

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ- LITORAL**  
**Especialização em Educação Ambiental com ênfase em espaços**  
**educadores e sustentáveis**

**DANIELA GURESKI RODRIGUES**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS AÇÕES EDUCATIVO-AMBIENTAIS**  
**NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MATINHOS**

**2015**

DANIELA GURESKI RODRIGUES

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS AÇÕES EDUCATIVO-AMBIENTAIS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de intervenção apresentado ao Curso de Especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de Especialista em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> MS Vanessa Marion Andreoli

**MATINHOS**

**2015**

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>5</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Objetivo Geral .....</i>	7
2.2 <i>Objetivos Específicos.....</i>	7
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>8</b>
3.1 <i>Contextualizando a Educação Infantil.....</i>	8
3.2 <i>Os Centros Municipais de Educação infantil na cidade de Curitiba .....</i>	13
3.3 <i>A Educação Ambiental na Educação Infantil .....</i>	16
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
<b>5. AVALIAÇÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>

## 1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente projeto de intervenção tem como objeto de reflexão os desafios do desenvolvimento do trabalho da Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil, buscando sensibilizar os profissionais de uma instituição de ensino frente ao trabalho com esta temática procurando promover práticas educativo-ambientais a partir de ações interdisciplinares envolvendo toda a comunidade escolar.

A opção pelo tema partiu do pressuposto de que a Educação Ambiental deveria se fazer presente em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil. No entanto, em meio a tantas discussões entre se tornar uma disciplina, ou mesmo ser um tema transversal, muitas vezes esta é deixada de lado e não é trabalhada, ou quando trabalhada apresenta características de uma Educação Ambiental conservacionista.

Nesta pesquisa, de cunho também bibliográfico, buscou-se responder a seguinte questão: Como desenvolver práticas educativo-ambientais de Educação Ambiental em um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba/Paraná, a partir de ações interdisciplinares? Para tanto, buscou-se identificar a percepção que os profissionais possuem sobre o trabalho com a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade; sensibilizar os profissionais da instituição a respeito do trabalho com a Educação Ambiental e promover práticas de Educação Ambiental através da interdisciplinaridade.

Para realizar a pesquisa fez-se uso da abordagem qualitativa utilizando primeiramente a pesquisa bibliográfica, a qual deu base para a fundamentação teórica e posteriormente para a realização da pesquisa de campo e intervenção.

Como instrumento de pesquisa optou-se pela entrevista semi-estruturada para identificar a concepção das professoras e depois utilizou-se a pesquisa-ação, visto que a mesma primeiramente leva os indivíduos a reflexão para depois a ação de maneira mais consciente.

Durante a pesquisa-ação foram realizadas diversas atividades na instituição, as quais buscaram fazer com que as crianças fossem protagonistas dessas ações e, além disso, que pudessem vivenciar práticas ambientais relacionadas ao meio na qual estão inseridas.

Portanto ressalta-se a importância de inserir práticas de EA na Educação Infantil, não apenas por constar na lei ou no Projeto político pedagógico (PPP) da



instituição, mas por essa ser essencial na formação dos indivíduos no que diz respeito à mudança de atitudes, construção de valores, entre outros. E ainda ressalta-se a necessidade de uma formação de professores que englobe as questões ambientais, repertoriando o trabalho desses docentes.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo Geral

Desenvolver práticas de educação ambiental em um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba/Paraná, a partir de ações interdisciplinares.

### 2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- a) Identificar a percepção que os profissionais possuem sobre o trabalho com a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade;
- b) Sensibilizar os profissionais da instituição a respeito do trabalho com a Educação Ambiental;
- c) Promover práticas de Educação Ambiental através da interdisciplinaridade.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que a fundamentação teórica subsidie a análise de cada etapa desta pesquisa, a discussão foi estruturada nos seguintes capítulos: Contextualizando a Educação Infantil; Os Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Curitiba e a Educação Ambiental na Educação Infantil.

#### 3.1 Contextualizando a Educação Infantil

A literatura da área aponta que ao longo da história as crianças foram vistas e tratadas como um adulto em miniatura. Logo após o desmame e assim que passavam de seu período de dependência começavam a ajudar os mais velhos em suas tarefas. As crianças eram consideradas responsabilidade da família, principalmente da mãe, que tinha o papel de cuidar dos afazeres domésticos e da criação das crianças, pois o pai trabalhava para o sustento do lar.

Nesse período houve um grande aumento do número de órfãos, ou seja, as crianças não estavam inseridas em um ambiente familiar. Como consequência, foram organizados serviços de atendimento para as crianças ditas carentes, onde progressivamente surgiram instituições formais para realizar este atendimento, que não possuíam uma proposta instrucional, no entanto realizavam atividades voltadas à criação e aprendizagem de bons hábitos.

Com o início da revolução industrial, a educação passa a ser vista como importante fator para o desenvolvimento social, o que fez com que o olhar sobre a criança se modificasse, pois acreditava-se em uma preparação para o ingresso no mundo dos adultos,. Todavia, isso não acontecia com as classes mais desfavorecidas, onde considerava-se que a criança deveria apenas ter o aprendizado de alguma ocupação.

Nessa época já se defendia a educação como um direito universal e buscava-se principalmente acabar com as punições físicas que eram de uso frequente. Autores da época como Rousseau (1762), Pestalozzi (1967), Froebel (1826), entre outros, defendiam uma nova proposta de ensino, um ensino que fosse mais centrado na criança.

Estudiosos como Piaget, Wallon, Vygotsky, Freud e Montessori desenvolveram pesquisas que contribuíram de forma significativa para a construção de uma concepção de infância que valorizasse as diferenças e peculiaridades do desenvolvimento infantil. Nesse período as teorias do desenvolvimento infantil começam a surgir e ter forte influência na Educação Infantil.

A partir da abolição da escravatura o Brasil começa a perceber como um problema os filhos dos escravos, já que passam a contribuir para o aumento do número de crianças abandonadas, o que postulou novas soluções como a criação de creches, asilos e internatos para cuidar das mesmas. Ao mesmo tempo surge o Movimento da Escola Nova, que trouxe consigo o surgimento dos Jardins de infância, inspirados por Froebel que partia do pressuposto que as crianças eram como plantas que deveriam ser cuidadas periodicamente para que crescessem de maneira saudável, esses jardins de infância eram destinados a crianças menores de 8 anos. Para Kuhlmann Junior (1999)

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como 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 (p. 82).

Segundo Oliveira (2002) em 1932 com O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendia uma série de propostas inovadoras para a escola, surgiram novos jardins de infância e formação para os professores que atuavam neles, mas nenhum era voltado ao atendimento das crianças das camadas populares. Até que com a consolidação das Leis do Trabalho (CLT), houve um aumento no número das creches que se preocupavam principalmente com a saúde e a higiene das crianças, com caráter filantrópicos, laicos e religiosos, predominantemente Bujes (2001) afirma que

O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (p.15)

Apesar das mudanças descritas até aqui, o caráter assistencialista e compensatório continuava predominando nas creches para as camadas mais desfavorecidas, geralmente caracterizadas pelo atendimento precário e de baixa qualidade. No entanto as instituições de período integral eram cada vez mais procuradas por mães trabalhadoras.

Oliveira (2002) relembra que na metade do século XX, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4024/61) que inclui os jardins de infância no sistema de ensino, traz em seu artigo 23 que a educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Contudo ainda predominava o cunho compensatório, ou seja, buscava-se compensar na escola as carências dessas crianças que muitas vezes eram exploradas ou abandonadas por seus pais. Já as instituições particulares se preocupavam mais com o caráter intelectual da criança.

Segundo Kuhlmann Junior (1999),

Embora houvesse referências à implantação de jardins-de-infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas (p.83).

Segundo Oliveira (2002) houve um considerável aumento da procura por pré escolas na década de 70, o que incentivou a municipalização da educação pré escolar, ocorrendo então muitos debates e discursos que destacam como essa escolarização deveria ocorrer. Esse trabalho passa a ter caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização.

As comunidades começaram a se organizar para atender a grande demanda de crianças, surgindo então às creches comunitárias, que em sua maioria não recebiam apoio do governo e eram mantidas pela população, grande parte da classe média. Para Kramer (1987)

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças (p. 23).

Com isso foi se abandonando o cunho pedagógico que essas instituições vinham começando a conquistar e por isso em 1986 houve uma nova discussão a fim de definir a função das creches e pré escolas. Kramer (1987) afirma

[...] 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 (p. 23).

A Constituição de 1988 reconheceu a educação em creches e pré escolas com um direito das crianças e dever do estado e em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA ) que segundo Oliveira (2002) "veio concretizar as conquistas dos direitos das crianças." (p.117).

Segundo Craidy (2001) em 1996, com o surgimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que regulamentou a Educação infantil, esta foi definida em seu artigo 21 inciso I como primeira etapa da Educação Básica. Em seu artigo 29 diz que essa etapa tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para Oliveira (2002), a LDB foi uma "conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social." (p.17)

Surgem novas concepções a cerca das pré escolas. A LDB, trazendo a questão do desenvolvimento integral da criança dá nova característica para a Educação Infantil, que antes tinha um caráter compensatório e assistencialista ou muitas vezes até de estimulação precoce, passando agora a ser um espaço de descoberta da criança, tratando a criança como um ser em desenvolvimento e respeitando suas singularidades, se configurando em um espaço do educar e cuidar, sendo essas duas práticas indissociáveis. Bujes (2001) afirma que

A educação da criança pequena envolve dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele correm. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (p.16)

Com essas mudanças de concepção sobre infância e criança e principalmente sobre o desenvolvimento da mesma que ocorreram ao longo da história, as propostas pedagógicas e a maneira de serem pensadas foram se modificando. Em 2009 surge então as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

As DCNEI (2009) surgem a partir da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e tem como objetivo orientar o trabalho nas instituições que atuam com esse nível educacional, buscando o desenvolvimento integral da criança, trabalhando para que haja uma melhora na estruturação e na organização das ações desenvolvidas na Educação Infantil, e apontar assim um norte para o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 5 anos.

As DCNEI (2009) apontam a criança como um sujeito histórico e de direitos, principalmente o direito a uma educação de qualidade no meio em que vivem. Um aspecto abordado e de busca incessante é ouvir a maneira como as crianças significam o mundo. Esse instrumento aponta ainda que as propostas pedagógicas na EI devem seguir alguns princípios, sendo eles:

(...) éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 15).

A partir desses princípios as DCNEI trazem aspectos que devem nortear a prática pedagógica dos profissionais como a diversidade, onde se busca levar à criança a valorização, ao respeito e ao reconhecimento de outras culturas, bem como combater o racismo e a discriminação, além de maneiras para combater a

violência infantil. Um exemplo são as crianças indígenas, as quais devem ter contato e conhecimento com as memórias de seu povo, buscando reafirmar sua identidade étnica e sua língua materna. Envolve também as crianças do campo procurando reconhecer seu modo de vida como parte da formação da sua identidade, sugere a flexibilização do calendário se necessário, e evidencia a importância dessa população na produção de conhecimentos, sugerindo uma oferta de brinquedos que respeitem as características da comunidade.

As DCNEI também apontam a importância de se garantir experiências que se utilizem das diferentes linguagens destacando o domínio que as crianças vão adquirindo progressivamente. A ampliação de experiências sensoriais, expressivas corporais, bem como a questão da escrita em diferentes suportes e gêneros textuais é relevante, assim como acentuar as questões ambientais, evidenciando a importância de se conhecer a biodiversidade, a sustentabilidade da vida na terra e o não desperdício dos recursos naturais.

As questões de avaliação, no documento, têm o intuito de acompanhar o desenvolvimento da criança sem o objetivo de seleção, por isso a observação cotidiana é parte fundamental para a realização da mesma, assim como a utilização de diversos registros e documentos que permitam ao responsável o acompanhamento do trabalho da instituição e o desenvolvimento da criança; ressaltando que a transição da EI para o Ensino Fundamental deve garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem, bem como respeitar as especificidades da faixa etária.

Assim como apontada nas DCNEI existem aspectos fundamentais que devem ser trabalhados para que ocorra o desenvolvimento integral da criança de EI, partindo de diversas áreas do conhecimento e buscando um trabalho que integre todas as áreas.

### **3.2 Os Centros Municipais de Educação infantil na cidade de Curitiba**

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006) são de suma importância no que diz respeito às melhorias ocorridas nessa



etapa da Educação Básica, por isso é fundamental a apresentação da trajetória da Educação Infantil no Município de Curitiba.

No município de Curitiba a Educação Infantil pública esteve por vários anos atrelada à área de assistência. No ano de 1968 o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba realizou uma pesquisa, na qual se constatou que apenas a população que morava na área mais central de Curitiba tinha atendimento a Educação infantil, que nesta época era preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental.

Já no ano de 1975 o Plano Educacional Municipal, passou a ter uma maior preocupação com as crianças que viviam em situações precárias e passou a estimular uma educação com caráter compensatório, visando que essas crianças não ficassem retidas no primeiro ano. A partir de então o Departamento do Bem estar Social incentivou o poder público a construir creches para que essas favorecessem as mães que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar essas crianças.

Até 1979 tinham sido construídas 10 creches, com o objetivo de atender crianças de 0 a 6 anos de idade, favorecendo a liberação das mães para o trabalho. Tais iniciativas focalizavam a necessidade da mãe, tendo em conta dificuldades socioeconômicas, como baixa remuneração e o elevado número de crianças na composição familiar. (CURITIBA, 2006)

O atendimento a essas crianças buscava garantir a não marginalização dos indivíduos e tinha como objetivo a melhoria do atendimento e a capacitação dos profissionais.

As crianças em idade pré escolar (5 a 6 anos) frequentavam a pré-escola em torno de duas vezes por semana, nesse sentido nos anos 70 a Prefeitura criou dois programas: Programa de Estimulação Essencial para crianças de 3 meses a 5 anos buscando compensar a desnutrição e o Programa de Educação Pré-Escolas para crianças de 4 a 5 anos, para as creches de vizinhança que funcionavam em casas e as crianças ficavam sob os cuidados de uma pessoa da comunidade.

Aos poucos a concepção de Creche foi mudando e nos anos 80 surgiu o programa creche “momento que se fez referencia á qualidade do atendimento a criança e a uma política de atendimento infantil.” (CURITIBA, 2006). A partir desse

programa passou a se olhar a criança como um ser social e a dar importância ao meio na qual esta estava inserida.

Mas apenas com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é que a concepção de criança foi realmente alterada e refletiu diretamente nas creches em Curitiba. A partir de 1990 o atendimento das crianças de 0 a 6 anos nas creches passou a ser realizado então pela Secretaria Municipal da Criança. Destacavam-se nesse contexto três objetivos:

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

Apenas no ano de 1994 a proposta das creches foi alterada e baseada em autores como “Leontiev, Brazeiton, Kamii, Elkonin e Lapierre, a proposta Pedagógica de 0 a 6 anos destacava a perspectiva socioistórica de Vygotsky” (CURITIBA, 2006). A partir dessa perspectiva outros fatores passaram a ser culminantes nas creches como o desenvolvimento integral da criança, o educador como referência, a importância do espaço físico entre outros. Os profissionais que atuavam nas creches passaram por formação através de cursos, encontros, debates, entre outros, já que tinham apenas a formação de primeiro grau.

Com a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa do Ensino Fundamental pela LDB 9394/96, as crianças da pré-escola do município de Curitiba passaram para as escolas. Os documentos acerca da proposta da Educação Infantil começaram a ganhar novas reformulações a partir de 1999, mas apenas a partir do ano de 2002 as creches iniciaram o processo para pertencerem a Secretaria Municipal de Educação, sendo antes responsabilidade da Secretaria da Criança, passando então a ser denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A partir daí o município de Curitiba obteve sua própria Diretriz regulamentando e orientando o trabalho não apenas na Educação Infantil, mas também do Ensino Fundamental e suas modalidades.

A partir de 2005 após diversos debates com profissionais atuantes na Educação Infantil, as Diretrizes da Rede Municipal de Curitiba para a Educação Infantil foram reescritas e obtiveram grandes avanços como o plano de carreira dos educadores, maior tempo de permanências nos CMEIs para estudo, contratação de

mais funcionários, elaboração dos projetos pedagógicos, regimentos e a implementação dos conselhos nos CMEIs dentre outras conquistas. Dessa maneira pode-se dizer que a Educação Infantil do Município de Curitiba evoluiu bastante e veio acompanhando as demandas nacionais de documentos superiores.

Contudo ainda muito do que constam nos documentos não chegam as salas de aulas e um fator que chama a atenção é o trabalho realizado com os temas transversais destacando nesse trabalho a Educação Ambiental.

### **3.3 A Educação Ambiental na Educação Infantil**

Para que se compreenda melhor o foco deste trabalho se faz necessário um caminhar pela trajetória da Educação Ambiental, para que assim perceba-se a importância de trabalhar esse segmento em todos os níveis de educação.

As questões ambientais já vem sendo discutidas há muitas décadas e a medida que surgem novas intervenções e propostas, o conceito de Educação Ambiental vai se modificando e principalmente a maneira de se trabalhar esta temática.

No ano de 1972 ocorreu na Suécia o primeiro evento mundial para discutir questões sobre a preservação do meio ambiente, a Conferência de Estocolmo. Nela foi escrito o Plano de ação Mundial que reconheceu a Educação Ambiental como um elemento para combater a crise ambiental, que passa a apreciar a Educação Ambiental no campo de ação pedagógica, segundo Morales (2009).

Para aprofundar as discussões e complementar a Conferência de Estocolmo foi realizada no ano de 1975 a Conferência de Belgrado, da qual se originou a Carta de Belgrado, documento que, segundo Medina (1994)

[...] preconizou a necessidade de uma nova ética global, capaz de promover à erradicação a pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação humana, e censura do desenvolvimento de uma nação às custas de outra, acentuando a premência de formas de desenvolvimento que beneficiem toda a humanidade (p.29).

Esse evento foi um grande marco na área da Educação Ambiental, pois o evento lançou o Programa de Educação Ambiental (PIEA) o qual formula os

seguintes princípios orientadores: a Educação Ambiental deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. No ano de 1977 na Geórgia ocorreu a Conferência de Tbilisi que teve como documento oficial a Declaração da Educação Ambiental, a qual foi decisiva para os rumos da EA em todo o mundo. Para Morales (2009),

Nessa Conferência postulou-se que a educação ambiental é elemento essencial para a educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não-formal, em favor do bem-estar da comunidade humana. Acrescentou também, aos princípios básicos da educação ambiental, a importância que é dada às relações entre natureza e sociedade, o que posteriormente, na década de 1980, deu origem à vertente socioambiental da educação ambiental. (p.42)

No ano de 1992 no Rio de Janeiro realizou-se a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) RIO 92, a qual culminou em documentos de suma importância para a educação brasileira, dentre os quais a Agenda 21, que sistematizou um plano de ações com o objetivo de alcançar o desenvolvimento sustentável, a Carta da Terra que é uma declaração de princípios éticos e fundamentais para se construir uma sociedade global justa, sustentável e pacífica e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis no qual são destacadas ações como o incentivo a produção de conhecimento, a instituições que tenham compromisso com a sustentabilidade e movimentos sociais na melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente.

Nesse período houve ainda o Programa Nacional de Educação Ambiental (1994), tendo como um de seus objetivos a promoção de processos de Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, além de fomentar processos de formação continuada na Educação Ambiental. No ano de 1997 houve o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais foram produzidos com base na LDB e que definiu a EA como tema transversal. Ainda nos anos 90 em 1999 mais precisamente houve a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, a qual é de suma importância para a garantia do direito à EA.

O século XX ainda trouxe diversas discussões no âmbito da EA e no ano de 2012 ocorreu a RIO + 20 realizada no Rio de Janeiro tendo como foco a “economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e a

estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável”. O principal objetivo desta conferência foi à renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

No que diz respeito às Leis que discutem a Educação Ambiental no Brasil temos a Lei n. 9.795, de 27 de abril DE 1999 que estabelece em seu artigo 9º que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida no âmbito escolar dos currículos, englobando todos os níveis de ensino.

Destaca-se ainda a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) que em seu artigo 8º estabelece que

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (BRASIL, 2012)

Dessa maneira a Educação Infantil está englobada nesse contexto e deve, assim como os demais níveis de educação, oferecer práticas que contemplem a EA. Dentre os documentos relacionados à educação podemos citar primeiramente os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), o qual trás em seus objetivos gerais que a criança precisa: “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação”. (BRASIL, 1998, vol.1, p.63).

Ainda nesses documentos podemos ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 que apontam alguns princípios a serem respeitados a se trabalhar na Educação Infantil

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Dessa maneira pode-se dizer que esses documentos reconhecem a importância de trabalhar a Educação Ambiental, no entanto destaca-se que os profissionais que atuam principalmente na Educação Infantil devem levar em consideração uma formação crítica e transformadora buscando superar a Educação Ambiental conservadora e, além disso, integrar a Educação Ambiental em todas as disciplinas.

É necessário estabelecer um saber crítico e reflexivo, no qual o aluno não tem uma disciplina específica e recebe os conteúdos prontos e acabados, mas é levado a refletir e fazer interações sobre o que está aprendendo. Sabe-se que desde o ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trouxeram a temática Meio Ambiente como um tema transversal, ou seja, um tema a ser trabalhado vinculando todas as áreas de conhecimento e que desde então muitas discussões a cerca desse assunto ocorreram a níveis mundiais, para que se encontrasse uma melhor maneira de abordar as questões ambientais em sala de aula.

Para Caride e Meira (2004),

[..] a educação ambiental é uma educação social, política e moral, que além de pretender sensibilizar ou melhorar a formação ambiental das pessoas, também aspira a revelar e problematizar as suposições ideológicas em que fundamenta a acção humana. (2004, p.244)

A interdisciplinaridade é mencionada em importantes documentos como a Declaração de Estocolmo (1972), Carta de Belgrado (1975), Declaração de Tibilisi (1977) e as DCNEA (2012), sendo considerada como um caminho para trabalhar a Educação Ambiental. As DCNEA trazem em 8º seu artigo assegura que a Educação Ambiental seja realizada em todos os níveis escolares como uma prática educativa integrada e interdisciplinar. Afirma-se também que a Educação Ambiental não deve ser implementada como disciplina ou componente curricular específico, dessa maneira a interdisciplinaridade seria uma alternativa para trabalhar com essa temática. Para Yared (2013) “Etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas.” (p.167). Ou seja, A Educação Ambiental não deve ser uma disciplina isolada, mas deve ser trabalhada paralelamente com outras disciplinas, fazendo uma ponte, uma ligação. Pode-se dizer então que uma disciplina em si não daria conta de tais problematizações, da construção de valores, da politização, do trabalho reflexivo, pois este é um trabalho que vai sendo

construído aos poucos, com compromisso docente e mudança de postura. Para Reigota (2009),

Com a educação ambiental, a tradicional separação entre as disciplinas, humanas, exatas e naturais, perde o sentido, já que o que se busca é o diálogo de todas elas para encontrar alternativas e solução dos problemas ambientais. (p.46)

Sendo assim a interdisciplinaridade seria uma maneira de trabalhar a Educação Ambiental, levando em consideração que esta denota algumas especificidades como a quebra da fragmentação das disciplinas, buscando relacionar disciplinas para o enfrentamento de temas de estudo. Visa construir conhecimento rompendo os limites das disciplinas buscando articular interesses em comum. Segundo Tozzoni-Reis (2009), “o trabalho interdisciplinar pode então ser tomado como possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas.” (p.86).

Dessa maneira é possível estabelecer um saber crítico e reflexivo, no qual o aluno não tem uma disciplina específica e recebe os conteúdos prontos e acabados, mas é levado a refletir e fazer interações sobre o que está aprendendo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trouxeram a temática Meio Ambiente como um tema transversal, ou seja um tema a ser trabalhado vinculando todas as áreas de conhecimento e que desde então muitas discussões a cerca desse assunto ocorreram a níveis mundiais, para que se encontrasse uma melhor maneira de abordar as questões ambientais em sala de aula. Para Leff (2012)

a construção dessa racionalidade exige a transformação dos paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos, o diálogo, hibridação e integração de saberes, assim como a colaboração de diferentes especialidades, propondo a organização interdisciplinar do conhecimento para o desenvolvimento sustentável. (p.207)

Contudo fica clara a necessidade de uma formação para esses docentes que possibilite trabalhar as questões ambientais de maneira interdisciplinar, buscando a interação entre tais disciplinas, para que os alunos envolvidos nesse processo não adquiram uma visão fragmentada da Educação Ambiental, achando que o que acontece em determinados lugares nada reflete na vida deles, mas que adquiram ao longo de sua formação uma visão global.

Buscando assim que os indivíduos trabalhem a partir da realidade, que sejam reflexivos, que ajam diante das questões socioambientais, que busquem envolver a comunidade, que trabalhem coletivamente, espera-se uma mudança de postura frente à realidade que estamos inseridos. É preciso que os docentes também mudem sua postura e estimulem os alunos a realizarem atividades que revelem sentimentos de companheirismo, solidariedade, respeito. Segundo Tiriba (2010):

[...] pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está entorno do bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem com espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimento. (p.9)

Dessa maneira é essencial que os professores explorem os espaços, lembrando que a Educação Ambiental envolve todas as escalas, ou seja, a própria casa, a rua, o bairro, a escola, o município, o estado, o país e o mundo e seria impossível pensar em questões ambientais apenas em nível global ou nacional, principalmente na Educação Infantil, na qual a criança precisa, vivenciar, experimentar, sentir, necessitando de situações concretas para efetivar sua aprendizagem, sendo assim é essencial que as problematizações resultem das vivências das crianças. Sobre isso, Carvalho (2012) afirma ainda que a Educação Ambiental deve oferecer

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. (2012, p.69)

Ou seja, que busquemos formar cada vez mais indivíduos reflexivos, críticos, questionadores, que busquem ações para as resoluções de problemas e não indivíduos passivos, que apenas ouvem o conteúdo que lhe é transmitido, não fazendo reflexão alguma sobre a sociedade que o cerca.



## 4. METODOLOGIA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICANTES

A presente pesquisa-ação foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cora Coralina na cidade de Curitiba, Paraná, onde a base do trabalho é o cuidar e o educar alicerçado pelas brincadeiras, buscando desenvolver a autonomia das crianças. O CMEI no período da ação contava com três turmas sendo elas: um maternal II e III e um pré, com um total de 60 crianças, as quais são atendidas em período integral.

Contava ainda com 14 funcionários sendo 8 professoras de Educação Infantil, 1 auxiliar administrativo, 1 pedagoga, 1 diretora e ainda o suporte técnico que possui com 2 auxiliares de serviços gerais e 1 auxiliar de cozinha.

O CMEI já existe há mais de 20 anos, no entanto era um Centro Municipal de Educação Infantil chamado Jardim Savana e só passou a integrar a rede Municipal e se intitular Centro Municipal de Educação infantil Cora Coralina no ano de 2013. O CMEI está localizado no bairro Uberaba, mais conhecido como Uberaba de baixo ao entorno do CMEI existe uma periferia, há um alto índice de criminalidade nesse entorno e a população é carente.

### 4.2 ETAPAS

#### 4.2.1 ENTREVISTA

A necessidade desse projeto de intervenção surgiu da observação diária das práticas de Educação Ambiental que ocorriam no CMEI, as quais sempre me chamaram atenção e despertaram a curiosidade em saber o que as professoras que realizavam essas práticas compreendiam, sobre o trabalho com a EA. Dessa maneira como primeiro passo para esse projeto decidi investigar as professoras para que assim pode-se fazer algumas ações que atingisse não apenas as crianças, mas a instituição como um todo. Sendo assim iniciei com uma entrevista com as professoras dessa instituição.

Segundo Bogdan (1994) a entrevista é um dos principais instrumentos utilizados em pesquisas, pois através dela o investigador pode atingir diferentes

públicos e tratar sobre variados assuntos, e o mais importante tratando a entrevista como um diálogo, o investigador pode se aprofundar no assunto dando liberdade ao entrevistado.

Para a realização das entrevistas foram elaboradas 2 perguntas, as quais abordaram questões relacionadas ao trabalho realizado com a EA na Educação Infantil e a percepção dos entrevistados sobre essa temática.

Dessa maneira para dar início a pesquisa foram entrevistadas 5 professoras de educação infantil, as quais em sua totalidade possuem sua formação inicial em pedagogia, sendo que duas possuem pós em Educação Especial e uma em Educação Infantil. A idade das entrevistadas variou de 26 a 52 anos como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1- Idade dos participantes

	<b>IDADE</b>
<b>P1</b>	<b>30 ANOS</b>
<b>P2</b>	<b>40 ANOS</b>
<b>P3</b>	<b>26 ANOS</b>
<b>P4</b>	<b>39 ANOS</b>
<b>P5</b>	<b>52 ANOS</b>

Quanto ao tempo de atuação na docência houve uma variável de 2 a 11 anos. Como se pode perceber na tabela a seguir:

Tabela 2- Tempo de atuação

	<b>IDADE</b>
<b>P1</b>	<b>11 ANOS</b>
<b>P2</b>	<b>02 ANOS</b>
<b>P3</b>	<b>07 ANOS</b>
<b>P4</b>	<b>02ANOS</b>
<b>P5</b>	<b>05 ANOS</b>

Como é possível notar os sujeitos participantes da pesquisa compuseram um diversificado grupo ao que diz respeito idade e ao tempo de atuação, no entanto ao se tratar da formação houve uma unanimidade de formação em pedagogia.

O primeiro aspecto analisado na pesquisa foi à **concepção** que essas professoras possuíam **da Educação Ambiental**. Para Tozoni-Reis

Compreendemos a educação ambiental crítica, baseada no materialismo histórico dialético, considerando os ideais democráticos e emancipatórios para a prática de uma educação facilitadora na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito, nas relações dos sujeitos com o ambiente – natural e social – em que ele vive. (2014, p.11)

Pode-se dizer a partir das entrevistas que a percepção que as professoras possuem sobre a educação nada tem a ver com uma Educação Ambiental crítica e transformadora, mas sim com uma Educação Ambiental naturalista e conservadora como consta no depoimento de algumas professoras:

“É a conscientização do meio ambiente, é mostrar para as pessoas que temos que preservar a natureza” (P2)

“É trabalhar com as crianças importância de cuidar das plantas e dos animais.” (P3)

“É a educação voltada para a conservação do meio ambiente” (P5)

Ou seja, encontra-se aqui a necessidade de repertoriar essas professoras, oferecendo uma formação para que essas compreendam a importância do trabalho com a EA mostrando que existem outras maneiras para que esse trabalho seja realizado.

O outro aspecto analisado nas entrevistas diz respeito a como é desenvolvido o **trabalho com Educação Ambiental nessa instituição de Educação Infantil**, compreende-se que as professoras realizam um trabalho com a EA da maneira que compreendem a temática, sendo assim pode-se afirmar que o trabalho realizado na maioria das vezes não envolve as crianças, essas são apenas passivos diante das informações que recebem. Destaca-se a fala de duas professoras:

“Ensinar para as crianças como separar o lixo, conscientizar sobre a poluição e o desmatamento. E como você trabalha essas temáticas? Aqui no CMEI tem um projeto de reciclagem, os pais trazem o lixo às professoras separam e vendem para arrecadar dinheiro para o CMEI. E as crianças participam? Sim elas ajudam os pais trazendo os recicláveis para o CMEI.” (P2)

“Seria trabalhar de forma prática a conscientização e o contato com a natureza. E como você realiza esse trabalho? Faço momentos ao ar livre, onde elas brincam no espaço externo e falo para elas cuidarem das plantas que estão no CMEI” (P3)

Outra questão levantada diante da realização das entrevistas é o **projeto desenvolvido no CMEI sobre reciclagem**, o qual as crianças deveriam ser as protagonistas, no entanto o que se percebe é que quem desempenha esse papel são os pais e as professoras e as crianças em sua grande maioria nem sabem o que todo esse lixo está fazendo na instituição. Segundo Tozoni-Reis (2014)

A educação ambiental desenvolvida no ambiente escolar é de forma bastante diferente da educação ambiental que problematiza que é crítica e questionadora. Isso mostra o quanto temos que lutar, não somente por melhores condições de trabalho e de educação, mas também por uma formação de professores que possibilite um suporte teórico-metodológico. (2014, p.23)

Dessa maneira após as entrevistas e o levantamento de dados, compreendi a necessidade de primeiramente conversar com as professoras sobre o trabalho realizado no CMEI e buscar inserir na prática desses sujeitos outra maneira de trabalhar a EA, repertoriando e discutindo ações que podem ser realizadas na EI de maneira crítica e reflexiva.

#### 4.2.2 PESQUISA-AÇÃO

Nesse segundo momento a metodologia utilizada passou a ser a pesquisa-ação a qual articula o conhecimento com a busca de solução de problemas, além do mais a ação ela necessariamente deve ocorrer após um período de reflexão e tomada de decisão por todo o grupo (Thiollent, 2000).

Ainda para Elliott (1997) a pesquisa-ação

[...] permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. (p.15).

Dessa maneira o participe da pesquisa encontra-se em contato direto com a teoria, buscando promover uma reflexão que repercuta diretamente em sua prática, ressaltando que a pesquisa ação é democrática e contribui para a mudança social.

Com o propósito de levar o grupo a refletir sobre suas ações foi marcado um encontro em um sábado pedagógico, no qual fizemos um levantamento das ações realizadas no CMEI, e levei um texto para reflexão: “Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis” da autora Léa Tiriba e algumas práticas realizadas em outras instituições públicas e particulares. Após a leitura do texto e a polêmica das atividades realizadas nas outras instituições, comecei a questioná-las sobre o que achavam do trabalho realizado no nosso CMEI e o que podíamos melhorar, sendo assim elencamos uma lista de atitudes citadas pelas professoras:

Tabela 3 – Atitudes de melhoria

Atitudes	Motivo
Envolver as crianças no projeto de reciclagem.	O projeto é pra elas e elas são as que menos estão participando.
Melhorar o trabalho com a horta da escola.	As crianças nem vão até a horta, são os pais que plantam sendo que a horta é das crianças.
Inserir a turma do MII nos projetos.	Eles sempre ficam de fora por serem os menores, mas eles também podem aprender muito.

As professoras elencaram essas três ações para dar início, destacando o porquê gostariam de realizá-las. A partir de então demos início ao trabalho com as crianças. Em meio a diversas reflexões e discussões a primeira atitude tomada pelo grupo, foi acabar com o projeto de reciclagem, por acreditarem que não fazia sentido

manter esse no CMEI, sendo que elas não estavam envolvidas o suficiente para que pudessem envolver as crianças. Algumas destacaram que acharam muito trabalhoso dedicar-se de maneira crítica e reflexiva a esse projeto e que as crianças eram pequenas demais para compreender a complexidade do projeto.

A segunda ação realizada no CMEI foi melhorar o trabalho realizado com a horta o que foi realmente gratificante, pois toda a equipe realmente se envolveu nessa questão. Damos início instrumentalizando as crianças a partir das rodas de conversa, depois com figuras de hortas e verduras, levamos vídeos infantis sobre a importância de uma alimentação saudável e junto com as crianças foi decidido o que se plantaria na horta. Cada sala teve seu espaço reservado na horta, às crianças escolheram as mudas trazidas pelo horto da prefeitura e junto com um pai do conselho do CMEI plantaram as mudas e nomearam junto com as professoras o que havia em cada horta. Ao longo do processo as crianças acompanharam o crescimento das mudas e faziam registros e rodas de conversa sobre o que iriam fazer quando nascesse o que haviam plantado. Decidiram então optar pela alimentação saudável e quando nasceu à alface, a beterraba, a cenoura as crianças juntamente com as professoras fizeram um sanduíche natural.

A partir de então as crianças realmente se envolveram com a horta, elas mesmas traziam pesquisas de casa sobre a alimentação saudável, sobre o que poderiam plantar na horta e o que poderiam fazer quando nascesse aquele alimento, as professoras também se envolveram muito nesse processo e houve uma troca efetiva entre alunos e professoras na construção desse conhecimento. Para Oliveira (2014)

(...) a construção de uma horta no ambiente escolar apresenta-se como uma excelente ferramenta geradora de conhecimento, tornando-se um elemento capaz de desenvolver a interdisciplinaridade envolvendo ciências e a arte, abordando conceitos teóricos e práticos para atingir diferentes temas transversais. (2014, p.197)

Ou seja, um trabalho no qual, os alunos são os protagonistas e compreendem o porquê de determinadas ações, garante a aprendizagem, a reflexão, a autonomia dos envolvidos e com certeza uma troca entre os saberes.

Como terceira ação a ser realizada no CMEI, está é a ação que será mais focada nesse projeto, pois foi desenvolvida com a minha própria turma, a qual

possuía 20 crianças com idades entre 3 e 5 anos. A prefeitura Municipal de Curitiba lançou um projeto chamado “espaço externo” que consistia em fazer alguma ação que mudasse o espaço externo dos CMEIS, que os tornassem mais agradáveis e atrativo para as crianças, dessa maneira decidi focar nesse projeto da rede.

Para dar início ao projeto eu e a professora que atuava comigo nessa sala fizemos uma roda de conversa. Contamos para as crianças sobre o projeto e então levamos as crianças para o espaço externo do CMEI, o qual é bem amplo, possui muita grama, no entanto o único lugar aproveitado pelas crianças é o parque de areia, pois a parte com grama acaba não sendo muito atrativa. Levamos então as crianças ao espaço externo para ouvir deles o que eles queriam como melhoria para esse espaço.



Figura1: As crianças no espaço externo e a professora anotando as ações citadas pelas crianças.

Após essa ida ao espaço externo voltamos para a sala e então fizemos uma lista de tudo que as crianças haviam falado.



Figura 2: Lista realizada com as crianças

Após construir a lista e pendurá-la na sala iniciamos uma problematização com as crianças, como por exemplo, quem iria cortar a grama? Como conseguiríamos a tinta para pintar os pneus e as escadas? Como faríamos para pintar tudo isso? E para fazer o parque quem nos ajudaria?

Portanto as crianças foram levadas a reflexão e logo responderam, buscando solução para os problemas propostos, por meio de uma proposição de ações.

Primeiramente convidamos a direção do CMEI para ir até a nossa sala e falarmos sobre o nosso projeto, depois a diretora falou para as crianças que a primeira ação imediata que poderia ser tomada era o corte da grama, sendo assim ela logo entrou em contato com a prefeitura e na mesma semana a grama foi cortada.

Depois a turma do pré fez alguns cartazes para pedir a colaboração dos pais para arrecadar tinta, tanto para pintar os pneus como a escada e a amarelinha. Enquanto esses materiais não chegavam sugerimos a construção de uma floreira, já que as crianças queriam plantar flores no CMEI.

Durante a roda de conversa as crianças escolheram através de imagens o tipo de floreira que elas queriam fazer, depois arrecadamos as garrafas pet e pedimos terra e mudas do horto da prefeitura.





Figura 3: Floreira suspensa confeccionada pelas crianças do pré.

Após a confecção da floreira suspensa e com a chegada de alguns materiais demos início à pintura da escada do CMEI.



Figura 4: As crianças do pré pintando as escadas e a mureta do CMEI.





Figura 5: O trabalho de pintura finalizado, as floreiras e a grama cortada.

Então demos início a mais uma etapa, pedindo que as crianças desenhassem como elas queriam o parque de pneus, depois que todos desenharam fizemos uma votação e foi selecionado um desenho para ser o croqui do parque. Após convidamos alguns pais e demos início à colocação dos pneus, conforme figura:



Figura 6: Início da construção do parque de pneus

Percebemos que as crianças adoraram esse momento, e brincaram muito nos pneus já colocados, no entanto o final do ano chegou e não foi possível finalizar o

parque e nem outras ações propostas pelas crianças. Fizemos uma roda de conversa e colocamos essas questões para as crianças, que não daria tempo de terminar e as questionamos se sabiam o porquê. Fiquei surpresa ao receber algumas respostas como:

“os adultos não estão ajudando muito, por isso não dá pra fazer nosso parque” (criança1)

“Se tivesse mais colaboração iriadar tempo”(criança2)

“Vamos fazer uma campanha par ver se alguém ajuda” (criança 3)

“Que pena, todas as criancinhas do CMEI iam ficar bem felizes” (criança 4)

Inquestionavelmente as crianças se envolveram no projeto e sabiam o que queriam fazer desde o primeiro momento que foram levados ao espaço externo do CMEI, pois esse espaço é deles e para eles.

Ou seja, as crianças se sentem responsáveis pelo espaço do CMEI e devemos sim contar com a ajuda delas para manter esse espaço, desde a Educação Infantil, para que isso reflita nas atitudes que ela terá com a escola, com o trabalho e com suas relações de maneira geral.

Enfim eu sai desse CMEI no início do ano, mas com a certeza que essa sementinha ficou plantada nas crianças que também saíram e foram para a escola, e principalmente nas professoras que estão dando continuidade ao projeto com a nova turma do pré e com a turma do MIII.

## 5. AVALIAÇÃO

Ao se levar em consideração os objetivos que se pretendia atingir no início do trabalho, pode-se dizer que conseguimos ir além, considerando a concepção das professoras e as ações que estas tinham frente ao trabalho com a EA e as propostas que apresentaram ao longo do processo. Pessoalmente, foi gratificante estar envolvida nessa modificação.

Outra questão que chamou muito minha atenção durante o projeto foi a quebra de paradigma das professoras que acreditavam que não era possível trabalhar EA com os menores por acreditar que eles não entendiam e depois estavam fazendo excelentes práticas com essas crianças. Para Cascino (1999) ao instrumentalizar professores para o trabalho:

Os professores saltam da condição de contratado para “treinar”, para condição de parceiros que, munido de uma sistematização competente, assumem a cumplicidade de contribuir com a temporalidade – os ritmos – preexistente no ambiente local, reconstruindo os campos relacionais, recriando percepções e perspectivas. (p.94)

Sendo assim a contribuição dos professores para o desenvolvimento de um trabalho, independente de qual seja é essencial, contudo há uma enorme necessidade que esses professores sejam repertoriados para que possam assim contribuir efetivamente para a construção do conhecimento.

Um momento de frustração durante o projeto foi quando o grupo decidiu acabar com o projeto de reciclagem, pois eu já trabalhava esse projeto de maneira diferenciada na minha sala, buscando envolver as crianças para que compreendessem a finalidade do mesmo. E a minha intenção era levar isso para as outras turmas, mas não foi possível.

Além disso, esperava um pouco mais de envolvimento da comunidade para conseguir realizar algumas questões propostas pelas crianças, mas isso não aconteceu. Como poucos pais ajudaram a colocar os pneus não deu tempo de terminar o parque, as crianças ficaram frustradas, assim como eu, mas por outro lado aprenderam a lidar com essa situação que nem tudo está ao nosso alcance, que nem sempre as coisas saem como planejamos e isso não deixa de ser um aprendizado.

Nesse sentido pode-se dizer assim como Barros e Tozzoni-Reis (2009) que “compreendemos o papel mediador do educador ambiental como um papel que assume a direção – democrática – de um processo que é essencialmente participativo e coletivo.” (p.139) Ou seja é necessário incluir os membros da comunidade e da instituição para que a ação ocorra e esse papel cabe ao educador ambiental.

Também houve um grande avanço no trabalho com a horta, pois no início as crianças nem iam muito à horta e até o final do ano elas já estavam decidindo o que plantar, como plantar e o que fazer com o que iam colher. Para Carvalho (2012)

A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação em relação ao mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Na EA esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, incluindo aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente. (2012, p.158)

portanto pode-se dizer que houve um grande crescimento ao me envolver nesse projeto e buscar soluções para determinados problemas, crescimento da equipe por trabalhar em grupo para decidir ações a serem tomadas para a melhoria do trabalho, por elas mesmas identificarem o que poderiam melhorar. e um grande ganho especialmente para as crianças que tiveram a oportunidade de serem protagonistas das ações que desejam desempenhar no meio que estavam inseridas, ou seja, no cmei.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto de pesquisa se insere na temática ambiental a partir da interdisciplinaridade. Para tanto, buscou-se aprofundamento no referencial teórico optando pelo diálogo entre a Educação Infantil e a Educação Ambiental. O referencial teórico também fundamentou a pesquisa-ação que teve como objetivo identificar a percepção que os profissionais possuem sobre o trabalho com a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade; sensibilizar os profissionais da instituição a respeito do trabalho com a Educação Ambiental e promover práticas de Educação Ambiental através da interdisciplinaridade.

Empregou-se a pesquisa qualitativa ao Centro Municipal de Educação Infantil, para que se pudesse conhecer o universo pesquisado. Após foi realizada uma entrevista com professoras atuantes nessa instituição, para que se pudesse

constatar a concepção das mesmas sobre o trabalho com a EA e como essas realizavam esse trabalho em sua sala de aula.

Em suma pode-se afirmar que todas as entrevistadas possuem uma visão naturalista sobre a EA e que o trabalho que desenvolviam era resultado dessa concepção, visto que eram práticas nas quais as crianças não tinham um papel de protagonista, não se trabalhava a respeito do meio em que as crianças estavam inseridas e raramente as crianças eram levadas a reflexão.

Após essa primeira pesquisa foi realizado uma intervenção com as professoras e pode-se dizer que esta surtiu efeito, pois houve sim mudança em suas práticas e ao longo do processo até sua concepção sobre como as crianças podem aprender sobre a Educação Ambiental.

Quanto à inserção de práticas de Educação Ambiental através da interdisciplinaridade, estas com certeza foram efetivadas através de diversas ações realizadas no CMEI como a horta, a revitalização do espaço externo e a construção das floreiras, nas quais as crianças tiveram a oportunidade de experimentar e vivenciar diversas trocas e experiências.

Em síntese as práticas de EA foram ampliadas nessa instituição e houve o envolvimento, além das crianças das professoras, no entanto é preciso pensar em uma formação para esses profissionais que vá além da sala de aula, pois são eles que estão a frente de inúmeros alunos para fazer a ponte com o conhecimento e é necessário que estes sejam instrumentalizados para que não cheguem as salas de aula com reducionismos e tradicionalismos, mas que ultrapassem essas barreiras para que se efetive a troca de experiências e a construção do conhecimento.

## 7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto Secretara de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BOFF, L. **Sustentabilidade: O que é: o que não é**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

BUJES, M. I. E.. Escola Infantil Pra que te Quero?. In CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 1 p.13 – 22..

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 2, Curitiba, 2006.1

CARIDE, J.A e MEIRA. P.A **Educação Ambiental e desenvolvimento humano**. Instituto Piaget, 2001.

CARVALHO, I.C.de M. **Educação ambiental a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRAIDY, C. M.. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da Silva (orgs). **Educação infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 2 p.23 – 25.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 137-152.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

\_\_\_\_\_. M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

KULHMANN JR. M.. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados

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

MEDINA,N.M. **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental: documentos metodológicos**. Brasília: IBAMA, 1994.

MORALES, A. G. M. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.



OLIVEIRA, D. L de H. ET AL. **Horta vertical: Um instrumento de Educação Ambiental na escola**. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Ed. Especial Jan/Jun.2014

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

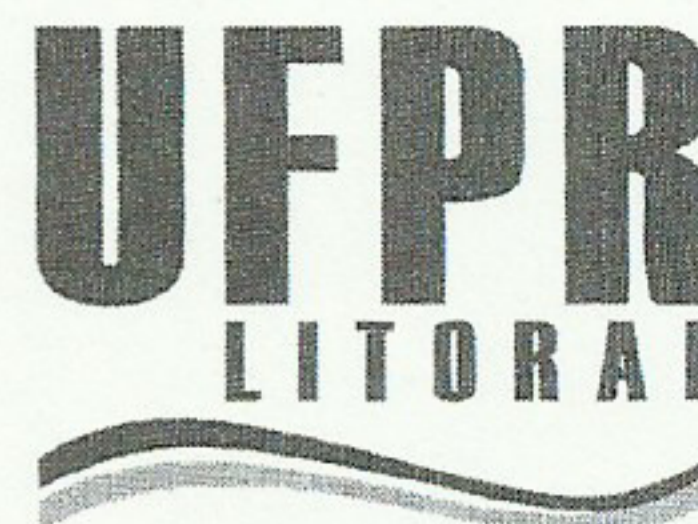
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

TOZONI-REIS, M. F de C. ET al **Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

TOZONI-REIS, M. F de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. São Paulo: Autores associados, 2008.

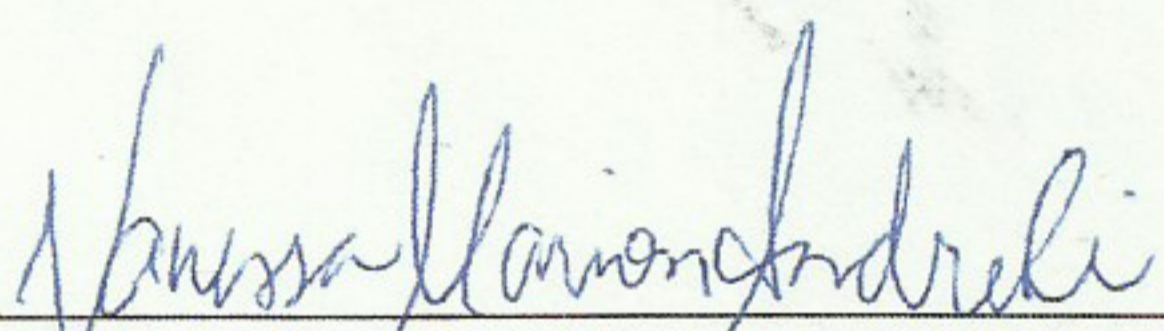


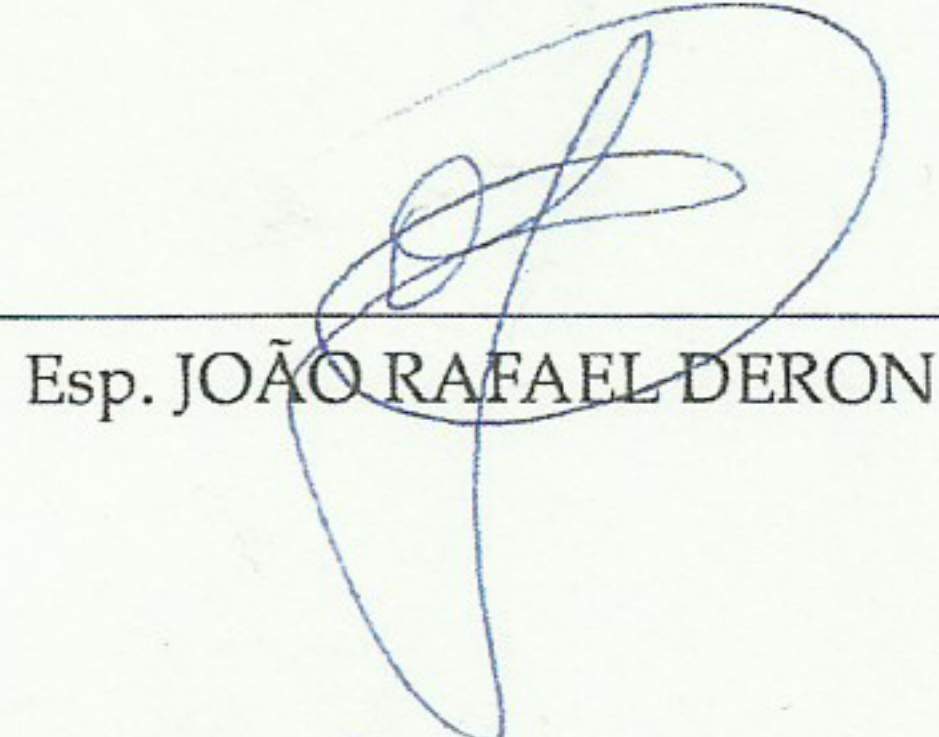



## PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pela Orientadora, Professora Mestre VANESSA MARION ANDREOLI, realizaram em 27/07/2015 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante DANIELA GURESKI RODRIGUES, sob o título "DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS AÇÕES EDUCATIVO-AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL", para obtenção do Título de Especialista em Educação Ambiental com ênfase em espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo a estudante recebido conceito "APL".

Matinhos, 27 de junho de 2015.

  
Prof<sup>a</sup>. MSc. Vanessa Marion Andreoli

  
Esp. JOÃO RAFAEL DERON

  
DANIELA GURESKI RODRIGUES  
Estudante

**Conceitos de aprovação**  
APL = Aprendizagem Plena  
AS = Aprendizagem Suficiente

**Conceitos de reprovação**  
APS = Aprendizagem Parcialmente Suficiente  
AI = Aprendizagem Insuficiente