

XI SIMPOED

25 a 28 de Outubro de 2017, Mariana/MG

Eixo Temático: Culturas Infantis

**Currículo em descompasso: práticas de educação ambiental na  
Educação Infantil**

Maria Leonor Pio Borges de Toledo, PUC-Rio, leonor@puc-rio.br

Marta Nidia Varella Gomes Maia, PUC-Rio, marta965@globocom

**Resumo**

Este texto propõe-se a, considerando os marcos legais da educação ambiental e da Educação Infantil, estabelecer diálogos entre duas pesquisas (Toledo, 2010; Maia, 2016), ampliando e articulando seus achados. A legislação brasileira compreende a Educação Ambiental (BRASIL, 1999) como prática educativa integrada que deve ser desenvolvida de forma contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) uma concepção expressa de currículo e de eixos norteadores da sua pedagogia. A partir da legislação vigente, desenvolveram-se as pesquisas de Toledo (2010) e de Maia (2016). A primeira investigou, em um estudo de inspiração etnográfica, as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza em uma escola pública de Educação Infantil, procurando identificar as práticas escolares que envolvem a natureza na Educação Infantil e compreender se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com a natureza. A pesquisa de Maia (2016) teve como objeto de estudo o currículo na Educação Infantil em sua relação com datas comemorativas através da escuta de crianças e profissionais de duas unidades de Educação Infantil, uma de atendimento exclusivo dessa etapa e uma que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na tessitura dos achados das pesquisas, este trabalho problematiza as práticas cotidianas de educação ambiental nas escolas de Educação Infantil, à luz das concepções de currículo e de educação ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Crianças; Educação Infantil; Currículo; Escola.

## **Currículo em descompasso: práticas de educação ambiental na Educação Infantil**

A criança que você pôs no mundo pesa dez libras. É feita com oito libras de água e um punhado de carbono, cálcio, azoto, sulfato, fósforo, potássio e ferro. Você deu à luz a oito libras de água e duas libras de cinzas. Assim cada gota de seu filho era o vapor da nuvem, o cristal da neve, da bruma, do orvalho, da água nascente e da lama de um esgoto. Milhares de combinações possíveis de cada átomo de carbono ou de azoto. Você apenas reuniu o que já existia (Korczak, 1983, p. 31).

### **Da emergência de empreendermos a cultura em favor da nossa própria natureza**

Somos, humanos, apenas uma entre as muitas espécies de seres vivos que habitam a Terra. No entanto, a crise de emergência planetária, evidenciada pelo aumento da pobreza, degradação humana e ambiental e violência, indica que as relações estabelecidas entre humanos e natureza nos últimos dois séculos, pautadas no antropocentrismo e na exploração desenfreada da natureza, trouxeram desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal (TIRIBA, 2006). Na contramão dessa corrente, é preciso encarar a ferida narcísica e, primeiro, deixar o antropocentrismo: o ser humano não é o senhor das espécies, mas uma

entre tantas. Segundo, assumir que o ser humano é tão ser de cultura quanto de natureza. É disso que fala a epígrafe desse texto.

As crianças, por essa perspectiva, são a nossa espécie se renovando sobre a Terra (TIRIBA, 2006). O campo da Educação Infantil, frente à situação de crise ambiental, vem se deparando com o desafio de educar as crianças na perspectiva da construção de relações sustentáveis dos seres humanos consigo, com os outros seres humanos e com o mundo (GUATTARI, 2007), o que demanda outra forma de relação com a natureza que não a dos últimos séculos, estabelecida sob a égide do paradigma cartesiano.

É no contexto da indução de mudanças assumido pelas políticas públicas que se insere a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Instituída pela lei 9.795 de 1999, a educação ambiental é direito de todos e deve ser desenvolvida pelas instituições de ensino públicas e privadas no âmbito dos currículos, de forma integrada, desde a Educação Infantil (BRASIL, 1999). É definida no artigo 2º como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999:1).

Dentre seus princípios básicos destacam-se: a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; e a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais (BRASIL, 1999, artigo 4º). Tais princípios articulam-se com os objetivos da educação ambiental explicitados no artigo 5º, dentre os quais estão

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social (BRASIL, 1999:1).

As leis determinam e expressam políticas, mas não bastam para que elas se concretizem. No caso da Educação Infantil estudos mostram que, apesar das políticas de indução, a qualidade do atendimento oferecido às crianças ainda está distante do que se tem como ideal, no que tange a uma gama de aspectos que vão das condições dos espaços e acervos à formação dos profissionais (CAMPOS et alli, 2011; NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011; NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI, uma concepção expressa de currículo e de eixos norteadores da sua pedagogia, a saber: as interações e a brincadeira, prevendo que se garanta “a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, art. 9º).

Este trabalho se insere na interface dos campos da Educação Ambiental e Educação Infantil e pretende, com o diálogo entre as pesquisas de Toledo (2010) e Maia (2016), problematizar as práticas de educação ambiental na escola a partir da discussão de currículo na Educação Infantil visto que este, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), está organizado segundo campos de experiências. No encontro das duas pesquisas pretendemos evidenciar descompassos do currículo da Educação Infantil na formação dos sujeitos na sua integralidade, em particular na sua relação com o ambiente natural, como também apontar brechas e possibilidades.

### **Entre as teorias e as práticas: o que buscam as pesquisas**

Toledo (2010) investigou as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza em uma escola pública de Educação Infantil, situada em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Foram seus objetivos identificar as práticas escolares que envolvem a natureza na Educação Infantil e compreender se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com a natureza. A escola pesquisada foi indicada pela Secretaria de Educação do município por ter um espaço privilegiado, com a presença de diversos elementos naturais e por realizar atividades de educação ambiental. O estudo, de inspiração etnográfica, teve como estratégia metodológica a observação sistemática do cotidiano de uma turma de crianças de quatro anos.

A entrada no campo foi acompanhada por concepções que contribuíram para construir significados sobre as observações, entre elas: a indissociabilidade das dimensões afetiva, cognitiva e motora na constituição do ser humano (WALLON, 2007); o conhecimento corpóreo (enão representativo), que inclui as sensações, os sentimentos e emoções, além da dimensão racional (MATURANA, 2005); e a de que a educação é um processo que ocorre num espaço de convivência, o que implica um ambiente acolhedor e de reconhecimento da alteridade (idem). A pesquisa teve a contribuição da Sociologia da Infância com o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças não introjetam a cultura na qual vivem mas, de forma criativa e inovadora, se apropriam da cultura do mundo e contribuem para a sua produção e transformação (CORSARO e MOLINARI, 2005). E, por fim, o documento

“Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995), também tomado como referência, afirma o direito das crianças ao contato com a natureza; ao movimento em espaços amplos; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; expressar seus sentimentos e ter proteção, afeto e amizade; entre outros.

A pesquisa de Maia (2016) investigou o currículo na Educação Infantil em sua relação com datas comemorativas através da escuta de crianças e profissionais de duas unidades de Educação Infantil, uma de atendimento exclusivo dessa etapa e uma que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Junto a observação das práticas, as crianças foram ouvidas em atividades livres, em atividades dirigidas pelas professoras e em rodas de conversa específicas da pesquisa. Os profissionais foram ouvidos em conversas informais e em entrevista coletiva. Os dados obtidos foram analisados na apreciação teórica frente aos registros da pesquisa empírica em busca de conclusões e contribuições ao tema do currículo.

A pesquisa se ancorou teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural com Bakhtin (2012) e Benjamin (2002), tomando como aspecto constitutivo dos sujeitos a relação social. De acordo com Bakhtin (2012), até mesmo própria consciência é social.

A compreensão sobre a infância, as crianças e a forma como se apropriam da cultura é a contribuição da Sociologia da Infância, que a entende como “uma categoria social estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” e como um espaço social que acolhe e recebe a criança nascida para incluí-la, sendo uma categoria que não desaparece socialmente para receber as novas gerações (QVORTRUP, 2010, p.638). Infância que “partilha a mesma experiência histórica” e que lhe gera uma consciência comum” de acordo com Sarmiento (2005, p.364).

Ambas as pesquisas trataram do currículo da Educação Infantil partindo pontos diferentes: Toledo (2010) parte da educação ambiental e Maia (2016) das datas comemorativas. As duas encontraram ambientes que tendem ao favorecimento da execução de um currículo limitador das possibilidades e potencialidades da criança, centrado na formação escolar ou escolaresca como denomina Leite Filho<sup>1</sup> (2015 In MAIA, 2016, p.53).

Colocando em diálogo as análises das pesquisas e ampliando suas reflexões é possível gerar novos dados sobre os quais se pode produzir outras análises, que compõem o cerne desse trabalho. O diálogo é tecido entre duas produções acadêmicas que se complementam em

---

<sup>1</sup> Em entrevista concedida para a pesquisa de Maia, 2016.

sua intencionalidade de contribuir para o debate, sempre necessário, sobre o currículo da Educação Infantil, as práticas de educação ambiental, as infâncias, as crianças e a percepção sobre o ambiente natural no qual vivem e sobre o qual criam.

Quanto aos resultados, a pesquisa de Toledo (2010) evidenciou que, no contexto estudado, as atividades oferecidas às crianças são coerentes com uma concepção de aprendizado mental, que precisa que o corpo esteja contido e concentrado. As atividades apresentavam caráter instrucional, desconsiderando as singularidades e corpos das crianças, relegados a instrumento manuseado pelo adulto. Eram privilegiadas atividades individuais, contribuindo para a contenção corporal e desfavorecendo as relações cooperativas e criativas entre as crianças. No que tange à natureza, é fundamental a proposta da escola de apresentar às crianças a questão do esgotamento dos recursos naturais, embora nelas permanecesse uma postura antropocêntrica. Seria interessante que as propostas em geral incluíssem a dimensão da experiência no processo de aprendizagem das crianças, privilegiando não só a cognição, como a afetividade e motricidade, além da apreciação estética.

As crianças têm dificuldade em relacionar o que comem com a natureza. Alimentos consumidos em estado próximo ao natural, como arroz, feijão e frutas, são reconhecidos pelas crianças como natureza. Mas alimentos que, em sua forma de consumo foram modificados pelo ser humano, como o milho do qual se faz fubá, não são reconhecidos pelas crianças como natureza. As crianças também tiveram dificuldade em afirmar que a água que sai da torneira do banheiro é natureza, e em definir a diferença entre a madeira da árvore e a da casa de bonecas. Tais fatos parecem indicar que as crianças não compreendem que a natureza é modificada pelo ser humano para atender às suas necessidades, nem como isso ocorre.

Na escola pesquisada por Toledo (2010) as crianças não têm garantido o direito de estar no pátio diariamente. A ida ao pátio é considerada um prêmio – portanto relacionado ao mérito, e não ao direito. É necessário assegurar às crianças o usufruto desses direitos.

Articulando as dimensões micro e macro - o contexto escolar à questão ambiental - as análises traçam o contorno de uma situação incoerente: ao mesmo tempo em que a questão ambiental é cada dia mais urgente, a escola continua a ensinar às crianças uma forma de se relacionar com a natureza inadequada, que não contempla nem a apreciação estética, nem o cuidado, nem o afeto.

A pesquisa de Maia (2016) revela dois tipos de currículo, um conservador e um atualizado. O currículo conservador se caracteriza por ser pré-concebido, baseado em uma criança padrão, visando à preparação para o Ensino Fundamental. O currículo atualizado se encontra em elaboração contínua centrado nas demandas e características das crianças reais

com as quais a escola lida, identificado com as DCNEI e as elaborações teóricas que lhe dão sustentação. No entanto, um olhar mais cuidadoso evidencia a convivência de concepções conservadoras e atualizadas que repercutem nas práticas. Revela-se que o currículo, assim como seus sujeitos, contém ambiguidades que, se por um lado o mantém atrelado a um passado e a uma tradição, por outro lado o potencializa à abertura ao novo, ao inacabado e a tessitura contínua. Em ambos os currículos são constatadas ambivalências: no currículo conservador há indícios de práticas atualizadas, assim como no currículo atualizado persistem práticas conservadoras. Essa evidência aponta para a incompletude que nos constitui e constitui nossas práticas.

### **Educação ambiental, os currículos, as práticas**

Toledo (2010) e Maia (2016) encontram em suas pesquisas espaços e práticas que não dialogam com a perspectiva da educação ambiental, que compõem um desenho curricular no qual predomina a aprendizagem escolar para a própria escola. A começar pelos prédios nos quais as escolas pesquisadas estão instaladas, é possível identificar o lugar que a natureza ocupa nos currículos e nas práticas. Maia (2016) aponta que, mesmo na escola exclusiva de Educação Infantil observada, designada como escola A, instalada em um prédio construído para abrigar essa escola, o contato com a natureza era quase inexistente. Um prédio vertical no qual as crianças transitam por altos corredores e veem a luz do sol pelas janelas das salas. O pátio se localiza no térreo, embaixo do prédio, cercado por paredes, a que inclusive o separa do corredor de entrada. O limite do sol é o portão de entrada. Um pequeno pátio descoberto no qual se encontra um canteiro com plantas em parte do seu entorno, é acessado a partir de um outro portão que só é aberto por solicitação das professoras. Este pátio se encontra como algo a parte do conjunto de concreto que abriga a unidade. A outra escola, designada como escola B, na qual se realizou a pesquisa de Maia, também é caracterizada como um grande conjunto erguido em concreto, porém todo rodeado de pátios com o que um dia pode ter sido um gramado e algumas pequenas árvores e arbustos. Todo esse espaço no entanto é separado dos espaços de trânsito das crianças por grades e portões no limite do prédio. Em um desses pátios há brinquedos para as crianças da Educação Infantil, lembrando que essa é uma escola de Ensino Fundamental. Porém, durante todo o período da pesquisa nunca foi observado o uso desse espaço pelas crianças. Sobre a estrutura física é possível afirmar que o contato e o convívio com o ambiente natural, se não é excluído também não é privilegiado nesses espaços.

A escola pesquisada por Toledo (2010), frequentada por crianças de famílias de classes populares, está situada numa praça ampla, num bairro calmo. Na praça há um ponto de ônibus, algumas mesas de cimento, canteiros e brinquedos como escorrega, balanço e gangorra, em mau estado de conservação. No início do período de observação os brinquedos ainda eram usáveis, mas no final das observações já estavam quebrados. Uma parte da praça é cimentada e a outra tem terra e poucas plantas, ressecadas e sem manutenção, bem como canteiros vazios. A escola fica numa elevação acima do nível da praça e tem acesso por escada e rampa. O portão é de ferro, alto, trancado por uma grossa corrente com cadeado. A escola tem um espaço privilegiado, um prédio amplo e arejado pintado de azul claro e azul escuro, situado à esquerda do terreno. O pátio, que circunda quase todo o prédio, tem partes cimentadas e também chão de terra. Há pouca grama, somente próximo à quadra, e há árvores e plantas. Há também uma quadra de esportes e um espaço coberto, bancos de cimento espalhados no pátio e um grande brinquedo colorido de madeira com escada, escorrega, balanço e argolas, que é chamado por crianças e profissionais de “parquinho”.

Um achado fundamental foi perceber que a presença da natureza nos pátios, por si só, não garante o direito das crianças de estar em contato com ela, de exercitar a fruição, a apreciação e, conseqüentemente, construir um sentimento de pertencimento. Na instituição pesquisada por Toledo (2010), além de não serem realizadas atividades pedagógicas fora da sala, ir ao pátio não era um direito usufruído pelas crianças diariamente. Pelo contrário, era um prêmio que deveria ser conquistado pelas crianças comportando-se da forma esperada pelos adultos. Dos trinta e dois dias de observação realizados no decorrer do ano, a turma foi ao pátio em onze, sendo que: em dois dias aconteceram eventos escolares; em três as crianças brincaram livremente no “parquinho”; em um dia as crianças ficaram no pátio sentadas com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; em quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentadas, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa julhina. Além disso, em uma semana de observações de segunda a sexta-feira, as crianças não estiveram no pátio em nenhum momento.

Tanto a escola pesquisada por Toledo (2010) quanto a escola B pesquisada por Maia (2016) comemoram a Semana do Meio Ambiente. Mas, em seguida vem a forma como se pretende expressar essa comemoração: com exposição de trabalhos, que muitas vezes, como se observa nas práticas escolares, se resumem a cartazes que reforçam concepções a respeito da função da natureza, numa perspectiva antropocêntrica.

Toledo (2010) observou as seguintes produções expostas nos murais:



“Vamos cuidar da terra e nela iremos plantar muitas flores para a vida enfeitar!” - Colagem em forma de flores, com reutilização de copos plásticos, cortados formando uma flor, com o caule desenhado (turma de 4 anos).

“Água é vida” - Cartaz escrito pela Professora em versos: “Água é fonte de vida / Sem ela não dá pra viver / Mas se houver desperdício / Já sabemos o que vai acontecer / Vai faltar água pra beber / Vai falta água pra lavar / Vai faltar água pras plantas / Por isso vamos economizar” (turma de 4 anos).

“Terra”- Diversas tarjas de papel. Em cada uma das tarjas está escrito a palavra Terra, com distintos materiais: canetinha, quadradinhos de papel, bolinhas de papel crepom, guache etc. Cada tarja foi feita por uma criança (turma de 4 anos).

“Plante essa ideia!”- Um regador feito pela Professora colado no papel. Embaixo do regador, papéis em forma de gota colados, cada um com uma palavra escrita: amor, justiça, carinho, amizade, paz etc. Na borda inferior do papel, flores feitas pelas crianças com tinta, recortadas e coladas pela Professora e com caules desenhados também por ela. (turma de 4 anos) (TOLEDO, 2010).

As produções demonstram que diversas atividades foram realizadas com as crianças tendo a natureza como tema, exaltando sua importância e apontando as consequências, para os humanos, caso ela não seja preservada, como faltar água para beber ou lavar.

O fato da escola propor às crianças atividades que abordem a questão ambiental e a finitude dos recursos naturais, contribuindo para uma relação ética com o meio ambiente, é de imensa relevância. É preciso cuidado ao apresentar os problemas ambientais para as crianças, sob o risco de incentivar sentimentos de impotência e desespero. Um bom caminho é o de ajudar as crianças a se apaixonarem pela natureza, observando-a e admirando-a.

Também como parte da Semana de Meio Ambiente, as crianças de quatro anos se apresentaram cantando uma música cuja letra diz: “A água quando está no céu é nuvem / Se você ouve um trovão – cabum! / Logo a chuva vai cair (cair, cair) / A chuva serve pra molhar a terra / A chuva serve pra encher os rios / A chuva nos dá água pra beber / A chuva faz a planta florescer / A chuva é água para tomar banho / A chuva é água pra escovar os dentes / É água pra mamãe cozinhar / É água pro papai se barbear” (Música “A água”, de Cristina Mel).

Tanto a letra dessa música como as produções acima descritas evidenciam uma concepção que focaliza a utilidade da natureza, colocando-a à serviço das necessidades do ser humano. Essa se configura numa perspectiva ética secundária, com caráter administrativo e utilitarista, baseada numa postura antropocêntrica que defende a preservação da natureza para que as necessidades humanas sejam atendidas. Assim, se faltar água, como iremos cozinhar, tomar banho, escovar os dentes ou fazer a barba? O que se precisa, de fato, é uma relação ética primária, genuína e de princípios, que não se baseie no antropocentrismo e que considere o valor inerente à natureza (GRUN, 1994). Além disso, os argumentos utilizados para ensinar as crianças que é preciso preservar o planeta se restringem à dimensão cognitiva, não

incluindo as dimensões afetiva e motora (WALLON, 2007) e nem possibilitando experiências significativas para as crianças (BENJAMIM, 1985a, 1985b).

Por mais que se ensine que a natureza não é uma fonte inesgotável, ainda assim os discursos se mantêm antropocêntricos. Restringem-se à questão da sobrevivência do ser humano e não mencionam a natureza como fundamental para a preservação do próprio planeta Terra, bem como de todas as espécies animais e vegetais existentes.

A demanda da escola por aprendizagens de cunho escolar, mesmo na Educação Infantil, acaba por não contemplar o próprio direito da criança de contato com a natureza, de construir conhecimentos próprios acerca do ambiente natural e desenvolver sua percepção sobre os cuidados necessários à sua preservação. As crianças desde cedo são ocupadas em seu cotidiano com atividades e conhecimentos que objetivam a compreensão de atividades e conhecimentos futuros da própria escola.

Em meio a currículos conservadores, ou que se atualizam dentro das prerrogativas específicas da escolaridade, temas relacionados ao meio ambiente e a educação ambiental são tratados em datas específicas. Nesses currículos, que se encontram em descompasso com a legislação da educação ambiental e da Educação Infantil, as datas comemorativas orientam as práticas e aprisionam temas essenciais em momentos estanques nos quais se engessa a possibilidade de encontro da criança com a natureza e suas elaborações sobre a mesma.

Na lógica de trabalhar com datas comemorativas, encontramos na pesquisa de Maia(2016) o registro da professora de uma das escolas (escola B) falando do folclore e nele o atravessamento de temas mais afeitos a questão ambiental:

A professora pergunta às crianças sobre o que falavam e respondem: - *Índios*. A professora explica: - *Acabei falando dos índios porque os índios têm muitos costumes e lá na roça, no interior, onde não tem muito carro, a gente chama de interior. [ ] Quem assistiu O Sítio do Pica-Pau-Amarelo? A Cuca é o que? É uma jacaroa – jacaré fêmea. [ ] Lê as definições e características dos “personagens do folclore”. Associa ao interior, a quem mora lá que: - *Tem animal que até acha sagrado e protege*. Faz associações entre essa proteção e os animais que estão hoje em extinção. As crianças ouvem: - *Amazônia, pulmão do BRASIL porque tem muito oxigênio*. (Caderno de Campo, Escola B, Turma 1, 21/08/14 – MAIA, 2016).*

Assim, indígenas, animais, floresta perpassam uma falação enxertada no cotidiano porque é agosto e tem o dia do folclore. Passada essa conversa as crianças pintam figuras de personagens do folclore e em seguida voltam para atividades preparatórias o Ensino Fundamental. Nem os indígenas, o conhecimento sobre suas culturas e sua relação com ambiente voltam aos temas de conversas porque, afinal, já passou o 19 de abril. Os animais também saem de pauta, a não ser quando para trabalhar as letras iniciais de seus nomes no

processo de escolarização do mundo letrado. A floresta talvez pudesse voltar a ser comentada nas proximidades do dia da árvore, mas o que observamos em outra turma da mesma escola:

*-Vocês lembram que nós vimos lá fora que está cheio de flor? É a? - Primavera, diz uma criança. A professora repete e escreve no quadro PRIMAVERA. Pega duas caixas de potinhos de guache. Combina com as crianças o mural que vão fazer: - O nosso mural vai ter borboleta. Vai ter florzinha também. A professora explica que vão fazer flor e borboleta com as mãos (carimbo): - Com uma mãozinha a gente faz a borboleta. Eu vou chamar um de cada vez, os outros aguardam. A professora passa a tinta na mão das crianças para carimbar. (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 24/09/14 – MAIA, 2016).*

Dessa vez observou-se haver flores, mas essa observação foi apenas a introdução para a confecção do mural do corredor da escola. O desdobramento da confecção do mural é atividade individual na qual as crianças tentam cumprir a orientação dada:

*Professora: Vocês agora vão desenhar flores, borboletas, a primavera que a gente está vendo. Tudo bem colorido. Vou fazer a borboleta aqui no quadro. Perguntadas sobre o que estão fazendo, as crianças respondem: Uma borboleta colorida (Dudu); Uma flor e esses dois, é dois flor (Cauê); Um sol, vou fazer os “zoio”, a boca (Cadu); Flor. Porque a tia mandou (Camile); Uma floresta cheia de bicho (Isabele); Tô tentando fazer um arco-íris mas não consigo (Joana); O que a tia mandou, foi uma borboleta (Raqueli); Colorido, colorido é da borboleta (Léo) (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 25/09/14 – MAIA, 2016).*

Da mesma forma é tratado o dia da água na mesma escola no ano seguinte:

*Encontro a turma sentada à mesa com a professora escrevendo as frases para o mural sobre não poluir a água. A professora me explica: - Esse trabalho começou no Dia da Água, que eu comecei a falar com eles sobre a importância da água. Em seguida saem para colocá-las no mural do corredor. O mural consiste em uma cartolina colorida de azul com embalagens coladas ao lado de uma cartolina colorida de azul com peixes coloridos de dobradura colados. (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 30/03/15 – MAIA, 2016).*

Fora esses momentos, em nenhum outro foi observada a preocupação em tratar de questões relacionadas ao ambiente, a natureza. Essa forma de trabalhar as questões ambientais no currículo escolar é compreendida por Moreira<sup>2</sup>(2015 In MAIA, 2016, p.64) como “tratamento turístico”<sup>3</sup>. O tratamento turístico se caracteriza pela superficialidade com que os assuntos são tratados, como curiosidades. Em seguida esses assuntos são esquecidos e ano transcorre sem que voltem a ter visibilidade no conjunto do trabalho desenvolvido.

Contudo, se na escola B assuntos relacionados ao ambiente foram tratados de forma turística; na escola A, durante o período de pesquisa, não foi observada nenhuma atividade que fizesse alusão a questões ambientais. Dessa forma é possível pensar que quando não é tratada através de datas comemorativas que, de modo geral, engessam e empobrecem o

<sup>2</sup> Em entrevista concedida para a pesquisa de Maia, 2016.

<sup>3</sup> Expressão concebida por SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas no currículo. In Alienígenas na sala de aula. SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

trabalho, a questão ambiental pode simplesmente nem ser tratada nas práticas da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado é quando a temática ambiental aparece vinculada ao ensino religioso. Entre as produções observadas por Toledo (2010) estavam desenhos livres feitos pelas crianças com os títulos “Obrigado Senhor pela natureza”, e “Ensino Religioso: Deus criou a Terra e tudo que nela há”. É preciso, antes, problematizar a presença do Ensino religioso na escola pública, num Estado laico por definição.

As produções evidenciam a atribuição de uma origem divina à natureza, atrelando o discurso sobre a natureza à religião. É necessário questionar que a visão divina da natureza se restringe à concepção religiosa que orienta a Secretaria de Educação do município, desconsiderando a multiplicidade de visões sobre a criação da natureza presentes nas demais religiões. Na pedagogia indígena, uma de suas características é mostrar às crianças “uma percepção de que o mundo é muito maior, mais complexo e mais misterioso do que a mente humana jamais seria capaz de imaginar” (MARGOLIN, 2006, p.103).

Maia (2016), categoriza os currículos das escolas pesquisadas como conservadores e atualizados. Buscando nas práticas que constituem esses currículos, podemos observar que a escola com um currículo mais conversador, que prima pela preparação para o Ensino Fundamental e permeado por datas, pelo menos nestas (nas datas) a questão ambiental surge. Já na escola com um currículo mais atualizado, que busca incorporar as orientações das DCNEI, na qual as práticas são menos adultocêntricas e as crianças têm maior centralidade, a questão ambiental não aparece. Tratar de forma estanque, como já observado, não nos parece exatamente trabalhar o assunto. Mas, se ele sequer está em pauta, também não nos parece estar sendo desenvolvido.

Considerando que as Diretrizes para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Ambiental preveem reciprocamente o trabalho com as questões ambientais desde a inserção da criança na escola, o que podemos inferir é que os currículos praticados nas escolas pesquisadas não contemplam a própria legislação que os regulamenta e orienta.

### **Contradições e incoerências**

Sobre as próprias orientações das DCNEI (BRASIL, 2010) e da PNEA (BRASIL, 1999), podemos e precisamos ressaltar que trazem entre si incoerências. A que nos salta aos olhos é a perspectiva expressa na PNEA de que a educação ambiental na Educação Infantil almeja construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências relacionadas ao meio ambiente. Ainda que fale em construir; atitudes e competências têm em

si um caráter instrucional, o que segue na contramão da base filosófica e epistemológica das DCNEI. De acordo com as diretrizes a criança não é uma pessoa que deva receber instrução, entendida como um “como se faz”. A criança

é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, Art. 4º).

De acordo com diretrizes não temos um “como fazer” a ensinar as crianças. Temos, através das experiências vividas, um conhecimento com a ser construído com elas no próprio processo em que se instituem sujeitos, em suas singularidades, na sua inserção na cultura que as constitui e por elas é constituída e resignificada. Nessa apropriação as crianças realizam a reprodução interpretativa da cultura (CORSAIRO e MOLINARI, 2005); dos conhecimentos, práticas e valores que experimentam e com os quais se inserem no mundo.

Essa criança, sujeito de si em apropriação do mundo, é relatada por Benjamin, que afirma: “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” (BENJAMIN, 2002, p.69). Não há passividade da criança frente ao que lhe é apresentado, ela se movimenta e se apropria do mundo que até ela chega. Um movimento que tem relevância no brincar, brincar que não é um modo de passar de tempo como é para o adulto, mas sim a forma de construção de conhecimento da criança por excelência. Ainda em Benjamin nos encontramos com a percepção sobre a importância do brincar: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (2002, p.85). Compreendendo a importância da brincadeira na constituição da criança em sua singularidade e conhecimento, as DCNEI reafirmam sua centralidade como organizativa do trabalho com as crianças em seu artigo 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências...” (BRASIL, 2010).

Logo, não cabe, seja qual for a área do conhecimento, estabelecer um “que saber” ou “que fazer” ou “como fazer” como se alinham orientações teóricas que preconizam o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme citado na PNEA. Essa opção teórica que permeia a PNEA oferece indícios do quanto, em qualquer área, quando se fala da educação dos pequenos, aqueles que estudam, militam e atuam nesse segmento precisam ser ouvidos a fim de que os documentos que orientam as políticas e as práticas estejam os mais afinados possível.

### **Pausa nas reflexões, apontando caminhos**

As ampliações decorrentes do diálogo entre as pesquisas de Toledo (2010) e Maia (2016) indicam que o tema da educação ambiental na Educação Infantil é relevante e precisa ser mais problematizado nas formações de professores, seja inicial ou em serviço, pelo prisma da busca de efetivação tanto da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Há muito a caminhar para que a questão ambiental se torne mais que tema de uma semana ou de dias pontuais. A emergência da questão ambiental é sabida, mas possivelmente ainda não internalizamos a gravidade de ainda nos comportarmos como a espécie que reina sobre outras. Daí talvez o nosso maior desafio na educação ambiental seja o redimensionamento da nossa importância frente ao universo, seja a assunção da nossa natureza biológica em diálogo com a nossa condição cultural.

Não se trata de sermos mais isso ou aquilo, de sermos maiores ou menores, melhores ou piores. Trata-se de diálogo, de agir dialogicamente, numa perspectiva bakhtiniana de constituir-se no encontro com o outro, ampliando esse outro humano para um outro que nos humaniza em sua diversidade biológica.

Dialogando com Guattari (2007), o desafio é construir com as crianças relações sustentáveis dos seres humanos consigo, com os outros seres humanos e com o mundo. Como educadoras e pesquisadoras da infância e da educação das crianças, seguimos nesse intento.

### **Referências bibliográficas:**

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985a.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1985b.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school**. New York: Teacher College Press, 2005.
- BRASIL. Lei No 9.795, de 27 de Abril de 1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- BRASIL, MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta et al . A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022011000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100002&lng=pt&nrm=iso) acessos em 24 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>.

GRÜN, Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.19, n.2 p.171-95,jul./dez.,1994.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2007.

KORCZAK, Januz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MAIA, Marta. Currículo da educação infantil e datas comemorativas: o que dizem profissionais e crianças. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) **Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no BRASIL: primeira etapa da educação básica**. Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia (orgs.) Relatório de pesquisa: Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

TIRIBA, Léa. Infância, Escola e Natureza: a natureza como lugar da sujeira, da doença, do incontrolável. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges. Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361378, maio/ago. 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.