as abordagens segundo Tozoni-Reis (2008), e no Esquema da Macrotendências proposto por Layrargues e Lima (2011), com o fim de evidenciar sob qual ou quais tendências as práticas pedagógicas são desenvolvidas.

QUADRO 5 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

PCEI	BNCC
Explorar a cor, a aparência, a textura, a consistência, as sensações e as transformações ocorridas na manipulação de objetos e materiais variados: tintas, aquarela, elementos da natureza, alimentos crus e cozidos, argilas, massas, tapetes, caixas, painéis e livros sensoriais, bandejas sensoriais e cestos dos tesouros variados, etc. (devidamente adequados aos bebês).	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Explorar elementos da natureza, vivenciando cores, formas, texturas, consistências: na instituição, criação de animais na instituição; exploração de alimentos ou produtos/objetos que são produzidos a partir de materiais de origem animal; preparo de receitas culinárias; passeios; cultivo de hortas e jardins; exploração do terrário.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos,
Observar os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (calor, frio, chuva, trovão, vento, claro e escuro) percebendo as necessidades que trazem aos seres humanos (vestir-se ou despir-se, não se expor ao sol, chuva ou vento, beber água, fechar ou abrir a janela ou a porta, acender ou apagar a luz, usar guarda-chuva, não brincar nos espaços descobertos em dia de chuva, etc), através da observação e análise diária do tempo,	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
Conhecer a diversidade de vegetais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, solo, animais, luz e calor do sol e cuidados), bem como a importância dos mesmos para os seres humanos, através da observação e exploração de elementos da natureza	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Fonte: a autora (2021)

Notamos no Quadro 5 que, o foco está em explorar, identificar, conhecer e observar elementos da natureza, numa perspectiva de aprendizagem “sobre”, para aprender e depois fazer correto. De fato, é necessário aprender os caminhos para se fazer o correto, no entanto, a aprendizagem não se dá apenas pela observação ou mera exploração, a aprendizagem requer muito mais, requer ação, pesquisa, catarse e uma nova ação. Não é possível mudar atitudes, se as atitudes que se busca mudar não são reconhecidas como parte de si, de um sistema uno. Logo, as práticas centradas, tal como dispostas nos documentos orientadores da ação docente, limitam-se às tendências mais conservadoras. Adiante podemos visualizar pelo Quadro 7 a análise entre o prescrito na PCEI (2020) e as tendências em Educação Ambiental.

QUADRO 6 – CORRENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÃO, OBJETIVO, ENFOQUE E ESTRATÉGIAS

CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE	OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS
Naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza.	Imersão; Interpretação; Jogos sensoriais; Atividade de descoberta
Conservacionista/ recursista	Recursista	Recurso Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental.	Guia do código de comportamento Audit.ambiental Projeto gestão/conservação
Resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de Resolução de Problemas.	Estudos de casos: análises de situações problemas Experiência de RP (Resol. Prob.) associada a um projeto
Sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Estudo de casos: análises de sistemas ambientais
Científica	Objeto de estudos	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidade relativa à experiência científica.	Estudos de fenômenos Observação, demonstração experiência Atividade de pesquisa hipótese dedutiva
Humanista	Meio de vida	Conhecer o meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver o sentimento de pertença.	Estudo do meio, Itinerário ambiental leitura de paisagem
Moral/Ética	Objeto de valores	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver sistema ético.	Análise de valores definição de valores crítica de valores sociais
Holística	Total Todo O Ser	Desenvolver as múltiplas dimensões do ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento "orgânico" do mundo e um atuar participativo com o meio ambiente	Exploração livre visualização Oficina de criação integração de estratégias complementares
Prática	Cadinho de ação/reflexão	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão.	Pesquisa –ação
Crítica	Objeto de Transformação. Lugar de emancipação	Desconstruir as realidades socioambientais, visando transformar o que causa problemas.	Análises de discurso Estudo de caso Pesquisa ação
Feminista	Objeto de solicitude	Integrar valores feministas à relação com o meio ambiente.	Estudo de casos, Imersão Oficina de criação Atividade de intercâmbio, de comunicação
Etnográfica	Território. Lugar de identidade. Natureza/ Cultura	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. Aclarar sua própria cosmologia. Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente	Contos, narrações e lendas Estudo de casos Imersão camaradagem

CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE	OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS
Ecoeducação	Polo de interação para formação pessoal. Cadinho de identidade.	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. Construir melhor relação com o mundo.	Relato de vida Imersão exploração Introspecção escuta sensível alternância subjetiva objetiva brincadeiras
Projeto de Desenvolvimento sustentável	Recursos para o desenvolvimento econômico. Recursos compartilhados.	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. Contribuir para esse desenvolvimento.	Estudo de casos, Experiência de Resolução de Problemas Projeto de desenvolvimento de sustentação e sustentável

Fonte: Sauvé (2005, p. 40-42), readaptado pela autora (2019),

QUADRO 7 – CORRENTES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL IDENTIFICADAS NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA

PCEI	CORRENTES IDENTIFICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a cor, a aparência, a textura, a consistência, as sensa�es e as transforma�es ocorridas na manipula�o de objetos e materiais variados: tintas, aquarela, elementos da natureza, alimentos crus e cozidos, argilas, massas, tapetes, caixas, painéis e livros sensoriais, bandejas sensoriais e cestos dos tesouros variados, etc. (devidamente adequados aos bebês). • Observar os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (calor, frio, chuva, trovão, vento, claro e escuro) percebendo as necessidades que trazem aos seres humanos (vestir-se ou despir-se, não se expor ao sol, chuva ou vento, beber água, fechar ou abrir a janela ou a porta, acender ou apagar a luz, usar guarda-chuva, não brincar nos espaços descobertos em dia de chuva, etc), através da observa�o e análise diária do tempo, • Conhecer a diversidade de vegetais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manuten�o da vida (�gua, ar, solo, animais, luz e calor do sol e cuidados), bem como a importância dos mesmos para os seres humanos, através da observa�o e explora�o de elementos da natureza. 	<p>Sauvé (2005)</p> <p><i>Naturalista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: reconstruir uma liga�o com a natureza <p><i>Conservacionista/recursista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visão de natureza como Recurso Adotar comportamentos de conserva�o. • Desenvolver habilidades relativas � gestão ambiental – cuidado com o lixo, entre outros
	<p>Tozoni-Reis (2008)</p> <p><i>Disciplinatória-Moralista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: mudanças de comportamentos <p><i>Ingênua-Imobilista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: “contempla�o” da natureza, sensibiliza�o ambiental.
	<p>Layrargues e Lima (2011)</p> <p><i>Conservacionista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: alterar o comportamento <p><i>Pragmática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: adaptar o comportamento para Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável - '3 R's'+ (Reduzir, Reutilizar e Reciclar + Repensar)

Fonte: a autora (2021).

Além de ser possível relacionarmos as tendências e abordagens em Educação Ambiental, os dados, quando analisados sob a perspectiva da fonte da qual são retirados para o Plano de Trabalho Docente dos professores, nos reportam à questão pontuada pelos teóricos visitados nesta tese, que dizem respeito ao fato de que a prática expressa uma concepção de educação, e esta ser implicada por determinantes externos e internos.

Diante disso, buscamos os fundamentos postos na Proposta Curricular para a Educação Infantil, considerando que todo o fundamento teórico desta Proposta está nos PPP's. Na PCEI (2020) encontramos que, o currículo envolve todas as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, tais como: as práticas de alimentação; os projetos didáticos desenvolvidos junto às crianças; as práticas de sono/descanso; a organização dos tempos-rotina, entre outras.

O currículo tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, sendo organizado por Campos de Experiências, e:

[...] constituído por práticas educativas intencionalmente planejadas e desenvolvidas pelas professoras a partir de dimensões fundamentais: projetos didáticos, organização dos tempos-rotinas, organização dos espaços-ambientes, avaliação de contexto, avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e documentação pedagógica (PIRAQUARA, 2020, p. 29).

Consta ainda na PCEI (2020) que, as práticas educativas são concretizadas por meio de projetos didáticos, também conhecido como metodologia de projetos, ou pedagogia de projetos e, nesse contexto, as crianças assumem o papel de protagonistas no processo de aprendizagem, pois opinam, analisam, avaliam e argumentam sobre o tema pesquisado. Há um direcionamento nessa Proposta e, conseqüentemente nos PPP's, para os fundamentos da Teoria Histórico Crítica enquanto concepção de educação. Entretanto, ante as dinâmicas das práticas, observadas nos PTD's, algumas práticas pedagógicas observadas, em sala e, também, pelos relatos dos sujeitos, não foi apontado, ressaltado por dois dos sujeitos, a importância da formação integral da criança. Esses sujeitos afirmam a importância de suas práticas para tal formação; para os demais sujeitos essa dimensão não é pontuada.

No contexto das práticas estabelecidas na PCEI (2020), é possível constatar que o eixo de trabalho voltado ao meio ambiente será a natureza com

a seguinte afirmativa, de acordo com Piraquara (2020, p.23), “esta proposta curricular, também considera imprescindível, tomar a natureza como um eixo organizador das práticas pedagógicas das escolas infantis do município de Piraquara”.

Notadamente, esta articulação se relaciona com o disposto na BNCC (2017), quando esta referencia questões sobre o meio ambiente delineadas numa perspectiva de utilização do termo natureza, conforme visualizamos nas seguintes ideias contidas em Brasil (2017, p.18): “[...] voltada para a preservação da natureza”, “alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)”. Importa destacarmos que os excertos reportam, respectivamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), e Agenda Global 2030, o que reforça um direcionamento voltado à agenda global pautada no desenvolvimento sustentável.

Outro trecho da BNCC em Brasil (2017, p.37) reporta às DCNEIS (2009): “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Ambos os trechos dialogam com o princípio da natureza como uma categoria externa ao sujeito, que, ao ser apreendida, possibilita reparar os danos ambientais por ele mesmo causados. Além disso, ao abordarmos a temática, sob essa perspectiva pouco se sinaliza para a:

- b) a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;
- c) o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;
- d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;
- e) a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;
- f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações (BRASIL, 2012).

O contradito posto nos documentos que orientam as práticas docentes, quais não sejam o PPP, pois esse não tem currículo, nos evidencia que o ponto de partida, na abordagem da Educação Ambiental, está no sujeito destruidor do meio ambiente, e não como ser pertencente à natureza.

Outro foco de análise que podemos utilizar neste tópico é sobre os indicadores da dimensão currículo propostos por Vieira, Campos e Morais (2016) (Figura 24).

FIGURA 24 - INDICADORES DA DIMENSÃO CURRÍCULO

INDICADORES DA DIMENSÃO CURRÍCULO			Resposta			
Dimensão	Indicador	Questões	F	E	N	
Currículo	5. Organização Curricular	21	A escola inclui a Educação Ambiental em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)?			
		22	Os professores contemplam conteúdos concernentes à Educação Ambiental em seus planejamentos (PPC – proposta pedagógica curricular e PTD – Plano de trabalho docente)?			
		23	A escola promove a inserção dos conhecimentos concernentes a Educação Ambiental por meio de ações socioambientais elencados no Projeto Político Pedagógicos?			
		24	Na escola é realizado um planejamento conjunto entre professores visando a inserção de conhecimentos de Educação Ambiental de forma interdisciplinar?			
		25	Na escola é realizado um planejamento pedagógico visando a inserção de conhecimentos de Educação Ambiental de forma multidisciplinar?			
	6. Atividades e práticas pedagógicas	26	As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola são inclusivas (saberes tradicionais, culturas diversas, gênero, étnico-racial, pessoas com deficiência)?			
		27	A escola realiza feiras de conhecimento, gincana cultural contemplando os conhecimentos e saberes socioambientais anuais?			
		28	Na escola são desenvolvidas atividades (oficinas, mini-cursos) curriculares complementares empregando temáticas ambientais anuais?			
		29	Nas práticas pedagógicas são utilizados diferentes recursos (internet, jornais, revistas, filmes, obras de arte, fotos, etc) que facilitem a compreensão da realidade socioambiental local e global?			
		30	São realizadas aulas de campo para trabalhar as questões socioambientais?			
	7. Projetos e programas	31	Na escola são desenvolvidos projetos ou programas federais de meio ambiente e Educação Ambiental?			
		32	A escola participa do Programa Mais Educação oferecendo oficinas voltadas para a Educação Ambiental (macrocampos Educação Ambiental, promoção da saúde, educação, cultura, esporte e lazer, etc)?			
		33	Na escola são desenvolvidos projetos ou programas estaduais de meio ambiente e Educação Ambiental?			
		34	Na escola são desenvolvidos projetos próprios voltados para a sustentabilidade socioambiental?			
		35	A escola desenvolve projetos de pesquisa relacionado com Educação Ambiental envolvendo a comunidade?			

Fonte: Vieira, Campos e Morais (2016, p.115)

Conforme podemos analisar na figura 23, dos quinze itens apresentados pela autora Vieira, Campos e Morais (2016), podemos dizer que foram diagnosticados os itens 29 e 30 na prática pedagógicas dos professores dos cinco CMEI's pesquisados. No que se refere ao item 29 (nas práticas pedagógicas são utilizados diferentes recursos (internet, jornais, revistas, filmes, obras de arte, fotos, etc) que facilitem a compreensão da realidade socioambiental local e global?), nessa questão todos os professores colocaram que “nas práticas pedagógicas são utilizados diferentes recursos (internet, jornais, revistas, filmes, obras de arte, fotos, etc)”, porém não se busca assuntos relacionados a “realidade socioambiental local e global”. No item 30 (São realizadas aulas de campo para trabalhar as questões socioambientais?), as professoras P1, P2, P3, P4, P8, P9, P10) responderam sim.

Ressaltamos com isso, que a assunção do meio ambiente, como um termo comungado com a ideia de natureza estranha ao ser humano refletirá práticas docentes numa perspectiva fragmentada, em que, as categorias, os conceitos e os termos se tornam foco da aprendizagem em detrimento à problemáticas sociais e culturais, quais permeiam as questões ambientais na sociedade. Essa postura vai na contramão dos fundamentos teóricos que substanciaram a discussão nesta tese e, do que está estabelecido nas DCNEI's e, nos leva ao ensejo pelo reflexão sobre como se dá a relação Educação Ambiental e Educação Infantil, quando se toma com referência a comunidade e o entorno, tema que será apresentado na sequência.

5.1.4 A comunidade e o entorno

Neste tema de análise apresentaremos alguns aspectos referentes ao indicador comunidade. A comunidade e seu entorno consiste num dos indicadores de análise, ao tratarmos neste de uma localidade com muitas peculiaridades de interesse às temáticas da Educação Ambiental. Localizado em Região de Preservação Ambiental, o Município de Piraquara dispõe de extensa região com cobertura vegetal e atende 50% do abastecimento de água da grande Curitiba, fazemos notar. O bairro onde os CMEI's estão localizados é o Guarituba, situado na zona rural do Município (Figura 25).

FIGURA 25 – MAPA DE PIRAQUARA: SEDE, GUARITUBA E ÁREA RURAL
ESTRUTURA VIÁRIA PRINCIPAL DO GUARITUBA



Fonte: Coordenação da Região Metropolitana (COMEC, 2002)

Pelo fato de estar em Área de Preservação Ambiental, não é permitida a presença de empresas poluentes e edifícios altos (acima de três andares) e, a prática voltada aos cuidados com o meio ambiente deve se fazer sempre presente.

Frente a tais indícios de preservação, a Educação Ambiental em Piraquara merece atenção especial, haja vista que é regulamentada pela Política Nacional e Estadual de Educação Ambiental. Esses regulamentos ordenam todos os níveis e modalidades da educação formal, ratificando a necessidade da conscientização dos gestores, das instituições de ensino e de todos os municípios.

Entre as demandas de preservação e ânsia por desenvolvimento social e, mesmo, por estratégias de sobrevivência, é comum que os municípios, sobretudo, os de grandes regiões metropolitanas, se tornem foco de interesse de muitas populações.

Esse processo não é diferente em Piraquara, local em que observamos a dissolução de áreas até então consideradas rurais. Ao percorrermos a região onde os CMEI's estão localizados, podemos observar ainda existir chácaras com gado, porcos, cavalos, galinhas, patos, marrecos e outros, conforme observamos na Figura 26. Muitas famílias ainda subsistem por meio da venda de produtos da horta, mel, leite, dentre outros.

FIGURA 26 – PROPRIEDADES PECUÁRIAS



Fonte: a autora (2020)

Local marcado por ampla diversidade socioambiental, representando uma riqueza e identidade a serem preservadas para as futuras gerações, notamos antagonismos a se fazerem presentes e, esses espaços de chácaras vão sendo loteados e vendidos, como se observa na Figura 27. Assim, vão se originando novos bairros e, com isso, demandas por políticas públicas que busquem o equilíbrio, seja no meio em vias e no processo de urbanização, seja no rural.

FIGURA 27 – CHÁCARAS LOTEADAS



Fonte: a autora (2020)

Tal como acontece em outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba, é possível percebermos o descompasso entre a dinâmica da movimentação e alocação populacional, e a carência ou ausência de infraestrutura básica. A presença, ou ausências desta infraestrutura vai definir se haverá uma interação mais harmônica com o meio ambiente, uma vez que a própria estruturação para loteamento já causa impactos suficientes para a desarmonia. Ao longo do percurso pela região onde se encontra o campo da pesquisa em questão, é possível vermos a mistura entre os aspectos da natureza (rural) e a urbanização, como a colocação de asfalto (Figura 28).

FIGURA 28 – NATUREZA X URBANIZAÇÃO



Fonte: a autora (2020).

Nesse contexto, os CMEI's e as nove escolas rurais Buczenko (2017) podem se constituir em importantes articuladores na promoção das “[...] cidades ricas em natureza”, Louv (2017) e espaços mais diversos do ponto de vista da interação com meio ambiente e a natureza.

Pela pertinência dos dados referentes ao território e ambiente de Piraquara, é possível observarmos a mistura entre as ações de urbanização, ainda incipientes, e a presença de aspectos do meio ambiente e natureza, conforme pudemos notar na Tabela 1, que apresenta os dados referentes ao território de Piraquara.

A região abriga grande população, distribuída entre loteamentos regulamentados, clandestinos e ocupações irregulares. Apesar de localizado em zona rural, há no bairro expressivas dinâmicas e diversidades urbanas, e, segundo Buczenko (2019, p. 94): “[...] embora o território rural seja invisibilizado em suas precariedades ele é visibilizado em seu potencial de atendimento ao público da Metrópole, que procura o rural em seus finais de semanas e feriados”. Os cinco CMEI's estão localizados neste bairro com distância variada. Na sequência, apresentaremos os CMEI's e seus entornos, buscando ressaltar a potencialidade presente na localidade para a promoção de práticas em Educação Ambiental mais ricas, críticas e transformadoras.

5.1.4.1 Centro Municipal de Educação Infantil Adela Steuck Lickfield

Este CMEI, como os demais, está localizado numa região que apresenta grande área do Bioma de Mata Atlântica e, conforme a análise realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos de 2019-2020, observamos o seguinte: no CMEI Adela Steuck Lickfeld, consta que, em suas proximidades há comércios variados, igrejas de diversas religiões, Unidades Básicas de Saúde (Madre Tereza, Wanda Mallman, Elfride de Oliveira Miguel e Carlos Jess), bem como, uma quadra de futebol entre o CMEI e a Escola Municipal Padre Lotário, a qual serve como espaço de lazer para os moradores aos finais de semana. A rua em frente ao CMEI foi pavimentada há aproximadamente quatro anos, facilitando a mobilidade na região. Conta, também, com três linhas de ônibus que possibilitam o acesso ao centro de Piraquara, e para as cidades vizinhas (Pinhais e São José dos Pinhais). Há tráfego intenso de veículos, o que preocupa em relação à segurança dos pedestres.

Neste CMEI destacamos seu entorno, com uma paisagem mais aproximada ao meio rural. Na região há a concentração de famílias que cultivam produtos, como: milho, alface, repolho, cheiro verde, batata, cebola. Além disso, produzem suas próprias mudas e, também as vendem para a população, conforme Figuras 29 A-B.

FIGURA 29 A- B - PROPRIEDADE RURAL PRÓXIMO AO CMEI ADELA STEUCK LICKFIELD



Fonte: a autora (2021)

É comum na região a criação de animais, como: galinhas, porcos e vacas e, dessa criação tiram sustento com a venda de carne, leite, ovos, queijo, manteiga, compotas doces e salgadas, pimenta, mel, e sabão caseiro, conforme Figuras 30 A- B.

FIGURA 30 A- B - FEIRA DOS PRODUTORES LOCAIS, PRÓXIMO AO CMEI ADELA STEUCK LICKFIELD



Fonte: a autora (2021)

Outro destaque está na relação das famílias do entorno com o CMEI, sendo comum que esses familiares levem alguns animais ao CMEI como: coelhos, galinhas, hamster e porquinho da índia viabilizando, com isso, que as crianças tenham contato com os animais, conforme podemos visualizar na Figuras 31.

FIGURA 31 - FEIRA DOS PRODUTORES LOCAIS, PRÓXIMO AO CMEI ADELA STEUCK LICKFIELD



Fonte: a autora (2021)

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, o CMEI Adela Steuck Lickfield proporciona às crianças a vivência articulada com as diferentes linguagens, possibilitando aos estudantes explorar o contexto e aos espaços interno e externo em que estão inseridos. De acordo com o referido documento:

[...] as instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com as outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009, p.12).

Nesse sentido, uma das práticas observadas relacionadas ao elementos da natureza abordava o conteúdo por meio da linguagem da Arte. As Figuras 32 A-B, nos possibilitam visualizar as atividades desenvolvidas pelas crianças, as quais expressam por meio da arte a relação com o meio ambiente.

FIGURA 32 A- B – DESENHOS ELABORADOS PELAS CRIANÇAS, QUE EXPRESSAM A RELAÇÃO COM A NATUREZA



Fonte: Professora Marcia de Araujo soares Calixto (2021)

Além disso, constatamos que uma das práticas pedagógicas que possibilitam o contato com a natureza é o cultivo de hortas no recinto da instituição, atividade

realizada pelas crianças (Figura 30A), bem como, a plantação de árvores (Figura 33B).

FIGURA 33 A- B – CULTIVO DE HORTAS E ARVORES NAS INSTALAÇÕES DO CMEI ADELA STEUCK LICKFIELD



Fonte: A autora (2021)

É importante salientarmos que estas práticas pedagógicas contemplam o Campo de Experiência, conforme exposto pela BNCC, e PCEI, e, também ao disposto nas DCNEI's. Entretanto, há de se considerar que, tanto as práticas no espaço interno, quanto aos espaços externos, são prenes do caráter contemplativo, exploratório, e não pudemos notar demandas contextualizadas e problematizadoras.

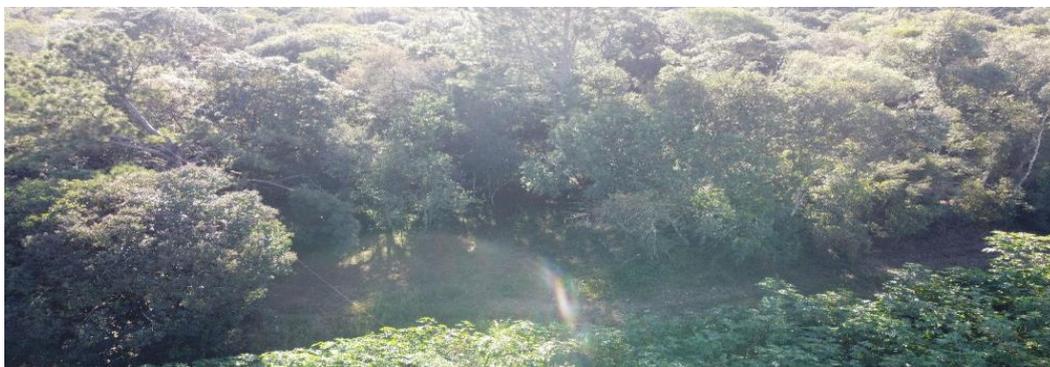
5.1.4.2 Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor

O CMEI Belmiro Valverde Jobim Castor também está localizado no mesmo bairro, mas em uma região mais afastada. A localidade onde o CMEI se encontra era constituída por pequenas propriedades rurais, onde as famílias viviam da agricultura e da pecuária. Esses espaços foram sendo loteados e, gradativamente, vendidos, sem que a infraestrutura acompanhasse ao aumento populacional. Os moradores são atendidos pela linha de ônibus Água Clara e, não dispõem de mercado ou farmácia, sendo que os comércios mais próximos se encontram a uma distância aproximada de 2 km. A Unidade de Saúde, as escolas Municipais e Estaduais estão a

aproximadamente 2,100km, e o CRAS que atende a estes bairros fica a 3,5km de distância.

Este CMEI dispõe de amplo espaço interno, o qual é muito utilizado pelos docentes para a realização de práticas ao ar livre, cultivo de horta, utilização de material reciclável na confecção de brinquedos, e áreas para o convívio social. Além disso, há o espaço externo, no entorno do CMEI, o qual também é utilizado para o plantio de árvores frutíferas e horta, muitas vezes contando com a participação da comunidade, conforme se observa na Figura 34.

FIGURA 34 – ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL ONDE O CMEI ESTÁ INSERIDO



Fonte: A autora (2020)

É neste contexto, cercado pela natureza, que o CMEI está instalado (Figura 35).

FIGURA 35 – VISTA AEREA DO CMEI PROF. BELMIRO JOBIM CASTOR



Fonte: a autora (2020)

Nas Figuras 36 A- B, podemos visualizar, respectivamente, aos espaços externos da referida instituição.

FIGURA 36 A-B - ESPAÇOS EXTERNOS DO CMEI PROF. VALVERDE JOBIM CASTOR



Fonte: a autora (2021)

Na Figura 37 A-B, podemos contemplar Espaço interno com horta e brinquedos construídos pelas professoras com materiais reciclados no CMEI Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor.

FIGURA 37 A- B - ESPAÇOS INTERNOS: HORTA E JARDIM DO CMEI PROF. BELMIRO VALVERDE JOBIM CASTOR



Fonte: a autora (2021)

Ao que concerne à concepção pedagógica, esta é ancorada, tal como o proposto na PCEI (2020), na abordagem histórico-cultural e na Sociologia da Infância. As práticas pedagógicas são planejadas, organizadas e desenvolvidas de acordo com as seguintes dimensões: projetos didáticos; organização dos espaços-ambiente; organização dos tempos-rotina; documentação pedagógica; avaliação da aprendizagem do desenvolvimento das crianças e avaliação do contexto, as quais estão articuladas e continuamente avaliadas pelos docentes.

O cultivo de flores e hortaliças é um dos temas trabalhados nos projetos didático, onde as crianças aprendem na prática a cuidar e preservar o meio ambiente. Também trabalham com a reciclagem, o que pode ser observado na construção dos canteiros, nos quais são utilizadas garrafas *pet*, com fim de ensinar às crianças a importância da reciclagem. Notadamente à abordagem, em relação à Educação Ambiental, o CMEI segue os direcionamentos postos na PCEI (2020).

5.1.4.3 Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar

O CMEI Cantinho do Brincar está localizado no mesmo bairro, e dispõe de equipamentos públicos que prestam atendimento à comunidade, como: posto de saúde, escolas municipais, Colégio Estadual e CRAS. Além disso, conta com posto do correio, comércios e diversas igrejas. Em 2007 a região foi beneficiada com o Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), sendo contemplada com saneamento básico (água tratada, luz elétrica e coleta de esgoto) e pavimentação. Também foram construídas casas em um terreno apropriado para as famílias que se encontravam em situação de risco. Entretanto, muitas dessas famílias acabaram vendendo as casas adquiridas via programa social, e retornando às áreas de risco, dando início a novas ocupações irregulares, quais, sem saneamento básico, contribuem para a ocorrência de alagamento nas regiões, dificultando o deslocamento das crianças até ao CMEI.

A região onde está o CMEI Cantinho do Brincar conta com diversas residências em suas proximidades. Há um amplo espaço interno, o qual é utilizado com frequência para práticas ao ar livre, e de exploração dos elementos da natureza, além do cuidado com pequenos espaços direcionados às hortas e plantio

de árvores frutíferas no espaço externo, onde é comum a presença da comunidade no apoio, segundo o que podemos observar nas Figura 38 A-B.

FIGURA 38 A- B - CMEI CANTINHO DO BRINCAR



Fonte: a autora (2021)

Em 2019 foi reorganizado o Projeto Político Pedagógico da instituição. O CMEI atende turmas de Infantil II, III e IV. Uma das ações constantes no documento, diz respeito a criar espaços que desenvolvam a criatividade da criança, favorecendo a socialização e interação entre os educandos, ofertando aos estudantes espaços com possibilidades de diferentes experiências, conforme pode ser observado na Figura 39 A. Na foto 39 B , notamos uma criança a interagir com animais domésticos, os quais são criados pela comunidade no entorno.

FIGURA 39 A-B - EXPERIÊNCIAS DIVERSIFICADAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NO CMEI CANTINHO DO BRINCAR



Fonte: Professora Suzana Valeria G. Dos Santos (2020)

Embora as práticas sejam prenes de vivência com a natureza, envolvendo também a comunidade, não visualizamos discussões a partir das problemáticas sociais locais.

5.1.4.4 Centro Municipal de Educação Infantil Ivone Martha Vilar Defert

Quanto ao CMEI Ivone Martha Vilar Defert, constatamos que esta unidade está em uma região que dispõe de uma escola rural, colégios estaduais, CMEI's, Unidade Básica de Saúde, CRAS e espaços de lazer. Conta, também, com comércios variados, lojas, restaurantes, lanchonetes, lotérica, entre outros. Há uma diversidade de igrejas na região, e linhas de ônibus que ligam o bairro a outros municípios. As ruas pelas quais percorrem os ônibus, entretanto, ao entorno da instituição, ainda não estão asfaltadas.

Neste CMEI o destaque está para o próprio prédio, o qual, na sua construção priorizou o uso de materiais ecológicos. O espaço foi pensado para o uso da criança, tomando o cuidado de colocar janelas à altura delas. Os tijolos e cobertura são feitos a partir de materiais ecológicos, e o espaço possui isolamento termoacústico. Devido a um vendaval recente na região, a cobertura teve de ser trocada e, dessa vez o material utilizado foi a telha de zinco. Notadamente, as preocupações iniciais de consolidar um espaço ecológico foram alteradas (Figura 40A-B).

FIGURA 40 A-B - CMEI IVONE MARTHA VILAR DEFERT



Fonte: a autora (2021)

Em seguida podemos observar os espaços externos do CMEI Ivone Martha Vilar Defert, ha hortas, arvores frutiferas, conforme podemos visualizar nas Figuras 41 A-B:

FIGURA 41 A - B – ESPAÇOS EXTERNOS, HORTA DO CMEI IVONE MARTHA VILAR DEFERT



Fonte: A autora (2021)

O educar perpassa por práticas que possibilitam aos educandos a vivência com diferentes linguagens, e dentre estas, o contato direto com a natureza. Na figura 39 podemos observar as crianças preparando os canteiros para o plantio da horta, e na figura 42 A-B, os alunos plantando as mudas.

FIGURA 42 A- B – PREPARO DOS CANTEIROS PELOS ESTUDANTES DO CMEI IVONE MARTHA VILAR DEFERT



Fonte: Professora Daniele Batista Salgueiro (2021)

O CMEI, tal como na Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil, adota como metodologia os projetos didáticos, por estes se constituírem:

[...] em uma forma intencional de desenvolver as práticas de educativas, proporcionando as crianças acesso aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de maneira articulada, a partir de temas relevantes concernentes aos anseios e desejos das crianças, instigando as mesmas na busca e execução de pesquisas, avaliações, argumentações, críticas e outros, assumindo o papel de atores no processo de aprendizagem (CMEI IVONE MARTHA VILAR DEFERT, 2020, p. 44).

Nos projetos didáticos as práticas são desenvolvidas conforme o preconizado pela PCEI (2020), conforme podemos observar na Figura 43. Notamos também que tais práticas estão centradas no fazer, sem problematizar as questões envolvidas na produção e descarte do lixo.

FIGURA 43 - COLETA DE LIXOS AO REDOR DO CMEI PELOS ALUNOS DO IVONE MARTHA VILAR DEFERT



Fonte: Professora Daneile Batista Salgueiro (2020)

Tais práticas, embora consoantes às preocupações ambientais, se caracterizam como atividades que visam constituir um comportamento de cuidado com o ambiente, e nem sempre estão articuladas com problemas que afetam o entorno comunitário.

5.1.4.5 Centro Municipal de Educação Infantil Josephina da S. Kluppel

O CMEI Josephina da Silva Kluppel – “Tia Tôto” – está localizado no mesmo bairro, e dispõe de diversos comércios, tais como: lotérica, supermercados, aviários,

farmácias, materiais de construção, *lan house*, lojas de roupas, lojas de móveis, frutarias, açougues, dentre outras atividades. Possui, também, acesso a Unidade de Saúde; farmácia municipal popular; Centro de Integração Social do Adolescente (CISA); Escolas de Ensino Fundamental II e Médio; Subprefeitura; Condomínio de casas populares; Centro de Esportes, Lazer e Cidadania, Centro de Arte e Esporte Unificado (CEU), que integra em um mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços assistenciais, políticas de prevenção à violência, e de inclusão digital, visando a promoção da cidadania. O CEU possui, ainda, biblioteca, cineteatro, laboratório multimídia, salas de oficinas, espaços multiuso; Centro de Referência em Assistência Social (CRAS); pista de *skate*; quadra de eventos coberta; playground e pista de caminhada.

A região deste CMEI dispõe de muitas residências, comércios e outros bens e serviços, o que o distancia, significativamente, da definição de área rural. Toda a exploração do espaço se faz no meio interno e, quanto ao espaço externo, não se observa muito a sua utilização (Figuras 44 A- B).

FIGURA 44 A-B - CMEI JOSEPHINA DA SILVA KLUPPELL - "TIA TÔTO"

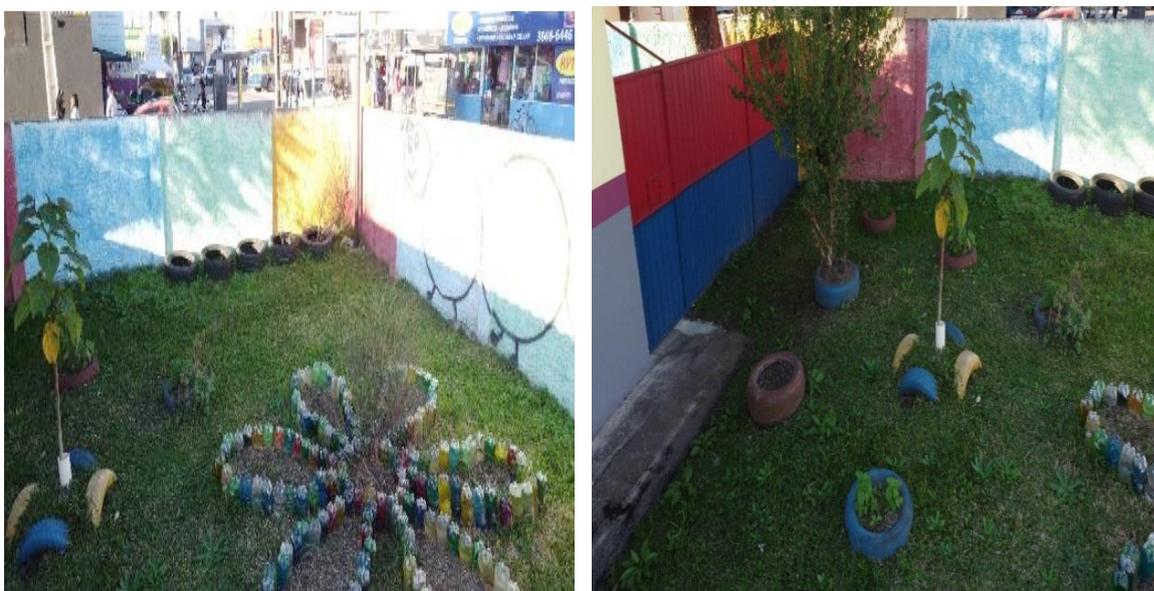


Fonte: a autora (2021)

Em 2011 foi construída a primeira horta, resultante de uma parceria com a Universidade Mackenzie, a Igreja Presbiteriana do Brasil, e o apoio de diversos

voluntários. Esta prática continua vigente na atualidade, e a horta é cultivada pelas crianças, a quem compete cuidar e conservar e, desta maneira, aprendem desde cedo a importância de uma alimentação saudável. As hortaliças são consumidas nas refeições do CMEI. Outras ações realizadas com as crianças são o plantio de árvores e o reaproveitamento de garrafas *pet* na construção dos canteiros (Figuras 45 A- B).

FIGURA 45 A-B – CANTEIROS DE PLANTAÇÕES DO CMEI JOSEPHINA DA SILVA KUPPEL



Fonte: a autora (2020)

Na linha dos demais CMEI's, a exploração e interação com a comunidade, quando ocorre, acontece de forma tímida e, pouco afeta às problematizações vivenciadas pela comunidade quanto a temática meio ambiente, natureza e preservação.

Conforme apresentado, é importante considerarmos que, apesar da área ser denominada como região rural, apenas um dos CMEI's guarda relação com este ambiente. Os dados obtidos estão descritos nos PPP's que datam de 2019-2020, foram construídos coletivamente com a comunidade escolar. Todos adotam como metodologia projetos didáticos. No entanto, não constatamos nos PPP's uma proposta curricular que referendasse as demandas das Diretrizes Curriculares Municipais e a BNCC com as demandas locais. Podemos também constatar este aspecto pela análise do Plano de Trabalho Docente, onde se observa que o documento orientador

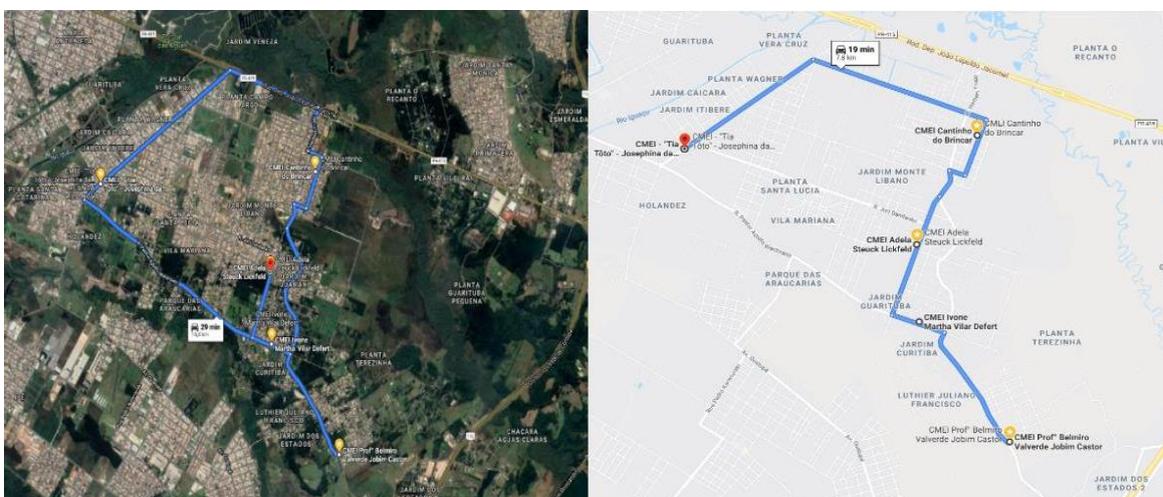
da prática é a Proposta Curricular de Educação Infantil, a qual está organizada com base na BNCC.

Cada um dos cinco CMEI's apresenta configurações distintas, entretanto, a considerar ser, do ponto de vista da divisão do espaço geográfico, identificado como CMEI's de zona rural em proximidade à região de reserva ambiental é perceptível a contradição entre o que é escrito: região rural e o praticado pela gestão pública. Sobre o que é, as imagens evidenciam que a maioria está em local com bastante área de preservação ambiental e expressam no seu espaço interno ações que tentam articular demandas ambientais.

No entanto, cabe destacarmos que não visualizamos ações sistematizadas calcadas em problematizações e, articuladas às dimensões políticas, sociais e econômicas voltadas à preservação do ambiente no qual se localizam as instituições e, tampouco, notamos articulação com as comunidades de entorno. As ações esporádicas voltadas às práticas ambientais são resultantes de decisões voluntaristas, em detrimento, ao que seria adequado, à efetivação de políticas públicas educacionais orientadas à temática.

Como assinalado anteriormente, todos os CMEI's se situam numa mesma porção geográfica. Para tanto, com a finalidade da melhor compreensão da localização no espaço geográfico, apresentamos no mapa o traçado da localização, visando elucidar o distanciamento entre as unidades, o que nos permite mostrar a área populacional que dispõe aos serviços (Figura 46 A- B).

FIGURA 46 A- B – LOCALIZAÇÃO E DISTÂNCIA ENTRE OS CINCO CMEI'S



Fonte: a autora (2020) com base nos dados do Google maps.

Notamos a partir da imagem de satélite que, os CMEI's estão localizados próximos um do outro, mas em campos diversos, sendo possível observar a distribuição e abrangência dos cinco CMEI's.

- Do CMEI Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor, até o CMEI Ivone Martha Vilar Defert, a distância percorrida é de 1,7 quilômetros.
- Do CMEI Ivone Martha Vilar Defert até o CMEI Adela Steuck Lickfeld, a distância é de 1,1 quilômetros.
- Do CMEI Adela Steuck Lickfeld, até o CMEI Cantinho do Brincar, a distância é de 1,5 quilômetros.
- Do CMEI Cantinho do Brincar até o CMEI Josephina da S. Kluppel, a distância é de 4,4 quilômetros. Todo o percurso linear entre todos os CMEI's foi percorrido em 7,8 quilômetros, num tempo aproximado de 19 minutos de carro.

Como assinalou Buczenko (2019), na mesma proporção da invisibilidade das comunidades em meio rural, do ponto de vista das políticas públicas está o potencial dessas localidades e, como se observa, é um espaço geográfico rico em natureza, o qual merece ser mais apreciado, apreendido, vivenciado por cada um dos sujeitos das comunidades.

A própria LDB nº 9.394/96 já sinalizou sobre a autonomia da escola/instituição, com o fim de garantir em seus currículos e práticas as especificidades locais. Os PPP's das referidas instituições, tal como preconizado pela mesma LDB, evidenciam a participação das comunidades na sua constituição quando expressam, no documento, suas demandas e seus anseios. Entretanto, como nos PPP's não há currículo e, apenas nalguns visualizamos metas e ações, se faz notório que, as demandas ambientais que emanam de regiões com as características destes CMEI's, não se configuram pautas essenciais no fazer pedagógico.

Em Moreira (2012), o envolvimento do coletivo seria a oportunidade de implicar a comunidade em ações reveladoras, e constituidoras de saberes e práticas capazes de sensibilizar estudantes e comunidades para os problemas vivenciados, sempre levando em consideração as conexões necessárias entre o pensar e agir local e planetário.

Sendo o PPP um direcionador das práticas e, considerando as demandas da localidade, é de se supor que os PPP's apresentassem metas e ações com prazos de médio e longo prazo indicadas como demanda da comunidade, portanto, capazes de atravessar gestões, e acompanhar a trajetória das crianças, desde a Educação Infantil, até os níveis mais elevados ofertados na comunidade. Como constatado, há também, no Bairro Guarituba, nove Escolas Rurais Municipais, para onde as crianças dos CMEI's serão conduzidas, e, portanto, uma condição fecunda para práticas interinstitucionais com envolvimento efetivo da comunidade.

Nessa ótica, as mudanças socioambientais devem se constituir pauta desde os primeiros momentos da prática pedagógica, e debatidas numa perspectiva integrada no âmbito do currículo, das instituições e, junto à comunidade. A respeito, afirma Moreira:

Além de um saber contextualizado, enraizado no repertório local, é importante que o currículo da escola em transição para a sustentabilidade estabeleça continuamente a interação entre o que se aprende e o que se pratica: crianças e jovens são muito sensíveis à falta de coerência quanto ao que os adultos falam e fazem (MOREIRA, 2012, p. 19).

A autora supracitada assevera ainda, que, a relação escola-comunidade é um ponto fulcral na consolidação de um currículo voltado à sustentabilidade socioambiental. A ideia de que, na comunidade as aprendizagens se tornam mais efetivas, faz todo o sentido quando num contexto rural, com traços urbanizados, mas, sobretudo, em região de APA e, segundo Moreira (2012, p. 20): “é importante que a comunidade escolar reconheça como se constituíram os espaços rurais e urbanos de sua localidade e como se configuram as relações entre indivíduos e grupos sociais e destes com a natureza”.

A premissa de que a comunidade também educa, se faz pertinente num contexto em que a comunidade é parte de um todo maior, no caso, as demandas ambientais que se apresentam na Região dos CMEI's, não são apenas demandas institucionais, mas sociais. É preciso o reconhecimento dessas demandas, enquanto organização coletiva da comunidade, e no âmbito institucional pelas políticas públicas, no tocante às práticas pedagógicas pelas políticas públicas educacionais, relacionando à temática, e pelos documentos articuladores da mesma prática docente. Com essa compreensão, apresentamos uma síntese dos apontamentos de Moreira (2012), acerca de comunidades educadoras:

O convívio com a natureza em áreas protegidas, como hortos florestais e jardins botânicos, representa a possibilidade de estudar a teia da vida naquele ecossistema, desenvolver sensibilidade artística e compreender a dimensão imaterial dos benefícios desses espaços. A visita a comunidades tradicionais para ouvir narrativas sobre a origem da localidade, além do desenvolvimento da expressão oral e escrita, constitui oportunidade para a convivência intergeracional e intercultural. Em ambos os casos, a experiência de contato direto pode diluir preconceitos e gerar respeito pelo anteriormente desconhecido e pelo diferente. Andar pelas ruas da cidade, conhecer a nascente de um rio, visitar um depósito de coleta seletiva de resíduos sólidos são momentos em que se aprende não apenas sobre a temática abordada, mas representam chances de estabelecer regras de convivência, desenvolver companheirismo e melhorar a relação entre professores e estudantes, favorecendo mútua colaboração. Ecotécnicas – Conjunto de intervenções tecnológicas no ambiente que se baseia na compreensão dos processos naturais e tem como foco a resolução de problemas com o menor custo energético possível e com uso eficiente de bens naturais. Nas relações de interdependência com a comunidade mais ampla despontam muitas outras oportunidades de aprendizagem. Quem pode ensinar? As instâncias dos poderes executivo, legislativo e judiciário, empresas, equipamentos públicos (teatro, biblioteca, parques e jardins, postos de saúde), ONGs e movimentos sociais, anciãos locais. Além de visitá-los, a escola pode chamar seus representantes para palestras, workshops, exposições de vídeos, exposições, cursos de pequena duração, etc. O contato com saberes especializados enriquece a abordagem curricular. Alguns exemplos de interações/arranjos e de políticas públicas que podem auxiliar a tornar o ambiente mais sustentável: Prevenção de riscos e proteção à comunidade – O conhecimento que pode aportar a defesa civil do município pode ser crucial para proteger as escolas e comunidades em situações de eventos ambientais extremos. A comunidade escolar está preparada para evitar e reagir a fenômenos como deslizamento de terra, alagamentos, derramamento de substâncias químicas perigosas, incêndios, escassez de água? Cursos voltados à prevenção e resposta a riscos ambientais podem salvar muitas vidas e estimular o tratamento dessas temáticas por meio de diversas disciplinas. Tudo isso tem relação direta com a sustentabilidade e com o enfrentamento das mudanças climáticas. Processo legislativo – Outro exemplo é o conhecimento especializado que vem da Câmara de Vereadores ou da Assembleia Legislativa. Como são elaboradas as leis? O que é preciso saber para conseguir que uma lei seja formulada e aprovada? De posse dessas informações, jovens e adultos podem propor medidas de interesse da comunidade para garantir mais qualidade de vida e do ambiente, intervir legalmente em suas realidades e participar de decisões que lhes concernem (MOREIRA, 2012, p.20-21).

Das várias indicações da autora, disposta ao: *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais* com textos de Moreira (2012), os itens indicados na citação são muito pertinentes quando consideramos o contexto local dos CMEI's, a configuração de região rural em Área de Preservação Ambiental, não se faz possível desconsiderarmos a fecundidade qual, pode haver na relação dessas instituições com as comunidades locais.

Tal adendo só é feito aqui, pois, diante das análises sobre as práticas a serem apresentadas na sequência, pelos dados apresentados nos documentos institucionais

e, mesmo, nos registros das observações do campo, não visualizamos práticas voltadas à consolidação deste importante papel da comunidade no caminho para a sustentabilidade. Com o fim de melhor compreensão das práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil, apresentamos na sequência as análises sob o tema: as contradições e convergências entre o estabelecido pelas políticas de educação ambiental e as ações realizadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara.

5.2 CONTRADIÇÕES E CONVERGÊNCIAS ENTRE O ESTABELECIDO PELAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA

Nesta seção buscamos analisar as relações dos sujeitos frente aos documentos orientadores de sua prática pedagógica, sobretudo às convergências e contradições postas nas referidas práticas. De acordo com Souza (2016), delineamos as análises a partir da concepção pedagógica, formadora do humano em sua integralidade crítica, emancipadora e transformadora. Foram triangulados: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental; os documentos - Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente; Práticas Pedagógicas dos professores.

As dimensões, pelas convergências e contradições, são analisadas sob a perspectiva de elucidarmos os consensos das práticas, frente aos documentos orientadores e pelas dissonâncias postas nos mesmos documentos, os quais direcionam para práticas contraditórias, quando analisadas sob a perspectiva da Educação Ambiental crítica.

Neste contexto, a fim de alcançar um dos objetivos propostos por este estudo, este item tem por intuito conhecer e analisar, à luz da literatura pertinente, os documentos que orientam o fazer pedagógico, especialmente nos aspectos voltados à Educação Ambiental, pelos professores entrevistados. Neste sentido, iniciamos pela indagação acerca do conhecimento pelos docentes a respeito dos documentos orientadores da sua prática pedagógica e, pela afirmativa, quais seriam. Dos dez professores entrevistados, seis (60%) deles responderam afirmativamente e quatro (40%) desconhecem.

O documento citado pela maioria dos docentes que responderam positivamente, foi a Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Piraquara (47%). Além deste primeiro, mencionam a BNCC (37%), e o Plano de Trabalho Docente (PDT)/Projeto (16%). Notadamente, nenhum dos entrevistados indicou ao PPP.

Percebemos que os docentes conhecem os documentos que orientam a prática pedagógica, fator de extrema importância, uma vez que esses são os balizadores do fazer docente. Destacamos que todos assinalaram conhecer a Proposta Curricular para Educação Infantil e, curiosamente, nenhum dos pesquisados mencionou conhecer o PPP, muito embora este documento estivesse indicado como uma das alternativas.

O desconhecimento do PPP nos causa estranhamento, já que a Proposta Curricular é um direcionador para o currículo e, não o próprio currículo, o qual deveria compor o PPP:

A presente Proposta Curricular não constitui um currículo, mas orienta a sua construção e desenvolvimento em cada uma das instituições públicas de Educação Infantil do município de Piraquara, considerando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil¹ - DCNEI's 2009, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) (PIRAQUARA, 2020, p. 5).

Contraditoriamente, supõe-se que o PPP, ao expressar o marco situacional, o marco conceitual e, por fim, o operacional, deveria guardar uma relação restrita com o currículo, tomando em vista que o currículo, embora demandado de uma Diretriz Nacional (BNCC), materializada na Diretriz Municipal (PCEI), deveria explicitar as nuances a partir dos apontamentos do Marco Situacional e Conceitual. Entretanto, não é o que se apresenta e, podemos supor, esse é um dos pontos que pode impulsionar as contradições na prática. Conforme assinalou Souza (2016, p. 44) “[...] falar em práxis ou prática educativa nos remete à intencionalidade do processo formativo”.

A intencionalidade, pontuada por Souza (2016), nos instiga a refletir como a intencionalidade mesma se efetiva, em relação à Educação Ambiental na Educação Infantil. A resposta a tal questionamento pode se explicitar a partir do contradito de um PPP, o qual deve ser o orientador das práticas pedagógicas, e não somente

apresentar o currículo.

Nesse direcionamento, questionamos aos entrevistados se conheciam os documentos direcionadores de Educação Ambiental, e que indicassem quais, se possível. Todos os entrevistados indicaram que conhecem. Um professor sinalizou conhecer ao Plano Municipal de Educação Ambiental (2008), dois deles mencionaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, e quatro apontaram conhecer outros documentos, mas não descreveram quais.

Ao verificar sobre a gestão escolar, nestas análises, importa destacar que a inserção da Educação Ambiental no PPP da escola, articulada aos elementos apresentados no marco situacional e conceitual, vislumbraria uma prática transformadora, no sentido de questionar a situação dos problemas ambientais no planeta Terra, com base num PPP voltado à construção de uma sociedade justa. Menionamos aqui o PPP, mas outros documentos que estão agregados também possuem limitações, como o regimento escolar, projetos interdisciplinares envolvendo a comunidade, plano de ações da gestão escolar em sua incumbência.

O Manual Escola Sustentável (2013) concebe a gestão como:

[...] compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente (BRASIL, 2013, p. 2).

Outra questão buscou verificar com os sujeitos quais os documentos, entre aqueles apontados por conhecidos, apresentam relações/direcionamentos para a Educação Ambiental. A essa questão, cinco indicaram a Proposta Curricular para a Educação Infantil, um fez menção ao PTD, e dez pela BNCC. Novamente nenhum dos entrevistados indicou ao PPP, documento que deveria ser conhecido por todos da instituição de ensino.

Este contexto nos permite compreender o fenômeno do estranhamento do PPP pelos próprios docentes, à luz das ausências explícitas quanto a este documento. Como assinalado, não há nenhum fundamento acerca da Educação Ambiental e, também, não há um currículo escolar.

Esse contexto desvela o quanto os docentes estão subsumidos à prática, pois, ao direcionarem suas ações a partir da Diretriz Municipal, percebemos que os

apontamentos, como necessidades das respectivas comunidades, não são considerados no planejamento. Desse modo, a viabilidade de uma prática pedagógica calcada no compromisso ético social, em que perpassa as relações, segundo Tonet (2006), objetivas e subjetivas, entra em xeque. Grifamos, nem o documento institucional, o PPP, direciona as práticas e, tampouco, os anseios da comunidade.

A considerarmos os distanciamentos entre as demandas da comunidade, e o que se efetiva de currículo, podemos inferir que a real função social da prática é questionada e, conforme Souza (2016, p. 48), “[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente”. Conforme apontamentos da autora, a prática pode tanto servir à transformação quanto justificar a alienação.

Outro questionamento buscou verificar ainda, se os pesquisados já haviam se deparado com os conhecimentos sobre a Educação Ambiental, para o qual os professores P1, P2 e P7 afirmaram ter participado de uma palestra oferecida pela gestão municipal, P4 e P10 afirmaram conhecer as DNCEA's, e, P8 afirmou ter algum conhecimento a partir de canais do *YouTube*. Os demais declararam não terem tido contato com conhecimentos sobre o assunto. Chamamos a atenção à importância de oportunizar ao docente uma educação continuada, considerando ser este momento formativo inerente à própria práxis pedagógica. É preciso, para tanto, atentarmos às recomendações de Rodrigues e Saheb para as quais:

[...] a formação continuada do professor de EI precisa ter certas singularidades, buscando repertoriar esse profissional para que construa saberes que o possibilitem ampliar e melhorar continuamente sua prática pedagógica. No que diz respeito especificamente à EA, a formação continuada do professor necessita ser pautada em um processo de transformação social (RODRIGUES; SAHEB, 2019, p. 896).

Compreender como os sujeitos leem e interpretam o contido nos documentos que direcionam sua prática é importante, por entender que tal compreensão permite analisar em que medida as práticas disseminadas apresentam convergências ou contradições, quando analisadas à luz dos documentos institucionais municipais e pelas Diretrizes para a Educação Ambiental, foco desta tese.

Nos aspectos que concernem à Proposta Curricular da Educação Infantil, ela

orienta, de acordo com Piraquara (2020, p. 29), “[...] práticas diárias relacionadas à preservação do meio ambiente (destino adequado ao lixo, não desperdiçar a água, por exemplo)” como conteúdo integrante dos princípios fundamentais orientadores das práticas educativas na Educação Infantil. Entretanto, quando analisamos a problemática da Educação Ambiental sob a perspectiva da concepção pedagógica, notamos que o principal documento e, o mais buscado pelos professores, não traz consigo uma concepção de Educação Ambiental.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil (2020) fundamenta que um dos eixos organizadores das práticas pedagógicas será a natureza, tal como a BNCC reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013). De acordo com Silva e Tiriba:

A Natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagiram e brincaram. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. Se as crianças são seres biofílicos, modos de expressão da Natureza, esse convívio não pode ser uma opção de cada professor ou professora, mas um direito de todos, adultos e crianças (SILVA ; TIRIBA, 2016, p. 176).

Com isso, é possível sustentarmos que natureza e meio ambiente são direitos inalienáveis na educação, desde aquela direcionada à criança pequena. Se coloca como um desafio, alertado por Leff (2003, p. 24), ao elucidar que é preciso “[...] educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo”.

A ideia de crise, pontuada pelo autor, se refere ao momento atual, em que os desafios não se dão apenas pela dimensão política e econômica, mas também pela possível desintegração da totalidade humana, em que valores articulados aos princípios éticos e estéticos se esvaziam no seu sentido e significado para a humanidade.

Neste contexto, o eixo natureza, assinalado pela BNCC e, também na Proposta Curricular do Município, necessariamente deveria se constituir em fundamento aos PPP's, para estes documentos se articularem às dinâmicas situacional, conceitual e

operacional, indicada nestes documentos como o caminho para a consolidação da formação humana integral.

Tal visualidade poderia explicitar o enfrentamento e resistência a um tipo de visão mercadológica globalizada, dado ao termo natureza quando se analisa o disposto pela BNCC aos alinhamentos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesta linha, além de explicitar o eixo natureza como dimensão e parte da integralidade humana, nos PPP's, é de se supor a articulação desses à realidade contextual (município, bairro, regiões de APA's, áreas de preservação ambiental), à luz dos adventos mercadológicos e empreendedores, que buscam a todo custo a garantia de lucros em detrimento à garantia da vida.

As práticas pedagógicas, quando alçadas sobre esse fundamento, colocam o trato com a Educação Ambiental numa perspectiva crítica, contrapondo uma característica discursiva que sobressalta aos documentos e políticas educacionais, quando estes assimilam a categoria natureza numa relação conceitual, cuja apropriação implicaria alterações de comportamento. Essa ideia pode ser localizada no excerto encontrado na BNCC (2017) nas DCNEI's (2009) que, também, foi reproduzida por P3:

[...] Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

– Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (P3).

Notadamente, a ideia de construir conhecimentos sobre a natureza, ou sobre o mundo natural, ratifica o que se assinala aqui, a dimensão de natureza como algo fora do humano, não imanente ao sujeito e, por esse viés, a prática converge para o disposto nos documentos, contradizendo uma concepção de Educação Ambiental como dimensão amálgama à formação humana integral.

Interessante pontuar que, mesmo na PCEI (2020, p. 24) houve um esforço pela compreensão da natureza numa perspectiva de imanência, quando cita o seguinte trecho:

[...] assim, antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente. [...] precisa passar pela experiência direta, livre e ancorada no brincar, e que somente quando nos sentimos íntimos da natureza iremos adotar atitudes que contribuam para uma sociedade sustentável. (PIRAQUARA, 2020, p. 24)

É citada, ainda na referida Proposta o autor Barros (2018), para ratificar o distanciamento da criança da natureza e os problemas de saúde.

Outras habilidades postas na BNCC e na Proposta Curricular, também são referendadas nas práticas docentes:

Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação, etc.) (P4)

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (P6)

Conhecer a diversidade de vegetais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, solo, animais, luz e calor dosol e cuidados), bem como a importância dos mesmos para os seres humanos, através da observação e exploração de elementos da natureza (flores, folhas, galhos, etc); análise e imagens e vídeos; plantio e cultivo de plantas em hortas, jardins ou vasos; exploração de alimentos ou produtos/objetos que são produzidos a partir de materiais de origem vegetal; preparo de receitas culinárias; passeios; exploração do terrário. (P6)

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. (P5)

Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (P7)

Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (P10)

Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. (P8)

Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos

naturais (luz solar, vento, chuva etc.). (P9)

Observar os fenômenos da natureza presentes no dia a dia (calor, frio, chuva, trovão, vento, claro e escuro) percebendo as necessidades que trazem aos seres humanos. (P4)

O intuito de apresentarmos essas falas dos professores cumpre a função de permitir a análise sob a perspectiva da proximidade entre as habilidades propostas na BNCC e na Proposta Curricular. Destacamos, contudo, que na referida proposta houve um esforço de melhor delinear as práticas dos docentes, assim, os objetivos são apresentados em conjunto às práticas possíveis, conforme Piraquara:

[...] para contribuir com o planejamento da prática educativa de professoras da escola infantil, optou-se em apresentar, junto à escrita dos objetivos, algumas possibilidades de práticas que precisam ser desenvolvidas para que o referido objetivo seja assegurado (PIRAQUARA, 2020, p.70).

Notamos, sobremaneira, considerável convergência das práticas docentes ao disposto pela BNCC e Proposta Curricular Municipal, situando a contradição das práticas a partir de um delineamento macro, ou mesmo do “endereçamento” da educação, o que nos permite questionar: a quem interessa não discutir os fundamentos da Educação Ambiental? A quem se faz pertinente não apresentar os diversos delineamentos que a Educação Ambiental toma no seio da prática social? A quem interessa assumir uma “concepção” de Educação Ambiental tal qual, aquela “posta” na BNCC? Estes questionamentos não têm a pretensão de direcionar à exaustão a busca por culpados, busca antes, explicitar questionamentos que podem caminhar para a reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo que essas não permaneçam sob a égide da reprodução de fundamentos e discursos estranhos aos contextos sociais locais e, por teor, alheias às demandas que atravessam a Educação Ambiental, e o ser humano enquanto espécie indivíduo-social, e mesmo, a própria educação escolar.

Ressaltamos nesse contexto a necessidade de maior aprofundamento acerca da própria BNCC, de seu caráter discursivo acerca do termo natureza, considerando aos lineamentos nela contidos não sejam de nenhum modo desinteressados.

Ao definirmos essa linha de atuação sobre a natureza, a BNCC reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também,

voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013) mostrando-se, também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Compreender essas nuances nos permite avançar diante das práticas pedagógicas, superando supostas neutralidades, ainda que ocorram sem intencionalidade, em relação aos contextos político, econômico, local e social, e, não negligenciando o fato de que a Agenda 2030 preconiza no objetivo 12: “Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis” (BRASIL, 2017, p. 8), o que nos leva a questionar: a quem de fato esse objetivo está endereçado?

Outro aspecto importante diz respeito à forma como o termo aparece no campo das experiências, ora referindo como experiência sensorial ativadora da curiosidade na criança, a ponto de ela demonstrar também “[...] curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza” (BRASIL, 2017, p. 40). Ao apontar que as crianças em “[...] ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano” (BRASIL, 2017, p. 41), ratifica uma forma de compreensão de natureza enquanto termo, conceito e categoria a ser aprendida pela criança para, posteriormente, executar no cotidiano.

Notadamente, a ideia de que se trata de uma aprendizagem de algo externo à criança, cujos conhecimentos poderão ser utilizados no cotidiano, se articula à clássica noção de “primeiro se aprende, depois se coloca na prática”, e nessa linha, assevera Carvalho:

[...] para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004, p. 19-20).

A natureza, tida como um recurso, também aparece na BNCC e, de igual modo, nas falas dos sujeitos, pois, como já assinalado, os documentos referendados para a orientação das práticas são a PCEI (2020) e a BNCC (2017), como se visualiza no seguinte objetivo: “[...] identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação” (BRASIL, 2017, p. 51) e, também surge na fala de P3:

Dentro dos campos de experiências da BNCC, a gente vê os objetivos de aprendizagens. Toda vez que a gente monta um projeto, a gente tem que olhar os objetivos de aprendizagens, qual que a gente vai usar, qual campo vai entrar. A gente coloca os códigos da atividade que apareceu no projeto. Agora, estamos trabalhando a Criança e a Natureza, no Projeto. Inclusive semana passada nos fizemos os sons de animais e os sons da natureza, por exemplo sons do cachorro, som da natureza, selecionamos o som dos animais, gato, a chuva e o barulho da chuva. (P3)

Há a constatação de que a natureza não é intrínseca à vida humana e, nesse contexto, nos reportamos a Sauvé (2005), com fim de ressaltar que a concep o assumida também direciona o fazer docente. Assim,   a concep o que direciona para uma educa o sobre o meio ambiente, cujo foco está na transmissão de fatos, cont dos e conceitos sobre este tema, o qual passa a ser o foco do aprendizado ou para a educa o no meio ambiente, cujo centro está em estratégias pedagógicas ao ar livre, no contato com a natureza e, nessa linha, um meio de aprendizado, ou ainda, a educa o que direciona pelo processo por meio do qual o docente busca o engajamento ativo do educando, que aprende a resolver e prevenir os problemas ambientais e, o meio ambiente, se tornando meta do aprendizado.

Como assinalado nesta análise, os documentos referendados pelos professores como orientadores de sua prática pedagógica são a Proposta Curricular para a Educa o Infantil (2020), e a BNCC (2017). Ocorre que, ambos não se constituem currículo, senão direcionadores para a elabora o do currículo. E, não há um currículo nos PPP’s, como discorremos anteriormente. Os docentes seguem o prescrito na PCEI (2020), e este, por sua vez, reproduz o disposto na BNCC (2017) nos quesitos: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e dos campos de experiências. Logo, assim como na BNCC (2017), a PCEI (2020) também vai tangenciar a temática Educa o

Ambiental sem, sequer, explicitar uma concepção de Educação Ambiental.

Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas se articulam intimamente ao disposto na BNCC. E, no entanto, não se pode desconsiderar que essas práticas contribuem para a difusão de informações sobre a preservação da natureza. Contudo, por si só, são incipientes para a resolução de conflitos ambientais. Atividades como essa indicada por P10:

Então fizemos um trabalho com plantação de horta, fizemos a horta com eles. Fizemos um projeto voltado para isso, com plantação de floreira, quanto a essa questão da separação de lixo, essas coisinhas voltadas ao meio ambiente. (P10)

A fala do entrevistado corrobora o afirmado por Guimarães (2004) e, de fato, pode implicar uma mudança pontual no plano comportamental, pois:

[...] isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, 2004, p.29).

Ainda, em análise à PCEI (2020), constatamos que é mencionado no item 4.5, intitulado “Campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – ET”, habilidades a serem desenvolvidas, as quais se relacionam ao mundo físico e social estabelecendo como objetivo:

[...] promover experiências diversas com significação social que oportunizem os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas a observarem, explorarem, perceberem, refletirem e se apropriarem, progressivamente, dos conhecimentos matemáticos, do mundo físico e social que se relacionam às suas vidas e a realidade na qual estão inseridas (PIRAQUARA, 2020, p. 100).

Notamos que esse objetivo é consoante à BNCC, e, como aponta P6:

Tem os objetivos de aprendizagem que a gente trabalha agora – na Educação Infantil. Não é conteúdo específico. Então no objetivo de aprendizagem ele fala que você vai trabalhar a questão dos elementos da natureza, a água, os seres vivos e não vivos. Então entra nessa parte do objetivo de aprendizagem. (P6)

Como assinalado, tanto os dispostos pela PCEI (2020), quanto o exposto por P6, revelam a articulação com a BNCC. Quando analisamos a própria BNCC, conforme apresentado anteriormente, é possível constatar contradições naquilo que diz respeito aos aspectos referendados na Educação Ambiental. Desvela um contorno muito próximo a uma tendência conservacionista, pragmática e neutra no tocante às questões políticas, econômicas, sociais e, mesmo, ambientais, uma vez que, incorre em tarefas pontuais, agregadas como apêndice da prática. Não forma consciência, e não contribui para a formação integral do humano.

A Educação Ambiental pode adquirir contornos variados, como destaca Carvalho (2004a, p.15) seja enquanto “[...] educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para solução de problemas entre tantas outras”. A autora pondera ainda, que tal multiplicidade diz respeito ao endereçamento da educação e da Educação Ambiental. Ideias já apresentadas em seções anteriores desta tese, em que afirmamos que o conceito de endereçamento é útil por nos permitir destacar a quem se dirige, aos sujeitos quais se “endereçam” cada uma das “educações ambientais”. E, assim:

[...] nesta idéia de endereçamento estão compreendidas a produção de cada uma destas educações ambientais como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado. (CARVALHO, 2004a, p.18)

De acordo com a Proposta Curricular da Educação Infantil, os conteúdos curriculares a serem trabalhados com crianças bem pequenas (CBP)¹¹, naquilo que diz respeito à Educação Infantil, são:

¹¹A Proposta Curricular para a Educação Infantil menciona que utiliza as expressões bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas fundamentado na BNCC a fim de afirmar as especificidades biopsicológicas e culturais de cada um desses grupos etários (PIRAQUARA, 2020, p. 5)

Vivenciar práticas que contribuam para conservação e preservação do meio ambiente, através das atividades de rotinas da instituição (uso da água, tratamento do lixo, alimentação), observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição; passeios orientados, cultivo de hortas e jardins (PIRAQUARA, 2020, p. 115-116).

Nesse aspecto, os objetivos delineados na PCEI (2020) aproximam-se dos dispostos pela BNCC (2017) e, leva em consideração a realidade local, pois, como apresentado, os campos de investigação aqui selecionados são espaços que dispõem de possibilidades de exploração e vivências ambientais, seja no espaço interno ou externo.

O entorno da comunidade se trata de região de mananciais, de preservação ambiental e, muito próximos aos rios, além da configuração de região rural, muito embora esta definição isolada aos aspectos ambientais das APA's pouco contribua ao entendimento da realidade efetiva, havendo apenas no CMEI-1 traços mais nítidos de área rural, com espaços que lembram estas vivências, onde há famílias que criam animais, plantam hortaliças, entre outras culturas de subsistência.

Conforme Barros (2018), estas características da comunidade poderiam ser mais exploradas pela comunidade de todos os CMEI's. O indicativo "todos os CMEI's" se justifica, pois como se verifica diante das Figuras 18, 43 e 46, essas instituições estão muito próximas umas às outras, o que poderia ensejar ações baseadas no conceito de comunidade de aprendizagens.

A partir da noção de práticas voltadas à consolidação de comunidades de aprendizagem, busca-se também a aproximação com o princípio da formação integral, ancorado na premissa de que os espaços precisam ser repensados e ressignificados, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A ideia de comunidade de aprendizagem pressupõe que o território, no caso do campo desta tese, urbano-rural, passa a ser potencialmente educativo, numa dinâmica de território vivo conhecido, reconhecido e problematizado pelos sujeitos que nele habitam. Nas palavras de Barros:

[...] é preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição escolar. Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica (BARROS, 2018, p. 28-29).

Importa destacarmos que, nas palavras de alguns dos sujeitos pesquisados, surgem esta dimensão de comunidade de aprendizagem, sem contudo, expressarem como uma concepção, senão como ações pontuais, conforme assinalaram P2 e P9, respectivamente, quando questionados sobre os documentos orientadores da prática que conheciam, elementos desses documentos que se relacionavam com a Educação Ambiental e sobre as práticas possíveis:

Vivenciar e reconhecer a importância da sua ação e dos demais seres humanos para conservação e preservação do meio ambiente, através das atividades de rotinas da instituição (uso da água, tratamento do lixo, alimentação); das atividades cotidianas fora da instituição; análise de imagens e vídeos; observação e contato com animais; exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição; criação de animais na instituição; passeios orientados; cultivo de hortas e jardins. Sobre as práticas possíveis? Ao redor do CMEI, depois dos muros. A gente fez uma vez um trabalho de catar; pegamos galhos de árvores, sempre estou fazendo este trabalho com eles, trabalhando isso com eles. Uma vez a gente pegou aqueles animais empalhados, foi um projeto bem legal Trouxemos para eles os animais, que o museu empresta para as escolas, lá no Capão da Imbuia [Museu de História Natural Capão da Imbuia]. E foi bem legal, a gente montou uma floresta, e instalamos os animais, com folhas secas ao chão, eles adoraram. Também fazemos Massinha de modelar, tirar tintas de folhas de árvore, máscaras de animais". (P2)

Os espaços internos não devem ser considerados os únicos destinados a promover aprendizagem e desenvolvimento, pois se as crianças permanecerem apenas nesses espaços não terão oportunidade de ampliar seu conhecimento e explorar as diferentes possibilidades de movimentos, experiências, brincadeiras e interações, bem como ter contato com a natureza. A questão da horta, mesmo, eles têm esse contato com os alimentos que eles mesmo comem; passeios, às vezes a gente consegue fazer passeios em chácaras, aqui ao redor tem bastante chácaras, às vezes levamos eles em campos, a gente tenta encaixar sempre dentro do projeto algo que eles consigam ter esse contato. Por ser uma região onde tem bastante chácaras, é um campo mais aberto, as nossas crianças eles têm mais contato do que se fosse em uma área urbana, numa cidade, aqui a gente ainda vê os animais andando na rua, a gente vê cavalo, a gente vê vaca, e bastante pastos, árvores, que a maioria das crianças tem contato". (P9)

Numa perspectiva de Educação Ambiental crítica, podemos supor que tais práticas pudessem associar questões sociais e ambientais, com o fim de ampliar o debate e promover ambientes educativos de mobilização, e processos de intervenção

sobre a realidade e seus problemas socioambientais, Guimarães (2004), inserindo na pauta as discussões sobre as realidades concretas de cada CMEI. Instituições situadas em região de preservação ambiental e, com pouca ou nenhuma intervenção da gestão macro, bem como, pela ausência do próprio engajamento da comunidade na preservação dos seus ambientes-casa. Embora na Proposta Curricular essa ideia apareça da seguinte forma:

[...] Vivenciar e reconhecer a importância da sua ação e dos demais seres humanos para conservação e preservação do meio ambiente, através das atividades de rotinas da instituição (uso da água, tratamento do lixo, alimentação), das atividades cotidianas fora da instituição, análise de imagens e vídeos, observação e contato com animais, exploração de bebedouro e comedouro para pássaros na instituição, criação de animais na instituição, passeios orientados cultivo de hortas e jardins (PIRAQUARA, 2020, p. 115-116).

Um dado importante que aparece nas falas dos sujeitos pesquisados diz respeito ao cuidado com a natureza, e preservação do meio ambiente, quando na prática afirmam levar às crianças a:

Vivenciar experiências envolvendo animais e vegetais, observando suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, luz e calor do sol, vegetais, habitat, sol e cuidados). (P5)

Conhecer a diversidade de vegetais, percebendo suas principais características, suas necessidades básicas para manutenção da vida (água, ar, solo, animais, luz e calor do sol e cuidados), bem como a importância dos mesmos para os seres humanos, através da observação e exploração de elementos da natureza (flores, folhas, galhos, etc). (P6)

As falas expressam a preocupação em que a criança tenha formação para as questões ambientais. Entretanto, a abordagem dissociada das questões macrossociais e das condições sócio históricas, podem ser alienantes, e impulsionar posições politicamente conservadoras.

Neste sentido, assinala Carvalho (2004a), há um consenso dissimulado em virtude da generalização e do esvaziamento do termo desenvolvimento sustentável, das diferenças ideológicas e conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental. Nesta mesma linha, Jacobi (2005, p. 247) reforça que a relação entre

educação e meio ambiente “[...] assume papel cada vez, mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam”.

Também sobressai nas falas dos sujeitos a clareza de estar atuando profissionalmente numa Área de Preservação Ambiental, entretanto, uma visão fragmentada, apresentada nos documentos orientadores das práticas refletem no Plano de Trabalho Docente, como o que se visualizou na seção anterior, com trabalhos que exploram os elementos da natureza como algo externo à criança, e descolado das dinâmicas e complexidade que envolvem a questão política, econômica, social e ambiental da localidade. O conhecimento da realidade local como a APA apareceu na seguinte fala:

O bairro em que o CMEI está localizado fica situado na região do Guarituba, onde reside boa parte da população piraquarense. Essa região é considerada área de proteção ambiental e foi povoada por imigrantes europeus, os quais desenvolveram na mesma a vocação rural, principalmente, a pecuária. (P9)

Em nossa análise, assinalamos as consonâncias entre os discursos dos entrevistados, docentes de Educação Infantil, aos documentos que apontam enquanto direcionadores de suas práticas pedagógicas. Como já indicado, o PPP não foi selecionado, desclassificação suposta pelo fato de este documento não apresentar o currículo. Assim, os professores reportam aos documentos que devem levar para a sala de aula e, algo interessante mencionado diz respeito ao Plano de Trabalho Docente, o qual é reconhecido pelos sujeitos como projeto conforme P9 indica:

O Plano de Trabalho agora são chamados de Projetos. Conforme instrução seguimos a BNCC elaboramos os projetos conforme os campos de experiência. É tudo em cima da BNCC agora, trabalhamos em cima dos campos de experiências, da BNCC, a gente não pode dar nada pronto. Trabalhamos com a concepção Histórico-crítico, proporcionando para eles, para eles fazerem as coisas, e não dar pronto. (P9)

Nesse aspecto, podemos inferir a incompreensão da teoria histórico-crítica em seus fundamentos históricos, filosóficos e políticos, considerando que a prática pedagógica, sob essa perspectiva, seria evidenciada desde abordagens mais

contextualizadas e mais voltadas à totalidade. Ou seja, a análise da abordagem dos conteúdos, mesmo pelos campos de experiência, não prescindiria das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Em outras palavras, o trato com o lixo não se daria sem a discussão sobre a forma e mecanismos que causam a produção do resíduo, as dimensões da importância do ato de reciclagem não ocorreriam isoladas à dimensão do descarte, posta na dinâmica de uso, por vezes, indiscriminado.

Das contradições possíveis, essa última referência de P9 consolida o que se vem apontando nestas análises: há convergência das práticas pedagógicas em relação aos documentos institucionais que orientam o fazer docente, um alinhamento da abordagem sobre a natureza disposto na BNCC, a qual referenda ao meio ambiente como termo natureza o que, por sua vez, exprime a contradição, agora não com o enunciado entre o prescrito, o dito e o feito, pois, como é possível constatar, o prescrito, o dito e o feito caminham *pari passu*. Entretanto, se a análise se der à luz de referenciais que dialogam com a abordagem sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil numa perspectiva crítica, a prática é contraditória em seu âmago, se aproximando de vertentes conservacionistas e pragmáticas, que em nada refletem uma prática pedagógica emancipadora, crítica e transformadora, compromissada com a formação integral do educando.

Em vias de finalização dessas análises, compreendemos que o fenômeno social, a abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil, requer maiores esforços e pesquisas voltadas ao aprofundamento teórico-prático sob a perspectiva e fundamentos que perpassam pelas questões ambientais numa vertente crítica, vertente que direcionou a elaboração desta tese e, nos possibilitou a consecução das conclusões a serem apresentadas na seção seguinte.

6 CONCLUSÕES

O ponto de chegada é sempre um recomeço, não fosse assim, não haveria sentido assumir o enfoque dialético como direcionador das discussões teóricas e análises possíveis no âmbito desta tese. Tal como a perspectiva dialética, que implica movimento, importa destacarmos que as considerações aqui elucidadas nada mais são que sínteses provisórias, aproximações à temática, que envolvem um dado momento histórico, um dado espaço de pesquisa, e sujeitos histórico-sociais específicos. As motivações que impulsionaram esta pesquisa se ancoram pela temática prática pedagógica, qual, como assinala Souza (2016), pode transformar ou alienar, e, portanto, não é apenas uma ação docente, senão um ato político no sentido freiriano mais genuíno de ser.

Os avanços tecnológicos estimulam a imediatividade do conhecimento e da informação, as pautas centradas em ideias de sustentabilidade “neutra”, em que ações discursivas tendem transmitir noções de que há um relacionamento harmônico ser social e natureza têm indicado, mais do que nunca, a importância, sentido e significação das práticas pedagógicas, quando fundadas numa perspectiva educacional crítica.

Com relação ao objetivo geral exposto na introdução desta tese, visando compreender a Educação Ambiental na modalidade da Educação Infantil, podemos constatar que, Educação Ambiental e Educação Infantil são etapas e modalidades educacionais que se interrelacionam e as práticas pedagógicas, que nelas se desenvolvem se relacionam, intimamente, com o meu modo de ser profissional e pessoal. A atuação na Educação Infantil desde meados de 1996, no município tematizado enquanto campo de pesquisa, palco da principal bacia hidrográfica, responsável pelo abastecimento de Curitiba, tem impulsionado inquietações pessoais e profissionais envolvendo a Educação Ambiental na Educação Infantil. O campo da pesquisa, o município de Piraquara é responsável pelo abastecimento de água de grande parte dos municípios da Região Metropolitana, além disso, estar localizado em parte do Bioma Mata Atlântica, fez com que nossas inquietações emergissem ao seio da prática social e pedagógica. Tais inquietações emergiram, principalmente, pela pouca consideração pela problemática da Educação Ambiental vivenciadas tanto no

meio social, pois também sou munícipe, quanto pelas práticas pedagógicas as quais são, também, por mim desenvolvidas.

Repensar saberes e significados atribuídos ao meio ambiente e à natureza é uma questão de urgência, sobretudo, quando se compreende a necessidade de que a criança vivencie práticas humanas e ambientais mais críticas desde a tenra idade.

Conforme os fundamentos assumidos nesta tese, compreende-se que a visão que se tem de Educação Ambiental coaduna com os valores e projetos educacionais que refletem diferentes visões de mundo e estão difundidos na sociedade. Se fazem notáveis as perspectivas conservadoras e críticas, a primeira ao compreender práticas que estão centradas na manutenção do atual modelo de sociedade, ao passo que a outra denuncia a dominação do Ser Humano e da Natureza, e desvela as relações de poder na sociedade, pautando-se sempre em processos voltados à politização das ações humanas, de modo que, questões políticas, econômicas, sociais e culturais não são negligenciadas, ao contrário, são a base para qualquer diálogo rumo ao equilíbrio socioambiental.

Com base nessa compreensão, delineamos nosso estudo pela tese: Há contradições nas práticas pedagógicas em Educação Ambiental desenvolvidas na Educação Infantil. Esta tese foi confirmada e permite evidenciar que tais contradições estão demarcadas pelas dissonâncias que há entre escrito e o prescrito entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental e Políticas de Educação Ambiental; Projeto Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Docente/Projetos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes quando abordam temáticas da Educação Ambiental em suas aulas.

Foram triangulados dados das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental; os documentos institucionais- Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente; e as Práticas Pedagógicas dos professores. Os resultados de pesquisa foram para os eixos:

- organização curricular: nas práticas pedagógicas e nos documentos institucionais e legais há significativas convergências, sendo que no conjunto às práticas e documentos explicitam contradições em relação às Diretrizes e fundamentos da Educação Ambiental;

- gestão escolar: constatou-se que os professores delineiam suas práticas com base nos documentos institucionais que têm em mãos, se esforçam para abordar as temáticas ambientais, evidenciando o distanciamento ao preconizado pelas diretrizes e políticas de Educação Ambiental, quando abordam a problemática num viés mais conteudista deixando à margem a visão de uma Educação Ambiental crítica;
- espaço físico: as práticas estão centradas em perspectivas de sensibilização, contemplação, reaproveitamento e, pouco ou nada adentram às dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas;
- comunidade: nos permite visualizar, de um lado, o quanto há de elementos que poderiam consolidar uma relação espaço-natureza mais consciente e, por outro, o quanto esses quesitos são pouco explorados pela comunidade. A lógica posta neste contexto está permeada proximas à concepção pragmática, conservacionista e naturalista.

Para tanto, buscamos elementos conceituais e princípios da Educação Infantil e da Educação Ambiental para o que, constatamos que a Educação Infantil na perspectiva atual assume a criança como sujeito de direito, delineando suas práticas nas dimensões indissociáveis ao cuidar e educar. Pautamos os fundamentos quais asseveram que a criança pequena já tem conhecimento, por se constituir sujeito nas relações histórico-culturais e, nestes termos, sua relação com a natureza e o meio ambiente deve se dar pela base da imanência. Ou seja, a natureza é parte da existência humana, e as relações nela estabelecidas só podem ser de interdependência, e por esse fato, a criança contribui para transformações na natureza ao passo que essa a transforma.

Assim, na perspectiva dos autores visitados nesta tese, visualizou-se que os recentes movimentos em prol da Educação Ambiental têm se configurado alvo de discussões globais, e revelam a carência de práticas significativas, particularmente as de tendência crítica. Nesse campo, em específico ao âmbito da educação formal, onde tais práticas ocorrem, há a necessidade de que as tendências e paradigmas sejam, também, alterados.

Nossos fundamentos teóricos a respeito da discussão explicitaram o fato de que persistem tendências conservacionista e pragmática, e, longe da neutralidade,

essas tendências guardam relação íntima com as desigualdades consoantes aos interesses dominantes, o que levou Guimarães (2013) a afirmar que, essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, o conjunto e a totalidade complexa. Foca num mundo disjunto, privilegia uma das partes, o ser humano, sobre a natureza. Também faz uma divisão entre o paradigma antropocêntrico, e o crítico de Educação Ambiental. Na visão antropocêntrica, Guimarães (1995) ressalta pela “postura antropocêntrica” a capacidade social do ser humano dominar a natureza em busca da satisfação de suas necessidades. Houve tempos em que, a natureza era vista pelo ser social como recursos infinitos, entendendo que os impactos causados ao meio ambiente não chegariam a afetar a natureza a ponto de prejudicar a própria humanidade. A Educação Ambiental crítica precisa romper as barreiras, promover ambientes educativos de mobilização, e estar presente na sociedade, pois as relações ser social e natureza estão em conflito, e necessitam de intervenção.

No que se refere ao objetivo: explicitar os elementos articuladores entre a Educação Ambiental e as práticas pedagógicas dos professores nos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara, a compreensão acerca do conceito de prática pedagógica permitiu entender, com Nadal (2016), que toda a prática pedagógica pode ser educativa, mas nem toda a prática educativa é essencialmente pedagógica e, em sendo pedagógica, é preta de intencionalidade, podendo, nas palavras de Souza (2016, p.48) “servir para conservar relações ou para transformá-las”. Assim, o caráter voluntarista das práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental pode contribuir para alterar comportamentos, em detrimento a um novo jeito de se relacionar com o meio ambiente. Jacobi (2003) assinalou que a Educação Ambiental é um caminho necessário, se, se pretende mitigar a degradação socioambiental. Entretanto, entendemos que é preciso vivenciar e aprimorar maneiras saudáveis de se relacionar com natureza. A natureza precisa ser entendida pelo ser humano como algo seu, imanente a si próprio e, nessa perspectiva, tal como se cuida de si mesmo se cuida da natureza, o que Boff (2004) assinalou como a ética do cuidado, a qual é mais que um ato; é uma atitude. Ressaltamos aqui, que ao situar as contribuições de Boff, queremos atentar para a dimensão subjetiva que se relaciona com a dimensão objetiva que envolve a problemática da Educação Ambiental.

Entendemos com Sauvé (2005) que a Educa o Ambiental não   uma ferramenta para, mas uma dimensão essencial da educa o que perpassa todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Neste contexto, compreendemos que a Educa o Ambiental pode se expressar em correntes e tendência diversas, que desvela conforme Carvalho (2004a, p.18), o “endereçoamento da educa o e da educa o ambiental” reiterando que o endereçoamento   constituído numa dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contrapoderes onde o destinatário também constitui o que lhe   endereçoado.

Consideramos uma possibilidade de altera o da transforma o das práticas a consolida o de um fundamento de Educa o Ambiental numa perspectiva crítica, que ao estar explícito nos documentos orientadores das práticas pedagógicas dos docentes, consubstanciaria práticas em Educa o Ambiental na Educa o Infantil, consoantes com um projeto formativo voltado   forma o humana integral, onde as a o es humanas expressassem os princípios fundadores sobre o cuidado de si e de seus pares na rela o ser social e natureza.

Tendo perpassado ao arcabouço teórico e, também prático vivencial, com visitas, observa o es e registros fotográficos dos espaços que constituiu nosso campo de pesquisa, podemos inferir que o espaço também educa, entretanto, o direcionamento dessa educa o   que vai definir a qualidade e “endereços” dessa educa o. A realidade concreta expressa urgência, em que a comunidade dialogue, participe, estude, busque solu o es aos problemas do hoje e, nessa busca de solu o es, engendrem a consciência sobre a necessidade de atitudes preventivas.

O ser humano não pode ser “visto” apenas como predador na rela o com o meio ambiente, mas, sujeito imanente a esse espaço e, por assim ser, nasce de compromisso firmado consigo, com os seus pares e com o meio ambiente.

No que se refere ao objetivo de examinar as práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educa o Infantil diante das políticas públicas de Educa o Ambiental, nos eixos do espaço físico, da gestão escolar, da organiza o curricular e da comunidade, a análise das práticas pedagógicas pesquisadas se deu   luz dos documentos legais nacionais para a Educa o Ambiental, dos fundamentos teóricos que abordam a Educa o Ambiental e que balizaram a produ o desta tese, dos documentos municipais institucionais (PCEI, 2020, PPP e PTD) e, permitiu a considera o que, do ponto de vista de alinhamento

aos documentos municipais institucionais, as práticas caminham *pari passu* aos elementos apontados nesses documentos.

Constatou-se que em nenhum dos documentos municipais e institucionais há uma concepção de Educação Ambiental, mas a indicação de que a temática ambiental seria tratada a partir do eixo natureza, se vinculando, com isso, ao disposto pela BNCC, como já situado ao abordar a questão sob a perspectiva do “eixo natureza”, desconecta-se da problemática Educação Ambiental que envolve questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

A BNCC, documento não indicado para a análise das práticas pedagógicas, emergiu da própria prática, pois, apesar de essa não se constituir currículo, mas, um direcionador para o currículo foi o documento mais indicado pelos sujeitos pesquisados. Desvelando, no nosso entendimento, a desconexão dos documentos institucionais municipais entre si e a incompreensão acerca da função da BNCC no país. Fato é que as habilidades e objetivos de aprendizagem postos na PCEI (2020) guardam íntima relação com o disposto na BNCC e, sem as devidas problematizações, a natureza é tomada, ora como meio para se chegar a algum conhecimento, ora como fonte para despertar a sensibilização, ou mesmo, ainda, como recursos naturais que devem ser preservados e, para isso, usados “conscientemente”.

Outro ponto observado no decorrer das análises é, que, os professores desconhecem as Políticas de Educação Ambiental, o que causa certo impacto quando não se conhece, dificultando a prática pedagógica. Sem conhecimento destes documentos norteadores, que possibilitam e ampliam o entendimento e a forma de se trabalhar a Educação Ambiental, a possibilidade de construir a ação docente numa perspectiva crítica, conforme prescrevem as políticas de educação ambiental, torna-se difícil de se concretizar no processo educacional.

Na análise das quatro dimensões (espaço físico, gestão escolar, organização curricular e comunidade) da Educação Ambiental nessa pesquisa, proponho algumas indicações, seguindo orientações dos autores Vieira, Morais e Campos (2016):

- espaço físico: necessidade de adequações de espaços que propiciem um trabalho efetivo da Educação Ambiental; hortas, jardins, áreas verdes, pátios e ecossistemas locais poderiam ser mais utilizados pelos professores e pelas crianças como ambientes de aprendizagem. Dos cinco CMEI's

apenas um não dispõe de amplo espaço interno, os demais possuem. Por possuírem espaços verdes, estes possibilitam vivências e práticas voltadas ao eixo natureza; possuem infraestrutura adequada, e têm espaços internos e externos que atendem às necessidades dos educandos.

- gestão escolar: constatou que os professores delinham suas práticas com base nos documentos institucionais que têm em mãos, se esforçam para abordar as temáticas ambientais, sem, contudo, evidenciar a clareza acerca das contradições implícitas nestas práticas frente a uma Educação Ambiental crítica. Verificamos de imediato que, em nenhum PPP dos CMEI's, há a preocupação da gestão escolar com a Educação Ambiental, o mesmo em relação as ações ou meios de interação com outros segmentos da comunidade.
- organização curricular: evidencia-se uma carência de que a problemática da Educação Ambiental seja tratada de forma mais aprofundada nos PPP's, nos planos de trabalho docente e projetos. Sugerindo-se a necessidade de se realizar planejamentos em conjunto entre os professores, visando a inserção de conhecimentos de Educação Ambiental, a construção de um acervo de conhecimento sobre as Políticas de Educação ambiental;
- comunidade: verificou-se algumas práticas envolvendo a comunidade, entretanto, a considerar as demandas e especificidades da localização dos CMEIs (área rural e APA) as aulas de campo, contemplando a problemática socioambiental; sugere-se desenvolver projetos/PDT de Educação Ambiental envolvendo as comunidades escolar e do entorno; propor participação de grupos (associações, agricultores, representantes do meio ambiente (Prefeitura); identificar as demandas e pautas locais, bem como, os riscos socioambientais, se configurariam possibilidades de práticas transformadoras com vistas à superação de práticas ainda calcadas, apenas na preservação e contemplação do meio ambiente.

O uso consciente é possível e desejável. Entretanto, como se despertar a consciência quando aquilo que lhe seja apresentado está fora de si, sendo algo estranho? É uma questão que emergiu na pesquisa, a partir das contribuições dos teóricos, e nas práticas explicitadas pelos sujeitos, em que a natureza é também assumida como algo externo. As práticas dos docentes tangenciam pelas

perspectivas conservacionista, naturalista e pragmatista, muito embora, tenhamos constatado algumas considerações pontuais direcionadas a uma concepção de Educação Ambiental crítica. Com esse apontamento não temos a intenção de rotular as práticas desenvolvidas como certas ou erradas, mas ponderar sobre as formas como elas são abordadas e apresentadas às crianças. Tais ponderações visam explicitar que a superação de uma visão mais naturalista, conservadora e pragmática possa ser objeto de reflexão teórico-prática por parte dos docentes, de modo que a visão e concepção de Educação Ambiental possa se embuir de apontamentos críticos acerca da realidade política, econômica e social que envolve a problemática na comunidade em que estão inseridos.

Com isso, ressaltamos que das diversas situações de práticas realizadas e práticas possíveis, também apresentadas pelos entrevistados, não visualizamos a abordagem pautada na totalidade, de modo a conduzir a criança e a comunidade pela compreensão das nuances políticas, econômicas, sociais e culturais, as quais contornam o meio ambiente no município de Piraquara.

Logo, a resposta a nossa pergunta central: Como se desenvolvem as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil quando trabalham com a Educação Ambiental? Nos permite explicitar que, embora seja perceptível a preocupação dos docentes com as questões ambientais, sobretudo acerca da necessidade de preservação, reconhecendo a importância de sua atuação profissional em região de APA, elas não apontam para alternativas transformadoras, ainda que esta seja desejável e, mesmo, ideal. Entendemos como atitudes transformadoras aquelas vivenciadas desde a tenra idade e compreendidas como ações humanas que podem preservar, transformar, construir, destruir, conservar ou mesmo superar.

A perspectiva de dissociar o ensino da aprendizagem, para somente depois fazer, está posta de modo naturalizado, tal como nos documentos que orientam o fazer docente, incluindo aqui a BNCC, cuja abordagem a respeito da natureza, tal como se apresenta no próprio documento, deve levar a criança a dialogar e interagir sobre esta, e ampliar os conhecimentos para depois aplicar. Notadamente, está fundada na dimensão de conhecimento externo ao sujeito.

Direcionamos nossos esforços, e persistimos até esse momento “olhando” para a nossa tese, com o fim de aqui clarear que há contradições nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, quando abordam as temáticas ambientais em suas

aulas, na Educação Infantil. As contradições são demarcadas pelos limites do escrito e do prescrito nos documentos PCEI (2020), Projeto Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Docente/Projetos frente às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental e os fundamentos de uma perspectiva crítica.

Mesmo a contradição, como um fenômeno da prática analisada, precisa ser melhor compreendida, com o propósito de elucidar que, do ponto de vista da lógica posta nos documentos que as orientam, há significativa convergência e, do ponto de vista dos fundamentos da Educação Ambiental, é possível ratificar a contradição que tangencia o praticado, quando retomamos trechos das falas das professoras.

No que se refere ao objetivo de caracterizar as correntes/tendência em Educação Ambiental nas práticas pedagógicas e nos Centros Municipais de Educação Infantil de Piraquara e apontar as contradições, limites e possibilidades entre o estabelecido pelas políticas de Educação Ambiental e as ações realizadas pelos Centro Municipais de Educação Infantil de Piraquara nossos objetivos foram atingidos.

Os resultados mostraram a convergência das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docente com os documentos institucionais municipais e a BNCC, evidenciando uma apropriação da Educação Ambiental desenvolvida a partir do eixo natureza, adjetivando este eixo ora como meio, ora como recursos ou como conhecimento externo ao sujeito de qualquer forma expressa uma lógica distanciada da perspectiva crítica em Educação Ambiental. Esta a lógica que estrutura a aprendizagem enquanto conhecimentos somados pelo estudante no presente, para em seu futuro vir a executar. As formas de abordagens nas práticas pedagógicas não dialogam com as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais, assinalando um movimento que desvela conformações, resistências, persistências, assimilações e contradições, se materializando na tríade: o prescrito, o dito e o “feito”.

Aqui reforçamos a nossa compreensão de Educação Ambiental Crítica como sendo aquela abordagem, que se faz nas práticas pedagógicas, imbuída de significado e contextualização que perpassam as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Portanto, uma abordagem que, o professor, ciente dessas dimensões ao problematizar a questão do lixo no entorno do CMEI, por exemplo, colocaria em pauta à compreensão da criança as implicações das ações dos sujeitos que ali vivem, das ações políticas da gestão pública, da questão econômica que, apesar de “aparentar” não ter custo deixar lixo exposto, gera custos à saúde, dentre

outros, cuja discussão não cabe aqui e, mesmo da questão social, quanto aos danos impostos à sociedade quando, a questão do lixo, é tratada sem os devidos cuidados.

Com essa visão crítica, caminhamos “olhando” para o possível contradito fundado na tríade: o prescrito, o dito e o “feito” e comprovamos convergências das práticas pedagógicas com os documentos orientadores institucionais nos quais há um alinhamento da abordagem referente à Educação Ambiental ao disposto na BNCC, quando aborda a questão na perspectiva do eixo natureza, portanto, a triangulação Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Docente; Proposta Curricular para a Educação Infantil e as práticas pedagógicas não expressou contradições.

Ao direcionarmos o “olhar” para a tríade, o prescrito, o dito e o “feito” e triangularmos os dados contidos nos Referenciais de Educação Ambiental crítica; das Diretrizes e Políticas de Educação Ambiental; com o PPP/PTD/PCEI e as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes, constata-se significativas contradições na sua essência, não apenas por se aproximarem de vertentes naturalistas, conservacionistas e pragmáticas, mas, também, pelo fato de que tais práticas em nada implicam à emancipação humana integral, à crítica social, à transformação da realidade e à formação integral do ser social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 16, p. 21-34, dez. 2011.

ANDRADE, Ageu Cleon de. **Educação ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA).

ANDRADE, Belisário H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. [S. L.]: Elfez, 2001.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **A educação ambiental e o cotidiano escolar**. Santa Maria, RS: UFSM, Imprensa Universitária, 1997. (Caderno de Extensão, v. 2).

BARROS, Maria Isabel Amado de (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar e encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, p. 1-12, ago. 2020.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOMFIM, Alexandre Maia. Trabalho, meio ambiente e educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da filosofia da práxis. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.1-14.

BRAGA, Adriana Regina. **Educação econômica: um olhar sobre a educação ambiental**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2010. 247p. Tese para aquisição do grau de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, Campinas, 25 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, 1997. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3. ed. Brasília, 1998. 3 v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Responsabilidade socioambiental**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/consumo-consciente-de-embalagem/quem-e-o-consumidor-consciente/itemlist/category/19-responsabilidade-socioambiental.html?start=14>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração de Johanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2002. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/joanesburgo.doc>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Brasília, 1992. Disponível em: www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo./conteudo.php. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3. ed. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso: 08 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao /constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2006. Seção 1, p. 2

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 12.796, de 04 abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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 da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BUCZENKO, Gerson Luiz. **Educação ambiental e educação do campo**: o trabalho do Coordenador Pedagógico em Escola Pública localizada em Área de Proteção Ambiental. Curitiba, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná.

BUCZENKO, Gerson Luiz. Município de Piraquara: potencial para articulação entre Educação Ambiental e Educação do Campo. In: SOUZA, Maria Antônia; PIANOVSKI, Regina Bonat (Orgs.). **Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná**: campo, sujeito e escola pública. Curitiba: UTP, 2019. p. 85-96.

CAMPOS, Daniela Bertolucci de. Educação ambiental na educação infantil: conhecimentos, valores e participação política no eixo de trabalho “natureza e sociedade” do RCNEI. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, UFRRJ e UFRJ, 2015. p. 1-11.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental crítica**: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004a. p.13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação, natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. In ZARZKZEVSKI, S.; BARCELOS, V. (Org.s) **Educação ambiental e compromisso social**: pensamentos e ações. Erechim, Edifapes. 2004b. p. 163-174

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-30

CRUZ, Rosana Aparecida da. **Educação e contradição**: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo. Curitiba, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo, SP: Gaia, 2004.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papyrus, 1999.

FERRAZ, Jéssica Boaventura dos Santos. **Educação ambiental emancipatória**: possibilidades em uma escola pública. Porto Alegre, 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 97, n. 247, Set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk , 2011.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas, Papirus, 2000

GUIMARÃES, Mauro. Intervenção educacional. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004. p. 25-34.
GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens: Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**, v. 7, n. 9, p. 11-22, ago. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/mte/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1146-censo-demografico.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

IPARDES. **Caderno Estatístico do Município de Piraquara**. Dezembro, 2020. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83300>. Acesso em: agosto de 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118 p.189-205, 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

KAUCHAKJE, Samira. **Políticas públicas**. Joinvile: UDESC, 2020.

KENDZIERSKI, Mariana. **Friederich Froebel e os jardins-de-infância**. 2012. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Unicentro, São Paulo, 2012.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Educação ambiental: uma ou várias? Debate entre educadores ambientais mediados pela internet. **Revistaea.org.**, n. 55, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2305>. Acesso 20 ago. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p.179-220.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Apresentação: re(conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7-9.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Gestão ambiental e universidades: um caminho pedagógico para a sustentabilidade**. Outubro de 2012a. Disponível em http://www.foruns.unicamp.br/foruns/projetocotuca/biblioteca_virtual/arquivos/Phillipi.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. 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**, v. 7, n. 14, p. 388-411, ago./dez. 2012b.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2011. **A pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-graduação no Brasil**. Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/mages/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%AAncias_da_EA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan.- mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. In: _____. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANELO, Jose Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, Maria José de Araújo. **Ecologia humana**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei... In: MELLO, S.S; TRAJBER, R. (Coord.), **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas de educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 23-34

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: princípios teóricos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Hotbook, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUV, Richard. **A última criança da natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

LOUV, Richard. **Cidades mais ricas em natureza**. São Paulo: Grupo Alanna, 2017. (Entrevista). Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2017/03/CN_RichardLouv_digital.pdf. Acesso em 21 set. 2021.

LOZOVEI, Jéssica Cristina. **Mapa de localização dos CMEIs pesquisados em relação as APAs**. Curitiba, 2021. [s.n.t.]

LUCCAS, Marinete Belluzzo. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras**. Rio Claro, 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

MACHADO, Maria Lúcia Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 25-50.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de.; SOUZA, Ramos de Souza (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

MOREIRA, Tereza. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

NADAL, Beatriz Gomes, Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p.38-65

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. **Concepções de infância ao longo da história**. In: SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO SUL CATARINENSE – SICT-SUL, 2012, Florianópolis. Florianópolis: Ifsc, 2012. v. 3, p. 284-289.

OLIVEIRA, Maira Gesualdo de; CARVALHO, Luiz Marcelo. Políticas públicas de formação de professores e de Educação Ambiental: possíveis articulações? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 256- 279, ago./dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Estocolmo sobre Direitos Humanos**. 1972. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PABIS, Nelsi Antônia. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Parana**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 0, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRAQUARA, Prefeitura de. **Plano de saneamento básico do município de Piraquara**: relatório de síntese: revisão. Parte II. Piraquara, 2018.

PIRAQUARA, Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**: Piraquara/PR. Piraquara, 2015.

PIRAQUARA, Prefeitura de. **Lei Orgânica do Município**. Piraquara, 05 abr. 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-piraquara-pr>. Acesso: 15 ago. 2021.

PIRAQUARA, Prefeitura de. **Lei nº 464/2000**. Dispõe sobre o zoneamento na Unidade Territorial de Planejamento – UTP do Itaqui e dá outras providências. Piraquara, 2000. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/piraquara/lei-ordinaria/2000/46/464/lei-ordinaria-n-464-2000-dispoe-sobre-o-zoneamento-na-unidade-territorial-de-planejamento-utp-do-itaqui-e-da-outras-providencias>

PIRAQUARA, Prefeitura de. **Lei nº 907/2007**. Dispõe sobre o Código Municipal do Meio Ambiente do Município de Piraquara e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/piraquara/lei-ordinaria/2007/90/907/lei-ordinaria-n-907-2007-dispoe-sobre-o-codigo-municipal-do-meio-ambiente-do-municipio-de-piraquara-e-da-outras-providencias>

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho do Brincar**. Piraquara, 2019.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de educação Infantil Josephina da S. Kluppel “Tia Toto”**. Piraquara, 2019.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Belmiro Valverde Jobim Castor**. Piraquara, 2019.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Ivone Martha Vilar Defert**. Piraquara, 2019.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Adela Steuck Lickfield**. Piraquara, 2019.

PIRAQUARA, Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Infantil (versão fevereiro/2020)**. Piraquara, 2020.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

RODRIGUES, Cae. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, n. 26, p. 169-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242. p. 180-197, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. **Ciência & Educação**,

Bauru, v. 25, n. 4, p. 893-909, 2019.

ROSA, Maria Arlete; CARNIATTO, Irene. **Política de educação ambiental do Paranáe seus desafios**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 339-360, jul./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5547/3455> Acesso 15/11/21.

RUFFINO, Sandra Fagionato. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos–SP**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. Educação Ambiental: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.

SALLES, Fatima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

SANEPAR. **ETA – Estação de tratamento de água Iraí**. Disponível em: <https://site.sanepar.com.br/imprensa/galeria/estacao-de-tratamento-de-agua-irai-pinhais>. Acesso em: 20 out. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361 - 378, mai./ ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. **Pour une education relative à lénvironnement**. 2e èd. Montreal:Guérin, 1997.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/agosto 2005.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SAVIAN, Flavia Bianchin; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **A formação do pedagogo e os saberes para a docência na educação infantil**. 2004. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unifra, Santa Maria, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Ângela dos Santos Maia Nogueira da. **Um olhar sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio: praticar a teoria, refletir a prática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

- SILVA, Leonardo Dias da. **A educação ambiental em uma escola de Educação Infantil em São Paulo: currículo e práticas.** São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SORRENTINO, Marcos. Educador Ambiental Popular. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA/DEA, 2013. v.3, p.143-153.
- SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.
- SOUZA, Maria Antônia; PIANOVSKI, Regina Bonat (Orgs). **Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública.** Curitiba: UTP, 2019.
- SOUZA, Roosevelt Fideles. **Uma experiência em Educação Ambiental: formação de valores socioambientais.** Rio de Janeiro, 2003. 125 p. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em serviço social - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dez. 2003.
- TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: MELLO, S.S; TRAJBER, R. (Coord.), **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas de educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 219-228.
- TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> Acesso em: 20 out. 2017.
- TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, Unioeste, v. 8, n. 9, p. 9-21, jul./dez. 2006.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- TRISTÃO, Martha. As Dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p.169-173.
- UNESCO. **Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi.** Brasília, DF: IBAMA, 1997. Disponível em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável**: 2005-2014 – documento final – plano internacional de implementação. Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil, 2005.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Paris, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIANA, Iêda. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Solange Reiguel; CAMPOS, Marília Andrade Torales; MORAIS, Josmaria Lopes de. Proposta de matriz de indicadores de educação ambiental para avaliação da sustentabilidade socioambiental na escola. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 33, n. 2, p. 106-123, maio/ago. 2016.

VIEIRA, Solange Reiguel. **Construção coletiva de uma matriz de indicadores de educação ambiental escolar**, 2016b. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba.

ZABALA, Antoni. La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje: instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en la clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos. In: HURTADO, S.L.C. **La práctica educativa**: cómo enseñar. Barcelona: Editorial Graó, 2008.

**APÊNDICE A- DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E AUTORIZAÇÃO
PARA O USO DA MESMA**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “*Educação Ambiental na Educação Infantil: percursos, processos e práticas evidenciadas em Centros Municipais de Educação Infantil*”, sob a responsabilidade da pesquisadora GILMARA CRISTINE BACK, que a área do CMEI xxxxxxxxxxxxxxxx, conta com toda a infraestrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, ____ de _____ de 20____.

Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição
onde será realizada a pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gilmara Cristine Back, Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado “*Educação Ambiental na Educação Infantil: percursos, processos e práticas evidenciadas em Centros Municipais de Educação Infantil*”. Este estudo é importante para analisar as práticas pedagógicas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil em relação a Educação Ambiental.

a) O objetivo desta pesquisa analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil em Educação Ambiental com fim de elucidar a articulação teórica: documentos legais nacionais e institucionais com as práticas disseminadas na EI.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder ao questionário com questões abertas e fechadas, sobre os documentos orientadores de sua prática/espço CMEI/comunidade e a relação com a EA e práticas pedagógicas em ação e práticas pedagógicas possíveis. As respostas a estes questionários serão transcritas e poderá contribuir para o presente trabalho, bem como, para comunidade.

c) Conforme solicitação prévia da Direção Escolar e Coordenação Pedagógica, em função das atividades escolares, você deverá comparecer, conforme data e horário que foram, previamente, agendados com a Direção Escolar e a Coordenação Pedagógica, na sala da Direção Escolar ou, na impossibilidade desta, na Sala da Coordenação Pedagógica, locais, devidamente, apropriados e reservados da unidade escolar em que trabalha, para participar do preenchimento do questionário o que levará aproximadamente uma hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente, relacionado a relatar de que maneira as práticas pedagógicas são desenvolvidas nesta Unidade Educacional, e terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo pode ser o constrangimento pela solicitação de preenchimento do questionário, não querer se identificar, permissão para divulgar as respostas ao questionário.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa é poder identificar como as práticas pedagógicas em Educação Ambiental ocorrem no CMEI se refletem na realidade dos estudantes, podendo contribuir com sugestões de melhorias. Nem sempre você será diretamente, beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Gilmara Cristine Back, responsável por este estudo é discente do

Doutorado em Educação e poderá ser localizada na Universidade Tuiuti do Paraná, às quintas-feiras e sextas-feiras no horário das 9 horas até as 12 horas ou pelo telefone (41) 99669-6163 e/ou e-mail: gilmaraback@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, a Professora Doutora Maria Arlete Rosa, orientadora deste projeto. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido, questionários respondidos, serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término da tabulação dos dados, dentro de 10 meses.

k) Após a coleta e tabulação dos dados, a divulgação dos resultados aos participantes da pesquisa será informada via e-mail ou whatsapp aos participantes da pesquisa, conforme a norma operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1.14.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Os participantes da pesquisa que tiverem gastos na decorrência de sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento das despesas dos participantes e seus acompanhantes, quando necessário, incluindo transporte e alimentação, conforme prevê resolução CNS 466 de 2012, itens II.21 e IV.3.g. A garantia de ressarcimento será por parte do pesquisador que fará via depósito bancários mediante notas fiscais que comprovem os gastos.

n) Os participantes da pesquisa têm direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme prevê o CNS 466 de 2012, item IV.3, h. O participante da pesquisa tem direito à indenização em caso de danos decorrentes do estudo, a responsabilidade de indenização será do pesquisador e da instituição;

o) Caso o participante da pesquisa sofra algum constrangimento, incômodo ou danos em algum item abordado decorrentes da pesquisa, terá a garantia de ser encaminhado para atendimento psicológico na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná de forma gratuita;

p) Quando aos resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

q) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328, Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura do Pesquisador]

APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOS/FILMAGENS**Termo de Consentimento para fotos/filmagens**

Eu, _____, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permito que a acadêmica Gilmara Cristine Back, CPF: 01484009908, RG: 6744184-2 do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, faça o uso de fotografias/filmagem do Centro Municipal de Educação Infantil _____, portadora no CNPJ _____. Autorizo que estas imagens sejam utilizadas para finalidades científicas, envolvendo discussões diagnósticas e de conduta, o que, dependendo do caso, pode fazer com que a instituição seja reconhecida. Este consentimento pode ser revogado, sem qualquer custo ou prejuízo à minha instituição, a meu pedido ou solicitação. Fui esclarecido de que não receberei nenhum ressarcimento ou pagamento pelo uso das minhas imagens e também compreendi que a acadêmicos de Doutorado em Educação, que irá executar as atividades durante o processo de investigação, não terá qualquer tipo de ganhos financeiros com a exposição das imagens. Portanto, estou de acordo com a utilização destas imagens para finalidades científicas.

Piraquara, ____ de ____ de _____

Nome completo- CPF

Assinatura

APÊNDICE D – INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

Prezado(a) professor(a),

Esta pesquisa servirá de subsídios a minha tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), intitulada: “*Educação Ambiental na Educação Infantil: percursos, processos e práticas evidenciadas em Centros Municipais de Educação Infantil*”. Para que a investigação seja realizada com sucesso é, extremamente, importante a sua colaboração, no sentido de oferecer as informações solicitadas. Por meio deste Roteiro de Entrevista Semi-estruturado. Os dados do Bloco 1 deste Roteiro pode ser preenchido diretamente por você, as perguntas dos demais Blocos serão gravadas para posterior transcrição.

Caso queira colaborar peço que responda às perguntas de forma clara e mais completa possível. Os dados fornecidos permanecerão no anonimato e serão utilizados, exclusivamente, para fins acadêmicos.

Agradeço imensamente a sua participação.

Atenciosamente,

A Pesquisadora.

BLOCO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DADOS DO PERFIL

1. CARACTERIZAÇÃO INICIAL	
1.1 NOME COMPLETO: _____	
1.2 Tempo	de trabalho na atual Instituição: _____anos_____meses
1.1.1 Você mora: () na zona rural () na zona urbana.	
1.1.2 Você mora a quantos quilômetros aproximadamente do CMEI que trabalha? () 1 a 5. () 6 a 10. () 11 a 15. () mais de 15.	
1.1.3 Qual meio de transporte utiliza para chegar ao CMEI: () ônibus () carona () veículo próprio () bicicleta () outros. Quais? _____	
1.1.4 Exerce outra profissão? () Sim, ligada à educação. () Sim, em outro campo. () Não.	
1.2 Formação Acadêmica	
() Graduação em Pedagogia	
() Graduação em Pedagogia com Habilitação em:	
() Outras Graduações em: _____	
1.2.1 Em sua formação acadêmica inicial teve disciplina específica de Educação Ambiental? Ou que abordasse temas relacionados à Educação ambiental? () Não () Sim. Por favor indique qual/quais: _____	
1.3 Experiência Profissional. Tempo de Trabalho	
1.3.1 Como Professor	
() - Educação Infantil – _____ anos.	
() - Séries iniciais. Ens. Fundamental – _____ anos.	
() - Séries Finais. Ens. Fundamental – _____ anos.	
() - Ensino Médio – _____ anos.	
() - Ensino Superior – _____ anos.	
1.4 Pós-Graduação	
() Especialização em _____ Ano de conclusão _____	
() Mestrado em _____ Ano de conclusão _____	
() Doutorado em _____ Ano de conclusão _____	
() Nenhum	

1.5 Sobre a Formação continuada, participou de atividades com temática relacionada à Educação Ambiental?
<input type="checkbox"/> Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal
<input type="checkbox"/> Palestras
<input type="checkbox"/> Curso de Extensão Universitária
<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Congressos
<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
1.6 Experiência profissional em CMEI Rural: _____ anos.
1.7 Possui alguma Formação específica para Educação Ambiental ou Rural/do Campo: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não - tipo de formação: _____ período de duração: _____

BLOCO 2: – ROTEIRO DE ENTREVISTA - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONCEPÇÃO DO SUJEITO; ESPAÇO DO CMEI/COMUNIDADE E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- 2.1 A Educação Ambiental se materializa como modalidade educacional quando se efetiva na prática docente. Com isso solicitamos que escreva o que você entende que seja a Educação Ambiental e como ela pode ser praticada no CMEI?
- 2.2 Os espaços físicos interno e externo do CMEI possibilita o trabalho com a EA?
- 2.3 Considerando o espaço geográfico do CMEI, que ações e programas da Educação Ambiental (envolvendo comunidade-gestão municipal) são desenvolvidos no CMEI?
- 2.4 Considerando seu espaço de trabalho, como a Educação Ambiental ou elementos que reportam a Educação Ambiental estão presentes no CMEI? Descreva algumas delas
- 2.5 Como você percebe a relação do Meio Ambiente ao redor do CMEI, à realidade das crianças e envolvimento da comunidade em relação a este tema?

BLOCO 3: – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS, PRÁTICAS DESENVOLVIDAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

- 3.1 Você conhece os documentos orientadores da sua prática pedagógica? Indique quais
- Proposta Curricular para Educação Infantil (2020)
- Projeto Político Pedagógico

() Plano de Trabalho Docente/Projetos

() BNCC

3.2 Você conhece os documentos orientadores da Educação Ambiental? Indique quais

() Plano Municipal de Educação Ambiental (2008)

() Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

() Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)

() Deliberação Estadual de Educação Ambiental

() Outros

3.3 Dos documentos, que você conhece e que orientam sua prática indicados na questão 3.1, em qual ou quais deles apresentam relação/direcionamentos para Educação Ambiental (EA).Tendo indicado acima, um, vários ou todos os documentos faça uma breve síntese do que é apresentado no documento que se relaciona a Educação Ambiental.

3.4 Dos documentos orientadores da Educação Ambiental que você indicou na questão (3.3) faça uma breve síntese do que é apresentado no documento que se relaciona ao trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil.

3.5 Quais os conteúdos e/ou disciplinas/campos de experiência desenvolvidos em sua prática pedagógica que se articulam a Educação Ambiental?

3.6 Considerando que seu CMEI está localizado em Área de Proteção Ambiental de manancial, descreva as práticas possíveis de serem realizadas neste espaço.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Ambiental na Educação Infantil: Contradição na Prática Pedagógica em Centros Municipais de Educação Infantil Rurais De Piraquara - PR.

Pesquisador: GILMARA CRISTINE BACK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40781320.4.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.555.185

Apresentação do Projeto:

Segundo informações básicas do projeto "O presente estudo trata da educação ambiental no contexto da educação infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) de Piraquara – PR. A pesquisa é realizada em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) localizados na região rural desse município. O objeto de pesquisa é a educação ambiental na educação infantil, sendo sujeitos de pesquisa os profissionais de educação - professores e coordenadores pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil. A educação ambiental é regulamentada pela política nacional e estadual de educação ambiental e sua efetividade deve ser em todos os níveis do ensino formal, na educação básica deve ser implementada em todas as modalidades educativas. Assim, a questão norteadora desta pesquisa é: Existe contradição na prática pedagógica da Educação Ambiental nos Centros Municipais de Educação Infantil rurais de Piraquara – PR? Dessa maneira, emerge a questão

norteadora da Tese: Há uma enorme contradição no que tange a Educação Ambiental, na Educação Infantil. Com tantos avanços e perspectivas críticas na Educação Ambiental, a prática pedagógica e os conteúdos escolares ainda estão muito distantes das formulações teórico-políticas.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo informações básicas do projeto "Objetivo Primário: Analisar as Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental no Ensino de Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.555.185

(CMEI) de Piraquara, no Paraná, tendo às vistas que a cidade está localizada em uma Área de Preservação Ambiental. Objetivo Secundário: Conhecer o profissional da Educação Infantil – Professoras e Coordenadoras Pedagógicas – dos Centros Municipais de Educação Infantil rural; Caracterizar a presença da educação ambiental nos documentos escolares: Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Piraquara, Projeto Político Pedagógico e Planos de aula/Projetos, no enfoque das contradições presentes na gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil Rural de Piraquara; Compreender as contradições presentes na prática pedagógica dos profissionais da Educação – Coordenadoras pedagógicas e professoras – dos Centros Municipais de Educação Infantil rurais de Piraquara, diante das tendências e da atual política da educação ambiental."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há menção a riscos psicológicos aos participantes. Não há benefícios materiais aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apropriados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável. Sem inadequações recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1677409.pdf	04/01/2021 11:56:27		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4468785.pdf	04/01/2021 11:54:03	GILMARA CRISTINE BACK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO3.pdf	04/01/2021 11:52:19	GILMARA CRISTINE BACK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITE.pdf	07/12/2020 12:36:16	GILMARA CRISTINE BACK	Aceito

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.555.185

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOTCLE.pdf	07/12/2020 12:33:38	GILMARA CRISTINE BACK	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/12/2020 12:32:59	GILMARA CRISTINE BACK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

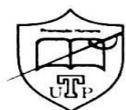
Não

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

ANEXO B: CARTA APRESENTAÇÃO PESQUISADORA



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

DECLARAÇÃO

Declaro que Gilmara Cristine Back, inscrita no CPF. sob nº. o14.840.099-08, é acadêmica regularmente matriculada no curso de Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, com R.A. 98806.

A acadêmica fará entrevistas com professores de Educação Infantil e Coordenação Pedagógica dos centros Municipais de Educação Infantil(CMEI) do Município de Piraquara no período de 19 de novembro de 2019 até 19 de novembro de 2020 conforme cronograma a ser organizado com a disponibilidade do CMEI, nos períodos da manhã e tarde.

As entrevistas integram as atividades inerentes à produção do trabalho de tese da acadêmica, sob minha orientação

Sendo o que se apresenta para o momento, firmo a presente declaração.

Curitiba, 19 de novembro de 2019.

Prof. Dra. Maria Arlete Rosa

Orientadora de Doutorado

Vice Coordenadora

Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Universidade Tuiuti do Paraná



utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydney Lima Santos | Reitoria: Rua Sydney A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná

Campus Bacacheri: Rua Cicero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná

Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Bronny, 249 • Jardim Schaffer • 82100-280 • Curitiba - Paraná

Campus Mossungüê: Rua José Nicco, 179 • Mossungüê • 81200-300 • Curitiba - Paraná

ANEXO C: DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PESQUISA NOS CMEI's**MUNICÍPIO DE
PIRAQUARA**Secretaria de
Educação**DECLARAÇÃO**

Declaro para os fins que se fizerem necessários que a professora Gilmara Cristine Back, servidora do município, está autorizada a visitar os Centros Municipais de Educação Infantil para realização de pesquisa acadêmica com entrevistas aos professores e coordenação pedagógica. Sendo expressão da verdade, dato e assino a presente.

Piraquara, 11 de março de 2020.


Carla Juliane dos Santos Vilar
Secretaria de Educação
Decreto nº 5498/2017