

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA GURESKI RODRIGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

CURITIBA

2018

DANIELA GURESKI RODRIGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Daniele Saheb

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

R696f
2018

Rodrigues, Daniela Gureski
A formação continuada do professor de educação infantil em educação ambiental / Daniela Gureski Rodrigues ; orientadora: Daniele Saheb. – 2018. 158 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 135-150

1. Professores - Formação. 2. Educação Permanente. 3. Prática de ensino. 4. Educação ambiental. 5. Educação infantil. I. Saheb, Daniele. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 838
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Daniela Gureski Rodrigues

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, reuniu-se às 14h30min, na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales e Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens para examinar a Dissertação da mestrand **Daniela Gureski Rodrigues**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A aluna apresentou a dissertação intitulada "A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere publicação

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb

Daniele Saheb

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales

[Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens

[Assinatura]

[Assinatura]
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho aos profissionais da Educação Infantil que em meio a tantas adversidades continuam acreditando na educação e dando o seu melhor para nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso” (SAINT-EXUPÉRY, 2005, p. 33).

Assim, nas palavras de Saint-Exupéry componho as primeiras páginas deste trabalho e últimas palavras que escrevo, as quais são dedicadas a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui. Para além de apenas palavras escritas, espero encontrar melhor maneira de agradecê-los e demonstrar o quanto sou afortunada por ter cada um de vocês em minha vida.

Agradeço:

A Deus, pelo cuidado em minha vida, colocando tantas pessoas boas em meu caminho, e por sempre estar presente renovando minha fé e esperança.

À minha mãe, por toda dedicação que tem a mim, por me acolher nos momentos de desespero e ser apoio nos momentos em que a caminhada se tornou difícil. Por nunca deixar faltar nada para mim e por me esperar com café e pão quentinho todas as vezes que precisei de colo de mãe. Obrigada por ser uma parte tão boa da minha vida. Amo você!

Ao meu pai (*in memoriam*), que em vida sempre acreditou em mim e nunca me deixou desistir dos meus sonhos. E mesmo não estando presente sempre foi fonte de inspiração.

Ao meu padrasto, Eros, pelas palavras de apoio nos momentos de aflição e angústia. Por acreditar em mim e me ajudar com as adversidades presentes.

Ao meu marido, João Batista, meu companheiro de vida, por compreender meus momentos de ausência, e por apoiar incondicionalmente minhas aventuras acadêmicas. Por sempre estar ao meu lado para rir e me consolar quando necessário. Obrigada por toda dedicação que tem a mim. Amo você!

À minha querida amiga e orientadora Dani, obrigada! Não tenho palavras para descrever e agradecer tudo o que fez por mim ao longo desses anos, afinal nossa caminhada já começou há algum tempo e você com certeza sempre foi fonte de inspiração. Agradeço por sempre acreditar e confiar em mim, me incentivando a ser cada vez melhor como profissional e como pessoa. Por me dar apoio e caminhar ao meu lado nos momentos de adversidades, com certeza aprendemos muito nesse período. É um privilégio poder conviver com você!

Não poderia deixar de agradecer à minha dupla, Giovana, que esteve ao meu lado nos melhores e piores momentos, que partilhou comigo as angústias da dissertação, as viagens para congressos e a escrita dos artigos. Com certeza você foi essencial na minha caminhada.

Às minhas pupilas do PIBIC: Fabiana, Manuela, Cássia, Rebeca, Lara, Luana e a agora mestranda Chrizian. Obrigada pelos momentos de discussão e reflexão, mas principalmente pelos momentos de descontração, risadas e comilança. Vocês foram parte da minha alegria nessa caminhada.

Aos meus fiéis amigos que se fazem presentes em todos os momentos da minha vida: Fran, Cristina, Fernando, Felipe, Elaine, Sandra, Murilo, Suani, Luiz, Sheila e Ellen. Obrigada pelos momentos de alegria, conversas, churrascos! Vocês iluminam os meus dias. Agradeço a todos os amigos e familiares que de alguma maneira contribuíram para a realização deste estudo.

Aos colegas do Programa: Juliana, Sandra, Giovani, Helton, Liliam, Virgínia e principalmente a Patrícia, por sempre estarem disponíveis para eventuais discussões acadêmicas e serem fontes inesgotáveis de informações.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA), pelos momentos de reflexão e de troca.

Ao Grupo Educacional OPET, principalmente a coordenadora Cintia, pelas oportunidades recebidas.

À professora Marilda Behrens, por fazer parte da minha vida acadêmica desde a graduação, sempre com excelentes contribuições. À Professora Marília Andrade Torales, por sempre ser tão atenciosa. Obrigada às duas por aceitarem compor a banca e dedicarem seu tempo à leitura deste trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pelo acolhimento e possibilidade de realização deste mestrado. Aos professores do PPGE e da Pedagogia pelo apoio e contribuições sempre que preciso. Agradeço principalmente à professora Joana Romanowski, Romilda Teodora Ens, Peri Mesquida, Priscila Ximenes, Barbara Raquel, Reginaldo Costa, Evelise Portilho, pela disponibilidade em ajudar sempre. Agradeço imensamente à Solange, secretária do PPGE, por ser sempre tão solícita.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, mas principalmente aos professores de Educação Infantil, pela possibilidade de realizar esta pesquisa.

Obrigada a todos!!!!

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo esses podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: ‘não há mais que ver’, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde a primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(SARAMAGO, 1997 p. 32)

Resumo

A Educação Ambiental é uma temática que vem sendo inserida cada vez mais nas instituições educacionais, principalmente pela sua obrigatoriedade que ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012). Essa obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino refletiu diretamente na formação de professores, pois esses precisam de embasamento para inserir a Educação Ambiental em sua prática pedagógica. Nesse sentido, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: qual a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças? Para tanto, este estudo teve como objetivos: investigar a concepção de Educação Ambiental dos cursos desta área ofertados pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná; verificar a concepção de Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba – Paraná; identificar as fontes utilizadas pelos professores de Educação Infantil para o planejamento das atividades de Educação Ambiental; descrever os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática em Educação Ambiental na concepção dos professores de Educação Infantil. A presente pesquisa foi realizada em 10 Centros Municipais de Educação Infantil, sendo um de cada regional da cidade de Curitiba – Paraná. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: análise documental, a qual foi realizada nas ementas dos cursos e documentos oficiais que norteiam as práticas de Educação Ambiental e de Educação Infantil. Foi realizada também uma entrevista semiestruturada com os 11 professores atuantes na Educação Infantil e que realizaram algum curso de Educação Ambiental na Rede Municipal de Curitiba – Paraná entre 2010 e 2016. Além disso foi feita a observação de uma prática de Educação Ambiental de cada instituição participante da pesquisa. Para a interpretação e análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), na qual foram elaboradas três categorias: Concepção de Educação Ambiental; a relação teoria e prática na formação continuada; e limites e possibilidades da efetivação da Educação Ambiental na Educação Infantil. Por meio da análise foi possível verificar que as práticas de Educação Ambiental ocorrem cotidianamente nas instituições de Educação Infantil pesquisadas e que essas práticas possuem forte influência da formação continuada realizada pelas professoras. Assim, entendemos que a formação continuada precisa subsidiar esses profissionais para que ampliem essas práticas visando sensibilizar as crianças que estão inseridas na Educação Infantil em relação ao meio ambiente. Além disso, a formação continuada precisa propiciar ao profissional da Educação Infantil momentos de discussão, reflexão e pesquisa, objetivando ampliar o repertório desse professor para que haja uma melhoria de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Formação Continuada. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Environmental education is a subject that has been increasingly inserted in educational institutions, mainly due to its obligatoriness that occurred with the National Curricular Guidelines for Environmental Education (BRASIL, 2012). This obligatoriness of Environmental Education at all levels of education was reflected in teacher training, since they need a foundation to insert Environmental Education in their pedagogical practice. In this sense, the present research seeks to answer the following question: What is the relation between the Environmental Education courses offered by the Curitiba - Paraná Municipal Network to the teachers of Infantile Education and its unfoldings in the pedagogical practice with children? Therefore this study had objectives to: investigate the conception of Environmental Education of the courses of Environmental Education offered by the Municipal Network of Curitiba - Paraná; verify the conception of Environmental Education of the teachers of Infantile Education of the Municipal Network of Curitiba, Paraná; identify the sources used by the teachers of Infant Education for the planning of the activities of Environmental Education; to describe the knowledge required for the development of the practice in Environmental Education in the conception of the teachers of Early Childhood Education. The present research was carried out in the 10 Municipal Center for Early Childhood Education, being one of each regional from the city of Curitiba, Paraná. As a research methodology, it was opted for the qualitative approach, using the following instruments: documentary analysis, which was carried out in the syllabus of the courses and official documents that guide the practices of Environmental Education and Early Childhood Education. A semistructured interview was also conducted with the 11 teachers involved in Early Childhood Education and who performed some Environmental Education course in the Curitiba / Paraná Municipal Network between 2010 and 2016. Besides that, an Environmental Education practice was observed for each institution participating in the research. For the interpretation and analysis of the data, the content analysis was used, proposed by Bardin (2016), in which three categories were elaborated: Conception of Environmental Education, the theory and practice relation in continuing education and limits and effectiveness of the implementation of Environmental Education in Early Childhood Education. Through the analysis it was possible to verify that the Environmental Education practices occur daily in the institutions of Early Childhood Education researched and that these practices have a strong influence of the continuing education carried out by the teachers, so we understand that Continuing Education needs to subsidize these professionals to widen these practices in order to sensitize the children who are inserted in Children's education in relation to the environment. In addition, Continuing Education needs to provide the Child Education professional with moments of discussion, reflection and research, aiming to expand the repertoire of this teacher so that there is an improvement of his pedagogical practice.

Keywords: Environmental Education, Early Childhood Education, Continuing Education, Pedagogical Practice.

Lista de ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Regionais de Curitiba.....	85
Figura 2 - Regional Bairro Novo.....	87
Figura 3 - Regional Boa Vista.....	88
Figura 4 - Regional Boqueirão.....	89
Figura 5 - Regional Cajuru.....	90
Figura 6 - Regional CIC.....	91
Figura 7 - Regional Matriz.....	92
Figura 8 - Regional Pinheirinho.....	93
Figura 9 - Regional Portão.....	94
Figura 10 - Regional Santa Felicidade.....	95
Figura 11 - Regional Tatuquara.....	96
Figura 12 – Análise de Conteúdo.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fonte de pesquisa dos professores.....	119
Gráfico 2 - Possibilidades para desenvolver a Educação Ambiental.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados.....	97
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil (em São Paulo)
CISEA	Comissão Intersetorial de Educação Ambiental
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EAD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FC	Formação Continuada
FCLAR	Faculdade de Ciências e Letras da Unesp câmpus de Araraquara
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT22	Grupo de Trabalho 22
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PPGMADE	Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba

PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PROMEIA	Programa Municipal de Educação Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REMEA	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM A PROPOSTA ..	19
1.1	INTRODUÇÃO	22
2	PANORAMA DAS PESQUISAS REALIZADAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE 2010 A 2016	31
2.1	TEMAS E FONTES DE DADOS	31
2.1.1	Panorama das pesquisas sobre Formação Continuada e Educação Ambiental	32
2.1.2	Panorama das pesquisas sobre Educação Infantil e Educação Ambiental	36
3	SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA	41
3.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	41
3.2	A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	48
3.2.1	A Educação Ambiental no Brasil e sua inserção na Educação Infantil: documentos legais	56
3.2.2	A Educação Ambiental na Educação Infantil e suas especificidades	62
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.3.1	A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental	78
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	84
4.1	ABORDAGEM	84
4.1.1	Campo de pesquisa	84
4.1.2	Perfil dos entrevistados	97
4.1.3	Técnica de coleta de dados	98
4.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	101
4.2.1	Concepção de Educação Ambiental	104
4.2.2	A relação entre teoria e prática na formação continuada	111
4.2.3	Limites e possibilidades na efetivação da Educação Ambiental na Educação Infantil	123

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – CURSOS DE FORMAÇÃO – PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA	151
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – PESQUISA NAS UNIDADES – PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA	152
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA	153
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO.....	156
APÊNDICE F – QUESTÕES DA ENTREVISTA.....	157

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM A PROPOSTA¹

“[...] é que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 45).

O ser humano é reconhecido por ser racional, no entanto, não nos constituímos apenas pela racionalidade, somos muito mais, um misto de emoção, racionalidade, imaginação, sapiência, amorosidade e são essas multidimensionalidades que nos levam além. Assim, ninguém percorre um caminho sem que ocorra uma troca, pois sempre deixamos um pouco de nós e levamos um pouco do outro. Essas trocas nos instigam a repensar, refazer e reaprender, o que contribui e confere sentido ao caminho que cada um escolheu, e ajuda a sustentar o sonho que nos colocou na caminhada. Desse modo, é por meio das palavras de Freire (1992) que dou início à explanação sobre a minha trajetória, buscando relatar um pouco do meu percurso acadêmico e profissional que motivaram esta pesquisa.

Iniciei o curso de magistério no Colégio Estadual Paulo Leminski no ano de 2006 e já no começo desta formação tínhamos estágios obrigatórios, assim, ao visitar as escolas me encantei com a Educação Infantil. Comecei a trabalhar como estagiária em um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado com a prefeitura em uma turma de pré-escola, na qual constitui minhas primeiras experiências em sala de aula. Já no terceiro ano do curso assumi uma turma de nível IV, com crianças de 3 a 4 anos de idade, em uma instituição particular, na qual trabalhei até o primeiro semestre da graduação. Essa escola contribuiu muito para a minha formação como profissional e também para as minhas primeiras inquietações sobre a formação do professor de Educação Infantil.

No primeiro ano de graduação no curso de Pedagogia, que iniciei em 2010 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), essas apreensões sobre a formação do professor de Educação Infantil passaram a ganhar corpo a partir de discussões realizadas em disciplinas como Didática e Psicologia da Educação. Movida por essas inquietações, entrei no Programa Institucional de Bolsas de

¹ Texto escrito na primeira pessoa do singular por se tratar de um relato pessoal da pesquisadora.

Iniciação Científica (PIBIC) intitulado “A Representação Social da Professora de Educação Infantil”. Essa temática fazia parte de um projeto maior, coordenado pela professora Evelise M. Labatut Portilho, e que me possibilitou um aprofundamento teórico sobre a temática e a oportunidade de olhar as professoras deste nível de ensino de outra maneira, ou seja, como pesquisadora e não mais somente como parte integrante da equipe docente. Esse contato com a pesquisa ampliou meu olhar sobre a formação desses profissionais e para as dificuldades enfrentadas dia a dia nas instituições públicas.

Permaneci um ano neste projeto, o qual foi muito rico em questão de aprendizagem, principalmente pelas discussões efetuadas no grupo, tanto de pesquisa como de estudos, que contribuíram muito para que eu expandisse minhas referências. No segundo ano da graduação tive a oportunidade de voltar à instituição de Educação Infantil em que havia trabalhado durante minha formação no magistério para assumir novamente uma turma de nível IV, com crianças de 3 a 4 anos de idade. Essa experiência foi de extrema importância na minha formação, pois nesse período cursava a disciplina de Educação Infantil, a qual desconstruiu muito do que eu acreditava saber e também me apresentou as discussões sobre a temática da Educação Ambiental (EA).

Na maioria das vezes saía da aula repensando sobre a minha prática como professora de Educação Infantil e como poderia melhorar, assim como motivar as professoras que trabalhavam comigo nessa mesma instituição a repensar suas práticas. Dessa maneira, fui percebendo que a formação inicial e continuada se fazia como um fator essencial para que isso acontecesse.

No início do ano de 2012, assumi como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual tive a oportunidade de fazer parte da equipe de permanência, atuando em todas as turmas da instituição – que era composta por berçários, maternais e pré-escola. Pude, desta forma, ampliar minha experiência na Educação Infantil, pois até então eu só havia trabalhado com crianças de maternal III, também de 3 a 4 anos de idade. Foi uma experiência muito rica, mas não deixou de ser impactante, pois eu só participara da realidade de um CMEI como pesquisadora. Vi-me em um novo desafio, o de tentar realizar meu trabalho de maneira ética, responsável, imbuído de tudo aquilo que eu acreditava, inserida em uma nova realidade, em meio a muitas adversidades.

Nesse mesmo ano iniciei outra pesquisa de iniciação científica, intitulada “Concepções de Educadores Socioambientais Sobre a Complexidade”, sob orientação da professora Daniele Saheb. Nesse período, entre pesquisa e adaptação na rede, fui obtendo mais contato com pesquisas realizadas na formação de professores, na Educação Infantil e na Educação Ambiental, e também um aprofundamento teórico sobre a Teoria da Complexidade de Morin. A partir destes referenciais, sempre busquei aprimorar minha prática e levar discussões para as semanas pedagógicas.

No ano de 2013, mudei de unidade de trabalho dentro da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e me deparei com um CMEI menor, apenas com três turmas e que acabava de ser inaugurado. Logo surgiram inúmeras propostas das professoras e equipe pedagógica para trabalharmos as relações naturais nesta instituição, pois além de ser uma proposta da Rede Municipal para aquele ano, o CMEI dispunha de uma área verde imensa. Assim, demos origem aos primeiros projetos que pretendiam desenvolver um trabalho com Educação Ambiental no CMEI, e entre eles os que tiveram maior destaque foram dois: um para fazer hortas e jardins na instituição e outro para trabalhar com reciclagem. Eu já possuía um certo contato teórico com a Educação Ambiental e assim que os projetos iniciaram a falta de participação das crianças começou a me causar desconforto. Logo me dei conta de que a proposta que estava sendo realizada não estimulava as crianças a participarem e serem protagonistas, e eu, que tanto questionava essa prática, estava compactuando com um projeto que pouco acrescentava no desenvolvimento das crianças. Decidi então trabalhar o projeto da horta por outra perspectiva, e com o auxílio da minha colega de turma fizemos um projeto no qual as crianças eram protagonistas, além de buscar inserir práticas que eram condizentes com a realidade que estas estavam inseridas.

Aprofundando as reflexões sobre Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011; JARDIM, 2010; KRAMER, 2003), Educação Ambiental (JACOBI, 2003; LOUREIRO, 2012, SAUVÉ, 2005) e Complexidade (MORIN, 2011), surge a inquietação que culminou no meu trabalho de conclusão de curso² intitulado “A concepção dos professores e educadores de Educação Infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana”. Esta pesquisa me ajudou a compreender como a concepção dos professores sobre

² Pesquisa realizada em monografia para o Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no ano de 2013.

criança e Educação Infantil influencia na sua prática docente. A partir deste resultado passei a me questionar sobre a prática pedagógica em Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil, que, de acordo com os resultados de um estudo que realizei no Curso de Especialização em Educação Ambiental (2015), reduzem-se à ação pela ação.

A partir deste momento inquietaram-me os desafios da formação de professores em Educação Ambiental, especialmente no que diz respeito às suas características e possibilidades de impacto para a prática docente. Minha vivência como professora de Educação Infantil da rede contribuiu de maneira significativa para que eu ampliasse meu olhar sobre essas discussões e construísse meu tema de pesquisa para o mestrado em educação, tendo como foco a formação continuada de professores de Educação Infantil em Educação Ambiental.

1.1 INTRODUÇÃO

O trabalho com o meio ambiente vinculado à educação vem sendo difundido por diversos eventos, os quais destacam a relevância da inserção da Educação Ambiental na formação dos seres humanos como cidadãos críticos, reflexivos e questionadores da realidade que os cerca. Apesar das discussões avançarem, caminhando cada vez mais para a necessidade de uma Educação Ambiental crítica e de caráter interdisciplinar, apenas no ano de 1980 a temática começou a ganhar consistência no Brasil, e se consolidou no ano de 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira, que destaca no artigo 2º o meio ambiente e a oferta da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988). O que não culminou automaticamente em práticas críticas e reflexivas.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) evidenciou a Educação Ambiental na escola, considerando a importância das relações nos processos sociais (BRASIL, 1996). Em decorrência dessa lei, no ano de 1997 foram aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, que inseriram temas transversais como proposta

curricular, incluindo o meio ambiente (BRASIL, 1997). No ano de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999a) efetivou a preocupação com a inserção da Educação Ambiental nas escolas. No entanto, apenas com as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2012, é que se estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino de maneira interdisciplinar (BRASIL, 2012).

Este estudo tem como ênfase a Educação Infantil e, portanto, cabe destacar os documentos nacionais que marcam a trajetória da Educação Ambiental para este primeiro nível da Educação Básica. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) abordaram em 1998 a relevância da temática ambiental, ainda que guiado por correntes mais tradicionais, e trouxeram a discussão para o currículo da Educação Infantil. O RCNEI aborda a importância do contato da criança com o meio ambiente, bem como a importância da criança se reconhecer como parte integrante deste, contribuindo, assim, para a conservação do mesmo (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), promulgadas no ano de 2010, apontam a pertinência do trabalho com a EA, ressaltando aspectos como a valorização de diferenças culturais, a solidariedade, o respeito, a tolerância e a criticidade, além de artigos que destacam a importância do trabalho com a Educação Ambiental, o que demonstra um avanço na compreensão e abordagem das questões ambientais (BRASIL, 2010).

Ao reafirmar a relevância do trabalho com a Educação Ambiental para o desenvolvimento dos indivíduos, Carvalho (2012, p. 69) afirma que:

[...] a EA está efetivamente oferecendo um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender. Uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos.

Neste sentido não se pode negar a pertinência do trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, visto que “creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver” (TIRIBA, 2010, p. 2).

Os professores precisam desenvolver práticas que ultrapassem o senso comum, buscando superar uma EA conservadora e estimulando os indivíduos a

explorarem o meio pela sua própria curiosidade. Contudo, uma pesquisa³ realizada anteriormente pela autora e intitulada “Desafios e perspectivas das ações educativo-ambientais na Educação Infantil”, constatou que a determinação quanto à inserção da Educação Ambiental pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) não assegura a sua presença no cotidiano escolar. Os resultados revelaram o desconhecimento das professoras de EI em relação à Educação Ambiental e o predomínio das práticas naturalistas e conservacionistas (SAUVÉ, 2005). Outra evidência foi a de que:

[...] a contribuição dos professores para o desenvolvimento de um trabalho, independente de qual seja, é essencial. Contudo, há a necessidade de que esses professores ampliem o repertório para que possam, assim, atuar efetivamente no processo de construção do conhecimento de seus alunos (RODRIGUES; ANDREOLI, 2015, p. 33).

Pode-se assim identificar um predomínio de duas correntes da Educação Ambiental, ambas apontadas por Sauvé (2005): a corrente naturalista, que enfatiza uma relação centrada na natureza, não existe transversalidade no trabalho e a Educação Ambiental acaba sendo delegada aos professores de Ciências Naturais ou permanece limitada a essa área de conhecimento, privilegiando o enfoque natural e deixando de lado outras relações. A outra corrente identificada é a conservacionista, que considera o meio ambiente como um conjunto de problemas a serem resolvidos, por exemplo, o descarte inadequado é um problema e a solução seria a reciclagem. Contudo, não se considera as ações dos indivíduos no ambiente, ou seja, o ambiente é um problema.

Ambas concepções são tradicionais e desconsideram questões importantes que fortalecem as discussões em Educação Ambiental, tais como os aspectos sociais, a importância da reflexão como ato político, a valorização dos saberes culturais, a postura crítica. Estas questões se englobam na corrente crítica da Educação Ambiental, que é uma das mais importantes e contribui para a superação da alienação e transformação das realidades, por meio do conhecimento, da reflexão e da ação. A pesquisa realizada refletiu a concepção que os sujeitos pesquisados possuíam de Educação Ambiental e sua consequência na prática pedagógica. Por meio das

³ Pesquisa realizada em monografia para o Curso de Especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2015.

pesquisas realizadas, principalmente nos bancos de dados, constatou-se que o trabalho com a Educação Ambiental vem sendo banalizado e compreendido de maneira descontextualizada. Isto reflete diretamente na relação dos indivíduos com o meio ambiente. Cabe, portanto, uma reflexão acerca da contribuição da escola para a compreensão dos seres humanos em relação à temática ambiental.

Ressalta-se que este estudo não se constitui como uma crítica a essas práticas ditas naturalistas, porém busca compreender como a concepção das docentes, bem como suas experiências relacionadas a formação continuada refletem em sua prática, objetivando contribuir com esse campo de estudo.

Sabe-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se pela fase de maior importância no desenvolvimento humano no que diz respeito às dimensões intelectual e moral. A Educação Ambiental articulada à Educação Infantil pode acarretar mudanças de pensamentos e atitudes, por meio da construção de valores ambientais e ressignificando as posturas das pessoas com o meio em que vivem. Apesar da relevância do trabalho com a Educação Ambiental ser reconhecido por diversos profissionais da área da Educação, ao fazer a pesquisa exploratória pode-se perceber a escassez de pesquisas realizadas na Educação Infantil.

Ao buscar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴ (BDTD) as palavras “Educação Infantil” e “Educação Ambiental”, filtrando para documentos a partir de 2010 até 2016, foram encontradas 167 dissertações em português e duas em espanhol. No entanto, ao se realizar uma leitura mais minuciosa, pode-se perceber que apenas quatro abordavam efetivamente o tema Educação Ambiental, destas, todas se constituem em experiências docentes da inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil. Também foram encontradas 68 teses em português e 4 em espanhol, no entanto, apenas uma abordava o tema Educação Ambiental..

Na base de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior⁵ (CAPES), ao realizar a pesquisa com as palavras “Educação Infantil” e “Educação Ambiental”, filtrando para documentos a partir de 2013 e apenas para a

⁴ A BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) é um portal que dá acesso aos sistemas de informações de teses e dissertações existentes no país (BDTD, 2016).

⁵ A base de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) é um portal que dá acesso aos sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país a partir do ano de 2013 (CAPES, 2016).

área de Educação, apareceram 1.238 dissertações, no entanto, ao refinar a busca, por meio da leitura, apenas uma abordava efetivamente o tema Educação Ambiental na Educação Infantil. Na *Scientific Electronic Library Online*⁶ (SCIELO), ainda utilizando as palavras “Educação Infantil” e “Educação Ambiental”, foram encontrados três artigos, dos quais nenhum tinha efetiva relação com a Educação Ambiental na Educação Infantil.

Emerge, assim, uma apreensão, visto que no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental de 1999 estabeleceu em seu artigo 9º que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida no âmbito escolar dos currículos, englobando todos os níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil. Ainda podemos destacar os RCNEI (BRASIL, 1998), os quais apresentam a importância da criança se reconhecer como parte integrante do meio ambiente. Além desses documentos, as DCNEI de 2010 apontam a importância de se trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil, por meio do respeito, da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade. Destaca-se ainda a relevância dos princípios políticos e estéticos para consolidar o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Ressalta-se também a promulgação ocorrida em 2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a qual instituiu a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Levando-se em consideração a pesquisa de campo realizada em 2015 e a pesquisa realizada em 2017, concorda-se com Carvalho (2012, p. 183) que “o grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-a na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas”. Para que ocorra esse comprometimento com a Educação Ambiental é preciso que, para além das leis que instituem a obrigatoriedade desta, os professores reconheçam e compreendam a sua importância. No entanto, ao realizar-se uma segunda pesquisa exploratória nas bases de dados sobre a Formação Continuada de professores na Educação Ambiental, os resultados se tornam ainda mais preocupantes.

Na pesquisa realizada na BDTD com as palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”, filtrando para documentos a partir de 2010, foram localizadas 152 dissertações, das quais nenhuma abordava efetivamente o tema, referiam-se a

⁶ *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros (SCIELO, 2016).

diversas áreas do conhecimento relacionadas à educação, no entanto, nada sobre EA. Quanto às teses, foram localizadas 69, das quais, apenas duas relatavam a Formação Continuada em Educação Ambiental, uma por meio de filmes e outra pela contribuição do Programa Municipal de Educação Ambiental em São Carlos-SP (PROMEIA).

Na base de dados da CAPES, ao realizar a pesquisa com as palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”, filtrando para documentos a partir de 2013 e apenas para a área de Educação, foram encontrados 6.945 documentos, dos quais, apenas três discorriam efetivamente sobre a temática. Já na *Scientific Electronic Library Online*, ainda utilizando as palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”, filtrando artigos a partir de 2010, foram encontrados 27 artigos, dos apenas três articulavam essa temática.

Verifica-se, então, uma escassez de pesquisas relacionadas à Formação Continuada de professores em Educação Ambiental, o que intensifica o interesse em compreender como esta ocorre, principalmente com os professores que atuam no âmbito da Educação Infantil. Neste sentido, em meio à pesquisa de campo realizada em 2015, que denota a prevalência de práticas pontuais naturalistas e conservadoras de Educação Ambiental, bem como as pesquisas exploratórias realizadas em 2016, que evidenciam uma escassez de pesquisa no cruzamento da Educação Ambiental, da Formação Continuada e da Educação Infantil e os marcos legais que denotam a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, destacando aqui, a Educação Infantil, novos questionamentos manifestam-se. Visto que a Educação Ambiental precisa constar obrigatoriamente nos currículos e que esta contribui de maneira significativa no desenvolvimento dos indivíduos, busca-se então investigar a concepção de Educação Ambiental dos cursos de Educação Ambiental ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME – Curitiba), tentando assim, relacionar a influência da Formação Continuada em Educação Ambiental ofertado pela Rede, na prática dos docentes que atuam na Educação Infantil.

Com base no contexto descrito anteriormente, esta pesquisa tem como tema de investigação a Educação Ambiental, especialmente no que diz respeito à Formação Continuada ofertada pela Rede Municipal de Curitiba para os professores de Educação Infantil, bem como a sua influência nas práticas pedagógicas em

Educação Ambiental (EA) dos docentes que participam dessas formações, visto que não são obrigatórias.

A partir do exposto, delineou-se a seguinte questão norteadora: **qual a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças?**

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças. E como objetivos específicos: investigar a concepção de Educação Ambiental dos cursos de Educação Ambiental ofertados pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná; verificar a concepção de Educação Ambiental dos professores de educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, Paraná; identificar as fontes utilizadas pelos professores de educação Infantil para o planejamento das atividades de Educação Ambiental; descrever os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática em EA na concepção dos professores de Educação Infantil.

Buscou-se então, com essa introdução, contextualizar o campo de estudo desta pesquisa que se insere no campo da Educação Ambiental, bem como na importância de repensar a Formação Continuada de professores da Educação Infantil nessa perspectiva.

Na sequência será apresentado um referencial teórico que está alicerçado principalmente nos seguintes autores: Boff (2012), Contreras (2002), Carvalho (2012), Freire (1992), González-Gaudiano (2005), Leff (2012), Loureiro (2012), Morales (2009), Morin (2011), Nóvoa (1995), Oliveira (2011), Saheb (2013).

Para que a fundamentação teórica subsidie a análise de cada etapa desta pesquisa, a discussão foi estruturada nos seguintes capítulos: o primeiro teve como objetivo realizar um levantamento das pesquisas já realizadas em Educação Ambiental, no que diz respeito ao foco desse estudo: EA e Formação Continuada e Educação Ambiental e Educação infantil. Ou seja, foram realizadas pesquisas em bases de dados buscando por publicações de artigos, dissertações e teses que pudessem contribuir com o aprofundamento teórico desta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o histórico da Educação Infantil buscando explicitar a trajetória da Educação Infantil (EI), a qual contribuiu para a construção

histórica e social do pensamento dos profissionais que atuam neste nível da educação básica. O primeiro subcapítulo buscou revisitar o histórico da Educação Ambiental, bem como identificar as suas correntes. Este capítulo emerge da necessidade de compreender os caminhos percorridos pela Educação Ambiental e como se dá a influência de suas correntes nas instituições escolares, buscando desta forma, que esse capítulo subsidie análises da concepção dos cursos e dos professores pesquisados. Esses dois itens foram essenciais para embasar o subcapítulo que abordou a Educação Ambiental no Brasil e a inserção desta na Educação Infantil, destacando a relevância de desenvolver o trabalho com a Educação Ambiental que venha atender a necessidade das crianças, compreendendo que as correntes ambientais não se excluem na realização do trabalho, mas se complementam. O próximo subcapítulo diz respeito às peculiaridades de se trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil. Para tanto, buscou-se fazer uma convergência entre a DCNEI (BRASIL, 2010) e a DCNEA (BRASIL, 2012) alicerçada na teoria de Morin (2011). Ainda buscou-se fazer uma reflexão sobre a Formação Continuada dos professores de Educação Infantil no Brasil estreitando a discussão até chegar no campo pesquisado, a cidade de Curitiba/PR.

Para que a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: a análise documental, que se trata de complemento na pesquisa qualitativa, foi utilizada inicialmente para realizar o levantamento dos cursos ofertados pela rede, para que se pudesse, assim, selecionar os sujeitos da pesquisa. Após a seleção, realizou-se a entrevista semiestruturada com 11 professores atuantes na Educação Infantil, os quais realizaram os cursos selecionados na primeira etapa. Entendemos que a entrevista semiestruturada atinge os mais variados públicos e articula diversos assuntos. É, ainda, a observação para que esta complemente as entrevistas, identificando dados que passaram despercebidos na entrevista (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Nesse sentido, após a realização das entrevistas, a pesquisadora pediu aos sujeitos para realizar a observação de uma prática de Educação Ambiental realizada por eles, juntamente com as crianças. Foi possível realizar 9 observações, as quais se deram por meio de uma pauta de observação. Esta metodologia serviu principalmente para contrastar a fala dos professores com a prática e verificar a concepção desses na realização das atividades, visto que foi realizada apenas uma observação em cada instituição.

Para a interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, visto que está consiste em uma metodologia que contribui para que o pesquisador alcance um significado mais profundo na compreensão dos dados, ultrapassando a simples leitura de documentos e transcrições.

Por meio da análise dos dados foi possível verificar que as práticas de Educação Ambiental ocorrem cotidianamente nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, no entanto estas são pautadas em sua maioria nas correntes naturalistas e conservacionista (SAUVÉ, 2005), as mesmas nas quais as ementas dos cursos que foram analisadas estão fundamentadas. Pudemos perceber também por meio da análise das entrevistas e das observações realizadas que a prática das professoras no que diz respeito à temática ambiental são influenciadas pela formação que essas realizam e que as professoras buscam adaptar s atividades que vivenciam nos cursos para as crianças.

Entendemos assim que a Formação Continuada pode contribuir para que haja uma mudança na prática das professoras, no entanto essa formação precisa ser pensada no intuito de provocar a reflexão nesses profissionais. Também precisa ser constituída a partir da vivência desses professores, buscando valorizar a prática que esses já realizam, visto que estão no “chão da sala” e têm muito a contribuir para que a Formação Continuada seja atraente. Desse modo, a Formação Continuada precisa ser pensada como uma via de mão dupla, na qual contribua para a reflexão e mudança da prática dos docentes, mas também valorize o que já acontece em sala de aula.

2 PANORAMA DAS PESQUISAS REALIZADAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE 2010 A 2016

Para realizar este panorama, optou-se pela pesquisa exploratória, a qual se constitui como um elemento importante na construção de uma investigação, posto que “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Nesse sentido, a pesquisa exploratória contribui para que ocorra um aprofundamento no tema e possibilita ao pesquisador compreender como o assunto abordado vem sendo tratado epistemologicamente.

Nessa perspectiva, a pesquisa de cunho exploratório tem o intuito de “aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato, ou fenômeno [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

2.1 TEMAS E FONTES DE DADOS

Portanto, definiu-se como temas para o estudo exploratório os principais eixos que constituem esta investigação: Educação Ambiental, Educação Infantil e Formação Continuada, para que assim se iniciasse o levantamento nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁷ (ANPED), o GT22⁸ e na Revista Eletrônica do

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da Educação. Possui reuniões e tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na área da Educação, no Brasil (ANPEd, 2016a).

⁸ Os Grupos de Trabalho (GTs) são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de Educação. São 23 GTs temáticos que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd (ANPEd, 2016b).

Mestrado de Educação Ambiental (REMEA)⁹. Ressalta-se que a pesquisa exploratória foi realizada em março de 2017 e incluiu a busca por artigos, teses e dissertações de 2010 até o ano de 2016.

2.1.1 Panorama das pesquisas sobre Formação Continuada e Educação Ambiental

A primeira base de dados pesquisada foi a BDTD, para verificar as produções científicas existentes no país. Utilizaram-se as seguintes palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”. Na primeira busca foram encontradas 152 dissertações, no entanto ao realizar a leitura dos resumos nenhuma delas discorria efetivamente sobre Formação Continuada em Educação Ambiental, a maior parte dessas abordava os mais diversos assuntos que não se relacionam com a temática ambiental. Apenas cinco faziam referência à Educação Ambiental, porém não abordavam a Formação Continuada, mas sim algumas práticas desenvolvidas em sala de aula, uma com turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), outra com uma turma de Educação a Distância (EAD) e três na Educação Básica.

No que diz respeito às teses, foram encontradas 69, das quais duas referentes à Formação Continuada em Educação Ambiental. A primeira foi realizada no ano de 2016 na Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) – Araraquara, intitulada “A formação continuada de educadores ambientais a partir de filmes”. Tinha como objetivo analisar as potencialidades do cinema em processos formativos para o trabalho com a Educação Ambiental, direcionado a docentes que lecionam na Educação Básica. Ofereceram um curso de Formação Continuada em Educação Ambiental, alicerçado na vertente crítica. O curso possuía 32 horas e foi realizado em seis encontros, para professores da Educação Básica e do Ensino Médio da Rede Municipal e Estadual de São José do Rio Preto/SP. Em cada encontro foi trabalhado um vídeo pré-selecionado

⁹ Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental (REMEA) é uma revista específica de Educação Ambiental avaliada no extrato de educação pela Capes como Qualis B1 (REMEA, 2016).

pelo pesquisador e também realizadas leituras e discussões em torno do tema trabalhado. Verificou-se a concepção dos docentes sobre meio ambiente, sobre a inserção do homem no meio e bem como os trabalhos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola. Como resultado constatou-se que os vídeos são um recurso importante para a sensibilização e reflexão sobre as questões ambientais. Esse trabalho contribuiu efetivamente com o campo teórico dessa pesquisa, no que diz respeito às reflexões sobre a Formação Continuada em Educação Ambiental.

A segunda tese encontrada foi realizada no ano de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Contribuições do projeto PROMEA na rede (São Carlos – SP) à construção de identidade e à formação ambiental continuada de professoras do ensino básico/UFSCar/2014”. A pesquisa teve como objetivo compreender as maneiras pelas quais um processo de atuação em EA em uma rede pública de ensino pode contribuir com a formação e a construção das identidades de professoras como educadoras ambientais. Para isso, a pesquisa foi vinculada ao Programa Municipal de Educação Ambiental (PROMEA), e selecionados professores que atuam como articuladores da Educação Ambiental entre a comunidade e escolas municipais. Formou-se então um grupo de trabalho constituído por professores do ensino básico, gestores educacionais e a pesquisadora, e para realizar a pesquisa foram utilizados métodos e técnicas que permitem o diálogo entre os sujeitos, bem como a interpretação da sua linguagem. As principais trajetórias de aproximação das professoras do ensino básico com a EA têm sido os cursos de especialização e/ou extensão na área e a inserção da EA na sua prática pedagógica. A base teórica utilizada para as discussões nessa tese trouxe um novo olhar ao que diz respeito ao campo teórico da Formação Continuada do educador ambiental. Por meio desta pesquisa pode-se compreender diferentes possibilidades para a formação do educador ambiental.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, plataforma que só possui documentos a partir de 2013, ao realizar a busca com as palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”, filtrou-se os documentos apenas para o campo da Educação e foram encontrados 6945 arquivos. Uma leitura mais minuciosa apontou que apenas 3 efetivamente discorriam sobre a temática.

O trabalho encontrado é referente a uma tese realizada no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, na Faculdade de Ciência

– Bauru, intitulada “Formação do educador ambiental: reflexões de um professor da escola pública”. A pesquisadora buscou refletir sobre sua própria prática, tornando-a objeto de reflexão fundamentada pelo método materialista histórico-dialético. Nesse sentido, pode compreender que a trajetória formativa concebida na perspectiva do professor como intelectual crítico possibilita para que o professor, ao tomar a sua própria prática como objeto de reflexão, possa compreender sua práxis para além da transmissão do conteúdo e amplia as possibilidades do trabalho educativo. Esta discussão apontou uma nova perspectiva, no que diz respeito à formação do educador ambiental. Por meio da práxis entende-se que nem só de teoria são formados os profissionais que atuam na área da educação.

O segundo trabalho também é referente a uma tese realizada no ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulada “Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade”, e aborda uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de educadores ambientais, buscando premissas que fundamentem a partir da contribuição de Morin. Teve como objetivo analisar se os sete saberes propostos por Morin, em sua obra “Os sete saberes para a educação do futuro” (2011), encontram-se presentes nas concepções e nas práticas docentes dos formadores dos educadores ambientais. Para isso, utilizou como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos dos cursos de Pedagogia e um Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (MADE), ambos da Universidade Federal do Paraná. Pôde-se compreender que os sete saberes de Morin são uma importante contribuição para a formação do educador ambiental e mesmo encontrando esses pressupostos nos cursos pesquisados, constatou-se uma grande dificuldade na transposição da Teoria da Complexidade para a prática pedagógica. A base teórica deste estudo contribuiu efetivamente com a pesquisa realizada, visto que esta também se apoia nos estudos de Morin. Nesse sentido essa tese contribuiu para o delineamento da presente pesquisa no que se refere à Educação Ambiental e a complexidade de Morin (2000¹⁰).

¹⁰ Ano de lançamento do livro “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, de Edgar Morin no Brasil, no entanto a edição utilizada nessa pesquisa é de 2011. Utilizou-se 2000 apenas para remeter ao início das discussões sobre os sete saberes no Brasil.

O terceiro resultado é uma dissertação realizada na Universidade Federal do Pará, intitulada “Formação Continuada de Professores: um estudo do curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014”, na qual se buscou compreender o olhar dos egressos de um curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental. A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa e fundamentada na perspectiva da interdisciplinaridade. Foram utilizados como instrumentos análise documental e depoimentos realizados pelos egressos. Pode-se compreender que a maior limitação dos cursos está relacionada a questões estruturais, no mais os egressos entendem o curso como uma importante ferramenta para a instrumentalização pedagógica. Ressalta-se nessa pesquisa a sua contribuição na parte metodológica, visto que esta se utilizou de pesquisa com educadores egressos de cursos de EA, o que é uma pequena parte do que se buscou nessa pesquisa, nesse sentido a parte metodológica contribuiu para que se delineasse a metodologia do presente estudo.

A outra Base de dados utilizada foi a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), ainda com o conjunto de palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”, filtrando artigos de 2010 a 2016. Localizou-se 27 artigos, no entanto nenhum desses abordava a Educação Ambiental na Formação Continuada; quatro artigos discorriam sobre a importância da Educação Ambiental na Formação Inicial, o que, no entanto, não é o foco da presente pesquisa.

Buscando dar maior legitimidade à pesquisa, optou-se por realizar a pesquisa em dois âmbitos específicos de Educação Ambiental, o primeiro foi o grupo de trabalho 22 (GT22), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O GT22 é específico de Educação Ambiental, nesse sentido buscou-se apenas por “Formação Continuada” e foram encontrados 7 trabalhos, no entanto por não ter como refinar a busca por ano, três foram descartados por estarem fora da faixa temporal desta pesquisa, que procura documentos a partir de 2010. Os demais trabalhos não tinham relação com a Formação Continuada, discorriam sobre a Formação Inicial dos professores e a Educação Ambiental.

A outra pesquisa foi realizada na Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental (REMEA), a qual é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e integra o *qualis* da CAPES desde 2003, possuindo conceito B1. Como a revista é específica de artigos em Educação Ambiental, buscou-se por “Formação Continuada” e com esta

pesquisa foram encontrados 25 artigos, no entanto, como não é possível fazer um filtro temporal pelo sistema, ao analisar as datas permaneceram 16 artigos, dos quais 2 discorriam sobre a Formação Continuada na Educação Ambiental.

O primeiro artigo, publicado no ano de 2014, foi “A Dimensão Política na Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental”, que traz uma reflexão sobre a importância da dimensão política nos processos de formação continuada dos professores, denotando a importância de resgatar uma Educação Ambiental crítica. O segundo artigo publicado, no ano de 2015, foi “Educação Ambiental na Preservação de Patrimônios Culturais: relato de experiência na formação inicial e continuada de professores”, o qual apresenta reflexões sobre ações de Educação Ambiental por meio de processos formativos de professores. Foi realizado através de dois projetos articulados de pesquisa e extensão universitária, com os quais pode-se compreender que a interação universidade-escola contribui para uma Educação Ambiental crítica, visando à autonomia do professor e à produção de conhecimento. Os artigos contribuíram para o campo teórico da presente pesquisa.

Ao término da pesquisa exploratória com o conjunto de palavras “Formação Continuada” e “Educação Ambiental”, ao todo, em 5 bases de dados foram encontradas 7 pesquisas entre teses, dissertações e artigos, denotando-se assim uma escassez de pesquisas nesse âmbito, o que se torna um dado preocupante visto que Oliveira, Farias e Pavesi (2008, p. 95) afirmam que “a EA nos currículos e práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização do ensino e da sociedade”. A escassez de pesquisas realizadas no campo da Educação Ambiental pode se caracterizar pela carência da discussão da temática ambiental nos currículos, o que pode ser comprovado pelas pesquisas que foram encontradas, que em sua maioria discorrem sobre a importância do resgate dos debates em sala de aula que remetam a uma Educação Ambiental crítica.

2.1.2 Panorama das pesquisas sobre Educação Infantil e Educação Ambiental

Assim como na pesquisa anterior, a primeira base de dados utilizada foi a BDTD, para realizar a pesquisa exploratória. Utilizou-se o conjunto de palavras “Educação Infantil” e “Educação Ambiental”, e foram encontradas 169 dissertações, sendo duas dessas em espanhol. Ao realizar uma leitura mais detalhada, pode-se

evidenciar quatro que discorriam efetivamente sobre práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

A primeira dissertação encontrada foi realizada no ano de 2010 na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, intitulada “Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil”. A pesquisadora selecionou uma turma de EI da rede pública de Rio Grande – RS, contando com a participação de 10 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Utilizou como metodologia a observação de situações distintas, para que pudesse analisar os significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças no contexto da Educação Infantil. Os resultados apresentados mostram que os significados sobre a Educação Ambiental estão presentes, por meio de questões como responsabilidade, autonomia, regras de convivência e outras mais específicas, como reciclagem e desperdício, que são discutidas de maneira crítica com a intervenção da professora.

A segunda dissertação encontrada foi realizada no ano de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras, intitulada “Educação Ambiental na educação da criança: análise de uma prática docente”. A pesquisa foi realizada em um CMEI no interior do estado de São Paulo, com seis docentes que atuam no último ano da EI, e teve como objetivo investigar as práticas docentes de professoras relacionadas com a Educação Ambiental. Como instrumentos foram utilizados a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada, e como resultado contatou-se uma dificuldade com relação aos encaminhamentos metodológicos, principalmente pela insuficiência de base teórica sobre a Educação Ambiental.

A terceira foi realizada no ano de 2015, na Universidade Estadual de Feira de Santana, no Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores”. A pesquisa objetivou sistematizar os significados e sentidos expressos pelas crianças quando convivem e atuam nas áreas verdes e como esses sentidos contribuem para sua formação enquanto um ser composto de multidimensões. O estudo foi realizado em uma escola infantil, no município de Camaçari, Bahia, por meio da observação de uma turma com crianças de 4 a 5 anos e da realização de um grupo focal com quatro educadores e quatro estagiárias. Como resultado pode-se compreender que as áreas verdes são os espaços preferidos pelas crianças, além de que elas aprendem sobre

o mundo natural e exercitam o cuidado amoroso por meio das experiências espontâneas, de plantios e cultivos, de cuidado com os animais. Ou seja, o convívio com a natureza é um dos caminhos essenciais para o processo de humanização.

A quarta, realizada no ano de 2016, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências – Rio Claro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental na Educação Infantil: análise de dissertações e teses brasileiras”. A pesquisa teve como intuito caracterizar e discutir as dissertações e teses em Educação Ambiental que descrevem e analisam práticas pedagógicas no contexto escolar da educação infantil. Para tanto foi realizado um mapeamento de trabalhos sobre Educação Ambiental do ano de 1981 a 2012. Pode-se assim compreender que existe uma necessidade de que as pesquisas se alinhem à Educação Ambiental crítica, contribuindo para que o professor desenvolva sua prática.

No que diz respeito às teses, foram encontradas 68 em português e 4 em espanhol, no entanto, ao se realizar uma leitura mais minuciosa pode-se constatar que a temática da Educação Ambiental na Educação Infantil foi encontrada em apenas uma. A qual foi realizada no ano de 2016, na Universidade Tuiuti do Paraná e foi intitulada “Educação Ambiental na prática pedagógica dos professores de um centro municipal de educação infantil de Curitiba”. Esta pesquisa buscou analisar a prática pedagógica de Educação Ambiental em um CMEI da RME de Curitiba, para tanto utilizou como instrumento a análise documental e a pesquisa semiestruturada com professores da rede. Pode-se assim entender que as práticas em Educação Ambiental não acontecem nessa instituição e que os professores precisam de formação continuada nessa temática, para que possam assim iniciar o desenvolvimento de tais práticas.

Evidencia-se assim uma carência de pesquisas realizadas nesse âmbito, e ao buscar comprovar essa escassez deu-se início à pesquisa exploratória em uma segunda plataforma, a base de dados da Capes, na qual a pesquisa com as palavras “Educação Infantil” e “Educação Ambiental”, filtrando apenas para a área de Educação, apontou 1238 dissertações, das quais apenas duas discutiam a temática da Educação Ambiental na Educação Infantil, no entanto uma já foi relatada acima.

A terceira plataforma pesquisada foi a Scielo, na qual foram encontrados quatro artigos, utilizando para a busca as palavras “Educação Ambiental” e “Educação Infantil”. No entanto, nenhum abordava de fato o tema pesquisado. Nesse sentido,

optou-se novamente por ampliar o campo de busca incluindo as bases utilizadas na pesquisa anterior, a REMEA e o GT22 da ANPEd, sendo essas específicas do campo da Educação Ambiental. A busca foi realizada apenas com as palavras “Educação Infantil”.

No GT22, da ANPEd, foi encontrado apenas um trabalho, realizado no ano de 2015, intitulado “Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil?”. Esta teve como objetivo investigar quais são as orientações que as políticas para a educação da infância no Brasil pronunciam em relação ao foco natureza/criança, por meio da análise de Documentos Legais e os Documentos Orientadores (MEC) para a Educação Infantil no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2014. Como resultado, pode-se constatar que a dimensão política precisa ter uma relação estreita com a dimensão social e pedagógica, buscando abranger a interação da criança com a natureza.

Na REMEA foram encontrados 14 artigos, no entanto, ao filtrar a pesquisa a partir do ano de 2010 e priorizar as que tinham relação direta com a Educação Infantil, foi possível selecionar apenas três. O primeiro artigo publicado, no ano de 2011, é intitulado “Educação Infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa”. O estudo apresenta uma reflexão da associação da EA na EI por meio da pesquisa bibliográfica. Pode-se com esse compreender que é imprescindível que valores e atitudes sejam incorporados na prática educativa, que as atividades partam da realidade do aluno e que a prática seja coerente com o referencial teórico, buscando sempre respeitar as peculiaridades de cada faixa etária.

O segundo artigo publicado, no ano de 2014, é intitulado “Professores da Educação Infantil e prática da Educação Ambiental: contexto educativo”. O estudo teve como objetivo conhecer a Educação Ambiental realizada na prática educativa de um Centro de Educação Infantil em Mato Grosso do Sul. Para tanto, utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com uma professora para evidenciar a concepção de Educação Ambiental. Pode-se compreender com esta pesquisa que os professores encontram dificuldade para trabalhar a temática da EA muitas vezes por falta de informação.

O terceiro artigo também foi publicado no ano de 2014, intitulado “Abordagem dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP)”. O estudo teve como objetivo

identificar os principais aspectos dos conceitos relacionados ao lixo, presentes nas concepções de crianças de 5 anos de um CEMEI¹¹. Para tanto, foram utilizados diferentes recursos, tais como: palestras para os familiares, confecção de brinquedos, receitas com cascas de frutas e a construção de uma composteira. Para análise dos dados observou-se as rodas de conversa das crianças, nas quais pôde-se compreender que os indivíduos conseguiram assimilar os conceitos trabalhados e que esses os auxiliam na mudança de atitudes.

A pesquisa exploratória foi realizada em cinco bases de dados: Capes, BDTD, SciELO, REMEA e GT22 da ANPEd, e pode-se encontrar um total de 9 estudos, revelando assim a necessidade de expandir pesquisas nesse âmbito visto a relevância da Educação Ambiental em todos os âmbitos da educação, bem como na Educação Infantil. Assim como afirma Carvalho: “[...] a EA pretende provocar processos de mudanças sociais e culturais [...]” (2012, p. 158). Nesse sentido, reitera-se a inquietação da pesquisadora em compreender como a temática da Educação Ambiental vem sendo disseminada na formação de professores, visto a escassez de pesquisas realizadas nesse âmbito. Além disso destaca-se que os trabalhos encontrados nesta pesquisa contribuíram para consolidar o campo teórico desta pesquisa no que diz respeito à inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil. Mesmo que a base teórica de alguns pesquisadores não seja a mesma utilizada nesse estudo, esses trabalhos auxiliaram na construção desta pesquisa.

¹¹ Centro Municipal de Educação Infantil, no estado de São Paulo a sigla é CEMEI.

3 SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a fundamentação teórica que alicerça esta pesquisa, para que se possa aprofundar, esclarecer e relacionar aspectos relevantes entre as temáticas estudadas. Neste sentido, inicia-se com o histórico da Educação Infantil, após apresenta-se de forma breve o histórico da Educação Ambiental, dando ênfase ao seu desenvolvimento no Brasil, para então apontar as correntes e focalizar as que serão utilizadas nesta pesquisa. Busca-se assim dar subsídio à discussão relacionada à Educação Ambiental, à Educação Infantil e à Complexidade de Morin.

A partir destas bases teóricas, direciona-se para a Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil, para então delinear a importância e as características da formação do educador ambiental na Educação Infantil.

3.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil apresenta-se como um dos eixos deste trabalho. Neste sentido, faz-se necessária uma contextualização histórica, buscando ressaltar os momentos mais significativos da construção dessa primeira etapa da Educação Básica, objetivando que, a partir de seu histórico, possa se perceber os avanços que esse nível de ensino teve ao longo dos anos e, almejando que este sirva de base para a discussão do próximo capítulo, que aprofundará a Educação Ambiental na Educação Infantil, por meio de documentos legais.

Os eixos norteadores da Educação Infantil brasileira são o cuidar e o educar, os quais são indissociáveis para o desenvolvimento integral dos indivíduos que frequentam as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009). Contudo, nem sempre esses eixos foram levados em consideração e tardou para que se compreendesse a seriedade da contribuição da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças.

Durante muitos anos as crianças eram vistas e tratadas como um adulto em miniatura, assim que passavam do período de dependência do adulto começavam a auxiliar os mais velhos em suas tarefas. Nessa fase, as crianças eram responsáveis pela família, principalmente pela mãe, a qual tinha o papel de cuidar dos afazeres domésticos e da criação dos filhos, enquanto o pai trabalhava para o sustento do lar. Neste período, havia a roda dos expostos, nas quais os bebês abandonados eram recolhidos pelas Santas Casas de Misericórdia e, segundo Aquino (2001, p. 31), “a roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária”. Considerado o primeiro programa de assistencialismo no Brasil, esses locais tinham a finalidade de colocar em prática as obras de misericórdia tais como cita Marcílio (1997, p. 56) – “eu visito, sacio, alimento, resgato, visto, curo, enterro, aconselho, repreendo, ensino, consolo, perdoo, suporto, rezo”, ou seja, além de proteger e alimentar, buscava-se formar principalmente a moral do indivíduo. Contudo, essas Santas Casas não tinham capacidade de se manter, pois faltavam recursos e essas não conseguiam prestar a assistência devida aos expostos.

Tal situação começa a se modificar em meados do século XIX, quando surgem no Brasil outras alternativas que buscavam solucionar alguns impasses, como o número de órfãos que aumentava cada vez mais em decorrência dos frequentes conflitos que ocorriam na sociedade. Por consequência, as crianças eram retiradas do ambiente familiar e precisavam de um local para permanecer. Havia também os filhos dos escravos que, com a Lei do Ventre Livre, acabavam muitas vezes sendo abandonados. Inicia-se então a organização de atendimento às crianças “carentes” que, segundo Kulhmann Jr. (1999, p. 82), “[...] era muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”. No entanto, Alves (2011, p. 2) ressalta que:

A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

A educação ofertada neste período visava à proteção das crianças e assistência à saúde desses indivíduos. Em meio a essas discussões, foram criados em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo os primeiros jardins de infância por empresas privadas. As instituições públicas surgiram alguns anos depois, no

entanto, essas eram destinadas às camadas mais favorecidas da sociedade e tinham sua proposta inspirada em Froebel¹². Havia uma crescente preocupação com as instituições de Educação Infantil, e Rui Barbosa, em 1882, apresentou uma proposta de reforma dessas instituições que buscava distinguir as salas de asilo, as escolas infantis e os jardins de infância. Apesar de apresentar essas instituições infantis como a primeira etapa da Educação Básica, trazia em seu cerne uma concepção discriminatória, pois propagava a ideia de que a educação era uma graça aos mais pobres.

O Brasil encontrava-se no período da proclamação da República e suscitava uma renovação ideológica. Entre diversas disputas e desentendimentos, foram sendo construídas várias instituições infantis. Porém, nessa época o maior investimento era destinado às séries iniciais da Educação Básica, e tinha como um de seus maiores objetivos, segundo Aranha (2006), disseminar a ideologia republicana, no entanto, esta não atendia grande parte da população em idade escolar.

Todavia, com a Revolução Industrial, a mulher começou a ganhar espaço no mercado de trabalho e o que fazer com as crianças, filhos dessas operárias, virou um impasse. Muitas tomaram medidas emergenciais em meio à própria família, deixando seus filhos com as “criadeiras” que, segundo Oliveira (2011), foram chamadas de “fazedoras de anjos”, pelo alto número de mortalidade das crianças. Frente a discussões entre patrões, empregados, sindicatos e governo, foram surgindo inúmeros asilos infantis, creches, parques, cada qual com um propósito. Para Bujes (2001, p. 15):

[...] no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.

Se anteriormente o atendimento prestado às crianças era isolado e funcionava muitas vezes apenas como medida de proteção, iniciam-se novas discussões a respeito da infância, principalmente pela inspiração da construção de uma pátria moderna. O Movimento da Escola Nova trazido da Europa e dos Estados Unidos gerou uma polêmica entre o governo e alguns setores sociais ao apresentar os jardins

¹² Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos. Também fundou os jardins de infância, sendo precursor de diversos métodos utilizados até hoje nas instituições de Educação infantil.

de infância, os quais para alguns seria um desperdício de dinheiro público, por atender os mais pobres com o objetivo de caridade (KULHMANN JR., 2015). Para outros, esses jardins de infância viriam a contribuir grandemente para o desenvolvimento desses indivíduos e, em decorrência disso, com o desenvolvimento da sociedade.

Junto ao Movimento da Escola Nova surge o manifesto dos pioneiros, em 1932, que, além de diversas reivindicações para melhorias na educação, trazia também a educação pré-escolar como base do sistema educacional (ARANHA, 2006). No entanto, a discussão acabou se direcionando às camadas mais favorecidas da sociedade. Para a população menos favorecida houve predominância da puericultura, do higienismo e da filantropia, o que para Oliveira (2011) caracterizava o atendimento à infância ao assistencialismo-protetoral. Pretendia-se, acima de tudo, proteger as crianças da marginalização e formar bons cidadãos; a saúde dessas crianças também era fator preponderante nas instituições.

Somente em meados do século XX é que se iniciam algumas mudanças nesse campo da educação. Ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), que regulamenta os jardins de infância em seu artigo 23: “a educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. E, ainda, regimentou o estímulo às empresas para que essas organizassem em cooperação com o Poder Público instituições pré-primárias. Ainda que regularizados, os jardins de infância permaneceram com um cunho assistencialista e como havia um alto número de crianças para serem atendidas, muitas vezes essas acabavam em turmas com mais de cem crianças cuidadas por algumas mães (OLIVEIRA, 2011).

Os jardins de infância foram tratados como tema coadjuvante na Lei 4024/61, para Kramer (2003), e a Educação do pré-escolar foi tratada com superficialidade, pois mencionou-se a necessidade desse nível de ensino, no entanto em nenhum momento apresentou-se formas de viabilizar esse atendimento, o que resultou em uma atenção desproporcional entre os diferentes grupos da sociedade. Se por um lado as classes mais favorecidas recebiam sua educação nos jardins de infância, nos quais já se começava a pensar em um ensino que desenvolvesse aspectos cognitivos, sociais e emocionais, as crianças mais pobres necessitavam de uma educação compensatória que suprisse não apenas os fatores orgânicos, mas a privação cultural que explicava o seu fracasso escolar. Naquela época, suscitava-se a necessidade de preparar esses indivíduos para a alfabetização e uma estimulação precoce, visto que

esses eram menos favorecidos e, por isso, menos capazes. Segundo Kramer (2003, p. 23):

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas.

E que continua nesse viés compensatório, mesmo com a manifestação de projetos e a expansão das pré-escolas nas décadas de 70 e 80. E, segundo a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005a): pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade, essa expansão ocorreu pelo aumento da urbanização e o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Em 1975 houve a criação da Coordenadoria de Ensino Pré-escolar (COEPRE), como ação do Ministério da Educação para as crianças de 4 a 6 anos. Surgia também uma iniciativa que contava com o Poder Público e Privado, denominada Legião Brasileira de Assistência (LBA), a qual tinha como intuito a proteção da criança – um de seus projetos de Educação Infantil mais disseminados pelo Brasil foi o Casulo, criado em 1976, que atendia crianças de 4 a 8 horas diárias, respeitava as especificidades das faixas etárias e, além da preocupação com a alimentação, estimulava a recreação. Rosemberg (2003) ressalta que esse projeto era conveniente para os dois lados, pois o país se encontrava no período militar (1964-1985) e o lema dizia respeito à segurança e o desenvolvimento da nação. Visava-se então à diminuição das contradições entre a população que vivia o regime militar, e o projeto vinha contribuir com estratégias para a redução das desigualdades e, por consequência, dos conflitos.

Na década de 90, a educação de crianças de 0 a 6 anos ganhou fortes aliados, um deles foi a Constituição Federal de 1988, que afirma em seu artigo 208 que é dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1988). A Carta Magna determinou também que 50% da aplicação em recursos da educação fossem para programas de alfabetização que antecedessem a idade escolar obrigatória. Ocorreram inúmeras melhorias, mas a creche ficou esquecida, mesmo sendo reconhecida como uma instituição escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) também veio para contribuir com as conquistas educacionais da infância, evidenciando no artigo 4º

o direito das crianças e adolescentes à educação. No artigo 54, inciso IV, afirma o dever do Estado em assegurar à criança o atendimento nas creches e pré-escolas e ainda menciona a garantia do direito à cultura, ao lazer e à diversão à medida que respeite o desenvolvimento da criança. Com isso, surgem inúmeros debates sobre a importância de garantir estímulos adequados às crianças, para reverter os índices de retenção escolar. Segundo Oliveira (2011, p. 116):

[...] começaram a ser apresentados programas de educação infantil pela televisão, como, por exemplo, o Projeto Curumim no início dos anos 80 e o programa Rá-Tim-Bum, já no início dos anos 90, ambos transmitidos pela TV Cultura de São Paulo. Elaborados por pedagogos e outros técnicos e seguindo uma tendência experimentada em outros países, buscavam atingir também as crianças que não frequentavam a pré-escola. Com isso, a educação infantil chegava a um número maior de crianças, pelo menos até às que tinham acesso à televisão.

Ou seja, buscava-se cada vez mais aumentar o atendimento ao público infantil, principalmente no que se diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e, para isso, utilizava-se de todos os meios possíveis, inclusive a televisão. Neste movimento de conquistas, em 1994 é implementada a Política Nacional de Educação Infantil, com o objetivo de ampliar o atendimento para crianças de zero a seis anos e intensificar o intuito de cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil. Ainda neste cenário, no ano de 1996, temos a Lei 9394/96 (LDB) que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que para Paschoal e Machado (2009, p. 86):

Verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

A LDB, além de colocar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, constituiu uma seção para tratar da Educação Infantil, na qual afirma que esta tem como base o desenvolvimento integral do indivíduo até dez anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ressalta ainda que para as crianças de até três anos o atendimento será ofertado em creches, e para crianças de quatro a seis, o atendimento será nas pré-escolas, além de abordar a avaliação na EI afirmando que esta precisa ser realizada por meio de registros do desenvolvimento do indivíduo sem o intuito de promoção para o ensino fundamental. A LDB trouxe grandes avanços para a Educação Infantil e novas concepções acerca da criança, das

instituições infantis e do desenvolvimento, o que culminou na elaboração de novos documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que visava a orientar o trabalho pedagógico dos profissionais da Educação Infantil.

Apesar do uso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não ser obrigatório, esse documento foi muito utilizado principalmente por trazer orientações que objetivavam o desenvolvimento da criança, por meio das brincadeiras envolvendo a dimensão afetiva, o cuidado e, principalmente, respeitando a divisão por faixas etárias, não como já se vinha dividindo, entre creche (0 a 3) e pré-escola (4 a 6), mas respeitando as variações que se encontravam nos programas de atendimento nas diversas regiões do Brasil. O Referencial foi um importante documento que, apesar da sua não obrigatoriedade, deu base a muitas práticas pedagógicas em instituições infantis, por muitos anos.

Houve também a elaboração das Diretrizes de 1999 (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99), que trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis, além de reconhecer a criança como um sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira. Essa primeira Diretriz foi de suma importância no âmbito da Educação Infantil, principalmente pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e por reforçar a importância das brincadeiras nas instituições de Educação Infantil, bem como a maneira de perceber as crianças, o que refletiu na necessidade de rever as práticas pedagógicas dessas instituições. Oliveira (2011, p. 119) afirma que:

Partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança.

Pode-se afirmar que, com a Diretriz de 1999 (BRASIL, 1999b), houve um grande avanço no que diz respeito à Educação Infantil, pois esta vem reafirmar o direito das crianças à educação, ou seja, as instituições de EI não são apenas para as crianças filhas de trabalhadores, mas para todas.

A Educação Infantil foi ganhando novas delineações como, por exemplo, o combate às rotinas cansativas, que anteriormente eram impostas às crianças pequenas, a preocupação com a estrutura das instituições infantis, bem como com o

currículo destas. No entanto, mesmo com essas Diretrizes, muitas instituições permaneceram com um cunho assistencialista, o que começou a gerar certas preocupações, pois muitas regiões do Brasil mostravam resultados preocupantes em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças. Isso gerou novas discussões e, no ano de 2009, ocorreu a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹³ de 2010 surgem a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, com o objetivo de orientar o trabalho das instituições de Educação Infantil, buscando o desenvolvimento integral da criança, visando à melhoria da estruturação e da organização das ações desenvolvidas na Educação Infantil, procurando apontar um norte para o trabalho a ser realizado com crianças de 0 a 5 anos.

O grande diferencial que as Diretrizes de 2009 trazem para a Educação Infantil é o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e de direitos que influencia o meio em que vive e também é influenciada por ele. O documento delinea orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico fora do território urbano, buscando alcançar as populações indígenas, do campo, quilombola, ribeirinha, e também chama atenção para as crianças com necessidades especiais, acentuando a importância de todos receberem uma educação de qualidade, compreendendo o cuidar e o educar como processos indissociáveis. Todos esses avanços colocaram em evidência a necessidade de reformular os currículos das instituições infantis, rever as práticas pedagógicas e, principalmente, repensar a formação dos profissionais que atuam nessas instituições e nesse contexto se insere a Educação Ambiental na Educação Infantil.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

¹³ A publicação ocorreu em 2010.

A Educação Ambiental se constitui como outro importante eixo norteador desta pesquisa. Posto isso, se faz necessário uma revisitação do seu histórico, para que se compreenda a influência que está sofreu ao longo dos anos por meio de conferências internacionais e que colaboraram para a propagação da Educação Ambiental nas instituições escolares.

No ano de 1972 ocorreu a Conferência de Estocolmo, na Suécia (ONU, 1972); este foi o primeiro evento que buscou articular as questões ambientais com a educação, o que contribuiu para que a Educação Ambiental fosse considerada no campo de ação pedagógica, segundo Morales (2009). Por meio dessa Conferência, a Organização para a Educação e Cultura (UNESCO), juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), ficaram responsáveis pela elaboração de um Programa Internacional de Educação Ambiental, o qual, segundo Loureiro (2012), foi de extrema importância para que a Educação Ambiental fosse reconhecida internacionalmente, tornando-se um campo específico – o que se consolidou no ano de 1975, no primeiro seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado. Para Loureiro (2012, p. 78):

O grande mérito desse seminário, apesar de revelar um certo economicismo liberal, foi reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados.

Apesar das preocupações sociais começarem a emergir neste contexto, e da carta de Belgrado afirmar que “necessitamos de uma nova ética global, [...] uma ética que reconheça e responda com sensibilidade as relações complexas, e em contínua evolução, entre o homem a natureza e seus similares” (UNESCO, 1975, p. 01), denotando assim uma inquietação com as relações entre homem, natureza e sociedade, esse evento ainda se inseriu em uma base tradicional. Concorde-se então com Gonzalez-Gaudiano (2005), quando este afirma que essa declaração é neutra e ingênua, pois apesar de demonstrar tais preocupações, ela não revela os problemas ambientais que já vinham sendo discutidos por países em desenvolvimento. Além disso, coloca a educação em uma posição de “salvadora”, não se preocupando com as demais esferas que interferem nas mudanças da sociedade.

No entanto, o seminário sub-regional de Educação Ambiental realizado no Peru em 1976 trouxe um novo olhar para a área de Educação Ambiental, ao direcionar suas

preocupações aos países da América Latina, que enfrentavam, e enfrentam, problemáticas diferentes dos países desenvolvidos. Se nos países desenvolvidos a preocupação era a abundância, nos países Latino-Americanos a preocupação era o contrário, a falta de recursos básicos que trazem como consequência algo muito maior, como a desnutrição, o analfabetismo, a insalubridade, entre outras. Neste evento defendeu-se a “Educação Ambiental como a ação educativa permanente pela qual a comunidade toma consciência da sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados dessas relações[...]” (TEITELBAUM, 1978, p. 51), trazendo assim uma nova perspectiva para a Educação Ambiental.

Este evento ressaltou também a importância da educação crítica para a transformação das sociedades. Para Gonzalez-Gaudiano (2005, p. 35) “educa-se para a identificação das causas dos problemas e para a construção social de soluções e uma realidade ambiental constituída pelo natural e pelo social com os seus conflitos”. Diferente dos eventos anteriores, este também valoriza a educação, mas sem deixar de lado que esta possui limitações e que precisa do social para que as mudanças ocorram.

No ano de 1977 foi realizada em Tbilisi a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (ONU, 1977). Este evento consolidou-se como um dos mais importantes realizados em torno desta temática, pois postulou-se princípios e estratégias que norteiam o trabalho com a Educação Ambiental até os dias de hoje. Confirmou-se a necessidade de trabalhar a Educação Ambiental alicerçada na interdisciplinaridade, o que para Jacobi (2003, p. 191):

A partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi (EUA), em 1977, inicia-se um amplo processo em nível global orientado para criar as condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade.

A Educação Ambiental passa a ser reconhecida como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, por meio da sua inserção em todos os níveis de ensino. Buscando promovê-la com base na interdisciplinaridade e promovendo a valorização das culturas, examinando questões em nível local, regional, nacional e internacional, intencionando-se assim, o desenvolvimento do senso crítico.

O Seminário Ambiental para a América Latina, realizado na Costa Rica no ano de 1979 (MORALES, 2009) trouxe contribuições para a preservação do patrimônio histórico-cultural e estendeu o olhar para a importância do papel da mulher para o desenvolvimento local. Já em Moscou, em 1987, no Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, preocupou-se com a capacitação dos profissionais técnicos para uma intervenção instrumental no campo da Educação Ambiental.

No ano de 1992 foi realizada no Brasil a Jornada Internacional de Educação Ambiental, concomitantemente com a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (MORALES, 2009). Esse evento trouxe contribuições de extrema importância para o âmbito da Educação Ambiental, tais como a Agenda 21, o tratado das ONGs, o tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e deu início à discussão da Carta da Terra, documento referência até os dias de hoje (BOFF, 2004). Esse evento também se alicerçou em um renovado conceito de Educação Ambiental. Para Dias (1992, p. 27):

A Educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica, não podendo basear-se em pautas rígidas e de aplicação universal, devendo considerar as condições e estágio de cada país, região e comunidade sob uma perspectiva histórica.

Ou seja, denota-se uma preocupação em considerar todas as dimensões, reafirmando assim o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental. No entanto, Morales (2009, p. 43) afirma que “é perceptível que o discurso da Educação Ambiental com sua institucionalização acompanha uma corrente conservada”. Destaca-se, então, que os discursos de Educação Ambiental ainda permeiam a superficialidade e corrobora com os segmentos dominantes.

A Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, ocorrido em 1997 em Thessaloniki, (LOUREIRO, 2012) enfatizou a importância da formação dos professores, bem como a produção de material para que esses possam desenvolver o trabalho com a Educação Ambiental. E, ainda, propôs a disseminação de encontros menores para que os professores possam discutir e trocar experiências.

Já no de 2012, ocorreu no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, ou Rio +20, como é mais conhecida (MORALES, 2009), a qual objetivou assegurar um comprometimento político renovado para o desenvolvimento sustentável e avaliar o progresso realizado até o momento. O

documento de finalização do evento foi “o futuro que queremos”, o qual reafirma compromissos anteriores e contribui para o fortalecimento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (LOUREIRO, 2012).

Apesar de esses eventos terem corroborado significativamente com a inserção da Educação Ambiental no sistema educativo e com a importância e sua relação com outros âmbitos sociais, culturais e políticos, não se pode deixar de reconhecer o caráter de dominação, muitas vezes instituído por esses eventos, assim como afirma Loureiro (2012, p. 84):

Não podemos nos esquecer também de que a Educação Ambiental muitas vezes é utilizada em projetos governamentais de grande porte que querem a obediência de grupos populares e que se utilizam do discurso de participação para promover a cooptação, o assistencialismo e o paternalismo da dominação política. E de que não raramente se utilizam metodologias participativas equivocadamente como estratégias de atuação “para”, “em nome de”, “em favor de” grupos sociais e não “com” sujeitos que podem construir coletivamente e em diálogo com outros agentes sociais as alternativas democráticas. E isso não é devidamente problematizado e publicizado.

Sendo assim, ao analisar tais documentos é imprescindível a reflexão sobre esses, bem como buscar informações que possam estar implícitas torna-se essencial para o profissional, principalmente da educação, reconhecer em que âmbito da Educação Ambiental esses foram construídos e com qual intencionalidade. Visando a que se construa práticas de Educação Ambiental apoiadas em reflexão e criticidade, fugindo assim de uma Educação Ambiental ingênua ou reprodutora de determinismos. Para tanto é preciso considerar que segundo Morales (2009, p. 16):

[...] a EA também é formada e reformada dentro de um processo histórico de diálogos e disputas diante da manifestação da humanidade e, por consequência, de produção de pensamentos significativos sobre a relação da sociedade e da natureza, relatando vários e possíveis caminhos epistemológicos.

O que contribui para a consolidação desta e também coopera para que haja uma compreensão mais abrangente da Educação Ambiental nas instituições escolares. Buscando práticas pedagógicas que ultrapassem a visão naturalista, é conveniente destacar que existem diferentes formas de inserir a Educação Ambiental no âmbito formal e não-formal e que não cabe um julgamento sobre essas, mas uma reflexão.

Para tanto enfatiza-se aqui as diferentes correntes existentes nesse campo, as quais Sauvé (2005) denominaram como uma cartografia das correntes de Educa o Ambiental tomando por base “a concep o dominante do meio ambiente, a inten o central da educa o ambiental, o (s) enfoque (s) privilegiado (s) e o (s) exemplo (s) de estratégia (s) ou de modelo (s) que ilustra (m) a corrente” (SAUVÉ, 2005, p. 18). Acentua-se que este estudo sobre a forma o continuada do professor de Educa o Infantil em Educa o Ambiental não busca delimitar fronteiras entre as correntes, muito menos classificar ou rotular práticas pedagógicas, visto que uma prática pedagógica pode se inserir em mais de uma corrente.

Desta forma, este estudo apresenta interface com as seguintes correntes: a corrente humanista, a corrente moral/ tica, a corrente holística e a corrente crítica social. Sendo assim busca-se articular o documento referência da Educa o Infantil a DCNEI (BRASIL, 2010) com essas correntes, buscando justificar a rela o destas correntes com a presente pesquisa.

A *corrente humanista* compreende a dimensão humana do meio ambiente, por meio da sua rela o ambiente-natureza-cultura, o ambiente deixa de ser apenas um conjunto de elementos biofísicos. Passa a ser entendido a partir do seu contexto local e histórico, incluindo assim outras dimensões como a cultura, a política e a economia. Entende-se que essa corrente está em consonância com esta pesquisa visto que na Educa o infantil, segundo a DCNEI (BRASIL, 2010), deve haver uma valoriza o cultural, além de contribuir para que a criança estabeleça uma rela o de afetividade com a comunidade local, para que possa assim contribuir com o cuidado e a preserva o do meio em que está inserida (SAUVÉ, 2005).

A *corrente moral/ tica*   a que d  ênfase ao desenvolvimento de valores ambientais nas dimensões antropoc tricas, bioc tricas e socioc tricas, entre outras, além de buscar valores que sejam coerentes entre si. Nesse sentido a DCNEI (BRASIL, 2010) apresenta a necessidade de a criança conhecer para valorizar, assim compreende a importância da criança conhecer a cultura africana, por exemplo, visando o combate ao racismo. Propõem que as crianças tenham vivências com outros grupos culturais, tenham contato e possam explorar o mundo a partir do físico, do social e do natural para que assim ampliem seus padrões de referência (SAUVÉ, 2005).

A *corrente holística* tem como objetivo o desenvolvimento da visão global do meio ambiente, ou seja, não leva em considera o apenas a realidade ambiental, mas

outras dimensões da realidade, como o social, o cultural, entre outros. Preocupa-se com a totalidade de cada realidade, de cada ser. O currículo da Educação Infantil proposto pela DCNEI (BRASIL, 2009) compreende o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, por meio de conhecimentos que incluem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, ou seja, busca envolver todas as dimensões para que essa se desenvolva e possa articular esses saberes. Busca-se assim que a criança compreenda o ambiente em que está inserida como um todo, estabelecendo relações consigo, com o outro e com o ambiente, por meio das interações (SAUVÉ, 2005).

A *corrente crítica social* é um processo de transformação, para isto envolve aspectos históricos e sociais, pois nada pode ser analisado fora de seu contexto. Morales (2009, p. 54) compreende que a corrente crítica “está centrada na aprendizagem, na ação, pela ação e para a ação, estando a reflexão integrada nesse processo, como unidade ação-reflexão-ação”. Busca assim analisar as dinâmicas sociais que influenciam nas problemáticas ambientais, é um elemento político, que aspira a transformação da realidade. Sauvé (2005, p. 30) afirma que:

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.

Nesse sentido a corrente crítica busca um trabalho contextualizado que ultrapasse a simples transmissão do conhecimento, compreende as rela es como um processo de aprendizagem. A DCNEI (BRASIL, 2010) determina que a Educa o Infantil deve respeitar os princípios  ticos e políticos os quais compreendem desenvolvimento da autonomia, primam pelo bem comum, pelo direito   cidadania e respeito   democracia.

Entendendo que a Educa o Infantil propõe que o desenvolvimento infantil permeie tais princípios e que essa corrente   um processo de transforma o e busca um trabalho contextualizado que não fique apenas na transmissão de conteúdo. Considera-se de extrema importância que as práticas realizadas na Educa o Infantil perpassem essa corrente, na inten o de apresentar práticas contextualizadas que posteriormente venham contribuir para a constru o da criticidade e da reflexão, pois entende-se que a Educa o Infantil contribui para a forma o do indivíduo em todos os âmbitos sendo necessário práticas que ultrapassem a a o pela simples a o.

Apresenta-se em seguida as demais correntes propostas por Sauvé (2005) na inten o de não restringir essa pesquisa as correntes citadas, visto que no momento da análise tais correntes podem emergir na fala dos pesquisados.

A corrente *naturalista* (SAUVÉ, 2005)   aquela na qual o centro das a oes   a natureza, ou seja, há uma necessidade de contato com a natureza, pois   por meio dessas experiências que ocorrem as aprendizagens. Esta   uma das correntes mais antigas e também uma das mais utilizadas, no entanto como afirma Saheb (2013, p. 82):

Nesse contexto, a prática pedagógica em EA pode se resumir   transmissão de conhecimentos sobre a natureza, levando   constru o de uma representa o de meio ambiente naturalista, concebendo o ser humano como observador externo, não pertencente ao ambiente.

Ou seja, compara-se ao ensino tradicionalista, no qual o aluno apenas ouve e reproduz, não tomando consciência de suas a oes e do reflexo desta no ambiente. Além disso instiga uma compreensão distanciada da natureza, concebendo esta como algo externo do qual o indivíduo não se sente pertencente.

Na *conservacionista/recursista* o ambiente   considerado apenas como fonte de recursos e o importante   que esses recursos sejam conservados, esta corrente   muito utilizada na área de gestão ambiental. A outra corrente apresentada   a *corrente resolutiva*, na qual a natureza   percebida como um problema a ser resolvido, isto   “[...] informar ou de levar as pessoas a se informar sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las” (SAUVÉ, 2005, p. 21). Por exemplo, o descarte inadequado do lixo   um problema, a soluço   a reciclagem, porém encontra-se soluçoes práticas, muitas vezes sem refletir sobre as consequências dessas.

Já a *corrente científica* compreende a natureza como um objeto de investiga o para Sauvé “nesta corrente, a educa o ambiental está seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relativas às ciências do meio ambiente” (2005, p. 23), objetiva a indu o de hipóteses e sua verifica o, por meio de observa oes e experimenta o, preocupa-se em compreender como os mecanismos funcionam, além das rela oes de causa e feito.

A *corrente sist mica* (SAUVÉ, 2005) busca a supera o da visão fragmentada de meio ambiente, propõem uma visão de conjunto e as intera oes entre os componentes do meio ambiente, além das rela oes entre causa e a situa o

observada. A *corrente biorregionalista* dá enfoque à necessidade de conhecer as características ambientais do espaço em que se vive, buscando desenvolver um sentimento de pertença e valorização desse meio. A ênfase da *corrente praxica*, segundo Sauvé, “está na aprendizagem na a o, pela a o e para a melhora desta” (2005, p. 29). Isto  , colocar-se em a o, aprender por meio desta e buscar sempre melhorar: essa aprendizagem então induz a uma reflexão.

A *corrente feminista* (SAUVÉ, 2005) faz uma abordagem   rela o de g nero e poder, dando ênfase   necessidade de cuidar do outro como humano, com respeito, aten o e afeto. A *corrente etnográfica* busca valorizar a rela o com o meio ambiente, por meio de aspectos culturais. Favorece uma rela o com a natureza de pertença e empatia. A *corrente da ecoeduca o* prioriza o enfoque educacional, para além da resolu o de problemas, busca-se uma intera o com o meio ambiente, para que este contribua com o desenvolvimento pessoal. A *corrente da sustentabilidade* defende o desenvolvimento sustentável que para Sauvé (2005, p. 38):

[...] supõe que o desenvolvimento econ mico, considerado como a base do desenvolvimento humano,   indissociável da conserva o dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos. Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã. A educa o ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável

O meio ambiente então   percebido como recurso compartilhado para que ocorra o desenvolvimento econ mico. A EA então se constitui como uma ferramenta que favorece o uso racional dos recursos naturais, buscando promover um desenvolvimento econ mico que respeite o meio ambiente em todas suas dimensões.

As correntes representam avanços e desafios da Educa o Ambiental no sistema educacional brasileiro, cabe ressaltar, porém, a importância de que sejam compreendidas a partir do contexto local, ou seja, da trajetória da Educa o Ambiental no Brasil.

3.2.1 A Educa o Ambiental no Brasil e sua inser o na Educa o Infantil: documentos legais

Neste capítulo será abordado um histórico da Educação Ambiental no Brasil, buscando ressaltar pontos que foram de suma importância para a instituição dessa temática nas instituições de educação brasileiras, procurando dar enfoque nas leis e eventos que contribuíram para que esta fosse inserida na Educação Infantil.

Desde 1973 a Educação Ambiental já era mencionada na legislação brasileira, sendo designada a Secretaria Especial do meio Ambiente (SEMA). Mas apenas com a Constituição Federal Brasileira sancionada em 1988 é que a EA começou a ganhar espaço no Brasil. A Constituição apresenta em seu art. 225 que:

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

Evidencia-se aqui uma Educação Ambiental naturalista focada na conservação do meio ambiente, o que se torna mais evidente ainda ao analisar as alíneas e parágrafos que constituem o art. 225, os quais mencionam diversas maneiras de conservar os recursos naturais, proteger a fauna e a flora. No entanto não cita as relações do homem com a sociedade, com a cultura, se caracterizando como uma Educação Ambiental ingênua. Contudo pode-se encontrar uma preocupação em difundir a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

A Rede Brasileira de Educação Ambiental foi constituída em 1992, no II Fórum de Educação Ambiental, essa rede colaborou para que algumas regiões se fortalecessem e criassem redes locais, ganhando apoio no início do século XXI, as quais juntamente com as organizações não governamentais (ONGs) auxiliaram na expansão da Educação Ambiental, especialmente nas iniciativas governamentais. Houve também o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, no qual foram destacadas diversas ações referentes à melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente, este ressalta que os professores precisam ser incluídos nesse movimento, no entanto não faz menção a níveis de ensino. Além disso ocorreu a circulação do esboço da Carta da Terra.

Como consequência de toda essa movimentação, no ano de 1994 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o qual foi desenvolvido com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC). Para Morales (2009, p. 44):

O ProNEA caracterizou-se como um dos avanços significativos na institucionalização da educação ambiental no país, na perspectiva de aprofundamento e sistematização, bem como de nova visão entre ser humano e natureza ao evidenciar a compreensão integrada do meio ambiente.

A maior contribuição do ProNEA foi esforçar-se para que se instituísse um ininterrupto movimento de transversalidade, buscando uma interlocução com o governo para que a Educação Ambiental dialogue com outras políticas sociais, econômicas, educativas, visando assim a opções que estimulem a reflexão e construção para alternativas sustentáveis. Além disso, aborda a necessidade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

No âmbito da EI, é publicado no ano de 1994 a Política Nacional de Educação Infantil, que apresenta em suas diretrizes a carência em “promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade” (BRASIL, 1994, p. 17). O documento não aborda explicitamente a Educação Ambiental, no entanto, há um indício desta para a EI no Brasil.

No ano de 1996 foi sancionada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). No ano em que foi aprovada não havia nenhuma menção específica ao ensino da Educação Ambiental nas instituições educacionais. No entanto, como afirma Morales (2009, p. 45), a LDB “evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais”. Ou seja, por meio de outras ações, esta lei retrata a inserção da Educação Ambiental no currículo, e visto que a EI se concretiza como a primeira etapa da Educação Básica, entende-se que é imprescindível que a Educação Ambiental também seja contemplada nesta etapa.

No ano de 2006, LDB recebeu uma alteração pela Lei 11.274/2006, na qual a Educação Ambiental foi incluída como necessária para a formação básica do cidadão. No ano de 2012, foi incluso pela Lei 12.608/2012 no art. 26 § 7º que nos currículos da Educação Básica a Educação Ambiental deveria constar de maneira integrada aos conteúdos obrigatórios. Ressalta-se, como já afirmado anteriormente, que foi com a LDB que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, com isso iniciam propostas pedagógicas para esse nível de ensino, as quais, como veremos mais à frente, começaram a incluir a Educação Ambiental.

Com base na LDB, foi lançado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais foram criados para serem referência básica e servirem de orientação para os professores, além de difundirem os princípios da reforma curricular e buscar padronizar o ensino público.

Ainda em 1997, segundo Loureiro (2012), ocorreu um encontro intitulado I Conferência Nacional de Educação Ambiental, que contou com 2.868 pessoas de órgãos governamentais, os quais com base em documentos regionais produziram um documento a nível nacional, conhecido como Declaração de Brasília. Neste documento são apresentados diversos temas, tais como: Educação Ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável, Educação Ambiental formal, Educação Ambiental no processo de gestão ambiental, Educação Ambiental e as políticas públicas e Educação Ambiental, ética e formação da cidadania: comunicação e informação da sociedade (BRASIL, 1997).

No âmbito da Educação Infantil, no ano de 1998 foi publicado o RCNEI, o qual atendia as determinações da LDB e foi lançado em três volumes, com o intuito de contribuir com a experiência e com o pensamento acadêmico dos profissionais que atuam na EI. Diferentemente dos PCN, no qual o meio ambiente era encontrado como tema transversal, no RCNEI ele faz parte do conhecimento de mundo e é intitulado como “natureza e sociedade”. Busca-se nesse eixo trabalhar o meio ambiente e a sociedade de maneira integrada, inserindo temas referentes ao mundo natural e social.

No ano de 1999 emerge a Política Nacional de Educação Ambiental (9.795/1999, BRASIL), a qual caracteriza a EA como um dos meios para o indivíduo e a comunidade construírem valores sociais, além de habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente. Esta lei define normas para o ensino formal e não formal, tanto em instituições públicas como privadas, salienta que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina, defendendo assim a interdisciplinaridade. Morales (2009) afirma que a Lei 9.975/1999 (BRASIL) contribuiu para que a Educação Ambiental fosse impulsionada no país, no entanto, essa só foi regulamentada em 2002, o que demonstrou a volubilidade da Educação Ambiental no ambiente político.

O Sistema de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA) foi instituído em 2001 e contribuiu com a organização e sistematização das informações sobre Educação Ambiental, além disso buscou articular estas com as

ações governamentais (LOUREIRO, 2012). Em 2003 é inaugurada uma comissão com o intuito de facilitar a transversalidade das ações desenvolvidas pelas secretarias e órgãos de Educação Ambiental. Essa foi nomeada de Comissão Intersectorial de Educação Ambiental (CISEA) e auxiliou no diálogo entre o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação (MORALES, 2009).

Sucessivamente, no ano de 2012, no Rio de Janeiro realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, mais conhecida como RIO +20, a qual discutiu a economia verde. Nesse evento, o conceito de sustentabilidade se destacou, além disso, ocorreram discussões a respeito do processo civilizatório e seus impactos na natureza, bem como a capacidade da natureza para suportar tais intervenções.

Saheb afirma que com “intuito de impulsionar as transformações socioambientais, a sustentabilidade vai gradativamente se consolidando como uma abordagem e um princípio importante da EA” (2013, p. 41). No entanto, destaca-se que o desenvolvimento sustentável pode apresentar uma forte tendência econômica, o que difere dos princípios da Educação Ambiental. Segundo Leff, “o discurso e as políticas da sustentabilidade estão abrindo um campo heterogêneo de perspectivas alternativas, marcado pelo conflito de interesses em torno da apropriação da natureza” (2012, p. 45). Assim, por trás do desenvolvimento sustentável pode haver diversos interesses mercadológicos, que utilizam esse conceito apenas para “parecer” preocupados com o meio ambiente.

Retornando à Educação Infantil e à inserção da Educação Ambiental nessa etapa da Educação Básica, no ano de 2009 a DCNEI é regulamentada, apresentando assim um novo olhar para a Educação Ambiental na EI. O documento não apresenta a Educação Ambiental em si, no entanto esta pode ser percebida nos princípios que apresenta em seu 6º artigo, tais como: respeito ético, político e estético ao meio ambiente. Em relação ao RCNEI (BRASIL, 1998), a DNCEI (BRASIL, 2010, p. 26) apresenta grandes avanços no que diz respeito à Educação Ambiental na Educação Infantil, como, por exemplo, o artigo 9º, que afirma que o currículo da Educação Infantil deve ter práticas pedagógicas que:

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...] VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza

Nota-se assim uma preocupação com práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com o meio ambiente, bem como valorizem suas vivências. Para Saheb e Rodrigues, “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” (2016, p. 7). Alertam, assim, que é preciso considerar os sujeitos em sua totalidade, respeitando suas vivências, seus sentimentos, seu desenvolvimento e contribuindo para que esse amplie seu olhar para a sociedade e para o mundo.

Em 2012 houve a aprovação da DCNEA, a qual trouxe como norma a implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Reafirma a Lei 9795/99 ao mencionar que a Educação Ambiental não deve ser introduzida como disciplina, mas de maneira interdisciplinar. Essa legislação foi marco e um avanço importante para o campo, visto que aborda questões fundamentais, como a ética ambiental, conteúdos curriculares, formação de professores, aspectos da formação humana, entre outros.

A Educação Ambiental no âmbito mundial e nacional percorreu um longo caminho para ser reconhecida e inserida nas instituições escolares. Ainda assim, esta muitas vezes ocorre por meio de uma abordagem naturalista, o que pode levar os indivíduos a uma falta de preocupação sobre as consequências de suas ações. No entanto não se pode afirmar que na Educação Infantil apenas a corrente crítica, mais defendida pelos autores da área, como Dias (1992), Loureiro (2012) e Morales (2009), seja o caminho para a consolidação da Educação Ambiental neste nível de ensino, pois, como veremos no próximo capítulo, a Educação Infantil possui suas particularidades e precisa ser olhada por outra ótica.

3.2.2 A Educação Ambiental na Educação Infantil e suas especificidades

O presente capítulo tem como intuito uma reflexão sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil. Visto que o trabalho na Educação Infantil denota diversas particularidades, buscamos por meio da DCNEI (BRASIL, 2010) e da DCNEA (BRASIL, 2012) encontrar pontos convergentes que enriqueçam o trabalho nesse nível de ensino. Para tanto, utilizamos como alicerce teórico três saberes propostos por Morin (2011) em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, a fim de ampliar a discussão e por entender que os saberes escolhidos – *ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão* – estão no cerne desta reflexão.

O trabalho na EI é composto por algumas peculiaridades, visto que cuidar e educar são partes integrantes e fios condutores do cotidiano dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Para Oliveira (2007), a EI vem se fortalecendo e ganhando espaço na sociedade atual, pois, cada vez mais, consideram-se as crianças sujeitos de direitos. Para a autora, esse novo olhar para a criança “rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda” (OLIVEIRA, 2007, p. 15). Em vista disso, o olhar para o cuidado, tão debatido na EI, delinea-se de outro modo, ultrapassando o assistencialismo, largamente difundido ao longo dos anos. Esse novo cuidado requer uma integração com o educar, precisando, assim, constituir-se de diversos campos do conhecimento.

O RCNEI, utilizado por muitos anos como um documento de referência para que as instituições de EI elaborassem suas propostas pedagógicas, defende que “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25). Em outras palavras, é indispensável considerar as necessidades da criança, físicas, sociais, psicológicas, emocionais e biológicas, além de preocupar-se com a realidade na qual esse indivíduo está inserido. De modo complementar, Boff (2012, p. 37) compreende que o “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção,

de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Entende-se, assim, que o cuidado ultrapassa as barreiras da EI e torna-se inerente ao ser humano. Para Boff (2012, p. 29), “cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social”, ou seja, o cuidado precisa ser recíproco e estar embasado na solidariedade e compreensão para com o outro. Ainda, segundo Tiriba (2010, p. 84), “cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado”.

Nessa perspectiva, a EA consiste num caminho para o fortalecimento do cuidado na EI, no sentido defendido por Heidegger (apud ABBAGNANO, 2012, p. 261), de que:

é o próprio ser do Dasein¹⁴ (ser-aí), da existência. É a totalidade das estruturas ontológicas do Dasein (ser-aí) como ser no mundo: em outros termos, compreende todas as possibilidades da existência que estejam vinculadas às coisas e aos outros homens e dominadas pela situação.

Esse cuidado pode ser compreendido não como um sinônimo de “bondade”, mas indo além de um simples ato que pode ser notado, percebendo o que é realmente importante. Para Boff (2012, p. 104),

[...] o cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas.

As DCNEA (BRASIL, 2012, p. 2) discorrem, no art. 3º, que:

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

As DCNEI (BRASIL, 2009) estão em consonância com esse artigo, ao afirmarem em seu princípio ético que são necessários responsabilidade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, bem como às identidades e singularidades. As DCNEA (BRASIL, 2012, p. 2) ainda reitera, em seu art. 4º, que a

¹⁴ “É presença, é a maneira de dizer que o ser só é alguma coisa a partir dos modos como ele se manifesta. Para Heidegger, esse conceito representa a ênfase à ideia de que o ser não é sem suas formas de manifestação” (OLIVEIRA; CARRARO, 2011, p. 377).

“Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”. Retoma, assim, a importância das relações e reafirma a dimensão do cuidado, entendendo a EA como fator decisivo para a formação dos sujeitos.

Tommasiello, Carneiro e Tristão (2014, p. 82) afirmam que:

o ponto de partida de uma investigação em Educação Ambiental é a relação ser humano – mundo contextualizada historicamente. O que se investiga, segundo esses autores, então, não é o ser humano como objeto de pesquisa, mas sim as relações e os processos que desenvolvem os sujeitos, com seu pensamento-linguagem-sentimento-espiritualidade-coletividade e suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, trazem-se para esta reflexão alguns saberes sistematizados por Morin, em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, publicada na França no ano de 1999, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e lançada no Brasil em 2000.

Morin (2011) afirma que não publicou um manual com regras a ser seguidas pelos docentes para mudar a educação, mas almeja que haja uma reflexão por parte destes sobre sua prática. Ele apresenta o que chama de sete buracos negros da educação, os quais foram organizados nos seguintes saberes: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano.

Para Tommasiello, Carneiro e Tristão (2014), o ser humano não é objeto das pesquisas, mas, sim, suas relações. Com base nesse aspecto, elegeram-se para esta discussão três saberes: *ensinar a condição humana*, *ensinar a identidade terrena* e *ensinar a compreensão*, acreditando que contemplam o âmago da reflexão que permeia a EA na EI.

Desde o método cartesiano, que, segundo Saheb (2013, p. 64), “se caracteriza pela racionalização, fragmentação e visão linear da Ciência”, aprende-se cada vez mais a separar e fragmentar o ensino. Para Behrens (2013, p. 17), sob influência desse método de “separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados”, o século XX manteve sua mentalidade reducionista, o que refletiu diretamente no sistema de ensino. Como consequência, afirmam Moraes e La Torre (2004, p. 7):

As reformas educacionais não estão dando a devida resposta nem à nova visão de ser humano nem às teorias da complexidade que estão se impondo a todos os setores, tanto no nível da empresa como no profissional. Existe um divórcio considerável entre o que o alunado vive e aprende na vida e os modelos curriculares utilizados em classes.

É de conhecimento que se vive uma mudança paradigmática¹⁵, na qual cada vez mais o ser humano busca conhecer-se. No entanto, muitas vezes os sistemas educacionais nos quais está inserido não proporcionam tal conhecimento, pois fragmentam o ensino, de tal maneira que o indivíduo não consegue reconhecer-se dentro das disciplinas. Intenta-se, assim, trazer essa reflexão para o âmbito da EI, mesmo que ela não seja trabalhada por disciplinas, mas por eixos norteadores, que, se não forem bem articulados, poderão ser tão fragmentados quanto aquelas, contribuindo para que o ser humano se distancie mais de si e do mundo. Nesse sentido, Morin (2011, p. 36) alerta para o fato de que “conhecer o ser humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”. De acordo com Rodrigues e Saheb (2015, p. 186),

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.

Entende-se, então, que a EA na EI contribui para a constituição da condição humana do indivíduo, sendo preciso pensá-lo em sua globalidade e, além disso, contribuir para que se sinta parte da sociedade.

As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 16) propõem que, nessa etapa de ensino, sejam respeitados os princípios:

éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Em consonância, as DCNEA (BRASIL, 2012, p. 2) afirmam, em seu art. 1º, que a EA tem como um de seus objetivos contribuir “[...] com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e

¹⁵ Concorde-se com Morin (2000) e Behrens (2006), no sentido de se estar em transição do paradigma cartesiano para o paradigma da complexidade.

sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais”. Ainda, em seu art. 4º, defendem que ela “é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2012, p. 2). Em outras palavras, a constituição da condição humana do indivíduo está intimamente ligada à sua relação com o mundo, pois ele precisa perceber-se como ser humano e conviver com os seres que o cercam, aprendendo a respeitar sua individualidade e a dos demais, percebendo que as opiniões podem ser diferentes e cada um tem seu modo de agir e pensar.

É justamente na EI que a criança constrói suas primeiras experiências. Para isso, precisa estar em contato com objetos que lhe proporcionem tais experiências. Lima (2015, p. 36), nesse sentido, afirma que:

desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender.

O contato com a natureza nessa fase é essencial e contribui para o que Morin (2011) apresenta como ensino da *identidade terrena*, que diz respeito ao reconhecimento e pertencimento do indivíduo ao planeta Terra, o que, segundo o autor, é essencial para a construção da sua condição humana. Morin (2011, p. 56) afirma ainda que:

o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrena.

Seu pensamento vem ao encontro de uma das propostas pedagógicas para o trabalho na EI das DCNEI (BRASIL, 2010), que determina a construção de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, ético-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ademais, essas formas devem incentivar:

[...] a curiosidade, a exploração o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. E que promovam 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, p. 26).

Nesse sentido, entende-se o espaço da EI como um local privilegiado para o contato com o meio natural, bem como para o estímulo das relações. Quando a criança entra no berçário, por volta dos seis meses, o contato com a natureza já pode e precisa 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 (BRASIL, 2010), como também se estimula sua curiosidade, para que, ao longo da EI, possam se desenvolver outros aspectos do trabalho com a EA.

A corrente naturalista, segundo Sauvé (2005, p. 18-19), muitas vezes alvo de críticas por pesquisadores, pode ser grande aliada nesse nível de ensino, uma vez que:

  centrada na rela o com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   natureza).

Esse contato estimula a criança a aprender sobre a natureza, a ter curiosidade sobre o meio natural, além de propiciar experiências que o indivíduo levará por toda sua vida. Lima (2015, p. 37) afirma que,

ao se manter vinculada   natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais, a criança tem maiores condi es de se perceber, se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres.

Esse contato   de extrema importância, por estimular a cria o de vínculo da criança com o meio natural.   preciso ensinar as crianças a cuidar da Terra, a gostar do meio em que vivem, contribuir para que desenvolvam o sentimento de pertencimento, pois essas a es contribuirão para atitudes futuras relacionadas a elas mesmas e aos outros com quem convivem. A esse respeito, Pires (2011, p. 30) disserta que:

viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos e proporcionando uma rela o mais harmoniosa.

Assim, esse contato com a natureza contribui para a formação do sujeito em diversos âmbitos, porém não se pode deixar que fique apenas no contato com o meio natural. A inserção da EA na EI pode ser progressivamente ampliada, como, por exemplo, em níveis mais avançados como Pré I e Pré II, nos quais as crianças têm em média de três a cinco anos. Podem-se inserir questões referentes à democracia, sustentabilidade, valorização da cultura, entre outras, as quais, no entanto, precisam ser adaptadas à faixa etária com a qual se está trabalhando.

Lima (2015, p. 44) entende que:

a ação das escolas de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica colocá-las em contato com a diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada.

Em resumo, precisa-se ir além do contato com natureza, ampliando os encaminhamentos do trabalho com a EA na EI. Nesse sentido, as DCNEA (BRASIL, 2012, p. 3) dispõem que, nas instituições de ensino, é necessário uma:

[...] 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.

Por sua vez, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 21) apontam para a necessidade do “reconhecimento, [d]a valorização, [d]o respeito e [d]a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como [d]o combate ao racismo e à discriminação”, além da importância de possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26). Quer dizer, a EA na EI abrange diversos aspectos, entre eles o social, que muitas vezes é deixado de lado pela faixa etária das crianças.

Nessa perspectiva, concorda-se com Jardim (2010, p. 62) que a:

Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãs nas discussões sobre as questões sócio-ambientais. Pois, a Educação Ambiental é uma ação educativa que se desenvolve através de uma prática, em que valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para transformação e emancipação.

As crianças inseridas no contexto da EI precisam ser estimuladas a pensar em suas ações e no reflexo delas, o que ocorre por meio de jogos e brincadeiras, mas não se limita a eles. Consoante as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25), os eixos do currículo dessa etapa de ensino precisam favorecer a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, plástica, dramática e musical”. Nessa mesma lógica, Morin (2010, p. 45) afirma que:

as artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

A arte, portanto, auxilia o indivíduo na constituição de sua condição humana, pois, por meio dela, expressa seus sentimentos e pode muitas vezes colocar-se no lugar do outro, sentindo suas emoções.

A utilização de diferentes linguagens como prática pedagógica contribui para que as atividades escolares sejam menos fragmentadas e pode, ainda, colaborar na qualidade de vida dos indivíduos, estando, assim, em harmonia com as DCNEA (BRASIL, 2012), especificamente, seu art. 17, inciso II. Tais diretrizes também afirmam que as instituições escolares devem promover:

projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012, p. 6).

Levando em consideração que é na EI que a criança inicia suas aprendizagens, como compartilhar, interiorizar regras, lidar com frustrações, entre outras, essenciais para a convivência em sociedade, entende-se que estimular a valorização e o respeito à diversidade, ao ambiente e a si mesmo pode refletir em suas ações futuras. Nesse

contexto, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 17) ressaltam a necessidade de promover “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e a possibilidade de vivência da infância”, como também a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As DCNEA (BRASIL, 2012, p. 6), em consonância, dispõem que é preciso contribuir para “a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades”.

Em outras palavras, é fundamental que as crianças aprendam seus direitos e, acima de tudo, a respeitar umas às outras, cooperar, ser solidárias, relacionar-se com as demais e compreender-se mutuamente, no sentido da empatia. Segundo Morin (2015, p. 27), “a compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos”. Assim, deve-se considerar que, na EI, tem início a construção da identidade individual e coletiva, sendo a criança não apenas influenciada pelo meio, mas o influenciando. Nesse sentido, Luccas afirma (2016, p. 69) que a EI:

[...] é lugar de experiências e vivências das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade, ou seja, de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias à constituição de uma nova forma de relação ser humano-sociedade-natureza: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação de uma personalidade madura, estável e solidária.

O ensino da compreensão busca estimular que os indivíduos se identifiquem uns com os outros, de tal maneira que consigam colocar-se no lugar do outro perante suas alegrias, aflições, medos, deixando de lado o egocentrismo – isso, na EI, precisa ser muito estimulado, devido ao desenvolvimento infantil. Para Santos e Ferreira (2015, p. 2),

[...] partindo do humano como extensão do ecossistema, compreendemos que o corpo sofre afecções da realidade extensa, de forma que tudo o que está a sua volta o afeta, o transforma. Dessa forma, o ser/criança, por meio dos seus encontros com o mundo, é constantemente afetado e transformado.

Diante disso, as instituições de EI precisam tentar afetar as crianças, de modo a transformá-las ao longo da caminhada por essa etapa de ensino. Deve-se considerar que, nessa fase, elas são mais abertas ao diferente, livres de preconceitos

e receptivas ao conhecimento, o que torna esse espaço ideal para a inserção da EA, com base nos saberes de Morin (2011) selecionados para esta pesquisa: *ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão*, entendendo-se que estão em confluência com os princípios da EI, com vistas a formar sujeitos mais justos, solidários, humanos, compreensivos e comprometidos com o meio no qual estão inseridos.

Contudo, como afirma Rodrigues (2011, p. 176),

a maioria dos(as) professores(as) na Educação Infantil ainda trabalha 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.

Como mencionado anteriormente, não se julga o trabalho com as correntes tradicionais de EA como insatisfatório na EI; é, ao contrário, um forte aliado para a inserção de práticas de EA na primeira infância. Por outro lado, percebe-se que não se pode ficar apenas nessas práticas. De acordo com Manzini *et al.* (2014, p. 3), “[...] as crianças, desde os primeiros períodos da vida, adquiram diálogo e conhecimento a respeito do que vem a ser a educação ambiental [...]”; todavia, para que isso ocorra, é necessário que os professores que atuam nesse nível compreendam a importância do trabalho com a EA nessa fase e todas as dimensões que esta envolve. Pensando nisso, nos propomos a no próximo capítulo fazer uma reflexão sobre a formação continuada desse professor.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada de professores é um assunto que vem sendo discutido há anos no Brasil. Entre os diversos estudiosos da área, como por exemplo, Imbernón(2010) e Contreras (2002), não se tem um consenso do tipo que deveria ser adotado como aspecto transformador da prática pedagógica. Partindo dessa afirmação, entende-se que o campo abrange diversos conceitos e indicativos que guiam trabalhos acadêmicos, bem como a formação promovida por diversas

instituições. Assim, busca-se, nesta subseção, trazer um panorama da formação continuada na perspectiva que se acredita ser um contributo para a ressignificação do papel do docente como profissional, mas levando em consideração todos os aspectos que envolvem o professor como pessoa, dando enfoque à formação continuada do professor de Educação Infantil, visto que este é o foco desta pesquisa.

Sabe-se que o ensino no qual os atuais professores foram educados não propicia, muitas vezes, aos estudantes estímulo para que queiram aprender (SAHEB, 2013). Para Pozo (2002), isso se dá pelo fato de se estar em uma sociedade do conhecimento e da informação, na qual a informação chega cada vez mais rapidamente ao alcance das pessoas, que, contudo, se tornaram menos seletivas ao acesso ao conhecimento. Assim, a escola, em muitos casos, passou a ser um local de informações ultrapassadas e, como afirmam Moraes e La Torre (2004), deixou de lado o conhecimento mais essencial para todo e qualquer ser humano, o conhecimento de si próprio e do mundo.

Nesse sentido, a formação continuada surge como um caminho a contribuir para que algumas lacunas deixadas ao longo da formação acadêmica dos professores sejam sanadas, além de proporcionar a atualização permanente desses docentes e a melhoria da sua prática pedagógica. Formosinho (1991, p. 238) compreende que:

[...] o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

Entende-se que a formação continuada vem para contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, o que reflete diretamente em sua prática pedagógica e na melhoria da educação. No entanto, não se pode generalizar que esse efeito dominó ocorra com todos os indivíduos que passam por ela, visto que existem diversas maneiras de conceituar e pensar a formação continuada e cada uma dessas perspectivas direciona o docente a um ou mais aspectos.

Para Gatti (2010), não há clareza sobre a formação continuada, visto que cursos realizados após a graduação, reuniões pedagógicas, participação na gestão e conselhos escolares, seminários, congressos e cursos dos mais diversos formatos oferecidos por instituições públicas ou privadas, presenciais ou a distância, são

considerados formação continuada, ainda que muitas vezes sejam pautados em bases tecnicistas e não proporcionem reflexão e troca entre os pares, visam ao aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, García (1995, p. 54-55) afirma que,

[...] apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.

Assim, é preciso primeiramente compreender qual perspectiva de formação continuada pretende-se seguir e por quais princípios ela será guiada. Partindo da concepção de formação de professores como um processo contínuo, as Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais defendem que “o estabelecimento de uma **formação continuada em serviço** aos profissionais, possibilitando que as crianças tenham Educação Infantil de qualidade onde quer que seja ofertada, em CMEIs, CEIs conveniados e escolas municipais” (CURITIBA, 2006, p. 19, grifo nosso).

A partir do exposto, entende-se que a perspectiva que a Rede Municipal de Curitiba adota é a **formação continuada em serviço**; por isso, é em cima dessa formação que se busca uma reflexão.

A formação continuada em serviço pode envolver diversos aspectos e formatos. Segundo Kramer (2003, p. 119),

[...] diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas, escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrado pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho.

Independentemente da terminologia utilizada, a formação continuada em serviço precisa primeiramente subsidiar os professores para que se tornem reflexivos sobre sua prática e para que, além disso, esse processo reflexivo impacte sua prática pedagógica. Em outras palavras, precisa atender à necessidade dos professores, dando subsídio a eles.

A esse respeito, Nóvoa (1999, p. 75) afirma que “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”, pois é onde se podem perceber as reais dificuldades da prática desse professor e contribuir para sua melhoria. Ainda, é no espaço real da sala de aula que se podem identificar as possibilidades de mudança,

de transformação desse docente e reafirmar tais aspectos durante a formação, buscando, assim, valorizar o profissional da educação.

Desse modo, Nóvoa (1999) apresenta a formação de educadores em três dimensões: (i) desenvolvimento pessoal e profissional, na qual se busca significar a dimensão profissional para que o professor possa ter uma interação entre ela e a dimensão pessoal, dando sentido à sua história de vida; (ii) desenvolvimento profissional, que diz respeito à necessidade de as práticas de formação considerarem os saberes experienciais dos professores, ou seja, busca-se que as práticas tenham “como referência as dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1999, p. 27); (iii) desenvolvimento organizacional, ou seja, a escola, como ambiente educativo, precisa envolver conjuntamente o trabalhar e o formar, para que o ambiente também seja modificado e não apenas os profissionais inseridos nele.

Nesse âmbito, Candau (1997, p. 57) afirma que:

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Contudo, para que os espaços escolares contribuam efetivamente para a formação continuada dos professores, esses profissionais precisam estar conscientes de seu papel, não apenas como formadores, mas como responsáveis pela sua prática e formação. Assim, as Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba defendem que “a formação continuada em serviço tem papel fundamental como espaço de reflexão sobre a prática atrelada às expectativas de um profissional que atue de modo indissociado nessa etapa educacional” (CURITIBA, 2006, p. 40), denotando a necessidade de a formação continuada em serviço atender à realidade do profissional.

Para Contreras (2002, p. 86),

[...] o professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. [...] Da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente.

Assim, a formação continuada, como mencionado anteriormente, constitui um caminho para diversas melhorias no âmbito educacional. Por outro lado, sem a sensibilização dos professores para a importância de sua autonomia, tanto na prática quanto em sua formação, ela acaba por se tornar apenas uma transmissão de conhecimento.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 25), “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Nesse sentido, Day (2001, p. 203) afirma que a formação continuada:

[...] situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições.

Acredita-se, assim, que a formação continuada é o processo permanente de desenvolvimento profissional do docente. Formosinho (1991, p. 237) defende que ela “visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”, ou seja, busca a melhoria da prática pedagógica do professor, prezando o aspecto do saber fazer bem aquilo que se dispôs a fazer. Essa perspectiva é de suma importância para a prática do professor, porém o saber fazer não é suficiente; é preciso envolver outros aspectos, como “o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” (SACRISTÁN, 1999, p. 65) que dizem respeito à profissionalidade docente. Nessa perspectiva, Mayor (2007) compreende a formação de professores (contínua e permanente) como um processo sistemático que envolve diversas ações, no intuito de atender a diferentes interesses, que, além disso, valorizem a prática docente e a experiência profissional.

Ao direcionar a reflexão ao profissional da Educação Infantil, precisa-se levar em consideração seu histórico permeado pela desvalorização profissional e práticas predominantemente assistencialistas. Nesse sentido, existem algumas

especificidades na formação continuada do professor de Educação Infantil, visto que ele ainda está em um processo de construção da identidade profissional. É preciso repensar a formação continuada desses docentes, que, mesmo tendo o direito incluído na LDB (BRASIL, 1996), no parágrafo único do art. 62, e na Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), a têm como um desafio a ser superado.

Isso leva ao questionamento da diferenciação do professor da Educação Infantil e do professor do Ensino Fundamental, pois é fato que aquele, na maior parte das vezes, preocupa-se mais com o cuidado do que com o ensino de conteúdo. Nesse sentido, Cerisara (1995, p. 68) alerta que “falar de professor de Educação Infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças em instituições educativas sejam viabilizadas”. Rocha (2000, p. 70) complementa afirmando que:

[...] é fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo de a Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola.

Assim, é preciso que o professor atuante nesse nível de ensino repense, além do cuidado, a dimensão social e de desenvolvimento dessa criança e, conseqüentemente, a maneira de atuar em sala de aula.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) analisa aspectos específicos do professor de Educação Infantil, pois compreende que “o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade”. Para a autora, esse profissional necessita de uma formação diferenciada, pois seu papel junto às crianças é demasiadamente específico, devido à idade delas. Destaca, assim, alguns aspectos que o caracterizam, tais como: as características da criança pequena, a dependência da família que a criança possui, a relação entre cuidar e educar no trabalho do professor e a necessidade de interação “entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48). Há, portanto, uma grande singularidade na formação continuada do professor de Educação Infantil.

Segundo a autora, a profissionalidade do professor de Educação Infantil diz respeito à “ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos [...]”. Isso não quer dizer que o olhar crítico sobre sua prática e sua

formação não pode ser desenvolvido; pelo contrário, o profissional da Educação Infantil precisa ampliar seu olhar, por meio da formação, pois isso contribuirá para sua valorização como profissional.

Para Day (2001, p. 208), a formação continuada precisa:

[...] apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento em curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento em longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional.

Em outras palavras, busca-se, por meio da formação oferecida aos docentes, uma melhoria no processo educativo das crianças, mas não somente isso: a formação continuada precisa proporcionar mudança no professor, em todos os âmbitos, como profissional e pessoal. No entanto, Pineau e Galvani (2012, p. 85) afirmam que “a disjunção entre a formação docente e as experiências de vida é uma das principais heranças educacionais negativas do século XX”. Assim, é necessário que a formação continuada considere essa prerrogativa, visto que os professores, em sua maioria, vêm de uma formação estanque e a reproduzem em suas práticas. Nessa perspectiva, a formação continuada surge como contributo para uma mudança, não apenas da prática pedagógica, mas de mentalidade, levando a acreditar que as formações continuadas oferecidas precisam prezar pela reflexão, não reflexão pela reflexão, mas reflexão-ação-reflexão.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 372), a reflexão:

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Concorda-se com Freire (1992, p. 589) ao afirmar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. O professor constrói-se a cada dia, por meio da sua prática e da reflexão sobre esta, buscando continuamente sua melhora. Por sua vez, Lima (2001, p. 32) afirma que a formação continuada precisa estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à

sociedade”, buscando, desse modo, agregar todas as dimensões que constituem a profissão docente.

Consoante Nadolny (2010, p. 29),

[...] a formação continuada precisa oportunizar a formação de professores que compreendam a sua prática e possam ampliá-la, transformá-la e ressignificá-la. Ou seja, professores capazes de refletir sobre sua prática, mas também construir conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática no sentido de realimentá-la. A prática reflexiva caracteriza-se, então, como uma permanente busca de significado para as experiências vividas.

Assim, há uma necessidade de a prática docente ser fundamentada em professores como profissionais autônomos, críticos e reflexivos, compreendendo que a prática profissional abrange fatores sociais, políticos e culturais, os quais influenciam a tomada de decisão dos professores quanto à sua identidade, profissionalidade e prática docente. Diante disso, busca-se, na sequência, discorrer sobre como os aspectos aqui apresentados contribuem para a formação continuada do professor de Educação Infantil, visando ao seu trabalho com a Educação Ambiental.

3.3.1 A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental

Com base na subseção anterior, em que foi abordada a formação continuada de modo geral, busca-se agora afunilar a discussão para a formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental.

Como já mencionado, o professor de Educação Infantil possui algumas especificidades em sua prática; assim, o trabalho a ser desenvolvido com a Educação Ambiental também apresentará outras demandas e perspectivas. Concorda-se com Guimarães (2012, p. 124) ao afirmar que:

[...] a educação ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: os professores. No entanto, esses professores que estão nas salas de aula ou em formação nas universidades estão se sentindo compelidos, por toda uma demanda social e institucional, a inserir a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas.

O autor ainda afirma que os professores que são cobrados a inserir a dimensão ambiental em suas práticas são formados, em sua maioria, em um modelo educacional conservador.

Para Behrens (2013, p. 18), “alicerçada nos pressupostos do pensamento Newtoniano-Cartesiano a ciência contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista”. Denota-se, assim, a necessidade de repensar e rearticular a formação dos docentes que atuam em sala de aula, dando enfoque aqui na formação continuada. No entanto, é preciso primeiramente compreender que “discutir a formação docente envolve aspectos da esfera política, econômica, social e cultural, pensando à docência de modo articulado e integrado” (SAHEB, 2013, p. 72), ou seja, é necessário romper com a linearidade estabelecida nas formações e pensar essas formações pautadas em um novo paradigma.

Nessa perspectiva, García (1995, p. 26) compreende que a formação de professores é um campo que

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir desse pressuposto teórico, pode-se entender que a formação de professores compreende a formação inicial e continuada e constitui um processo organizado. É, portanto, um processo contínuo, sendo a formação inicial aquela que constitui a primeira formação docente, ou seja, a graduação, e a continuada aquela que diz respeito à aprendizagem dos professores com vistas ao exercício de sua profissão, buscando ampliar suas competências. Dito isso, não será possível incidir diretamente na melhora da prática desse professor se ainda houver formações continuadas, lineares, estanques e que não prezem pela reflexão.

Concorda-se com Almeida e Carvalho (2013, p. 20) ao afirmar que:

[...] faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes.

Busca-se, assim, uma formação continuada que considere, além da reprodução e da técnica, o todo e suas partes (MORIN, 2011), bem como a necessidade de contextualizar os conteúdos para subsidiar os professores. Em outras palavras, delinea-se a necessidade de uma formação continuada que rompa com as barreiras lineares e evoque a reflexão nos professores, mas não a reflexão pela reflexão, a ação-reflexão-ação, tendo em vista que o professor reflita sobre sua prática e também possa modificá-la.

Essa reforma, para Morales (2009, p. 85),

[...] implica uma articulação disciplinar que permita integrar as ciências naturais e as ciências sociais, sob um olhar complexo, o que convoca a universidade a superar-se para encontrar um caminho em que o pensamento complexo possa ser capaz de integrar, distinguir, unir contextualizar, e que privilegie a diferença e a alteridade e ainda compreenda a integração das partes em um todo pelo reconhecimento do todo nas partes.

Destaca-se que não apenas as universidades precisam de uma rearticulação, mas qualquer instituição educacional que se proponha a oferecer uma formação a seus professores, visto que “o professor é considerado um intelectual transformador que tem o compromisso de mobilizar seus alunos para a discussão e reflexão acerca dos problemas sociais e em consequência a transformação” (SAHEB, 2013, p. 74).

Desse modo, é possível compreender a dificuldade do docente de ter uma prática pedagógica em Educação Ambiental pautada nas relações e interações, uma vez que sua formação inicial e até mesmo continuada muitas vezes não propiciaram tais vivências. Nesse sentido, Campos (2015, p. 270) expõe que:

[...] a formação dos educadores ambientais, em especial dos professores, implica em um processo de desenvolvimento permanente, no qual entra em jogo uma trama de diferentes fatores que incluem tanto a dimensão pessoal como profissional do sujeito. É um processo formativo que depende de uma atitude favorável, envolvimento e compromisso não só por parte dos professores, mas também dos gestores e formadores, já que nenhuma ação formativa se efetiva sem a disponibilidade e as crenças dos que dela participam.

Compreende-se, assim, que a formação precisa possibilitar articulação entre a reflexão, o saber pedagógico e a dimensão ambiental, buscando instrumentalizar o professor para que desenvolva práticas pedagógicas que sensibilizem os alunos para as questões ambientais. Em vista disso, afirma-se que “a educação ambiental não se efetivará no âmbito escolar, enquanto os professores não tomem para si essa

responsabilidade, tanto em seu labor profissional, como em termos pessoais e coletivos” (CAMPOS, 2015, p. 270).

O professor não é o único responsável por disseminar a temática ambiental, mas, com certeza, é um dos principais atores que contribuem para essa disseminação. Nessa perspectiva, Carvalho (2012, p. 67) apresenta a ideia de sujeito ecológico, que:

[...] põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e de bem-estar. Assim, além de servir de fonte de identificação para os ativistas e ecologistas, mobiliza sensibilidades que podem ser experienciadas por muitos segmentos de nossa sociedade. Os educadores que passam a cultivar as ideias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa estão sendo portadores dos ideais do sujeito ecológico.

A formação continuada em Educação Ambiental precisa ser realizada por profissionais que compreendam essa temática, para além da transmissão de conteúdo, e sejam profissionais, como afirma Carvalho (2012), que vivenciem essas práticas, pois assim poderão encontrar as melhores maneiras de sensibilizar os professores.

Como já destacado, uma formação continuada para o professor de Educação Infantil precisa levar em consideração aspectos peculiares a essa faixa etária, bem como abranger algumas questões. Primeiramente, essa formação precisa ser pensada de maneira que esteja:

[...] efetivamente oferecendo um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender. Uma aprendizagem em seu sentido mais radical, a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios do tempo em que vivemos (CARVALHO, 2012, p. 69).

Morin (2011, p. 11) complementa que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. Desse modo, é preciso levar em consideração aspectos inerentes não apenas à transmissão de saberes, mas às vivências e experiências desses profissionais, para que esses professores possam propiciar às crianças experiências e vivências, pois é incompreensível que se cobrem tantas práticas inovadoras dos professores que

atuam na Educação Básica se, no momento de sua formação, tiveram um ensino tradicional e linear.

Além disso, os professores de Educação Infantil são demasiadamente desvalorizados, sendo preciso incentivá-los, por meio da formação continuada, a se reconhecerem como profissionais que, acima de tudo, valorizam a criança que está nesse nível. Leite Filho (2005, p. 8) disserta que é preciso exigir:

[...] uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos. Uma educação infantil que coloque a criança como centro do processo educacional.

Reafirmando a especificidade de se trabalhar nesse nível de ensino, Kramer (2003) compreende que a Educação Infantil se constitui do cuidar e do educar, sendo estes indissociáveis no processo. Dessa forma, a formação continuada dos professores atuantes nessa etapa também precisa ser pautada em tal indissociabilidade, estando alicerçada no conhecimento pertinente, que, para Morin (2011, p. 15), “é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. Portanto, a formação continuada do professor de Educação Infantil 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 Educação Ambiental, a formação continuada do professor necessita ser pautada em um processo de transformação social. Tal transformação, para Loureiro (2012, p. 17), precisa ser baseada e:

[...] inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento de regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

Contudo, não se devem deixar de lado os encantamentos infantis pela natureza, a necessidade de vivenciar, experimentar e sensibilizar o outro perante a natureza e o meio social, pois justamente esses aspectos serão desenvolvidos em sala de aula com as crianças. Por outro lado, a formação e a prática precisam, sim, ser fundamentadas em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental e de Formação continuada, para que não se tornem o simples fazer por fazer, pois “[...] teoria sem prática é exercício racional abstrato sem efeito concreto, prática sem teoria

é ativismo que não resulta em processos objetivos de mudanças” (LOUREIRO, 2012, p. 101). Teoria e prática complementam-se, por isso é preciso que a formação abarque as necessidades desse professor em sala de aula, contribuindo para sua efetiva melhoria.

Para Guimarães (2012, p. 30), “em EA é preciso que o educador trabalhe intensamente integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela”. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental precisa compreender tal afirmação literalmente, contribuindo para que a criança vivencie a natureza e buscando sensibilizá-la para que, mais à frente em sua formação, possa construir uma perspectiva crítica sobre o meio em que está inserida. No entanto, isso não será possível se o professor apenas passar por formações ingênuas que não articulem ser humano e natureza, acarretando a não compreensão da importância de a criança ser sensibilizada e gostar da natureza.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia é a maneira como a pesquisa é conduzida. Nesse sentido, abordaremos neste capítulo os encaminhamentos metodológicos que delinearão esta pesquisa, que se caracteriza pelo enfoque qualitativo. Além disso, buscamos explicitar a definição do campo de pesquisa, dos sujeitos, bem como o percurso da mesma.

4.1 ABORDAGEM

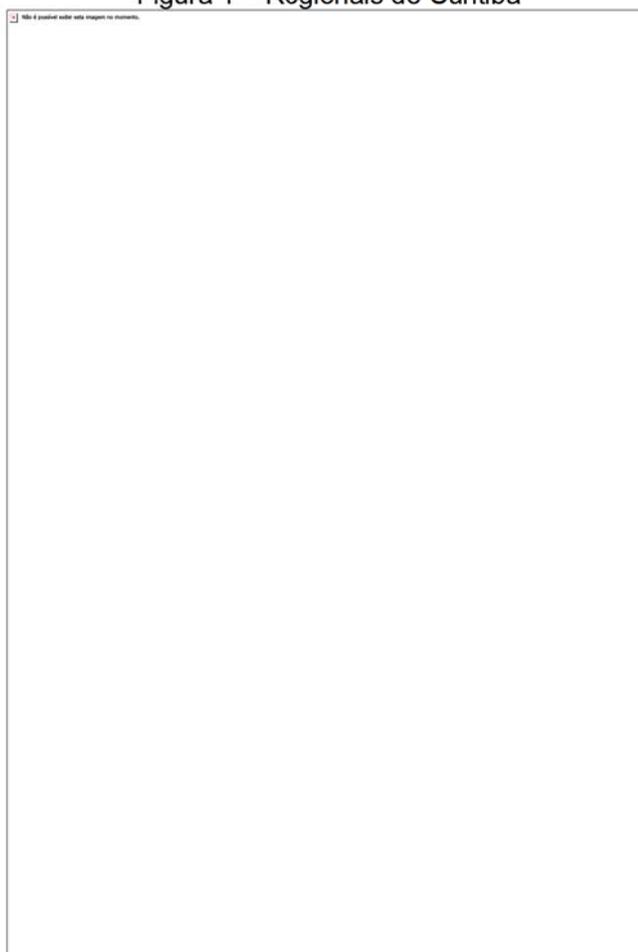
A pesquisa de abordagem qualitativa possibilita que o pesquisador tenha um contato direto com o meio estudado e que os dados sejam coletados de maneira mais minuciosa. Tem como foco “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (SAMPIERI, 2013, p. 376).

Para que se cumpra com os objetivos apresentados, foram propostas algumas etapas para a realização desta pesquisa, visto que um método científico inclui na maior parte das vezes o problema, a coleta de dados, os resultados e a discussão. Os pesquisadores tendem a seguir uma estrutura que contribui para o engajamento de problema de pesquisa, metodologia e objetivos (CRESWELL, 2014). Para tanto, nesta pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: análise documental, entrevista e observação, os quais serão descritos mais à frente. Para a realização da interpretação dos dados optou-se por utilizar a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

4.1.1 Campo de pesquisa

O campo de pesquisa¹⁶ abrange todas as regionais da cidade de Curitiba. Uma regional se caracteriza pelo território em que a cidade está dividida administrativamente. Curitiba se divide em 10 regionais (Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Matriz, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara), as quais são responsáveis pelas atividades descentralizadas. Elas estão localizadas conforme demonstra a imagem abaixo:

Figura 1 – Regionais de Curitiba



Fonte: IPPUC (2017).

Buscando contextualizar melhor o campo de pesquisa, optou-se por descrever as particularidades de cada regional, bem como da unidade participante da pesquisa. Para assegurar o sigilo das unidades, estas foram codificadas em: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11.

¹⁶ Para a construção deste capítulo foram retiradas informações dos sites Agência Curitiba (2017), Mobiliza Curitiba (2014) e do Portal da Prefeitura de Curitiba (CURITIBA, 2017). As informações foram adaptadas para atender o objetivo da pesquisadora quanto à descrição das regionais.

Regional Bairro Novo

Figura 2 - Regional Bairro Novo



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Bairro Novo é composta por três bairros: Sítio Cercado, Umbará e Ganchinho, tem uma extensão territorial de 4.500,83 hectares e uma população de 145.433 habitantes, sendo a regional menos populosa da cidade. Tem 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 24 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 4 Centros de Educação Infantil, os quais são conveniados com a Prefeitura de Curitiba.

O CMEI (C1) que integrou esta pesquisa está localizado no Bairro Sítio Cercado e atende em média 130 crianças. A unidade conta com 22 professores, 1 apoio, 1 auxiliar administrativo, 2 pedagogas, uma em cada período, e a diretora, além de duas profissionais da limpeza e três da cozinha. O CMEI possui um espaço amplo, com 8 salas, as quais são: 2 de Maternal I, 2 de Maternal II, 3 de Pré I e 1 Pré II. Seu espaço externo possui dois parques com caixa de areia, uma triclovia (ciclovia, adaptada para os triciclos) e um espaço com grama.

Regional Boa Vista

Figura 3 - Regional Boa Vista



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Boa Vista é composta por onze bairros: Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão, Tarumã e Tinguí. Tem uma extensão territorial de 6.251 hectares e uma população de 248.698 habitantes, sendo a regional mais populosa de Curitiba. Possui 25 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, 11 Centros de Educação Infantil conveniados e 25 CMEIs.

O CMEI (C 2) que integrou esta pesquisa está localizado no bairro Cachoeira e atende em média 130 crianças, a unidade conta com 18 professoras, auxiliar administrativo, pedagoga e direção, além de duas profissionais da limpeza e três da cozinha. A unidade possui 6 salas, sendo: 1 de Berçário I, 1 de Berçário II, 1 de Maternal I, 1 de Maternal II, 1 de Pré I e 1 de Pré II. O espaço externo da unidade é limitado, possui 1 parque de areia e alguns espaços com calçada para as crianças brincarem, além de um pequeno espaço com grama.

Regional Boqueirão

Figura 4 - Regional Boqueirão



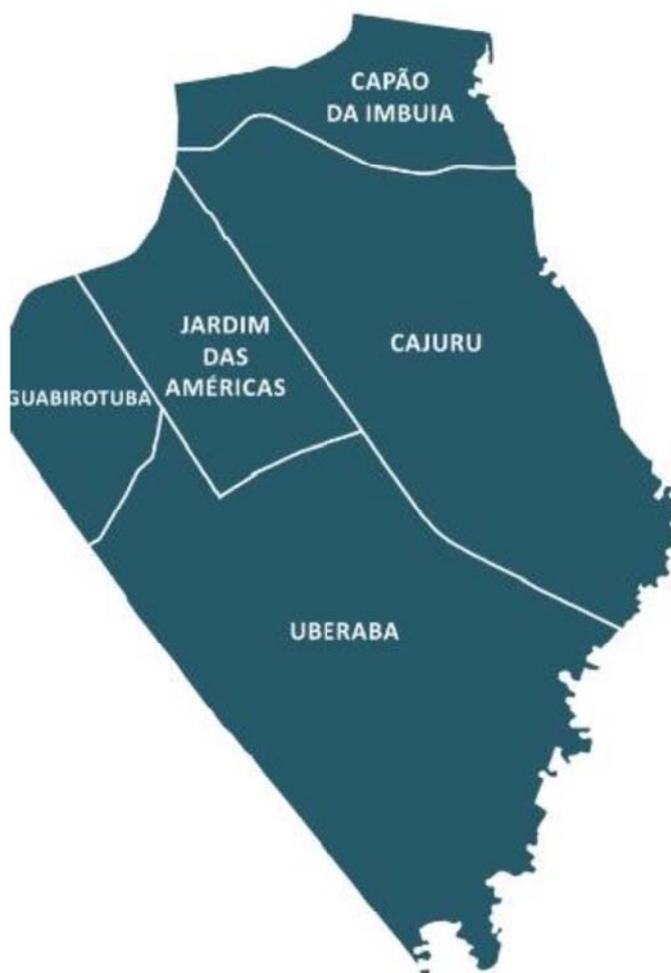
Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Boqueirão é composta por quatro bairros: Hauer, Xaxim, Alto Boqueirão e Boqueirão, tem uma extensão territorial de 3.980,66 e uma população de 197.346 habitantes. A Regional possui 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 11 Centros de Educação Infantil conveniados e 23 CMEIs.

O CMEI (C3) que integrou esta pesquisa está localizado no bairro Alto Boqueirão e atende em média 346 crianças. A unidade conta com 40 professoras, 2 pedagogas, apoio, auxiliar administrativo e direção, além da equipe da cozinha e da limpeza. A unidade possui um amplo espaço: 7 salas de referência (atendendo turmas de Pré I e Pré II), 6 salas de referência com solário (atendendo turmas de Berçário, Maternal I e Maternal II) e no espaço externo 1 pátio coberto pequeno, 1 parque de areia pequeno, horta e um pátio gramado com parquinhos.

Regional Cajuru

Figura 5 - Regional Cajuru



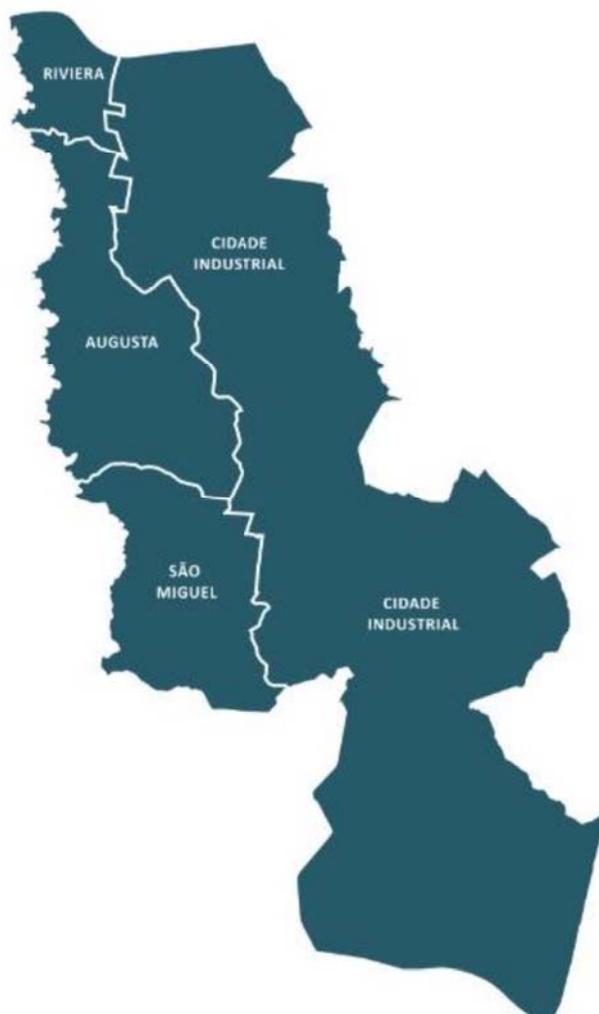
Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Cajuru é composta por cinco bairros: Cajuru, Capão da Imbuia, Guabirota, Jardim das Américas e Uberaba, tem uma extensão territorial de 67.215 hectares e uma população de 215.503 habitantes, se caracterizando como a terceira regional mais populosa. A Regional possui 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 12 Centros de Educação infantil conveniados e 24 CMEIs.

O CMEI (C4) que integrou esta pesquisa localiza-se no bairro Uberaba, atende em média 260 crianças, a unidade conta com 34 professoras, auxiliar administrativo, 2 pedagogas, uma em cada período, a diretora, além de equipe de limpeza e da cozinha. A instituição possui 11 salas, sendo: 1 de Berçário I, 1 de Berçário II, 2 de Maternal I, 2 de Maternal II, 2 de Pré I e 1 de Pré II. O espaço externo do CMEI tem parque de areia, parque de pneus, horta e um amplo espaço verde.

Regional CIC

Figura 6 - Regional CIC



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional CIC é composta por quatro bairros: CIC, Augusta, Riviera e São Miguel, tem uma extensão de 6.003,73 hectares e uma população de 171.480 habitantes. A Regional possui 21 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 10 Centros de Educação Infantil conveniados e 44 CMEIs.

O CMEI (C5) que integrou esta pesquisa está localizado no bairro CIC e atende em média 200 crianças. A unidade conta com 40 professoras, auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e cozinha. A unidade possui 10 salas, sendo: 3 para Berçários, 2 para Maternal I, 2 para Maternal II e 3 para Pré I. O CMEI possui um vasto espaço verde, além de horta, parque de areia e um mini pomar.

Regional Matriz

Figura 7 - Regional Matriz



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Matriz é composta por dezoito bairros: Ahú, Alto da Glória, Alto da XV, Batel, Bigorriho, Bom Retiro, Cabral, Centro, Centro Cívico, Cristo Rei, Hugo Lange, Jardim Botânico, Jardim Social, Juvê, Mercês, Prado Velho, Rebouças e São Francisco. Tem uma extensão territorial de 3.593,19 hectares e uma população de 145.433 habitantes. A Regional possui 3 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 5 CMEIs e 12 Centros de Educação Infantil conveniados.

O CMEI (C6) que integrou esta pesquisa está localizado no Bairro Prado Velho e atende em média 130 crianças. A unidade conta com 22 professores, 1 apoio, 1 auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e da cozinha. A unidade possui um espaço amplo, com 6 salas, as quais são: 1 de Berçário I, 1 de Berçário II, 1 de Maternal I, 1 de Maternal II, 1 de Pré I e 1 de Pré II. Sua área externa possui um vasto espaço verde, além de horta, mini praça e parque de areia.

Regional Pinheirinho

Figura 8 - Regional Pinheirinho



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Pinheirinho é composta por cinco bairros: Capão Raso, Fanny, Lindoia, Novo Mundo e Pinheirinho, tem uma população de 147,5 habitantes. A Regional possui 17 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 6 Centros de Educação Infantil conveniados e 15 CMEIs.

O CMEI (C7) que integrou esta pesquisa está localizado no Bairro Capão Raso e atende em média 130 crianças. A unidade conta com 22 professoras, auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e cozinha. A unidade possui 5 salas, sendo: 1 para Berçário, 1 para Maternal I, 1 para Maternal II, 1 para Pré I e 1 de Pré II. O CMEI possui um vasto espaço verde, além de horta e parque de areia.

Regional Portão

Figura 9 - Regional Portão



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Portão é composta por onze bairros: Portão, Vila Izabel, Água Verde, Seminário, Campo Comprido, Parolin, Guaíra, Fazendinha e Santa Quitéria. Tem uma extensão de 3.382,12 hectares e uma população de 243.506 habitantes. A Regional possui 23 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 4 Centros de Educação Infantil conveniados e 14 CMEIs.

O CMEI (C8) que integrou esta pesquisa está localizado no Bairro Santa Quitéria e atende em média 200 crianças. A unidade conta com 40 professoras, auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e cozinha. O CMEI possui turmas de Maternal II, Pré I e Pré II, é a única unidade de Educação Infantil da rede que atende as crianças em meio período apenas. O CMEI possui um vasto espaço verde, além de horta, parque e canchas de areia e uma quadra coberta.

Regional Santa Felicidade

Figura 10 - Regional Santa Felicidade



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Santa Felicidade é composta por doze bairros: Butiatuvinha, Campina do Siqueira, Campo Comprido, Cascatinha, CIC, Lamenha Pequena, Mossunguê, Orleans, Santa Felicidade, São Braz, Santo Inácio e São João Seminário, Vista Alegre. Tem uma extensão de 3.382,12 hectares e uma população de 243.506 habitantes. A Regional possui 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 2 Centros de Educação Infantil conveniados e 14 CMEIs.

Nesta Regional foram realizadas pesquisas em dois CMEIs, pois após a realização das entrevistas nas unidades percebeu-se que não havíamos entrevistado ainda nenhum professor que tivesse participado do curso de Educação Ambiental oferecido pela Rede no ano de 2016, objeto deste estudo. Dessa maneira, optou-se por realizar a pesquisa em mais uma unidade, independente da regional a que pertencesse.

O primeiro CMEI da Regional Santa Felicidade, (C9), que integrou esta pesquisa está localizado no Vista Alegre e atende em média 120 crianças, conta com 17 professoras, auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e cozinha. A instituição possui 5 salas, sendo Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II e Pré I. O CMEI possui um espaço limitado, contando apenas com um parque e área calçada para as crianças.

O segundo CMEI, (C10), está localizado em Santa Felicidade e atende em média 180 crianças. A unidade conta com 28 professoras, auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e cozinha. A instituição possui 7 salas, sendo 2 para Berçário I, 2 para Berçário II, 1 de Maternal I, 1 de Maternal II e 1 para o Pré I. O CMEI possui uma ampla área verde, além de parque de areia.

Regional Tatuquara

Figura 11 - Regional Tatuquara



Fonte: Agência Curitiba (2017).

A Regional Tatuquara é composta por três bairros: Tatuquara, Campo de Santana e Caximba, tem uma população de 82 mil habitantes. A Regional possui 11 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, 3 Centros de Educação Infantil conveniados e 18 CMEIs.

O CMEI (C11) que integrou essa pesquisa está localizado no bairro Campo do Santana e atende em média 150 crianças. A unidade conta com 23 professoras, auxiliar administrativo, 1 pedagoga, a diretora, além de equipe de limpeza e cozinha. Possui 6 salas, sendo: 1 de Berçário I, 1 de Berçário II, 1 de Maternal I, 1 de Maternal II, 1 de Pré I e 1 de Pré II. O CMEI possui espaço verde, parque de areia e calçada.

4.1.2 Perfil dos entrevistados

Para garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, os professores participantes foram codificados, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

	Idade	Formação	Especialização	Tempo de atuação na rede	Turma em que atua (no período da pesquisa)
P1	56 anos	Pedagogia	Não possui	6 anos	Permanência
P2	56 anos	Pedagogia	Não possui	10 anos	Pré II
P3	36 anos	Pedagogia	Não possui	12 anos	Maternal II
P4	33 anos	Magistério/ cursando Pedagogia	Não possui	6 anos	Pré I
P5	34 anos	Pedagogia	Não possui	6 anos	Pré II
P6	27 anos	Magistério/ cursando Pedagogia	Não possui	4 anos	Pré II
P7	26 anos	Magistério/ Matemática	Não possui	5 anos	Pré II
P8	51 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	4 anos	Maternal II
P9	40 anos	Pedagogia	Educação Especial	7 anos	Pré I

P10	38 anos	Pedagogia	Educação em Valores humanos	7 anos	Maternal II
P11	23 anos	Magistério	Não possui	4 anos	Pré II

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Conforme demonstra a Tabela 1, foram envolvidos nesta pesquisa 11 professores, atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba. A escolha desses sujeitos teve como critério que tivessem realizado algum dos cursos referentes a Educação Ambiental oferecidos pela Rede entre 2010 e 2016. Após identificar os professores que realizaram o curso, o segundo critério para a escolha desses foi que atuassem em diferentes regionais, para que se pudesse ter uma amostra de todos os Núcleos de Educação.

Dentre os 11 professores, 4 possuem formação em Magistério, ou seja, realizaram sua formação profissional no Ensino Médio, 7 cursaram Pedagogia e uma das professoras com Magistério fez sua graduação em Matemática. Apenas 3 professores têm pós-graduação na área da Educação.

4.1.3 Técnica de coleta de dados

As técnicas escolhidas para o levantamento de dados foram: análise documental, entrevista semiestruturada e observação, as quais serão explicitadas a seguir.

Para dar início à busca de documentos para a análise documental primeiramente entramos em contato com a Prefeitura Municipal de Curitiba, visando à autorização. Para tanto enviamos cópia do projeto para o responsável pelas pesquisas realizadas na Rede, recebendo parecer favorável para acessar os dados específicos da Formação Continuada.

Realizamos a análise documental em três fases: na primeira fizemos um levantamento dos cursos de Formação Continuada ofertados pela Rede Municipal de Curitiba sobre a temática ambiental entre os anos de 2010 a 2016. Para esse levantamento entramos em contato com a responsável pela Formação Continuada

da Rede Municipal, que nos enviou a ementa de todos os cursos realizados no período estudado.

Após analisar as ementas, foram selecionados cinco cursos, dois de 2015: *Explorações e brincadeiras com a natureza*; e *Gestão de Resíduos Sólidos nos CMEIs e CEIs Contratados*. E três do ano de 2016: *Encantamentos, curiosidades, explorações: o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza*; *Formação de formadores: o direito da criança às experiências*; e *Educação Ambiental: conceitos e contexto para professores e pedagogos com a natureza e a cultura*. Essa opção se deu pelo fato de que de 2010 a 2014 não ocorreram cursos com a temática ambiental voltados para a Educação Infantil.

A opção por ampliar a pesquisa para o ano de 2016 se deu após a realização de 10 entrevistas, e para isso elegemos o curso do ano “*Contexto para professores e pedagogos com a natureza e a cultura*”, para que pudéssemos ter uma amostragem desse ano. Após receber a lista, optamos por um CMEI da Regional Santa Felicidade, pois grande parte havia desistido do curso e dois professores já haviam se aposentando, o que restringiu as opções de escolha.

Uma pesquisa de análise documental está restrita à análise de materiais que podem se caracterizar como primários e secundários, públicos ou particulares, segundo definição de Marconi e Lakatos (2003). No entanto, esses contribuem para a pesquisa qualitativa como um complemento para os demais instrumentos. Nesta pesquisa, os documentos se caracterizam como primários, sendo de fonte pública e oficiais, o que, para Marconi e Lakatos (2003, p. 176) “constituem a fonte mais fidedigna de dados”. Neste sentido, o pesquisador precisa estar atento à seleção, buscando fazer comparações entre os materiais para extrair e interpretar os dados da maneira mais minuciosa possível.

Os documentos dos cursos escolhidos foram os que a Prefeitura ofertou para os docentes de Educação infantil, ficando de fora o de 2016 de *Gestão de Resíduos*, pelo fato de já ter sido realizado durante o referido ano, e dois seminários sobre a temática ambiental, primeiramente por não se caracterizarem como um curso e segundo por não terem informações suficientes sobre o que foi realizado no evento.

Após o levantamento dos cursos, solicitamos novamente à PMC, no setor de Desenvolvimento Profissional, a lista de chamada dos cursos. De posse dessas informações, selecionamos professores de diferentes regionais e de cursos para compor os sujeitos da pesquisa. Para tanto, foi solicitada à Prefeitura de Curitiba uma

nova autorização, desta vez para contatar as unidades e realizar a pesquisa nestas. Após este deferimento, é que a pesquisadora se dirigiu a cada CMEI que compõem o corpus deste estudo. Vale destacar que todo o encaminhamento aqui relatado obedeceu aos padrões legais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com envio do projeto da presente pesquisa e das duas autorizações da PMC para o Comitê de Ética e Pesquisa no dia 18 de novembro de 2016, tendo sido aprovado em 06 de abril de 2017, conforme Apêndice C.

Em nível local, obtivemos a autorização da direção de cada unidade para uma aproximação por telefone com os professores selecionados como sujeitos da pesquisa, momento em que foi explicado como a pesquisa seria realizada e perguntado se esses tinham interesse em contribuir com esta. Todos os professores aceitaram.

Para a realização das entrevistas, optamos pelo modelo semiestruturado, o qual se constitui como um dos principais instrumentos utilizados em pesquisas, pois permite ao investigador atingir diversos públicos e articular diferentes assuntos. Sampieri (2013, p. 426) afirma que “as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos e perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar os conceitos ou obter mais informações sobre o tema pesquisado”. As questões foram elaboradas a partir da fundamentação teórica estudada e por meio das leituras das ementas dos cursos de Educação Ambiental ofertados pela Rede Municipal de Curitiba. Optamos por iniciar com o perfil do entrevistado, em seguida elaboramos quatro questões relacionadas à Formação Continuada realizada pelo docente e oito questões direcionadas à sua prática pedagógica em Educação Ambiental a partir do curso realizado, conforme Apêndice F.

Entendemos que o papel do pesquisador é essencial na entrevista, pois não se pode manter uma rigidez no assunto, tal qual o entrevistado não consiga sentir-se à vontade para falar, mas também não se pode fugir muito do assunto. Desse modo, o pesquisador é o responsável por manter esse equilíbrio. Faz-se necessário também explicar ao entrevistado todos os passos da entrevista, bem como comunicar que manterá sigilo do sujeito pesquisado.

As entrevistas foram marcadas em data e horário escolhidos pelos docentes, em seu local de trabalho. Primeiramente a pesquisadora explicou sobre a entrevista, entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas duraram

cerca de 40 minutos e após a sua realização todas foram degravadas, com o intuito de facilitar a análise. Após a transcrição, as entrevistas foram enviadas por e-mail aos professores para que alterassem algo se assim o desejassem, porém, não houve alteração em nenhum dos registros.

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Visando a um maior aprofundamento na pesquisa, optamos por realizar uma observação de prática, com o propósito de contrastar as falas dos professores com a prática. A observação contribuiu para que obtivéssemos um contato mais direto com a realidade pesquisada, além de “ajudar o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 65). A observação permite ir além da entrevista, tornando-se assim um complemento para esta, à medida que permite ao pesquisador evidenciar dados que são menos dependentes da reflexão.

Ressaltamos que a observação realizada não tinha o intuito de verificar práticas cotidianas do docente, mas sim uma prática específica de Educação Ambiental. Para tanto, no dia da entrevista a pesquisadora solicitou aos docentes a observação de uma aula de Educação Ambiental. Via de regra, dois dias antes os professores avisavam a pesquisadora via mensagem de texto, confirmando a realização da atividade e agendamento da observação.

Para a realização da observação foi construída uma pauta (Apêndice E), a qual contribuiu para a sistematização dos dados. É importante ressaltar que em dois CMEIs (C10 e C11) não foi possível realizar a observação, devido à resistência da direção, que não autorizou a coleta desses dados, e à alegação de uma professora em não ter disponibilidade de tempo para a realização da atividade. Nos demais casos, as observações foram realizadas em dia marcado previamente com os entrevistados, duraram cerca de uma hora e foram acompanhadas pelas anotações realizadas pela pesquisadora a partir da pauta de observação.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que consiste em uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e de descrições sistemáticas, auxiliando o pesquisador a alcançar um significado que transcende a leitura comum.

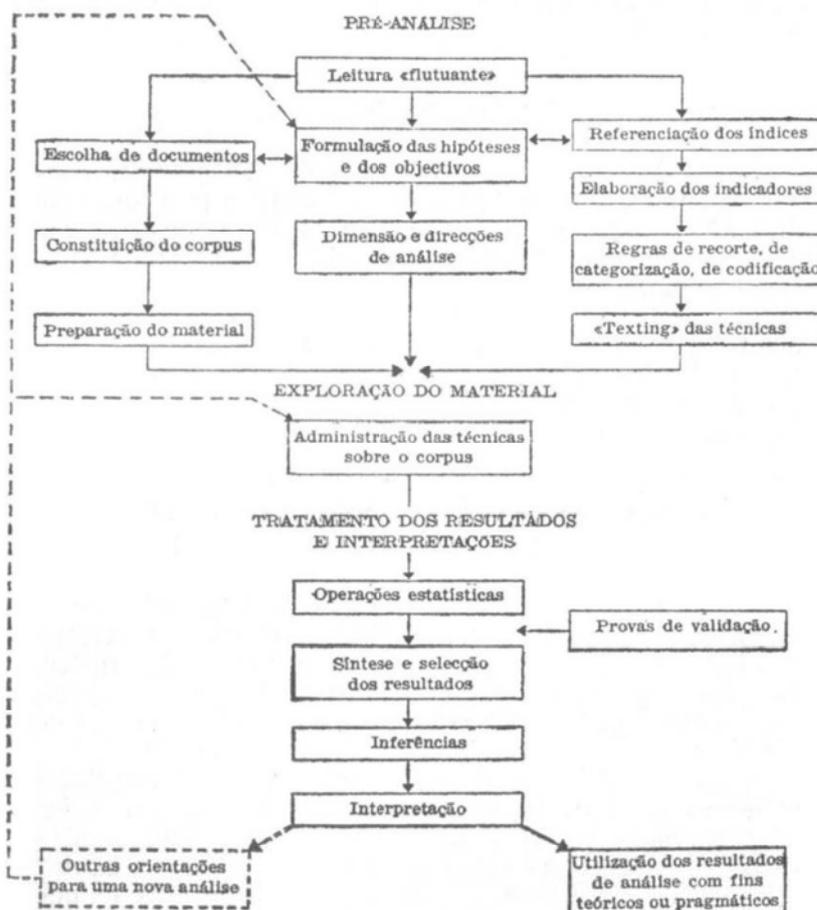
Para Bardin (2016, p. 47), a análise de conteúdo é:

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

Em outras palavras, o pesquisador pode aplicá-la em diversos discursos e cabe a ele compreender o que está por trás das mensagens. Acaba por ser um trabalho duplicado, visto que o pesquisador recebe o dado, compreende seu sentido e busca ampliar seu olhar para encontrar outros sentidos que possam estar implícitos nos fragmentos da fala.

Bardin (2016) apresenta três fases fundamentais para a utilização da análise de conteúdo: (i) pré-análise, na qual ocorrem o primeiro contato com o material a ser analisado, a formulação dos objetivos e a elaboração dos critérios de análise; (ii) exploração do material e tratamento dos resultados, que compreende a fase de escolha dos códigos de classificação e categorias, o agrupamento de materiais e a confirmação por meio da teoria; (iii) inferência e interpretação, na qual, alicerçado nos resultados, o pesquisador busca dar sentido a eles, significá-los e validá-los, ressaltando sempre o que se encontra por trás da leitura prévia. Essas fases são melhor observadas na Figura 12.

Figura 12 – Análise de Conteúdo
Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2016, p. 55).

No que diz respeito à fase de pré-análise, as perguntas foram organizadas previamente, sendo agrupadas da seguinte maneira: todas as respostas obtidas para a pergunta 1, do sujeito P1 ao sujeito P11, foram agrupadas e assim por diante, até a questão 14, com o intuito de encontrar similaridades. Após esse agrupamento, foi realizada a leitura flutuante de todos os dados, ou seja, as entrevistas e as observações. Para Bardin (2016), por meio da leitura flutuante o texto torna-se mais claro e o leitor deixa-se invadir pelas palavras, até que algumas impressões saltam-lhe aos olhos.

Na realização da leitura flutuante foca-se nos objetivos, para que sejam realizados o que Bardin (2016) chama de “índices”. Assim, foram destacadas palavras-chave, fazendo recortes de trechos que chamavam atenção, para que contribuíssem na formulação das categorias.

Passou-se então para a segunda fase, na qual foi sistematizado todo o material já preparado. Primeiramente, codificaram-se os CMEIs participantes da pesquisa,

bem como os sujeitos integrantes, a fim de manter o sigilo. A partir disso, deu-se início à categorização do material, em que se buscou rigorosidade no que diz respeito à qualidade da categoria, seguindo o que Bardin (2016) apresenta como critérios para que seja de boa qualidade, quais sejam: a exclusão mútua, na qual um elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria; a homogeneidade, em que a categorização deve ser regida apenas por um princípio; a pertinência, a qual precisa refletir o objetivo da pesquisa; a objetividade e a fidelidade, em que os elementos de definição de entrada e exclusão em uma categoria precisam ser definidos; e a produtividade, na qual o conjunto de categorias precisa contribuir para que haja resultados.

As categorias serão descritas a seguir, com a terceira fase, intitulada por Bardin (2016) de “tratamento dos resultados e interpretações”, pois, ao descrever as categorias, foi feita a interpretação dos dados.

4.2.1 Concepção de Educação Ambiental

Bardin (2016) afirma que, para que uma categoria seja de boa qualidade, precisa refletir as intenções da pesquisa. Levando em consideração que se tem como alguns dos objetivos desta pesquisa investigar a concepção de Educação Ambiental dos cursos desta área ofertados pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná e verificar a concepção de Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba – Paraná, esta categoria emergiu da necessidade de cumpri-los. Não obstante, ao realizar a leitura das entrevistas e das observações, foi possível perceber nitidamente a concepção dos professores e aquelas constantes nas ementas dos cursos de formação.

Ressalta-se que, para a análise das concepções, se utilizou como base a cartografia da Educação Ambiental proposta por Sauvé (2005), além de se ter optado por realizar a análise da ementa dos cursos separadamente, buscando articular os aspectos apresentados nelas com as falas e observa es realizadas, por entender

que os cursos influenciaram de alguma maneira a concepção das professoras, conforme se verá na análise realizada.

A primeira ementa analisada foi do curso de Gestão de Resíduos Sólidos (CURITIBA, 2016a, p. 25), que aponta que o espaço da Educação Infantil “precisa oportunizar às crianças diferentes experiências com o meio natural”, a fim de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo e “o aprendizado sobre os recursos naturais e a sua preservação”.

Sauvé (2005) disserta que, quando as propostas são centradas na conservação da natureza, se trata de uma natureza entendida como recurso, a qual está presente na corrente conservacionista/recursista, que se preocupa principalmente com a gestão dos recursos naturais, bem como com a reciclagem. Nessa perspectiva, a professora P4, que realizou o curso, afirmou que o que se destacou nessa formação foi:

A necessidade da gente separar, da gente contribuir para preservar o meio ambiente. Porque assim, de um simples copo que você joga, você tá poluindo, você tá degradando o meio ambiente. E assim, a gente trabalha em uma região que se você vê os entornos eles põem muito lixo, muita coisa, apesar de ter muito catador, aqui do lado, por exemplo, tinha sofá... eu levei as crianças pra ver né, verificar o que tinha, tinha sofá, e na verdade assim, o que, que eles viram?, e era tão normal aquilo que eles não acharam nada de estranho em ter sofá, de ter garrafa, de ter tudo isso. Isso no começo, quando foi no final eles saíram daqui eles iam no lixo e já separavam certinho, até um papelzinho que eles achavam no chão eles colocavam no lugar certo.

Na sua observação, percebe-se que essa questão do lixo ficou muito forte para a docente. No dia da observação, ela separou a turma em três grupos de oito crianças; a professora ficou com um grupo, enquanto as demais crianças realizavam outras atividades. Ela relatou que a atividade escolhida foi uma que aprendeu no curso realizado, consistindo em colocar o lixo na lixeira correta. A professora trouxe diversos materiais e separou duas lixeiras com lixo seco e lixo molhado; dividiu as oito crianças em dois grupos e elas tinham que colocar o lixo no lugar correto; quem terminasse primeiro ganhava. Portanto, a concepção abordada no curso refletiu na constituição da própria concepção das professoras, conforme fala da professora P6, que realizou o mesmo curso:

Eu desenvolvi várias coisas a partir do curso, uma foi o projeto da reciclagem dentro da sala de aula. Dentro de todo o CMEI, a gente trabalhou os símbolos dos lixos, a gente colocou os diferentes tipos de lixo, em todas as salas, na secretaria, em todos os ambientes do CMEI, e a gente fez o minhocário para aproveitar as frutas que as crianças comiam, as cascas. Foi bem legal!

Ambas as professoras afirmaram ter iniciado o contato com a Educação Ambiental a partir do curso realizado. Entende-se que, por ser um contato inicial, que ocorreu numa formação baseada na corrente conservacionista, esta pode ter influenciado a formação da concepção das professoras, o que refletiu diretamente nas práticas realizadas por elas.

De maneira nenhuma, está se criticando o trabalho com essa corrente na Educação Infantil, pois se acredita que seja um caminho para chegar à corrente crítica. Contudo, concorda-se com Carvalho (2012, p. 81) quando esta afirma que é um “risco reduzir o ato educativo a um repasse de informações provenientes das ciências naturais, sem correlacionar esse conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais que o circundam e o constituem”. Em outras palavras, para além do simples ato de reciclar, precisa-se compreender todas as questões sociais e culturais que estão envolvidas nessas discussões, isto é, a inserção da Educação Ambiental pode ser iniciada por correntes mais conservadoras, mas não pode permanecer nestas.

A ementa do curso Explorações e Brincadeiras com a Natureza (CURITIBA, 2015a, p. 28) destaca que o espaço da Educação Infantil:

[...] precisa oportunizar às crianças diferentes experiências de interações, brincadeiras e formas de expressão. Dentre esses ambientes, os espaços para além das salas de atividades se constituem em ricas oportunidades de explorações, brincadeiras e contato com a natureza. Para tanto, é preciso promover uma exploração qualificada dos espaços externos, organizando contextos mais significativos, que instiguem e desafiem as interações das crianças com o próprio espaço, com os materiais e com outras crianças, do seu grupo ou de outros.

Na proposta desse curso de formação, encontram-se, primeiramente, aspectos relacionados à corrente naturalista (SAUVÉ, 2005), na qual a natureza é o centro da relação e busca-se aprender com e por meio dela. Essa corrente é a mais antiga e privilegia o contato com a natureza.

Para Lima (2015, p. 37),

[...] faz parte da infância o prazer na integração com os demais seres e elementos da natureza. As crianças sentem necessidade de aproximação física, de pisar o chão, de pegar as coisas, experimentar... Como curiosas aprendizes, elas amam as atividades ao ar livre, o contato com o sol.

Ressalta-se que a concepção naturalista abordada no curso trouxe elementos que proporcionaram às professoras uma reflexão sobre o meio no qual estão

inseridas, pois muitas vezes elas planejavam atividades pensando em materiais comprados e considerando lixo elementos naturais que as crianças poderiam explorar, como mostra a fala da professora P3:

Eu pude ampliar o olhar tanto na parte de exploração lá no parque, deixar que eles explorassem, porque às vezes você sai para o parque com a prática do movimento, ou com os baldinhos de areia e acha ruim quando eles pegam pedras essas coisas. Aí quando você faz o curso você amplia, na parte de exploração mesmo. Você acaba tendo aquele olhar sabe, ah aquela parte do parque vamos catar pedrinha, vamos selecionar as folhas, aqui tem os galhos das árvores, vamos catar sementinhas que cai. A gente fazia um acervo e aquilo a gente usava no canto da casinha, para fazer comidinha com as sementes então... mais nesse sentido.

Nessa observação, pode-se confirmar que o curso realizado contribuiu para suas práticas, visto que a professora optou por levar as crianças ao espaço do CMEI, cada uma com uma cestinha, e pediu que juntassem elementos naturais para montar uma caixa da natureza na sala. A questão da relação e interação com a natureza foi bem reforçada nessa formação e refletiu na concepção e na prática das professoras que a realizaram (sete professoras das 11 pesquisadas), tendo ficado bastante perceptível nas observações que em todos os CMEIs havia elementos naturais para as crianças brincarem nas salas de aula, separados em caixas (pinha, folhas secas, conchinhas, pedras, galhos, entre outros), denotando uma mudança no espaço e no olhar das professoras. Carvalho e Souza (2008, p. 33) relatam que:

[...] as pessoas organizam o espaço de uma maneira ou outra, de acordo com seus objetivos e pressupostos sobre os usuários, construídos com base em expectativas socioculturais, mesmo que tais suposições não estejam suficientemente claras ou conscientes. Portanto, ao organizar de um modo ou outro um determinado espaço, entram em jogo as significações das pessoas que gerenciam aquele contexto. A organização espacial, então, sempre está comunicando aos usuários daquele espaço mensagens, tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades, como simbólicas, sobre a intenção e valores das pessoas que gerenciam aquele determinado contexto.

Compreende-se, assim, que as percepções apresentadas no curso de formação contribuíram para a organização do espaço em que essas docentes atuam e, obviamente, de suas práticas cotidianas. Por exemplo, na unidade C7, as professoras levaram as crianças para uma atividade no parque. Durante a observação, a professora explicou para a pesquisadora que, após a realização do curso, muitas coisas mudaram nas idas ao parque, como a construção do cantinho da comida, no qual as professoras disponibilizam diversos materiais para as crianças,

como panelinhas, potes, colheres, entre outros, para que brinquem de casinha com os elementos da natureza do parque (areia, grama, galhos, folhas e terra).

Durante a observação, foram registradas, de fato, a interação das crianças com o meio natural, a exploração dos elementos da natureza e certa despreocupação dos adultos com essa interação, conforme relato da professora P7:

No início tinha medo da sujeira, que colocassem coisas na boca, não só eu todas as professoras, mas depois do curso fui percebendo que era normal.

Isso denota uma mudança de referência sobre o que a professora entendia por Educação Ambiental, podendo-se afirmar que ela ampliou seu olhar.

Silva (2010, p. 36) expõe que a criança inserida na Educação Infantil:

[...] precisa estar vivenciando, tendo contato, com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, que elas sejam instigadas por questões significativas para que tenham acesso a modos variados de compreender e representar o que está acontecendo a sua volta.

Em outras palavras, práticas relacionadas à concepção naturalista ampliam o vínculo da criança com o meio no qual está inserida. Por sua vez, Profice (2010) destaca que esse contato pode ir além, contribuindo para que a criança desenvolva uma afeição pelo ambiente natural, que pode influenciá-la por toda a sua existência, fazendo com que se torne uma protetora da vida no planeta.

Levando em consideração que as ações dos docentes são guiadas por suas crenças, buscou-se entender melhor a concepção dessas professoras sobre a Educação Ambiental, trazendo, assim, algumas falas:

A ambiental eu acho que é de você ter consciência mesmo de como você lida com os elementos, de como você explora os elementos da natureza para trabalhar, de como trabalhar isso com a criança né. Porque isso não é totalmente explorado, principalmente na Educação Infantil né (P3).

A educação ambiental eu acho que a gente tem que educar. Assim, pra gente preservar a gente tem que educar o povo primeiro, porque, assim, o que acontece?, eu como professora na verdade tinha muita coisa que eu não sabia, por exemplo, que não sabia que tecido não é reciclável, na verdade o tecido não é usado pra reciclar aqueles retalhos (P4).

Ah, a educação ambiental é toda essa parte de preservação e contato com a natureza, com elementos naturais (P7).

Ah eu acho bem interessante né, bem importante para a criança, porque a criança tem que ter esse contato né. Quantas vezes ela mora num prédio e não tem contato, com uma terra, com uma grama, uma areia né. E você proporciona. Até por ela tá buscando na natureza seus próprios brinquedos né, pra tirar aquele negócio do brinquedo pronto, despertar a criatividade (P9).

Para mim é isso, é esse contato com a natureza, a criança saber que tem que separar o lixo, porque a gente vai fazendo a consciência da criança a partir do que faz aqui. Pra mim a Educação Ambiental envolve tudo isso, todos esses elementos que a gente traz para as crianças brincarem (P11).

Podem-se destacar, na fala dessas professoras, dois aspectos: a importância de proporcionar à criança o contato com a natureza e a exploração dos seus elementos, o que, assim como a concepção do curso, traz elementos da corrente naturalista (SAUVÉ, 2005); e a importância da reciclagem, da preservação do ambiente e da separação do lixo, remetendo a características da corrente conservacionista/recursista, a mesma que se destacou na ementa do primeiro curso analisado (Gestão de Resíduos), apesar de nenhuma dessas professoras tê-lo realizado. A tendência a essa concepção dá-se, muitas vezes, por influência da mídia, pois os programas relacionados à Educação Ambiental, principalmente na cidade de Curitiba, dizem respeito à separação do lixo doméstico.

Compreendem-se esse ponto de vista das professoras e sua articulação com a prática como essenciais para que, em níveis mais avançados de escolaridade, a criança possa compreender questões ambientais mais complexas, pelo fato de na Educação Infantil ter construído uma base sólida que proporcionou a ela um contato tão direto com o meio ambiente, fortalecendo os laços entre indivíduo e natureza.

Para Segura (2001, p. 165),

[...] quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mas a primeira coisa que se passa na cabeça do ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral. [...] não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. [...] conhecimento em termos de consciência [...] A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente.

Assim, ressalta-se a importância desse contato com o meio natural, como evidencia as DCNEI (BRASIL, 2010), por meio da necessidade de incentivar a curiosidade, a exploração e o questionamento das crianças sobre o meio natural. No

entanto, o documento traz, ainda, a importância do social, o que na concepção dos dois cursos analisados e nas falas das professoras não foi possível identificar. Há, portanto, uma preocupação sobre como essas concepções tradicionais têm influenciado as práticas em Educação Ambiental na Educação Infantil, de modo que fiquem estanques no meio natural. Acredita-se e defende-se a necessidade dessas práticas, mas é preciso ir além.

A ementa do curso Encantamentos, Curiosidades, Explorações: o Conhecimento das Crianças em Relação ao Mundo Físico e Social, ao Tempo e à Natureza (CURITIBA, 2016a, p. 24) apresenta que:

[...] os espaços organizados, na perspectiva de ambientes educativos na educação infantil, oportunizam às crianças diferentes experiências de interação, brincadeiras e formas de expressão, bem como, constituem-se em ricas oportunidades de exploração e contato com a natureza.

Novamente, encontram-se aspectos da corrente naturalista, como a necessidade de exploração e contato com a natureza. A professora P10, que realizou a formação, ao relatar as práticas ressaltou a importância desse contato da criança com a natureza:

A gente trabalhou com eles a horta e a gente trabalhou com eles aquela ervilha torta, então tem todo o material deles plantando e depois chegou o inverno eles ajudando a amarrar, por que a ervilha tinha que crescer, [...] ano passado a gente fez o projeto com o João-de-Barro, por que tem a Araucária que tem aqui atrás, aí o solário dava pra lá, daí a gente fez com eles de argila, eles pintaram com os pais. É toda a história dos bichinhos, aí eu acho assim, pra eles a parte do lúdico e tenta trazer eles para realidade da Educação Ambiental.

Pode-se afirmar que os elementos apresentados na sua fala remetem a essa Educação Ambiental tradicional, com cunho naturalista.

Com base nas ementas analisadas, nas observações e, principalmente, nas entrevistas, as concepções predominantes dos sujeitos pesquisados são a naturalista e a conservacionista/recursista. Ainda, a concepção das docentes tem muito a ver com o curso realizado, o qual, para a maioria, foi o primeiro contato com a Educação Ambiental. No entanto, destaca-se que essa concepção não se deve apenas ao curso realizado; sua construção baseia-se em toda a trajetória de vida e possui influências externas, como a mídia e a formação ao longo da vida pessoal e profissional.

Concorda-se com Gadotti (2010, p. 70) ao afirmar que:

[...] um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmo de todo mundo natural. Nele encontramos forma de vida, recursos de vida. Processo de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade da Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, transformação, da renovação.

É preciso buscar entender o porquê de fazer uma horta, o porquê de separar o lixo, e não apenas realizar essas atividades pela simples ação, pois deve-se promover a curiosidade, o questionamento dessas crianças. A Agenda 21 (BRASIL, 2005b), no seu capítulo 36, apresenta a Educação Ambiental como um processo que busca:

[...] desenvolver uma população que seja consciente e bastante preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos.

Nesse sentido, se as atividades de Educação Ambiental na Educação Infantil permanecerem apenas na exploração e contato com a natureza, não se chegará à sua principal função: contribuir com a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com o meio em que vivem e aptos a atuar nesse meio como protagonistas (LOUREIRO, 2012). Para isso, é fundamental repensar com urgência as práticas que permeiam o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, bem como a formação continuada em Educação Ambiental dos professores atuantes nesse nível de ensino.

4.2.2 A relação entre teoria e prática na formação continuada

Ao realizar a leitura flutuante proposta por Bardin (2016), com a construção de indicadores que auxiliaram na elaboração da categoria, destacaram-se ideias que remetiam à formação continuada realizada pelas professoras pesquisadas. Nesse sentido, essa categoria tem o intuito de trazer aspectos da formação continuada que influenciaram a prática dessas professoras, bem como detectar as fontes utilizadas para trabalhar com a Educação Ambiental. Ainda, busca cumprir os seguintes

objetivos desta pesquisa: identificar as fontes utilizadas pelos professores de Educação Infantil para o planejamento das atividades de Educação Ambiental e descrever os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática em Educação Ambiental na concepção dos professores de Educação Infantil.

A Prefeitura de Curitiba oferece, a cada início de ano letivo e retorno das férias de julho, uma semana pedagógica para os profissionais de Educação, em que são aprofundados alguns temas eleitos pelo Departamento de Educação Infantil, por meio de palestras e formação com as pedagogas da unidade. No ano de 2015, a rede trabalhou com o tema “a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil” (CURITIBA, 2015b) e, em 2016, “Curitiba de muitos povos, com ênfase na valorização da cultura e no acolhimento dos diferentes povos que se entrelaçam em nosso cotidiano” (CURITIBA, 2016b). Além dessas temáticas, o Departamento de Educação Infantil propõe aprofundamento em alguma outra área. Em 2015, o foco foi a organização sobre os espaços e o tempo permeado pelo brincar e, em 2016, o eu, o outro e o entorno, cuja discussão ocorreu em cada unidade educacional, para haver troca entre os professores.

No fim de 2016, foi lançado o Caderno I – Princípios e Fundamentos da Educação Infantil, o qual reformulou um pouco essa estrutura. No entanto, esta pesquisa ocorreu quando as professoras ainda eram orientadas pelo caderno de objetivos, os quais eram divididos por áreas de formação, tais como: identidade, movimento, linguagens artísticas, visual, dramática, dança e musical, linguagem oral, escrita e leitura, conhecimento matemático e relações sociais e naturais (CURITIBA, 2012).

Para desenvolver seu planejamento, as professoras orientam-se pelas temáticas aprofundadas na instituição. Assim, ao optar pela formação continuada oferecida ao longo dos anos pela Rede Municipal, buscam por cursos que atendam à proposta daquele ano em específico, conforme observado nas falas a seguir:

A gente trabalha o que é cobrado, se fala de artes vamos trabalhar artes, se fala... mas eu acho que se eles têm essa preocupação da natureza, se tá em foco, eles vão cobrar da gente e temos que estar preparadas (P2).

Então eles colocam lá como objetivos e os profissionais recebem esse tipo de formação, que eu no caso fiz, que é esse curso. Que eles chamam de formação continuada, que daí cada curso abrange uma área (P7).

Então, hoje é uma prática obrigatória, na verdade, então você tem que trabalhar. Mais do que isso, mas nas três vezes por semana é o orientado, o outro dia você está ali, aí vamos atrás de coisas que ajudem como os cursos. [...], a gente também tem na sala, no cantinho fixo de elementos, que agora é obrigatório, e então a gente coloca com pedra, com água, areia, os galhos, às vezes musgos, esses elementos para proporcionar esse contato (P9).

Evidencia-se, na fala das professoras, a obrigatoriedade de desenvolver temáticas relacionadas à área de formação “relações naturais”, por meio dos documentos, neste caso, o caderno de objetivos, o qual está dividido, como já exposto, por áreas de formação, que precisam ser trabalhadas semanalmente, devendo aquela em evidência no ano destacar-se no planejamento. Muitas vezes, portanto, as professoras realizam o trabalho por sua obrigatoriedade e não por compreender sua importância para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, concorda-se com Hargreaves (2002, p. 114), quando afirma que:

[...] os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Em outras palavras, os professores precisam, para além de cadernos de referência (uma vez que na Educação Infantil não há livros didáticos), determinar suas ações por meio de objetivos que devem ser desenvolvidos para cada faixa etária, como também experimentar, conhecer, vivenciar, para significar essas práticas, podendo, assim, fazer com que se tornem parte do seu planejamento, por escolha e não por obrigação.

A formação continuada pode “contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva” (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2015, p. 3), bem como para que os professores repensem maneiras de articular o que lhes é imposto com aquilo que acreditam ser essencial para realizar seu trabalho.

Sobre esse aspecto, é possível constatar na fala das professoras a importância de que as formações sejam desenvolvidas a partir de propostas que não se limitem aos modelos de formação tradicionais, nos quais os professores atuam como sujeitos passivos e apenas ouvem:

Eu achei o curso bem prático, porque na época a gente pode trabalhar com elementos que a gente tem, folha, galho, que muitas vezes a gente até tem esse olhar né, de poder brincar com esses elementos, mas você fica meio assim: “nossa, mas o que eu vou propor nas atividades de relações naturais?”, e o curso ajudou você a abrir os horizontes. Em um desenho com pintura, por exemplo, você não precisa necessariamente utilizar tinta, você tem outros elementos que você pode ter pigmentação com elementos da natureza, não só na tinta. E você como professor vivenciar isso tudo é muito legal, porque você volta para o CMEI com outro olhar (P3).

Foi bastante prático, foi um curso bem... A gente teve contato com os materiais, teve... de palestra assim teve bem pouco, teve bem pouco teórico o curso, teve bastante acesso a tudo o que a gente estava estudando, os orgânicos, os lixos. Tudo que dava a gente tinha contato com os materiais e isso é essencial (P6).

Eles trouxeram bastantes práticas para a gente desenvolver direto com a criança, mesmo assim eles trabalharam alguma teoria de educação ambiental, mas a maior parte foi de experiências mesmo, de outros profissionais que eles trouxeram para mostrar para a gente. A parte interessante foi realizar algumas dessas práticas (P7).

As práticas realizadas no curso ajudam a gente ter ideias e também se colocar no lugar das crianças. Foi muito legal poder explorar os elementos da natureza, ter contato com minhoca essas coisas (P11).

Não se está negando a importância da teoria nos cursos de formação, pois ela é a base para que as formações continuadas aconteçam, porém é preciso ir além da transmissão de conteúdo. Morin (2010, p. 22) afirma que “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça bem cheia” e propõe um ensino que englobe todas as dimensões presentes no ser humano, com ligação de saberes, proporcionando, assim, sentido na aprendizagem.

É preciso incentivar que esses professores reflitam sobre sua prática e isso pode ocorrer ao realizar atividades que entendiam como secundárias, como, por exemplo, a formação dos indivíduos. Como relatado pela professora P11, muitas vezes é preciso colocar-se no lugar da criança e olhar com outros olhos as brincadeiras, as atividades, enfim, as propostas estabelecidas, devendo-se considerar que muito do que os professores conhecem, para as crianças é uma descoberta.

Para Wengzynski e Tozetto (2015, p. 4),

[...] a formação continuada neste sentido é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, a luz da teoria, gerando de certa forma mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Teoria e prática, então, são elementos essenciais em uma formação continuada. Outro aspecto de extrema relevância e também abordado pelas professoras é as trocas que ocorrem entre pares:

Muitas pessoas que estavam lá no curso que não tinham muita afinidade com o meio ambiente e foi lá para aprender alguma coisa, mas acabava gostando e saiam de lá apaixonados né, pela natureza, pelo meio ambiente, por tudo isso. Eu senti que contribuí com minhas experiências, pois eu sou uma apaixonada pelo meio ambiente e muitas professoras vinham me perguntam como eu fazia com as crianças (P1).

Ah, tinha uma professora que contou suas experiências, aquele dia da aula da XXX, foi um dia que mexe muito. Porque depois que você tem contato, da forma que ela trabalha, da forma que ela expõe o conhecimento dela, é uma coisa meio que nos sacode né, 'o que eu estou fazendo' (P3).

Uma coisa que me ajudou muito, foi ouvir as experiências que acontecem em outros CMEIs, acho que ajuda a gente pensar em novas maneiras de trabalhar (P9).

Destaca-se, nessas falas, a importância da troca entre pares para a melhoria do trabalho em sala de aula, bem como para o aprofundamento do tema estudado. Em vista disso, Torres e Saheb (2015, p. 187) entendem:

[...] a formação continuada, como espaço de construção e socialização do conhecimento, precisa ampliar e consolidar o envolvimento com as demandas contemporâneas. No entanto sem a exceptiva de resolver os problemas sociais ou de dar retorno imediato a eles; acredita-se, porém que cabe a formação continuada estimular a formação de profissionais competentes para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

A formação continuada, nessa perspectiva, vai além da simples transmissão de conteúdo, buscando contribuir para que esses profissionais enfrentem os desafios que surgem diariamente e busquem em seus pares modos de atingir objetivos e superar obstáculos. Visa, ainda, a colaborar para que os profissionais sejam mais reflexivos e críticos aos padrões que lhes são impostos ao longo da carreira profissional. Ademais, precisa contribuir para que haja a reflexão “sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Ao remeter a questão da prática, por meio das observações, percebeu-se que o curso realizado pelas docentes teve reflexo em sua prática. Por exemplo, a professora P8 optou por aplicar uma atividade que vivenciou no curso Exploração e Brincadeiras com a Natureza. No dia da observação, ela aplicou uma atividade na

qual as crianças colheram ervas plantadas por elas mesmas na horta; após a colheita, fizeram chá com a professora. A turma foi dividida em cinco grupos de cinco crianças e cada grupo ofereceu seu chá para o outro, explicando seus benefícios. Após a observação, a professora comentou, no curso, gostou muito de conhecer a funcionalidade dos chás e por isso decidiu adaptar e realizar com as crianças.

Outra prática diretamente ligada a um curso foi da professora P6, que aplicou uma atividade sobre reciclagem. No dia da observação, ela optou por trabalhar com a turma do Pré os símbolos da reciclagem e trouxe quatro lixeiras, para explicar a reciclagem da lata, do papel, do vidro e do plástico, deixando essas lixeiras disponibilizadas na sala. Durante a atividade, separou a sala em grupos e trabalhou com um de dez crianças, enquanto as demais realizavam outra atividade. Essas crianças ouviram uma pequena história sobre reciclagem e, na sequência, a docente apresentou os símbolos, explicando o tempo de reciclagem do papel, da lata, do vidro e do plástico; também assistiram a um pequeno vídeo sobre reciclagem e coloram os símbolos nas lixeiras. Após a observação, a professora relatou que daria continuidade à atividade e buscaria envolver os pais, para sensibilizar as crianças e os familiares quanto ao desperdício de lixo e às consequências desse uso desmedido.

A professora P5 optou, no dia da observação, por levar as crianças ao parque com diversos materiais, como folhas, galhos, potes de plástico, talhares, conchinhas e pedras, e as deixou brincar livremente. Relatou que, ao realizar o curso Exploração e Brincadeiras com a Natureza, compreendeu que as crianças precisam explorar os elementos naturais e aprender a brincar com eles, para se sentirem pertencentes a esse meio. Também revelou que o curso contribuiu para que ela perdesse o medo que tinha de as crianças sujarem-se e explicou aos pais a importância das brincadeiras ao ar livre, o que ajudou para que eles parassem de reclamar que as crianças iam sujas para casa.

Destaca-se que não cabe julgar as atividades aplicadas, mas compreender como foram influenciadas pela formação continuada em Educação Ambiental. De fato, a partir da observação realizada em três instituições, pode-se afirmar que, sim, a formação continuada influencia a prática pedagógica das professoras, se não por meio da reflexão, por meio da reprodução. Dito isso, acredita-se que é de extrema importância pensar que tipo de formação continuada se quer: aquela estanke que não permite reflexão e apoia a reprodução de atividades, ou uma formação que

contribua para a melhoria da prática docente, através da reflexão sobre a prática e da ação, que se modifica e passa a constituir uma prática crítico-reflexiva.

É preciso pensar no profissional que se quer atuando com as crianças. Alonso (1994, p. 6) afirma que:

[...] tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático; Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem os olhos para o futuro e não para o passado.

Em outras palavras, a formação continuada, dando enfoque aqui para a formação em serviço, precisa estar alicerçada não em teorias que defendem o professor como um simples reprodutor do conhecimento, mas em teorias críticas que visam a embasar esse profissional para que saia do seu estado de conforto, reflita sobre sua prática e busque continuamente, por meio de pesquisa e reflexão, a melhoria de sua prática. Para Hargreaves (2002, p. 115), a formação continuada visando à inovação da prática “implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Assim, precisa ir a fundo e evidenciar como os professores encaram a mudança, partindo do pressuposto de que a mudança afeta-os e confronta suas crenças e, muitas vezes, seu aprendizado.

Contudo, a formação continuada também precisa subsidiar os professores na busca por novos conhecimentos, propiciando embasamento teórico, como se pode observar na fala da professora P10:

Eu busco referência nas capacitações, mas nesse curso que eu fiz, eu observei que eles falaram da parte de resíduos, da reciclagem. Sobre aterros, sobre a horta, porém se você me perguntar se eu tenho material para trabalhar? Não só o que falaram mesmo, eu queria saber onde buscar esses conteúdos, livros sites confiáveis, essas coisas, sabe.

Muitas vezes, o trabalho realizado em sala de aula requer mais pesquisa, mas as professoras sentem dificuldade de saber onde podem procurar e se o que buscam é adequado para desenvolver seu trabalho. Tozoni-Reis et. al (2013, p. 360), a esse respeito, relata que:

[...] a pesquisa do INEP identificou que uma das grandes dificuldades para a inserção da EA nas escolas refere-se à precariedade de recursos materiais, em que estão inseridos os materiais de pesquisa e estudo para o aprofundamento de temas ambientais e educacionais, inclusive para a formação permanente dos professores. Sem material adequado e em quantidade suficiente para realizar seus trabalhos, eles procuram fontes diversas, nem sempre com adequada qualidade acadêmica e científica, o que vem prejudicando o trabalho desenvolvido.

Essa questão é evidenciada quando as professoras falam sobre suas fontes de pesquisa:

No Google, eu sempre busco lá quando quero alguma coisa (P1).

Internet, livros e no noticiário (P4).

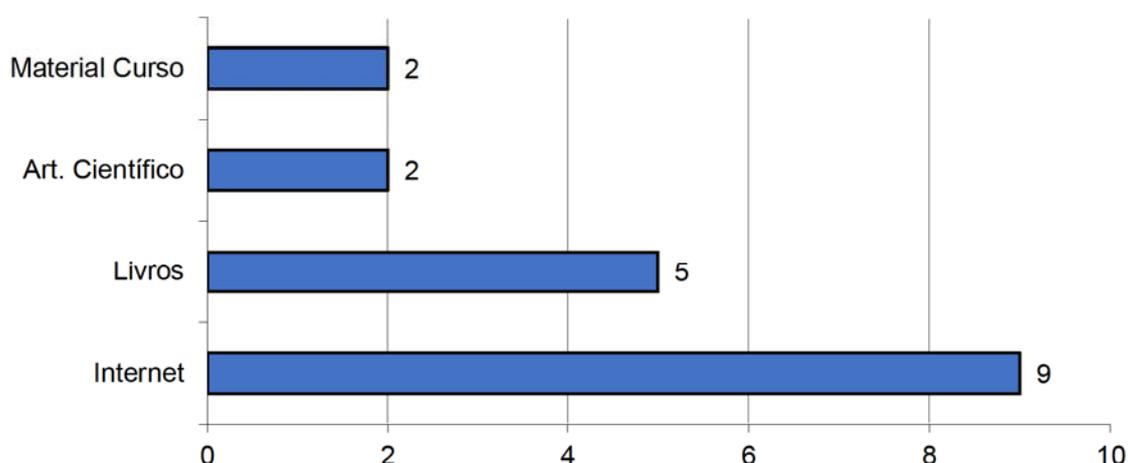
Na maioria das vezes na internet, pesquisava sobre o que eu queria abordar, às vezes no CD do curso, daí tinha alguns trabalhos, livros que davam algum embasamento. Tinha bastantes livros didáticos explicando sobre os assuntos trabalhados no curso, mas a maior parte do material era da internet (P6).

Sobre a questão de livros didáticos e materiais impressos, Rodrigues e Colesanti (2008, p. 53) alertam que,

[...] no âmbito da educação ambiental, percebe-se uma intensificação na produção de material pedagógico, audiovisual e/ou impresso, relacionado ao meio ambiente, [...] contudo, ainda em grande parte não refletem os objetivos explicitados no Programa Nacional de Educação Ambiental e muito menos a realidade socioambiental do lugar, região e país, normalmente tendo uma ótica disciplinar, segmentada, e por vezes tendo como referência apenas valores de determinados segmentos sociais, variando em qualidade e consistência.

Assim, a formação continuada também possui o papel de subsidiar esses professores teoricamente, contribuindo para que saibam onde encontrar fontes seguras para desenvolver seu trabalho com mais confiança. Hoje, a internet é um dos locais de busca dos profissionais. Segundo pesquisa de Tozoni-Reis *et al* (2013), 14% dos professores realizavam busca na internet, o que também foi revelado pelas professoras entrevistadas, como observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Fonte de pesquisa dos professores



Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se que as professoras utilizam mais de uma fonte em suas pesquisas, mas o que predomina em suas buscas é a internet. No entanto, as docentes muitas vezes não sabem em que *sites* podem pesquisar:

Eu busco na internet de acordo com os objetivos que tenho naquela atividade específica, porém eu digito no Google e aparece diversos elementos, muitas vezes não sei se o site que estou entrando é confiável. Às vezes fico em dúvida se aquela atividade realmente tem subsídio teórico para trabalhar com o meio ambiente ou se ela é apenas para conscientizar as crianças. Sabe não busca nada, nenhum aspecto do desenvolvimento. Também não sei quem colocou aquilo na internet, qual sua intenção e tudo mais (P5).

A fala denota uma preocupação da professora em saber onde pesquisar. Nesse sentido, entende-se que o papel da formação continuada é contribuir para que os professores adquiram fontes de pesquisa nas quais se sentirão motivados a pesquisar e confiantes em transpor tais estudos para a prática. Além disso, é preciso oferecer diversas possibilidades de busca para esses profissionais, como a troca entre pares, artigos e trabalhos científicos, revistas, livros, ou seja, abrir um leque de opções para que eles se sintam instigados em suas buscas.

Também é preciso considerar a necessidade dos professores, visto que são eles que estão no chão da escola e, por isso, na maior parte das vezes, podem apontar suas maiores dificuldades para trabalhar tais temáticas. É importante destacar que os Referenciais para Formação de Professores defendem que:

[...] a formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores e na organização institucional (BRASIL, 2002, p. 56).

Corroborando o exposto, Guimarães (2012, p. 23) expõem que:

a formação deve propiciar aos professores em formação possibilidades de trabalhar sua autoestima, dar-lhes oportunidade de serem ouvidos e de se assumirem como protagonistas de seu processo de mudança, condição imprescindível para aprender e ensinar, e garantir o exame das dimensões éticas da atuação docente. Assim, a perspectiva de formação aqui trabalhada ressalta a importância da criação de oportunidades para os professores questionarem suas crenças e práticas institucionais, considerando os docentes não como meros consumidores, mas como produtores de conhecimento.

Em outras palavras, é preciso valorizar os conhecimentos que os professores já possuem, além de buscar saber quais são seus anseios, dificuldades e necessidades em uma capacitação, visto que a formação continuada precisa necessariamente agregar algo a eles. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 67),

[...] hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.

Existe, assim, a necessidade de troca entre os pares, como já mencionado, o que é algo muito valorizado pelas professoras, que relatam que, a partir dessas trocas, conseguem adaptar e melhorar sua prática pedagógica. Além disso, é preciso ouvir os professores no sentido de sua contribuição para a inserção da Educação Ambiental nas instituições escolares. Consoante as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006, p. 32), o perfil do profissional que atua na Educação Infantil deve ser o “de alguém que busque continuamente atualizar-se e conhecer sua área de trabalho [...]”. Considerando que a Educação Ambiental deveria obrigatoriamente fazer parte desse trabalho, o professor precisa estar atualizado também nesse âmbito. No entanto, algumas das docentes pesquisadas não acreditam ser necessário um curso (formação continuada) específico em Educação Ambiental para que tais práticas sejam realizadas:

Não precisa de conhecimento específico para trabalhar Educação Ambiental, precisa ter vontade, pois se você tem vontade você conversa com alguém que entende, pergunta e você consegue. É a coisa mais fácil do mundo você coloca semente no solo fértil e ela cresce (P1).

Acho que precisa sim de um pouco de interesse próprio, pois se tem quintal faz horta e se não tem quintal vamos plantar onde, precisa pesquisa. Mas não precisa fazer curso para saber o que plantar (P10).

A fala das docentes denota que elas acreditam ser necessária, para trabalhar Educação Ambiental na Educação Infantil, apenas boa vontade para ir atrás e pesquisar sobre o que pretende realizar. Também chama atenção a compreensão do trabalho com a Educação Ambiental resumido em plantar uma horta e ver a planta crescer, demonstrando que as professoras, muitas vezes, não entendem que ele não precisa ocorrer apenas na horta. Para Jacobi (2003, p. 198),

[...] a educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

Assim sendo, o trabalho com a Educação Ambiental vai além do trabalho com a horta, de plantar e esperar para colher, envolvendo diversas dimensões (cultural, política e social), sendo necessário que esses aspectos sejam trabalhados nas formações continuadas em Educação Ambiental oferecidas pela Rede Municipal de Curitiba.

Outras professoras acreditam que existem conhecimentos singulares para trabalhar em cada área, como na Educação Ambiental:

Acredito que, acima de tudo, tem que ter conhecimentos da parte da natureza em si. Além disso, tem que gostar da natureza, pois se o professor não gosta de plantas e tudo mais o trabalho não vai (P3).

Acho que não precisa ser algo tão formal como um curso, mas a pessoa precisa saber do que está falando. Mas, precisa conhecer o tem, dominar o assunto e isso pode ocorrer por pesquisas, ver por exemplo, a melhor época de plantar (P6).

É preciso saber sobre a terra, pois às vezes a gente planta algo e não dá. Aí é importante saber a época de plantio, as plantas, o tempo que demora para nascer. Isso é importante, senão a gente fica plantando, plantando e não nasce (P11).

Os conhecimentos necessários para trabalhar Educação Ambiental na Educação Infantil certamente resultariam em outra pesquisa; aqui, busca-se elucidar

o que é necessário para que as professoras participantes desenvolvam a Educação Ambiental na sua instituição.

Como observado, as professoras, em sua maioria, acreditam que para desenvolver a temática ambiental é preciso entender de plantio. Para Carvalho (2012, p. 35),

[...] quando falamos em meio ambiente, muito frequentemente essa noção logo evoca as ideias de 'natureza', 'vida biológica', 'vida selvagem', 'flora e fauna'. Tal percepção é reafirmada em programas de TV como os tão conhecidos documentários de Jacques Cousteau ou da National Geographic e em tantos outros sobre a vida selvagem que moldam nosso imaginário acerca da natureza. Até hoje esse tipo de documentário serve de modelo para muitos programas ecológicos que formam as representações de meio ambiente pela mídia. Essas imagens de natureza não são, como pretendem se apresentar, um retrato objetivo e neutro, um espelho do mundo natural, mas traduzem certa visão de natureza que termina influenciando bastante o conceito de meio ambiente disseminado na sociedade.

Como já mencionado, a concepção das professoras sobre Educação Ambiental incide diretamente em sua prática. Essa concepção é construída ao longo de sua vida e sofre influências diversas, como a mídia, suas vivências e sua formação. Assim, quando pensam a respeito dos conhecimentos necessários para desenvolver a temática ambiental em seu nível de ensino, não deixam de lado suas crenças e percepções, caracterizando-se por uma concepção naturalista e conservacionista (SAUVÉ, 2005) na maioria das vezes.

Desse modo, acredita-se que, para que haja uma inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil, a formação continuada oferecida precisa contribuir para que os professores pensem sobre sua prática, compreendendo que essa precisa ser modificada cotidianamente para sensibilizar os alunos. Além disso, concorda-se com Freire (ano, p. 69) ao afirmar que:

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A formação continuada, nessa perspectiva, precisa corroborar para que o professor sensibilize-se com as questões ambientais, a fim de haver uma mudança de pensamento sobre essa temática, na intenção de modificar sua prática, consciente de suas crenças e influências, de modo que as crianças tornem-se cidadãos críticos

e reflexivos frente ao meio no qual estão inseridos. Para tanto, o professor precisa estar preparado, podendo a formação continuada oferecer essa preparação, desde que seja construída e pensada na perspectiva de mudança e não de reprodução.

4.2.3 Limites e possibilidades na efetivação da Educação Ambiental na Educação Infantil

Após a elaboração das categorias anteriores, percebeu-se que um elemento que emergiu muito na fala das professoras dizia respeito às dificuldades que surgiram durante a realização das atividades de Educação Ambiental, bem como às estratégias utilizadas para superar esses contratempos e inserir as práticas na Educação Infantil. Tal categoria originou-se dos aspectos ressaltados pelas docentes para que o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil efetive-se, uma vez que já ocorre, mas precisa, além de se firmar como uma atividade cotidiana, ampliar a perspectiva em que acontece.

No cotidiano escolar, as professoras deparam-se com muitas adversidades que dificultam o trabalho com a Educação Ambiental. Das 11 entrevistadas, apenas uma afirmou nunca ter encontrado contratempo nesse sentido:

Aqui não temos contratempo para desenvolver o trabalho não, todo mundo gosta, todo mundo apoia (P1).

Na observação, sua fala pôde ser comparada com sua prática. No dia, ela decidiu levar as crianças para colher os matos que cresceram no entorno da horta, tendo-se percebido certa movimentação entre as demais professoras. Por exemplo, as duas que ficaram na sala com as demais crianças (a turma foi dividida em grupos de oito) não se opuseram à atividade, bem como contribuíram com a docente, separando os materiais que ela precisaria levar para a horta. Várias professoras de outras turmas foram até ela oferecer ajuda, bem como a pedagoga da instituição ficou o tempo todo com eles e não apenas observando, mas ajudando a retirar as ervas daninhas da horta e auxiliando as crianças, que, percebendo os adultos sendo

solícitos, começaram também a se ajudar. Assim, concorda-se com Rios (2008, p. 89) ao afirmar que:

[...] o bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que se faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania.

Em outras palavras, se o professor desenvolve sua prática com convicção, acreditando que ela oportuniza mudanças em seu ambiente de trabalho, muitas vezes consegue envolver os demais colegas. O professor, na maioria das vezes, ganha o reconhecimento dos pares e sente-se valorizado, além de ser caracterizado por desenvolver tal trabalho. Na pesquisa, a professora P1 é referida dessa forma: na instituição, ao se falar qualquer coisa relacionada ao meio ambiente, direciona-se rapidamente a ela, que já se reconhece como a professora que trabalha meio ambiente.

Consoante Zibetti e Sousa (2007, p. 250),

[...] o professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta.

Assim, o professor direciona sua prática de acordo com suas crenças e sua formação e atribui a essa prática suas vivências e experiências. Além disso, os fatores externos podem influenciar tal prática, conforme observado nas falas a seguir:

O maior contratempo é a cooperação da direção, às vezes os colegas compram a ideia, mas a direção não coopera e aí não dá para desenvolver o trabalho (P2).

Aqui no CMEI é aterro, então é bem difícil para nós conseguir fazer as coisas. Também temos poucos funcionários, aí não temos tempo para planejar e desenvolver as atividades (P5).

A falta de parceria de toda a instituição, tanto dos professores, como da secretaria e direção para comprar materiais, as meninas da limpeza que precisavam ajudar e não ajudavam. Fiz um projeto e ninguém ajudou, ninguém pegou gosto pela coisa, faziam por obrigação, aí desanima (P6).

As professoras demonstraram, durante as entrevistas e observações, empenho em realizar práticas relacionadas à temática ambiental, seja por vontade própria, seja

por obrigação. Contudo, pode-se afirmar, a partir das falas, que não cabe só a elas o interesse e a atitude frente a esse trabalho, mas a instituição precisa trabalhar em conjunto para que as práticas relacionadas à Educação Ambiental aconteçam nas instituições.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 379),

[...] as práticas pedagógicas, as quais consistam num: [...] processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor, nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução do seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e sua própria compreensão.

Desse modo, é preciso, nas formações e no cotidiano escolar, valorizar as vivências dos professores e estimulá-los a inserir diferentes práticas no seu dia a dia. Também é necessário incentivar a troca entre os pares, tanto nas formações que ocorrem fora da escola quanto naquelas que acontecem somente com a equipe, além do reconhecimento entre os pares e da valorização do trabalho do outro, a fim de que os professores trabalhem conjuntamente na busca da inserção de diferentes e melhores práticas pedagógicas. É indispensável, ainda, inserir a direção e o apoio pedagógico em tais práticas, pois, desse modo, os professores sentem-se mais seguros e estimulados a trabalhar temáticas como a Educação Ambiental, como se pode confirmar nas falas a seguir:

É muito bom quando a pedagoga participa das atividades, se envolve, muitas vezes a gente não compreende e ela está ali do lado para ajudar (P2).

A participação da pedagoga faz muita diferença, quando eu fui fazer o curso, por exemplo, ela trazia materiais, discutia. Ela sempre se envolvia nas atividades e dava devolutiva do que eu fazia (P3).

É muito bom o acompanhamento da pedagoga e da diretora, pois muita coisa a gente deixa de fazer por falta de parceria, o pouco que consegui fazer aqui no CMEI foi com a ajuda delas. Querendo ou não, elas têm voz de autoridade, eu dava a ideia chegávamos a um consenso, aí ela conversava com o restante dos funcionários (P6).

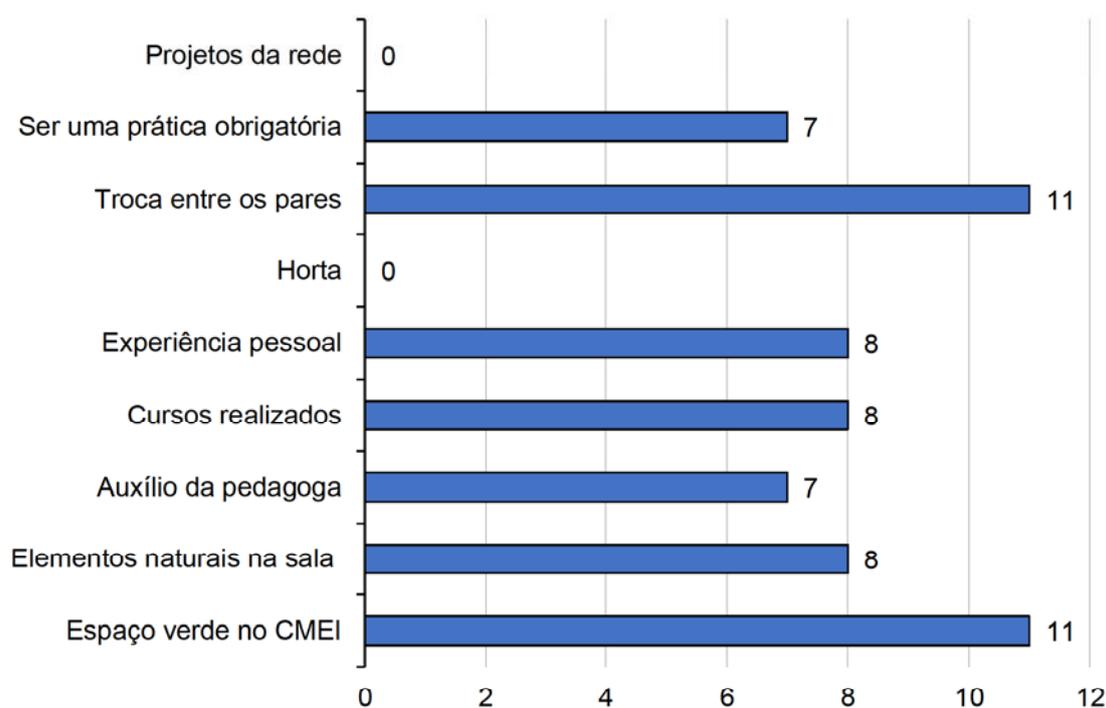
As professoras apontaram a participação da pedagoga como um facilitador do trabalho. Nesse sentido, Lira (2012, p. 19) afirmou que o pedagogo:

[...] ocupa o lugar daquele que articula as ações construídas com base na realidade escolar e nas interações estabelecidas pelos diversos agentes educacionais (professores, gestores, alunos e suas famílias), sendo essas ações representadas por uma proposta que venha ao encontro das aprendizagens dos alunos, subsidiando a prática docente e os anseios da comunidade escolar sempre pautada em princípios éticos de valorização à diversidade.

Nessa perspectiva, o pedagogo tem papel fundamental para que as práticas de Educação Ambiental se efetivem na Educação Infantil, visto que ele pode fazer a ponte entre professores e formação continuada, bem como entre professores e comunidade escolar, dando o subsídio necessário para que os docentes realizem suas práticas. Apesar de existirem diversos fatores externos à escola, o pedagogo pode, sim, contribuir efetivamente com a prática pedagógica do professor.

As professoras também indicaram diversas possibilidades para desenvolver o trabalho com a Educação Ambiental nas instituições de Educação Infantil, como observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Possibilidades para desenvolver a Educação Ambiental



Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa.

As docentes reconhecem as possibilidades que lhes são disponibilizadas para trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil e buscam realizar tais atividades, conforme suas crenças e vivências. Acreditam que o espaço verde que

algumas instituições de Educação Infantil possuem, bem como espaço para a horta, é um facilitador para que a prática aconteça, como revelado nas falas a seguir:

Aqui no CMEI o espaço verde é bem grande, então eu posso levar as crianças para brincar na terra, colocar o pé no chão, mexer na grama, enfim tem muita possibilidade (P5).

Ah tem muito espaço aqui, aí facilita, principalmente para montar as caixas na sala com elementos da natureza, eu mesma saio com as crianças e vou em busca de materiais para essas caixas. Tem lugar que não dá, pois o CMEI não tem espaço; já trabalhei em um que não tinha muito o que fazer (P7).

É fato que essas ações das professoras aproximam as crianças do meio ambiente, bem como oportunizam a elas diferentes vivências. Assim, entende-se que uma formação continuada para professores da Educação Infantil, com viés para a Educação Ambiental, precisa evidenciar tais práticas.

Consoante Tiriba (2010, p. 8, grifo nosso),

[...] essas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do **projeto pedagógico**, como rotina, de tal forma que as crianças tenham 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.

Destaca-se, assim, outra questão levantada pelas professoras como um facilitador para que as práticas de Educação Ambiental ocorram: os projetos pedagógicos da instituição e o papel do pedagogo como mediador de tais práticas. Além disso, dá-se enfoque aos cursos realizados pelas professoras, que afirmam contribuir para sua prática, tanto na questão de pesquisa quanto na troca entre pares. Nessa perspectiva, defende-se que as formações precisam ser pensadas de tal maneira que ajudem o professor a compreender a importância dessas vivências para as crianças, além de propiciá-las aos docentes.

Também precisa ser pensado o entendimento das professoras de que o que favorece para que realizem a prática em Educação Ambiental é o fato de esta ser obrigatória na Rede Municipal de Curitiba, ou seja, mesmo tendo passado por uma formação continuada, a qual afirmaram ter contribuído para sua prática, ainda não

percebem a importância de trabalhar essa temática para o desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Botegga (2007, p. 175) disserta:

Se o professor entende a formação contínua como estritamente pedagógica, individual, receituária e advinda 'de fora' é também porque este é o paradigma de formação em serviço ao qual ele tem (e teve) acesso. Isso está de tal forma arraigado que parece normal, natural que se pense em formação contínua nestes moldes. Isto demonstra que a discussão sobre a formação contínua requer, antes mesmo de implementar determinadas propostas, que se coloque em crise este molde solidificado de formação ao qual o professor, os docentes e os órgãos que financiam projetos estão acostumados.

Nesse sentido, ao pensar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental, visando a ser uma prática cotidiana, trabalhada de forma que contribua para que as crianças sintam-se pertencentes ao meio ambiente e sensibilize-as para que cuidem do ambiente, de modo que, mais tarde, questões mais amplas embasadas em uma perspectiva crítica sejam inseridas, é essencial pensar no tipo de formação que se quer e, para além disso, qual profissional se deseja que forme as crianças.

Para Nóvoa (1999, p. 27),

[...] a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A formação continuada precisa contribuir para que haja nos professores um processo reflexivo, que auxilie em mudanças na prática, além de estimular os professores para que desenvolvam sua autonomia e tornem-se responsáveis por sua formação permanente. De acordo com Torales (2006, p. 58),

[...] a formação é um processo de desenvolvimento permanente, no qual entram em jogo os mais diferentes fatores, desde a dimensão pessoal como profissional do sujeito. Assim, poder-se-ia considerar que este processo formativo depende de uma atitude favorável também da parte dos professores, já que nenhuma ação de formação se efetiva sem a disponibilidade dos que participam dela.

Mesmo que as instituições propiciem formações que incentivem a reflexão e a mudança de pensamento e de prática, o professor é o maior responsável para que tais aspectos aconteçam. Sabe-se que as condições de trabalho não são as mais favoráveis para os docentes – as jornadas muitas vezes são longas, os salários,

baixos, é alta a quantidade de alunos em sala de aula, há falta de materiais, entre outros fatores que muitas vezes causam o desânimo na profissão docente. Contudo, eles não podem deixar que isso reflita em sua prática, pois os alunos precisam de um professor que os estimule a aprender a ser autônomos, entre outros aspectos.

É necessário auxiliar os docentes para que sejam autônomos perante sua própria formação, o que pode ser uma via de mão dupla, em que o professor faz a formação para se sentir valorizado e melhorar sua prática, enquanto a formação contribui com essas questões, permitindo que ele se expresse, traga seus anseios e experiências, havendo a troca entre os profissionais. Entende-se, assim, que quem realiza essas formações precisa ouvir os professores e compreender as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, para que eles se sintam motivados e valorizados ao participar das formações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo insere-se na temática da Educação Ambiental, especialmente no que diz respeito à formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Curitiba para os professores de Educação Infantil. Para tanto, inicialmente buscou-se o aprofundamento teórico, o qual priorizou o diálogo com autores de referência em Educação Ambiental e formação continuada, direcionando essas bases teóricas para a Educação Infantil. Além disso, pesquisaram-se estudos recentes sobre a temática desta dissertação, observando escassez de pesquisas nesse âmbito. As pesquisas encontradas contribuíram para a construção do campo teórico desse estudo.

O referencial teórico também auxiliou a fundamentar a pesquisa de campo, a qual objetivou analisar a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças. Utilizaram-se a metodologia qualitativa, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o universo pesquisado, e, como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada com 11 professoras atuantes na Educação Infantil na prefeitura do referido município e que realizaram algum curso com a temática ambiental oferecida pela Rede Municipal. Também se realizou a análise das ementas dos cursos que as professoras participaram, assim como a observação foi utilizada como instrumento de pesquisa, a fim de identificar o que as professoras entendiam como prática de Educação Ambiental, comparando sua prática com sua fala.

Ressalta-se que não se deseja julgar as práticas realizadas pelas professoras, tampouco apontar conclusões sobre o estudo feito. Busca-se, sim, ampliar o viés de discussões no âmbito da Educação Infantil, no que diz respeito à Educação Ambiental, e indicar caminhos que possam contribuir com as professoras, com os formadores e com pesquisas futuras, além de estimular reflexões a respeito da temática pesquisada.

No que diz respeito aos seguintes objetivos: investigar a concepção de Educação Ambiental dos cursos de Educação Ambiental ofertados pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná e verificar a concepção de Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba – Paraná, constatou-

se que, dos cursos analisados, todos possuíam caráter naturalista ou conservacionista (SAUVÉ, 2005); suas ementas apresentavam diversos aspectos referentes ao cuidado com o planeta, à separação de lixo e à importância do contato com o meio natural. Quanto à concepção das professoras, todas revelaram aspectos que indicavam a mesma corrente encontrada nos cursos.

Não se pode afirmar que o que influenciou a concepção das professoras foi o curso realizado, visto que a construção da concepção de algo denota diversos fatores, incluindo aspectos externos, como a mídia e vivências pessoais e profissionais, ocorrendo ao longo da vida. No entanto, entende-se que o curso proporcionou a confirmação de que suas práticas (antigas ou novas) eram coerentes com a temática ambiental – todas as professoras entrevistadas falaram da importância que o curso teve para que inserissem práticas pedagógicas relacionadas a esta área. Quando questionadas sobre o que seriam tais práticas ou como ocorriam, os aspectos da corrente naturalista e conservacionista não apenas se destacaram, mas foram compreendidos, na maior parte das vezes, como únicos e corretos para desenvolver a temática ambiental nos CMEIs.

Compreende-se que a concepção de Educação Ambiental que as professoras possuem influencia diretamente sua prática pedagógica, não sendo a formação continuada, como já mencionado, a única influenciadora dessa concepção. Por outro lado, ela pode, sim, contribuir para a mudança de pensamento, cooperando para que os professores repensem sua concepção, por meio de pesquisas, debates, troca entre os pares e outros elementos que constituem uma formação continuada não linear, ou seja, uma formação continuada que preza pela reflexão-ação-reflexão e que não se constitui em uma simples transmissão de conteúdo.

No que diz respeito a identificar as fontes utilizadas pelos professores de Educação Infantil para o planejamento das atividades de Educação Ambiental, verificou-se que a maior parte utiliza a internet como principal fonte de pesquisa, porém as próprias docentes relatam que não sabem se os *sites* em que pesquisam são confiáveis. Além disso, evidenciaram em suas falas que gostariam de, ao realizar cursos de formação continuada, ter materiais nos quais pudessem pesquisar para preparar suas aulas. Outra importante fonte de pesquisa para as docentes é a troca entre os pares, ou seja, conversar com os demais colegas e saber como fizeram, se deu certo ou não, como podem melhorar.

Os professores, em sua maioria, esperam receitas de como aplicar atividades. Acredita-se que esse não seja um caminho viável para a melhoria de suas práticas, pois haveria a reprodução pela simples reprodução; no entanto, concorda-se que, na formação continuada, é necessário possibilitar momentos de trocas entre os professores, além de indicar fontes de pesquisas, visando a que eles ampliem seu repertório e busquem melhorar sua prática pedagógica cotidianamente.

No que se refere a descrever os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática em Educação Ambiental na concepção dos professores de Educação Infantil, verificou-se que este objetivo muito se relaciona àquele sobre a concepção dos professores sobre Educação Ambiental. Nesse âmbito, reforça-se que a intenção com esse objetivo não foi determinar conteúdos importantes para desenvolver o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, mas compreender quais são esses conteúdos no olhar das professoras, buscando complementar a pesquisa.

Percebeu-se que, para as professoras, os conhecimentos necessários para trabalhar Educação Ambiental na Educação Infantil dizem respeito à produção de horta, como preparo da terra, época de plantio e colheita, separação do lixo, entre outros elementos que caracterizam práticas relacionadas às correntes naturalista e conservacionista (SAUVÉ, 2005). Como mencionado, a concepção diz muito sobre a prática pedagógica dos professores, por isso é sempre importante identificar qual é a concepção dos sujeitos ao realizar uma pesquisa, para compreender parte de sua prática pedagógica.

Evidencia-se a importância das correntes naturalista e conservacionista na Educação Infantil para que haja uma sensibilização das crianças desde cedo quanto à natureza. Também se acredita na importância do contato da criança com elementos naturais, para que se sinta parte do meio natural, mas reitera-se que as práticas pedagógicas não devem permanecer apenas com esse foco; é necessário que sejam ampliadas, visando à inserção dessas crianças futuramente em uma perspectiva crítica-social (SAUVÉ, 2005) de Educação Ambiental. Defende-se que essa sensibilização por correntes mais tradicionais contribui efetivamente para que a criança aos poucos se perceba como parte do meio e, principalmente, como agente transformador desse meio.

É válido ressaltar que se percebeu, por meio da pesquisa, que as práticas de Educação Ambiental ocorrem muitas vezes pela sua obrigatoriedade pela Rede

Municipal de Curitiba ou pela identificação do professor com a temática ambiental. Contudo, são diversos os fatores que, segundo as professoras, impossibilitam que elas se efetivem nas instituições de Educação Infantil, como a falta de envolvimento dos demais profissionais atuantes nos CMEIs, como pedagogo, diretor, equipe de limpeza e até mesmo outros professores. As professoras apontaram também a falta de espaço verde como um fator importante para que essas práticas não ocorram, porém não pode ser alterado se não há espaço na instituição. Assim, ao se pensar na formação continuada em Educação Ambiental, é preciso também subsidiar esses profissionais, apontando caminhos para trabalhar o tema que independam do amplo espaço verde e salientando que as práticas de Educação Ambiental podem, sim, acontecer na horta, como também fora dela, incluindo outros elementos que não sejam o plantar e o colher.

Tendo como foco principal analisar a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos no trabalho com as crianças, constatou-se que as práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental realizadas nas instituições de Educação Infantil pesquisadas ocorrem semanalmente, principalmente por ser uma área de formação obrigatória na Rede Municipal, intitulada “natureza e sociedade”. É fato que as professoras não concebem atividades de Educação Ambiental nas outras áreas de formação; entende-se isso como uma dificuldade a ser superada, visto que a EA é um tema transversal e interdisciplinar. Nesse cenário, é importante que as professoras compreendam que a Educação Ambiental não pertence apenas à área de formação “natureza e sociedade”, mas a considerem tema interdisciplinar, podendo, dessa maneira, repensar suas práticas voltadas a essa temática, envolvendo diferentes áreas de formação.

Outra questão identificada por meio deste estudo foi a grande influência da formação continuada nas práticas pedagógicas das professoras, que relataram buscar adaptar as práticas que viam, vivenciavam ou aprendiam durante as formações, por entenderem que estavam de acordo com as propostas da rede e eram viáveis de ser adaptadas à faixa etária trabalhada.

A formação continuada influencia, portanto, tanto a concepção quanto a prática pedagógica das professoras, sendo, muitas vezes, o único lugar no qual buscam ampliar seus conhecimentos. Isso se dá, principalmente, pelo fato de a formação ser gratuita e ocorrer no horário de trabalho, porém esse pode ser um fator que ao mesmo

tempo atrapalha – as professoras afirmaram que, muitas vezes, precisaram deixar os cursos por falta de profissionais na instituição.

Entende-se que as formações precisam ser pensadas a partir das necessidades dos professores, visto que precisam ser motivados a participar; além disso, sentem-se valorizados ao perceber que seu cotidiano é englobado na formação. Enfim, não precisam ser formações que nada têm a ver com o dia a dia dos CMEIs, pois é necessário que os docentes se identifiquem e se percebam nessas formações, para que possam ser sensibilizados a repensar sua prática.

No que diz respeito à formação continuada no âmbito da Educação Ambiental para a Educação Infantil, é necessário que essas formações sejam pensadas a partir da singularidade que é atuar nessa etapa, que requer algumas especificidades. Além disso, precisam ter uma abordagem crítica, pois, mesmo que os professores não trabalhem nessa perspectiva com as crianças, precisam ser estimulados a desenvolver atividades que contribuam efetivamente para a formação delas, buscando incentivar a formação de cidadãos críticos, solidários, preocupados com o meio no qual estão inseridos e sensíveis às pessoas que compartilham esse meio com eles.

A formação continuada pautada em uma perspectiva crítica tem muito a contribuir com a prática pedagógica dos professores; além disso, a prática já realizada por eles precisa ser valorizada. É válido ressaltar que eles estão à frente da formação de inúmeros indivíduos, devendo ser valorizados e ter subsídios para desenvolver um bom trabalho. A formação continuada pode contribuir efetivamente para que as mudanças tão desejadas no âmbito educacional aconteçam; nesse sentido, os formadores precisam estar conscientes de seu papel perante a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AGÊNCIA CURITIBA. **Perfil econômico das regionais**. 2017. Disponível em: <<http://agenciacuritiba.com.br/perfil-economico-regional>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**, São Paulo: Cortez, 2013.

ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo, 1994.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, (São Paulo), v.16, 2011.

ANPEd. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2016a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

ANPEd. **Grupos de trabalho**. 2016b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 20 maio 2016.

AQUINO, Luseni. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ulbra, 2001.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasil, 2016.
Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **A Carta da Terra**. Valores e Princípios para um Futuro Sustentável. Edição do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, Ministério do Meio Ambiente e Itaipu Binacional. Foz do Iguaçu: Petrópolis, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama** - Volume 3 - Número 5 – p. 171-4179. Jan. jul.2007

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12796 de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB e dispõe sobre a formação de professores. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: MJ, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: MEC 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Passo a Passo da Agenda 21 Brasília:** Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2005b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. **Referenciais para a Formação de professores.** Brasília MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:** documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB n. 1/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Brasília: MEC/SE. 1999b.

BRASIL. **Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012**. Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Marília Andrade Torales. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 32, n.2, p. 266-282, jul./dez. 2015.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasil, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CAPITULINO, Catarina Santos; ALMEIDA, Ordália Alves de. Professores de Educação infantil e a prática da Educação Ambiental no contexto educativo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 31, n. 1, p. 117 -137, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4308/2870>>. Acesso: maio de 2016.

CARVALHO, Isabel C. de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Mara Campos; SOUZA, Tatiana Noronha. Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? **Paidéia** Ribeirão Preto, v.18, n.39, 2008. Acesso em: jun. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo históricocultural. **Caderno Cedes**. Campinas, n.35, p. 65-78, 1995. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/a%20pre-escola%20e%20as%20implicacoes%20pedagogicas>>. Acesso em: maio 2017.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, Carmem. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 2 p. 23 – 25.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURITIBA. Cadernos de objetivos. Curitiba: Secretaria Municipal de educação, 2012.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CURITIBA. Administração Regionais e Bairros. **Portal da Prefeitura de Curitiba**. 2017. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

CURITIBA. **Plano de formação continuada**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

CURITIBA. **Plano de formação continuada**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

CURITIBA. **SEP 2015**: Orientações para estudo e planejamento. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2015b.

CURITIBA. **SEP 2016**: Educação Infantil Tempos e espaços de aprendizagem. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Carta da terra**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GARCÍA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 51-76.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Miriam Suleimam. **A formação continuada de educadores ambientais a partir de filmes**. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras. Araraquara, 2016.

GOMES, Marquiana de F. V. Boas; HAUREKA, Cecília. Educação ambiental na preservação de patrimônios culturais: relato de experiência na formação inicial e continuada de professores. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.32, n. 2, p. 1-22, 2015.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar. **Educação Ambiental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2012.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IPPUC. **Mapas – Regionais**. 2017. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br>>. Acesso em 19 jun. 2017.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

JARDIM, Daniele Barros. **Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da educação infantil**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande, RS, 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KULHMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KULHMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEFF, E. **Saber ambiental**, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LIMA, Izenildes Bernardina. de. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. 2001. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação – USP, 2001.

LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCCAS, Marinete Belluzzo. **Práticas pedagógicas em Educação Ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2016.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 191-202, julho, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: maio de 2017.

MANZINI, Roseli Cristina *et al.* Abordagens dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP). **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 31, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4362>>. Acesso em: maio de 2016.

MANZINI, Roseli Cristina. **Educação Ambiental na educação da criança: análise de uma prática docentes UNESP**. 2014. 134 f. Dissertação – (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950**. FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

MAYOR, C. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 2007.

MINAYO, Maria C. de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.), O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142, 2003.

MOBILIZA CURITIBA. **Retrato das regionais de Curitiba**. 2014. Disponível em: <<http://www.mobilizacuritiba.org.br/2014/03/27/retrato-das-regionais-de-curitiba/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MORAES, Maria Cândia; LA TORRE, Saturnino de. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2004.

MORALES, Angélica Gois. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MORALES, Angélica Gois. **Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil**: em foco a linguagem movimento. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

OLIVEIRA, Haydé La Torres; FARIAS, Carmem R.O.; PAVESI, Alessandra. Educação ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n.3, 2008.

OLIVEIRA, Marília de Fátima Vieira de; CARRARO, Telma Elisa. Cuidado em Heidegger: uma possibilidade ontológica para a enfermagem. **Revista brasileira de enfermagem** [online], v. 64, n. 2, p. 376-380, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v.5, n. 13, p. 14-16, jun. 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org). **Modelos curriculares para educação de infância**. Portugal: Porto Editora, 2002.

ONU. **Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano**. Estocolmo: Conferência das Nações Unidas, 1972. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/unidades/DeclaraAmbienteHumano.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

ONU. **Declaração de Tbilisi**. Global Development Research Center. Geórgia: ONU, 1977. Disponível em: <<http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>>. Acesso: set. 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria C. Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PINEAU, Gaston; GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente-religando saberes. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (org.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

Pozo, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres** a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2002.

PROFICE, Christiana Cabacieri. **Percepção ambiental de crianças em ambientes naturais protegidos**. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

REMEA. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, RS, 2016. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea>>. Acesso em: 22 maio 2016.

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: Papius, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 22, p. 61-74, 2000. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie22a03.htm>>. Acesso em: jun. 2017.

RODRIGUES, Cae. Educação infantil e Educação Ambiental; um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 26, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: maio de 2016.

RODRIGUES, Daniela Gureski; ANDREOLI, Vanessa Marion. **Desafios e perspectivas das ações educativo-ambientais na Educação Infantil**. 2015. 38 f. Monografia – (Especialização em Educação Ambiental). Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2015.

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**, v.96, n.242. p. 180-197 jan.abr. 2015.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, M. T de M. Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 51-66, 2008.

ROSEMBERG, F. A. LBA: O projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SAHEB; Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades. **Cadernos de pesquisa**. Maranhão, V.23. n.1, p. 81-94, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. São Paulo: Agri, 2005

SAMPIERI, Roberto Hernández, **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Zemilda C.W.N.; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e documentos [MEC]: Há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil? In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Companhia das Letras, 1997.

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

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SIERADZKI, Tania Emilene. **Educação Ambiental Na Prática Pedagógica Dos Professores De Um Centro Municipal De Educação Infantil De Curitiba**. 2016. 125 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti Do Paraná. Curitiba, 2016.

SILVA, Elza Maria da Cruz. **A Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil**. 2010. 49 f. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) - Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro. 2010.

TEITELBAUM, Alejandro. **El papel de la educación ambiental em América Latina**. Paris, UNESCO, 1978.

TEIXEIRA, Lucas André. **Formação do educador ambiental: reflexões de um professor da escola pública**. 2013. 277 f. Tese (Doutor em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências. Bauru, 2013.

TIRIBA, Lea. **Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis**, NIMA/PUC-Rio, 2010.

TOMMASIELLO, Maria G. Carneiro; CARNEIRO, Sônia M. Machiorato; TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a teoria da complexidade: articulando concepções teóricas e procedimentos de abordagem de pesquisa. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (org.). **Paradigmas metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 82-92.

TORALES, Marília Andrade. **A práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica: um estudo biográfico com professoras de educação infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)**. 2006. 566 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santiago de Compostela – Faculdade de Ciências da Educação. Santiago de Compostela, 2006.

TORRES, Patrícia Lupion; SAHEB, Daniele. Educação continuada de professores: uma experiência de interdisciplinaridade na busca da transdisciplinaridade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos *et al.* A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? Ciênc. educ. (Bauru) vol.19 no.2 Bauru 2013.

TULLIO, Ariane Di. **Contribuições do projeto PROMEA na rede (São Carlos SP) à construção de identidade e à formação ambiental continuada de professoras do ensino básico/UFSCAR/2014**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

UNESCO. **Carta de Belgrado**. Iugoslávia: UNESCO, 1975.

VALENTIN, Leiri. A dimensão política na formação continuada de professores em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Metrado em Educação Ambiental**, v.31, n.2, p. 1-15, 2014.

WENGZYNSKI, Cristiane Danielle; TOZETTO, Suzana Soares. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais: 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

ZIBETTI, Maria Lucia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2. p. 247-262, 2007.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA – CURSOS DE FORMAÇÃO – PREFEITURA MUNICIPAL DE
CURITIBA**



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623, 3º andar Torre A
CEP 80030-000 Curitiba-PR
Tel. (41) 3350-3648
www.cidadedoconhecimento.org.br

Curitiba, 30 de setembro de 2016

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: *Formação Continuada do Professor de Educação Infantil em Educação Ambiental* a ser realizada pela mestranda Daniela Gureski Rodrigues, sob a responsabilidade da Prof. Dra. Daniele Saheb da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com a Coordenadoria de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para pesquisa documental, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa.

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

Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – PESQUISA NAS UNIDADES – PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623, 3º andar Torre A
CEP 80030-000 Curitiba-PR
Tel. (41) 3350-3648
www.cidadedoconhecimento.org.br

Curitiba, 16 de novembro de 2016

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

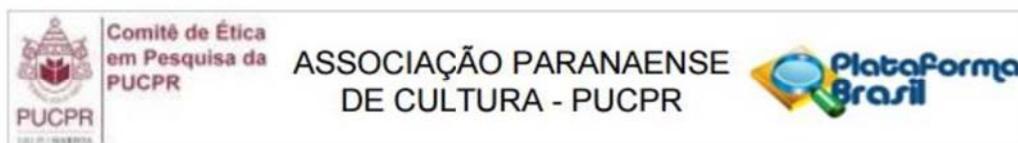
O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: *Formação Continuada do Professor de Educação Infantil em Educação Ambiental* a ser realizada pela mestrandia Daniela Gureski Rodrigues, sob a responsabilidade da Prof. Dra. Daniele Saheb da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com as seguintes unidades: CMEI [REDACTED], CMEI [REDACTED] e CMEI [REDACTED], para entrevistar os(as) professores(as), bem como fazer observação da ação docente, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa.

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

Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pesquisador: DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62420616.3.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.003.424

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_828635.pdf	30/03/2017 11:05:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	09/03/2017 11:15:45	DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	22/11/2016 23:15:17	DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	18/11/2016 18:35:08	DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK	Aceito
Outros	observacao.docx	18/11/2016 18:30:11	DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK	Aceito
Outros	entrevista.docx	18/11/2016 18:28:21	DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimento.pdf	18/11/2016 18:26:45	DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 06 de Abril de 2017

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
 (Coordenador)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Daniela Gureski Rodrigues, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob orientação da Profª Drª Daniele Saheb, estou convidando (o senhor, a senhora, você) professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba a participar de um estudo intitulado “ A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental”. Uma oportunidade para contribuir com avanços importantes nas pesquisas sobre a Formação de professores em Educação Ambiental e sua participação é fundamental.

a) O objetivo dessa pesquisa é contribuir para a reflexão acerca da Formação continuada em Educação Ambiental ofertados pela Rede Municipal e a relação destes com a prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

b) Caso você contribua com a pesquisa, será necessário participar de uma entrevista, envolvendo questões relacionadas a Educação Ambiental e sua participação nessas formações.

c) Para tanto você deverá comparecer no local a ser combinado com a pesquisadora, que será de preferência em uma sala da instituição que você atua, por aproximadamente uma (1) hora e trinta (30) minutos.

d) Contudo os benefícios que esperamos são: Que esta pesquisa contribua para a construção do conhecimento relativo a Educação Ambiental.

e) Não há danos visíveis e definidos a priori. No entanto, o desconhecimento da temática exclusiva da pesquisa (Educação Ambiental) e a consequente dificuldade de dialogar a respeito podem causar situações constrangedoras e de ansiedade ao entrevistado. Nesse sentido, o pesquisador se compromete ao acolhimento, diálogo franco, bem como ao esclarecimento de todo processo, incluindo a leitura e assinatura do TCLE podem ser medidas adequadas para minimizar os riscos citados. Será garantido anonimato dos participantes.

f) Eu Daniela Gureski Rodrigues, Pedagoga e mestranda em Educação serei a responsável pelo tratamento das informações e poderei esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa a qualquer momento pelo e-mail danigureski@yahoo.com.br, telefone 41 9656-5208.

g) Serão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo.

h) A sua participação nesse estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas somente pelo orientador desta pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua integridade

seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

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. Eu entendi o que não posso fazer durante a pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Curitiba _____ de _____ de 20____.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO

SITUAÇÕES PLANEJADAS	INTENCIONAIS
	SITUAÇÕES ESPONTÂNEAS
DIMENSÃO FUNCIONAL	
Atividades com conteúdo de Relações Naturais	
Situações de aprendizagem	
Metodologia utilizada	Brincadeiras
Contato com elementos naturais	
Interações entre crianças	
Interação com o meio natural	
Exploração do corpo	Movimento
INTERAÇÕES	
Participação das crianças	Durante a metodologia:
Estímulo à interação com as outras crianças	
Estímulo à interação com o espaço	O quê: Como:
Estímulo à manipulação, toque, exploração dos sentidos	
Utilização do Espaço (dentro, fora)	Dentro: Fora:
Atividades Coletivas	
Atividades individuais	
Alteração das atividades pela participação das crianças	
Alimentação das crianças	
Utilização de materiais	Que materiais pedagógicos utilizam? Prontos Recicláveis Construídos
Múltiplas linguagens	
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	
As produções das crianças estão em exposição Onde/Como	
Existe diversidade de materiais na sala	
Como estão dispostos os materiais em sala	
Ocorre a modificação da disposição do espaço por solicitação das crianças	

APÊNDICE F – QUESTÕES DA ENTREVISTA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) PROFESSOR (A)

Pesquisador (a):

Data da entrevista: ___/___/___

Horário de início:

1. Identificação:

Nome completo do (a) Professor (a):

Instituição de trabalho:

Gênero: () Feminino () Masculino

2. Formação escolar e acadêmica – Ensino Fundamental:

Graduação:

Ano de início: _____

Ano de conclusão: _____

Especialização:

Ano de início: _____

Ano de conclusão: _____

Mestrado:

Ano de início: _____

Ano de conclusão: _____

3. Atuação profissional

Tempo de atuação na atual Instituição:

() Berçário U

() Maternal I

() Pré I

() Berçário I

() Maternal II

() Pré II

() Berçário II

() Maternal III

Tempo de atuação como Professor:

Tempo de atuação em outra Instituição como Professor:

Tema 1: Formação Continuada

- Você realizou o curso Resíduos/exploração na rede. Como a temática ambiental foi abordada nessa formação?
- Você já tinha contato com essa temática antes do curso? Como? Onde?
- Como os conhecimentos adquiridos nessa formação contribuíram para sua prática?
- Cite os pontos que mais se destacaram para você nessa formação. Por que?

Tema 2: Prática pedagógica

- Como você define a Educação Ambiental?
- Quais são os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental?
- Gostaria que você relatasse uma prática de Educação Ambiental que já desenvolveu junto aos alunos.
- Onde você busca referências para elaborar atividades relacionadas a Educação Ambiental?
- Como a Educação Ambiental esta articulada na proposta da rede?
- Qual o maior contratempo para desenvolver atividade relacionadas a Educação Ambiental?
- A pedagoga realizou o curso com você?
- Você acredita que faz diferença quando a pedagoga realiza a formação junto com o professor?