



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARISE JEUDY MOURA DE ABREU

**O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA**

CURITIBA

2017

MARISE JEUDY MOURA DE ABREU

**O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Sônia Maria
Marchiorato Carneiro

CURITIBA

2017

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Abreu, Marise Jeudy Moura de.

O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil:
um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba. –
Curitiba, 2017.

402 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Marchiorato Carneiro.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

1. Formação socioambiental cidadã. 2. Experiências corporais. 3. Infâncias. 4.
Pesquisa-Ação Colaborativa. 5. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.
I.Título.

CDD 372.86



PARECER

Defesa de Tese de Marise Jeudy Moura de Abreu para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Marchiorato Carneiro, Prof. Dr. Valdir Nogueira, Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani, Prof. Dr. Ivo Dickmann, Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Rechia Ferreira, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Sônia Maria Marchiorato Carneiro		Aprovada
Prof. Dr. Valdir Nogueira		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Marynelma Camargo Garanhani		APROVADO
Prof. Dr. Ivo Dickmann		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Simone Aparecida Rechia Ferreira		APROVADA

Curitiba, 28 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Aos meus pais, Pedro e Dirce, professores que me ensinaram desde sempre a compartilhar palavras, afetos, conhecimento.

Ao Dalton e aos meus filhos Lucas, Leonardo e Breno cujo carinho, apoio e colaboração tornaram o inédito possível.

AGRADECIMENTOS

Essa nova caminhada, continuação do Mestrado, também não foi fácil, mas foi tão bonita, aprendi tanto... e continuo aprendendo porque agora sei, com mais certeza, que estou em pleno processo de construção de mim mesma – de auto(trans)formação; e posso descobrir, por meio da troca dialógica crítico-reflexiva, as situações que ora limitam nossos quefazeres pedagógicos e, também, as ações que nos permitirão alcançar os sonhos, os inéditos-viáveis. Sou imensamente grata por essas descobertas conquistadas coletivamente! Assim, agradeço:

Às crianças da Educação Infantil da escola pesquisada, em especial às do ano de 2013, por despertarem a criança que mora em mim, e com seu carinho me conquistarem para sempre;

Às diretoras Débora e Janete, da escola pesquisada, pelo apoio e por proporcionarem as condições para a pesquisa de campo;

Às professoras Emília, Gisele, Cristiane, Kelli, Ana Alice e ao professor Jonas, por compartilharem suas histórias de vida e enriquecerem nossos diálogos;

Às queridas professoras-pesquisadoras Juliana, Taís, Maristela e Edivane pelo comprometimento, generosidade, envolvimento e dedicação que tornaram possível a experiência pedagógica colaborativa;

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba pela concessão da licença para esse estudo e ao Departamento de Educação Infantil pelo incentivo e apoio e pelo engajamento em tornar a vida dos curitibinhas mais feliz;

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville por viabilizar o estudo exploratório e pelo lindo trabalho que desenvolvem nos Centros de Educação Infantil;

Aos professores Nélio Spréa, Cássia Martins e Lorena Nadolny, pela seriedade com a qual tratam a criança pequena e pela inspiração que foram suas pesquisas para esta Tese;

Aos professores da Linha Cultura, Escola e Ensino e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelo conhecimento compartilhado;

Ao professor Dr. Renato Gross e sua esposa professora Ms. Janine, educadores por excelência, pela disposição em me ouvir, pelo empréstimo de livros e pela riqueza de seus trabalhos acadêmicos;

À atenciosa professora Andréa Assumpção por nos receber tão amavelmente na instituição infantil que trabalha e nos proporcionar aprendizados únicos;

Às amigas Nalde, Angelita, Rosi, Roselise, Célia Assumpção, Eloiza, Magali, Jussara, Patrícia, Wolda, Elisa, Janete Alves, Ellen Kalbermatter, Suzana, Renata, Néia e Suzi pelo afago na alma, mensagens no WhatsApp e pela torcida de sempre;

Aos “vizinhos” Angela e Rui, Margot e Gerson, amigos queridos, pelas saborosas refeições compartilhadas, regadas com afeto, incentivo e motivação para a escrita da pesquisa, e pelas andanças nas “nossas terras”, que tanta paz me proporcionaram;

À Dra. Djuna, por cuidar do meu equilíbrio corporal, sempre atenta às minhas queixas, indo além da função de nutricionista;

À Deise, minha irmã querida, pela amizade carinhosa e compreensiva e pela disposição em colaborar com a transcrição para que eu pudesse me dedicar a outras partes da Pesquisa;

À Lucas e Leonardo, filhos amados, por assumirem a transcrição dos áudios da Pesquisa-Ação Colaborativa, a tradução do Resumo, a formatação final da Tese e tantas outras tarefas que possibilitaram o cumprimento de prazos;

Às professoras Dra. Marynelma Garanhani, Dra. Simone Rechia, Dra Araci Asinelli da Luz e Dra. Soraya Domingues e aos professores Dr. Valdir Nogueira, Dr. Humberto Inácio e Dr. Ivo Dickmann pelas preciosas contribuições durante a Banca de Qualificação e de Defesa;

Ainda ao professor Dr. Valdir Nogueira pelo rigor e ternura, pela generosidade e compartilhamento de seu conhecimento e sabedoria;

À querida professora Dra. Sônia Carneiro pela parceria desde o Mestrado, pela incansável dedicação, pelo encorajamento e estímulo naqueles momentos cruciais e pela orientação precisa, efetiva e continuada, viabilizando nossa Pesquisa;

A Deus Poderoso e Amoroso, meu louvor, gratidão e adoração!

A ideia utópica leva à ação, e esta, à transformação, e
o futuro, gradativamente se vai fazendo presente.

Renato Gross

A emergência da cidadania como novo projeto social
coloca a possibilidade de forjar novas utopias face ao mundo
homogeneizado [...].

Enrique Leff

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é
o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar,
o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a
estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um
compromisso histórico.

Paulo Freire

RESUMO

A presente Tese objetivou a analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no desenvolvimento da formação socioambiental cidadã das crianças de Educação Infantil, de quatro a cinco anos, na escola pesquisada, da Rede Municipal de Curitiba. O referencial teórico abarcou os entendimentos de Criança e Infância(s) construídos em âmbito social, cultural e histórico, desde Rousseau a Malaguzzi, passando por Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa e Montessori; e enfocando concepções pedagógicas de Educação Infantil, com implicações na Educação Física e Educação Ambiental. Neste contexto, analisa-se a trajetória da Educação Física na Educação Infantil brasileira – do final do século XIX até as propostas atuais – e a Educação Ambiental, em seu contexto sócio-histórico e significado. Sob essa base referencial, foram discutidas experiências corporais de Educação Física em conexão com a Educação Ambiental, na Educação Infantil. Tal aporte teórico fundamentou a Metodologia da Pesquisa de Campo, com opção pela Pesquisa-Ação Colaborativa e a consequente seleção da escola e dos sujeitos da pesquisa. Esta, em seis fases, foi desenvolvida mediante a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, possibilitando às docentes-pesquisadoras reflexões críticas e propositivas sobre os quefazeres pedagógicos na Educação Física, em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Pela análise interpretativa das fases da pesquisa foram enfocados, nas Considerações Finais da Tese, os avanços e alcances das reflexões-ações das docentes-pesquisadoras, bem como deficiências de condições pessoais – prévias e concomitantes à experiência de pesquisa – e, ainda, circunstâncias institucionais. E as Considerações Indicativas, em vista de práticas pedagógicas inovadoras na escola pesquisada, com possível extensão a outras escolas: formação docente continuada na Educação Infantil quanto à Educação Ambiental pela conscientização cidadã socioambiental das crianças e às Pedagogias da Infância, sob o foco da Pedagogia da Escuta; o desenvolvimento de experiências corporais: de observação e exploração dos ambientes de vida; lúdicas; e nas relações com o eu, o outro e ambientes de vida, por meio da Educação Física em conexão com a Educação Ambiental; revisão do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil na escola quanto à Educação Ambiental, transversal e interdisciplinarmente, sob o foco da cidadania socioambiental; superação do ativismo nas ações educativas da Educação Infantil referentes à Educação Ambiental, bem como da orientação conteudista no planejamento da Educação Infantil, valorizando a curiosidade, descoberta, criatividade, autonomia e interações das crianças, especialmente ao ar livre; trabalho dialogal entre Direção, equipe pedagógica e docentes sobre questões teórico-metodológicas dos campos curriculares na relação com a Educação Ambiental; realização de projetos pedagógicos de Educação Ambiental, envolvendo escola e comunidade; continuidade da proposição pedagógico-didática inovadora na escola, entre Educação Física-Arte com a Educação Ambiental, na Educação Infantil; e revisão, pela Secretaria Municipal da Educação, da proposta Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), quanto à Educação Física, para superação de ambiguidades da concepção desse campo curricular.

Palavras-chave: Formação socioambiental cidadã. Experiências corporais. Infâncias. Pesquisa-Ação Colaborativa. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to analyze the pedagogical practices of Physical Education teachers within municipal school, in Curitiba, Brazil, in view of developing a socioenvironmental citizen education for four to five years old children. The theoretical referral included the concepts of Child and Infancy(ies) in their social, cultural and historic meanings, from Rousseau to Malaguzzi and resorting for that purpose to Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa and Montessori; and then it was focused on pedagogical conceptions of Primary Education related to Physical Education and Environmental Education. In this context, underwent research the status of Physical Education in Brazilian Primary Education – from the late 19th century to present legal referrals – as well as Environmental Education, in its social-historic development and meaning. Upon that fundamental context, body practices in Physical Education were discussed in connection with Environmental Education in Primary Education. Such a theoretical grounding sustained the Field Methodology, in terms of a Collaborative Research-Action that departed from the selection of a school and the research subjects. The Field Research was conducted in accord to Brazilian socio-political pedagogue Paulo Freire's dynamics of investigative-formative dialogue circles, allowing the teacher-researchers critical and proactive reflections about pedagogical tasks in Physical Education, connected with Environmental Education in Primary Education. The Final Considerations, drawn from analysis of the research phases data, pointed to advances in reflection-to-actions on the part of the teacher-researchers, as well as to deficiencies of personal conditions - prior and parallel to the research experience – and yet to institutional circumstances. The Indicative Considerations urge innovative pedagogical practices at the selected school, with possible extension to other schools: continuous teacher training in Primary Education, in terms of Environmental Education for citizen socioenvironmental awareness by children and of the Childhood Pedagogy, under focus of the Listening Pedagogy; the development of bodily experiences of observation and exploration of the living environment; of playful acts; and in relation with oneself, the other and the living environment, through Physical Education in connection to Environmental Education; review of the school Political-Pedagogic Project of Primary Education, for an Environmental Education both transversal and interdisciplinary, aiming at socioenvironmental citizenship; overcoming activism in educational practices in Primary Education regarding Environmental Education, as well as content guidance on the planning of Primary Education; promoting curiosity, discovery, creativity, autonomy and interaction of children, especially outdoors; dialogue between school directors, pedagogical and teaching staff about theoretic-methodological matters of curricular fields in relation to Environmental Education; realization of pedagogical projects in Environmental Education, engaging school and community; continuity of the pedagogical-didactic innovative approach conducted at the school, between Physical Education and Arts in relation to Environmental Education, in Primary Education; and revision, by the Municipal Office of Education, of the proposal "Curricular Guidelines for the Municipal Education of Curitiba" (CURITIBA, 2006), to correct conception ambiguities in this curricular field of Physical Education.

Key-words: Citizen socioenvironmental formation. Body practices. Infancy(ies). Collaborative research-action. Investigative-formative dialogue circles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Brueghel, Pieter. Brincadeiras Infantis. 1560.	44
Foto 2: Dom 1.....	61
Foto 3: Dom 2.....	61
Foto 4: Dons 3 ao 6 e os curvilíneos	61
Foto 5: Dons de Froebel em sua versão atual.....	61
Foto 6: Exercício de vida prática.	68
Foto 7: Vida social e familiar.	68
Foto 8: Quadro para laços.....	68
Foto 9: Os cilindros.	69
Foto 10: Os prismas.	69
Foto 11: Caixas de som.	69
Foto 12: A lição de silêncio.....	69
Foto 13: As cores.	70
Foto 14: Os encaixes planos.....	70
Foto 15: As barras de cálculo.....	71
Foto 16: Os fusos.....	71
Foto 17: O alfabeto móvel.	71
Foto 18: Os ditados mudos.	71
Foto 19: Crianças virtuosas.....	72
Foto 20: Escola sob a Abordagem Reggio Emilia.	82
Foto 21: Sala de aula sob Abordagem Reggio Emilia.	82
Foto 22: Paredes que falam e documentam - Abordagem Reggio Emilia,	82
Foto 23: Atelier - Abordagem Reggio Emilia.	83
Foto 24: Experiências que possibilitam a expressão das diferentes linguagens infantis - Abordagem Reggio Emilia.	83
Foto 25: Atelier - Abordagem Reggio Emilia.	83
Foto 26: Atelier - Abordagem Reggio Emilia.	83
Foto 27: Fachada da escola pesquisada.....	230
Foto 28: Pátio coberto.	230
Foto 29: Espaços externos da Escola. Detalhe para os pneus coloridos fazendo parte das floreiras do jardim.	230

Foto 30: Espaços externos da Escola	231
Foto 31: Parque infantil cercado, prioritariamente para as crianças da Educação Infantil.....	231
Foto 32: Cancha coberta.	231
 Figura 1: Fases relacionais da Pesquisa-Ação Colaborativa	 239

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das categorias de experiências corporais na educação física: formação socioambiental cidadã na educação infantil	171
Quadro 2: Dimensão física da escola pesquisada	230
Quadro 3: Dados sobre as professoras-pesquisadoras	234

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO	41
1.1 Conceção de infância(s) e de criança	41
1.2 Concepções pedagógicas para a Educação Infantil: implicações na Educação Física e Educação Ambiental	52
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	90
2.1 Trajetória da Educação Física na Educação Infantil brasileira	90
2.2 Educação Ambiental : contexto e significado	138
2.3 Experiências corporais de Educação Física em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil	167
2.3.1 Experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida.....	172
2.3.2 Experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida.....	186
2.3.3 Experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida.....	199
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	218
3.1 Natureza da pesquisa	218
3.2 Universo da pesquisa	227
3.2.1 Campo da pesquisa.....	227
3.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	231
3.3 Desenvolvimento da pesquisa	235
3.3.1 Fases da pesquisa-ação colaborativa	235
3.4 Método de análise interpretativa dos dados das fases da pesquisa-ação colaborativa	249
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	250
4.1 Primeira e segunda fases: diagnose e planejamento da primeira oficina de reflexão	250
4.2 Terceira fase: oficinas reflexivas	290

4.3	Quarta e quinta fases: planejamento da ação reconstitutiva; e ação reconstitutiva	338
4.4	Sexta fase: nova ação reflexiva	347
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	365
	REFERÊNCIAS.....	381
	APÊNDICES	401
	ANEXOS	402

INTRODUÇÃO

La responsabilidad de ir más allá de [...] presiones inmediatas [...] implica el reconocimiento de que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones.
IMMANUEL MAURICE WALLERSTEIN¹

O projeto de Modernidade arquitetado pelos Iluministas, no enfrentamento à aristocracia do século XVIII, previa a emancipação humana em prol do progresso, da razão e da liberdade. Entretanto, aliado ao capitalismo, tal projeto produziu resultados contraditórios: ao mesmo tempo em que promoveu a universalidade de direitos e o avanço da tecnologia e da ciência, fortaleceu o antropocentrismo, estimulou de maneira exacerbada o lucro e o consumo, favoreceu a acumulação e efemeridade das coisas, sem uma referência de uso dos bens naturais em prol da qualidade da vida².

Esse decurso civilizatório acentuou a cisão entre seres humanos e natureza³, no sentido do não-reconhecimento da intrínseca conexão entre humanos e o mundo físico-natural, ou seja, a perda da percepção da totalidade e da complexidade (SILVA, 1997, p. 119). Nesse contexto, a Modernidade pode ser compreendida como o “[...] momento de culminância de um processo em que não só se encontra a separação entre ser humano e natureza, como também a separação, ainda que formal, entre todos os seres humanos que se tornam, desde então, indivíduos”

¹“A responsabilidade de ir mais além de [...] pressões imediatas [...] envolve o reconhecimento de que os principais problemas que uma sociedade complexa enfrenta não podem ser resolvidos por dividi-los em partes menores que parecem fáceis de manipular analiticamente, mas sim compreender estes problemas, os seres humanos e a natureza, em toda sua complexidade e inter-relações” (WALLERSTEIN, 2007, p. 87).

² A expressão *qualidade de vida*, para este estudo, significa: acesso das populações aos bens da cidadania, em termos de moradia, saúde, alimentação, educação, trabalho, lazer, cultura, informação aos avanços científicos e tecnológicos, infraestrutura do local de moradia, ambiente sadio e participação nas decisões e ações relacionadas ao bem estar da comunidade (CARNEIRO, 1999).

³ Compreende-se *natureza* como elementos biofísicos e socioculturais, nos quais o ser humano integra-se como organismo e pela sua dimensão espiritual e intelectual, “[...] que o faz transformar continuamente o que está fora dele e dentro de si” (CARVALHO, I., 2006, p. 38; SILVA, 1991, p. 36-39).

(SILVA, 1999, p. 08) – seres independentes, despreocupados com a coletividade e o bem comum.

A visão mecanicista da natureza, emergente nos séculos XVI e XVII - na contramão da visão orgânica de mundo pelos gregos -, trouxe a base para a ideia da natureza como objeto a ser observado, analisado, descrito, quantificado e mensurado por leis matemáticas – substituindo seu valor qualitativo intrínseco por uma visão essencialmente antropocêntrica de Modernidade, ou seja: “[...] a ideia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica” (GRÜN, 2007, p. 27). Perderam-se os odores, as cores, os sabores, os sons e os toques, além dos valores da sensibilidade e da ética (GRÜN, 2007).

Nesse contexto, o modo orgânico e vital dos primeiros filósofos da História Ocidental pensarem a realidade contribui para se repensar a situação socioambiental hodierna no mundo, contrapondo-se ao mecanicismo focado no pensamento cartesiano⁴, que nega a relevância da historicidade e, nesse sentido, abstrai o tempo e a localização, enquanto lugar das raízes, de pertencimento; fragmenta corpo e mente, sujeito e objeto, natureza e cultura; e ainda, desvaloriza a cultura tradicional como uma das formas de conhecimento que desvela a realidade, entre outros aspectos. Tais características, portadoras de outro modo de pensar o mundo – diferente da percepção grega – tornam desafiadora a luta por uma nova mentalidade de sociedade, na relação do ser humano com a natureza.

As questões do meio ambiente, mundiais e nacionais – degradação da natureza, mudanças climáticas, desertificação, poluição, pobreza, riscos socioambientais etc. – evidenciam urgentes necessidades a serem consideradas por governantes, pesquisadores, empresários, profissionais liberais, universidades e outras instituições de ensino, pela população em geral, inclusive pelas crianças, em vista da sustentabilidade⁵ planetária. Nesse horizonte está a importância premente

⁴ De acordo com Orr (1993, p. 02), René Descartes (1596-1650) considerava “[...] tudo o que podia ser pesado, medido e somado, mais verdadeiro do que aquilo que não pode ser quantificado. Em outras palavras, se não podia ser quantificado, não contava. A filosofia cartesiana era cheia de tropeços ecológicos, que os discípulos de Descartes desenvolveram ao grau máximo. Sua filosofia separava o homem do mundo natural, despia a natureza do seu valor intrínseco e segregava a mente do corpo”.

⁵ O conceito de sustentabilidade vem sendo construído “[...] na proposição de estilos de sociedade ambientalmente adequados e com possibilidades reais de serem adotados por todos os povos,

da Educação Ambiental no processo educativo escolar enquanto área de conhecimento compromissada com a dimensão histórica e ético-política em perspectiva transversal, valorizando a inter e transdisciplinaridade para a conscientização cidadã dos sujeitos-alunos, em prol dos ambientes de vida.

A busca de solução dos problemas socioambientais perpassa a compreensão de que “[...] a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas naturais – a-históricas – de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas e, por isso, com possibilidades de superação [dos problemas] pelas ações humanas” (BRASIL, 2013a, p. 524). Nesse sentido, torna-se relevante o entendimento do significado de meio ambiente como campo de relações dinâmico-interativas de elementos naturais e sociais, que estruturam processos históricos, culturais e biofísicos, na concretude de um determinado espaço e tempo – fundamentando a emergência de um outro mundo possível, no qual as relações humanas e com o ambiente natural sejam orientadas para a construção de uma sociedade socioambientalmente justa.

A Primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi (1977), há quarenta anos, foi um marco teórico-metodológico no processo de construção da Educação Ambiental, cujos objetivos, definições, princípios, estratégias e ações, então recomendadas, têm validade até hoje, conforme os Pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013a, p. 519):

Em 1977, na cidade de Tbilisi, na Geórgia, ocorreu o mais importante evento internacional em favor da Educação Ambiental até então já realizado. Foi a chamada ‘Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental’, organizada em parceria da UNESCO com o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Fortemente inspirada pela Carta de Belgrado, foi responsável pela elaboração de objetivos, definições, princípios, estratégias e ações orientadoras da Educação Ambiental que são adotados mundialmente até os dias atuais.

Assim, teve fundamento referenciado a necessidade do desenvolvimento de novos conhecimentos, valores, atitudes e decisões dos indivíduos e das

respeitando as características históricas e culturais de cada sociedade” (FIGUEIREDO, 2001, p. 27); em contraposição ao entendimento de desenvolvimento sustentável que se orienta pela lógica capitalista vigente, bem como “[...] pelo uso predatório dos recursos naturais, pela exploração e exclusão social e pela submissão da maior parcela da população ante aos interesses de parcelas menores [...]” (*Idem*).

coletividades, como participação responsável pela qualidade de vida das gerações presentes e futuras. Sob esse foco, Tbilisi enfatiza o papel da Educação Ambiental na compreensão dos problemas socioambientais da sociedade contemporânea e, nesse sentido, a necessidade de desenvolvê-la de maneira permanente, com início na Educação Infantil e continuando em todas as fases do ensino formal e não formal, como explicitado nas Recomendações nº. 02 e 03 (TBILISI, 1977)⁶.

De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 01-02)⁷:

O atributo 'ambiental' na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental [...].

A Educação Ambiental, nessa perspectiva, vai além de uma visão meramente conservacionista⁸. Os Pareceres do Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, no capítulo referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013a), enfocam a necessidade hodierna de um novo projeto de sociedade pautado por valores ético-políticos que ressignifiquem a relação dos seres humanos com a natureza – assim que os interesses humanos não se sobreponham aos processos naturais e, conforme o documento, esse é o objetivo maior de uma Educação Ambiental crítica, comprometida com a realidade de seu tempo, na ressignificação das relações dos seres humanos entre si e com o meio natural para a compreensão de meio ambiente com base na perspectiva socioambiental:

⁶ Disponível em: <http://educambiental.wordpress.com/2009/09/01/tratado-educacao-ambiental-tbilisi-georgia-ex-urss-de-14-a-26-de-outubro-de-1977/>. Acesso em: 08/06/2014.

⁷ Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08/06/2014.

⁸ A Educação Ambiental na perspectiva conservacionista limita o entendimento de meio ambiente ao meio natural, ou seja, na linha da “[...] conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, e voltada para o ensino da ecologia [...]” (LOUREIRO, 2009, p. 80); nessa linha Layrargues (2000, p. 90) afirma a Educação Ambiental conservacionista sob o foco no ambiente não-humano, numa “[...] perspectiva de abordagem de conteúdos meramente biologizante das ciências naturais [...]”.

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela (BRASIL, 2013a, p. 542).

Nesse sentido, a Educação Ambiental “[...] é condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz” (BRASIL, 2013a, p. 545). Para tanto, a Educação Ambiental deve ser orientada à formação cidadã “[...] voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental [...]” (*Ibid.*, p. 542), envolvendo uma educação crítica e participativa, a partir dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Tal pressuposto, implicando as dimensões axiológica, política, epistemológica e pedagógica na fundamentação de sociedades justas e sustentáveis, envolve interesses, visões de mundo e valores, tais como: “[...] liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas [...]” (*Ibid.*, p. 549).

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental enfatizam uma perspectiva complexa e interdisciplinar, no processo educativo escolar, necessitando uma reorganização da estrutura curricular, mediante a transversalidade, visando à superação do conhecimento fragmentado e ampliando “[...] os horizontes de cada área do saber” (BRASIL, 2013a, p. 543).

Nesse contexto, as Diretrizes afirmam que:

a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo [devendo] começar desde a infância. A determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica, portanto, o início do seu desenvolvimento na Educação Infantil, prosseguindo sem futura interrupção (BRASIL, 2013a, p. 545).

A Educação Ambiental também é destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos [...]. Essa valorização [de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais]

também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (BRASIL, 2013a, p. 87).

Nesse sentido, o mesmo documento apresenta sugestões de que os professores criem oportunidades para as crianças nutrirem sua curiosidade, ludicidade e expressividade – próprias dessa fase da vida; também no que diz respeito à exploração do ambiente natural e construído, enfatiza que “[...] as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (BRASIL, 2013a, p. 94). Além disso, para ajudá-las a encontrar explicações sobre o mundo em sua volta, são propostas experiências concretas que possibilitem: - o entendimento de direitos e obrigações individuais e coletivas; - a busca por formas de resolução de conflitos entre os colegas; - o fortalecimento da autoestima, autoconfiança e autonomia; - e o cuidado pessoal e do ambiente de vida (BRASIL, 2013a).

Todas as áreas do currículo escolar devem estabelecer relações com os problemas do mundo, para que os conhecimentos tenham significado aos alunos, conduzindo à apreensão crítica e reflexiva da realidade socioambiental, sob o foco do exercício da cidadania. Ao tomar consciência do mundo em que vivem, podem os educandos criar, recriar e decidir como dele participar e intervir (FREIRE, 2007). Assim, “[...] não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social” (LIBÂNEO, 1985, p. 39).

Dessa forma, o desenvolvimento de uma educação em torno do respeito a todas as formas de vida, promotora da reflexão crítica e de ações transformadoras nas relações entre ser humano e natureza – na formação cidadã dos sujeitos-alunos, desde a Educação Infantil – passa impreterivelmente pelo diálogo entre os distintos conhecimentos que compõem o currículo escolar, entre os quais a Educação Física; e, para isso, faz-se necessário explicitar propostas pedagógicas que orientem os profissionais da Educação quanto à dimensão ambiental do trabalho educativo.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, no início dos anos 1990, sob a proposta intitulada “A Educação Ambiental no Contexto Escolar”

(CURITIBA, 1991) – resultado do trabalho conjunto com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) – convocava um trabalho interdisciplinar das áreas do conhecimento para “[...] a superação da visão aparente da realidade e a possibilidade da construção de um novo entendimento da atualidade histórico-cultural e, por conseguinte, de uma nova consciência transformadora” (CURITIBA, 1991, p. 14-15) no que se refere ao desvelamento da “[...] compreensão das relações recíprocas e dinâmicas da sociedade [...]” e suas relações com a natureza (*Ibid.*, p. 43). Nessa perspectiva, o documento abrange a Educação Infantil, propondo que “[...] o encaminhamento metodológico [esteja] diretamente vinculado aos conteúdos necessários à compreensão da realidade no seu movimento histórico” (*Ibid.*, p. 41) e traz, como exemplo, conteúdos relacionados aos animais. Nesse caso, sugere que os professores discutam onde estão os animais, se na casa, na escola, no mar e, a partir desse questionamento, desenvolvam atividades de observação e exploração com as crianças, para que elas identifiquem quais animais vivem ali e percebam “[...] as relações de interação e interdependência entre eles, desses com outros seres vivos e o meio, e a ação transformadora [dos seres humanos]” (*Idem*).

Com relação à Educação Física e Educação Ambiental, o documento afirma que as integrações são possíveis, sendo que as diferentes formas de manifestações corporais (ginástica, dança, jogo/esporte) vivenciadas pelo aluno, conduzem a uma “[...] relação total e dialética, dele com o meio, para que reconheça a necessidade de atuar como agente transformador, preservando e melhorando o meio ambiente” (CURITIBA, 1991, p. 40). Entretanto, o texto não avança no rumo de práticas pedagógicas, enquanto práxis⁹ – relacionadas às questões do meio ambiente – mas, para outras disciplinas são dadas recomendações.

Ao longo da década de 1990 até os dias de hoje, amparada pela Lei municipal nº 7.833, de 19/12/1991, que instituiu uma política de Educação Ambiental para todas as áreas de conhecimento e níveis educativos, a SME produziu diversas

⁹ Segundo o pensamento freiriano, a práxis pedagógica se realiza na medida em que haja diálogo entre educadores e educandos, que não se limita à troca de ideias, mas gera reflexão para a ação, comprometidas com a transformação social, posto que, “[...] em Paulo Freire o diálogo tem clara conotação política” (GADOTTI, 1998, p. 15). Paulo Freire (2008, 2007), com efeito, aponta a importância do diálogo entre sujeitos cognoscentes, para despertar a consciência crítica de educadores e de educandos acerca do mundo com o qual lidam e no qual vivem.

propostas curriculares que abrangem a temática ambiental. No entanto, nenhuma delas apresenta uma proposição pedagógica, no sentido de explicitar possíveis inter-relações das disciplinas com as questões socioambientais, pertinentes ao momento histórico hodierno; nem tão pouco, realizando considerações à Educação Infantil nessa relação com a Educação Ambiental, como realizado pelo documento citado “A Educação Ambiental no Contexto Escolar” (CURITIBA, 1991).

Em 2000, a nova proposta curricular, intitulada “Diretrizes Curriculares: em discussão – a escola organizada em ciclos de aprendizagem” (CURITIBA, 2000), traz como um de seus princípios “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”; em âmbito geral, propõe reflexões em torno da realidade de vida dos educandos e de temas como a relação entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, o respeito aos diferentes estilos de vida, o entendimento e o enfrentamento de problemas socioambientais, envolvendo conceitos de interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade, diversidade etc. No caso da Educação Física é destacada “[...] a análise crítica da relação entre a sua prática [pedagógica] e as questões sociais relevantes como a violência, o consumismo, o sexismo, a corpolatria, a competitividade, o conformismo [...]” (CURITIBA, 2000, p. 60), sem trazer orientações que esclareçam as possibilidades de um trabalho escolar interativo entre essa disciplina e a Educação Ambiental.

As propostas de 2004, “Diretrizes Curriculares: o currículo em construção” (CURITIBA, 2001-2004) e de 2006, o documento oficial mais recente¹⁰, “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba” (CURITIBA, 2006), mantêm a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” como um de seus princípios e apresentam, em linhas gerais, orientações metodológicas quanto às problemáticas socioambientais locais, por meio especialmente do projeto educativo de cada escola, objetivando a traçar o perfil do espaço físico e social do entorno escolar com questões, “[...] tais como: o histórico da ocupação do espaço, o número de habitantes, o acesso à água tratada, à energia e ao saneamento básico, [...] a degradação/conservação ambiental, a rede hidrográfica, a condição das habitações,

¹⁰ Em 2016, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, apresentou o Plano Curricular Preliminar 2016 – planos curriculares dos ciclos I e II, para todos os anos e disciplinas, com a intenção de possibilitar a discussão e reflexão do documento pelos profissionais da Educação para que a proposta seja validada e o projeto educativo consolidado. Disponível em: <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/3/pdf/00099960.pdf>. Acesso em: 18/05/2016.

de saúde [...]” (CURITIBA, 2006, p. 35). O texto encerra-se explicando a necessidade da inter-relação dos saberes escolares, para que os educandos compreendam os fundamentos de cada ciência, bem como o mundo e suas complexas relações - mas não apresenta explicitações para esse trabalho nas disciplinas específicas.

O documento em foco, ao propor que as escolas trabalhem as problemáticas socioambientais dos seus entornos, a partir das diversas disciplinas, possibilita que os educandos apreendam e compreendam o mundo em que vivem, desenvolvendo o senso de pertencimento cidadão – essencial para ações transformativas na realidade sócio-política e cultural. Conforme Paulo Freire (1980, p. 35-36), os alunos ao se conscientizarem de seu ambiente concreto de vida, podem motivar-se a compreender seus entornos, para ações transformadoras, pois:

quanto mais [o ser humano] refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade pra mudá-la. [...] Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela.

Nesse contexto, a inserção da dimensão ambiental na Educação Física escolar potencializa a auto compreensão do educando como integrante da natureza e responsável para com o ambiente natural e construído pelo ser humano, na medida em que, por exemplo, as vivências corporais forem praticadas em ambientes externos diferentes das quadras, campos de areia e piscinas, como bosques, praças, parques, jardins, praias, montanhas, reservas ambientais, “[...] proporcionando novos desafios aos seus praticantes [...]” e promovendo “[...] o desenvolvimento da conscientização ambiental [...]” crítica, mediante “[...] o surgimento de novas atitudes e sentimentos [...]”, nos quais o “[...] prazer de se movimentar pode estar relacionado com o prazer de se conhecer e vivenciar a natureza”, conduzindo a relações éticas de interdependência entre seres humanos e meio natural (SIMÕES *et al.*, 2007, p. 166).

Tais relações, além de oportunizar a vivência de práticas corporais¹¹ ligadas à natureza, possibilitam aos educandos pensar sobre a importância de se preservar o

¹¹ O conceito de ‘práticas corporais’, para esta Tese, refere-se às “[...] manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal [...]” (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 18), na direção da compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos praticantes, para além de sua utilidade

ambiente biofísico e social; também se ressalta que a prática pedagógica – sob a perspectiva transversal e interdisciplinar, entre a Educação Física e a dimensão ambiental – por meio das experiências realizadas no ambiente natural, pode “[...] efetivamente, contribuir para o despertar de uma sensibilidade e de uma responsabilidade ambiental coletiva [...]” (SIMÕES *et al.*, 2007, p. 168).

Esse olhar, para além da concepção tradicional que trabalha os conteúdos de forma factual, reducionista e fragmentada, favorece a construção de uma Educação Física crítica, criativa e transformadora, pois tanto a dimensão cultural quanto a biológica são compreendidas como componentes inseparáveis da natureza humana, orientando o entendimento de que

[...] o profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAÓLIO, 2007, p. 02-03).

Por meio da interação das questões socioambientais com os conhecimentos da cultura corporal – construídos e reconstruídos pelos diferentes grupos humanos, via motivações intrínsecas, variações históricas e todo tipo de interesses sociais (WILLIAMS, 1963¹² *apud* FORQUIN, 1993) –, podem surgir outros enfoques para as aulas de Educação Física que ressignifiquem as práticas corporais e as relações com o corpo e com o movimento, em uma compreensão ampliada de mundo.

Nesta Tese, a cultura corporal é concebida como patrimônio da humanidade, compondo-se com o todo da cultura humana pelas e nas relações sociais; por isso, é atualizada e ressignificada na dinâmica cotidiana (DAÓLIO, 2007), em espaços públicos e privados: nas canchas de areia, nos ginásios, nas quadras, nas salas de aula, nas piscinas, nos intervalos das aulas, nos recreios, nos momentos de lazer, nos clubes, nos estádios, nos teatros, nos campinhos de várzea, nas ruas, nas montanhas, na praia, nos parques e nas reservas ambientais.

imediate; dessa forma, esse entendimento de práticas corporais sinaliza a oposição ao termo ‘atividade física’, comumente usado, restringindo-se a uma concepção biologicista, embasada na objetividade e neutralidade.

¹² WILLIAMS, R.: **The long revolution**, London, Chatto and Windus (reed. Hardmondsworth, Penguin Books, 1961; 1963).

A resignificação das práticas corporais – entendidas como uma das linguagens constituintes da experiência e da expressão humana – acontece pela construção e reconstrução coletiva do conhecimento na estruturação das possibilidades pedagógicas junto aos alunos, incentivando a criação de movimentos, a ludicidade, a reflexão crítica e a interação, evitando assim, “[...] a lógica da reprodução de modelos e padrões bastante difundidos pelas chamadas metodologias de treinamento esportivo” (SILVA; DAMIANI, 2005a, p. 25). Assim, são desconstruídos modelos estereotipados, próprios de um trabalho tradicional na Educação Física, tanto no que se refere à ênfase dada aos aspectos anatomofisiológicos, quanto à relação professor-aluno (SILVA; DAMIANI, 2005b).

Nesse sentido, a experiência “[...] desempenha um papel fundante na formação humana e constitui-se como visceralmente enraizada no corpo [...]” (SILVA; DAMIANI, 2005b, p. 205). Especialmente no que se refere à criança pequena, a apropriação da cultura e a construção do pensamento se realizam, desde o início, por meio das experiências corporais, dado que, o corpo se constitui como principal instrumento no diálogo interpessoal e cultural (DIAS, 1996, p. 13). Sob esse foco, destaca-se a experiência humana enquanto uma ação coletiva, somente possível quando há troca, compartilhamento, permuta de conhecimento, de sentimentos, de emoções, pois “[...] só nos tornamos parte do gênero humano na relação com o Outro [...]” (SILVA; DAMIANI, 2005b, p. 205). A análise de Walter Benjamin (1987) acerca do empobrecimento da experiência humana, desde a adoção do modelo capitalista moderno, alerta-nos para a ausência de condições específicas que viabilizem a experiência (*Erfahrung*) - construída voluntária e coletivamente, por meio da ação conjunta de uma comunidade; falta-nos tempo, espaço, tradição e memória comuns, respeito aos ritmos da natureza – interna e externa -, valorização da arte de contar, entre outras. Ainda segundo o autor, há de se encontrar caminhos que novamente estabeleçam conexões entre o cotidiano e a realidade de vida de crianças, jovens, adultos e idosos, para que as experiências sejam, de fato, coletivas, engrandecidas pelo compartilhamento e colaboração e não, simplesmente, experiências vividas isoladas (*Erlebnisse*). Nesse contexto, podem os professores construir alternativas criativas que modifiquem os tempos e espaços escolares, resignifiquem as rodas de conversa, desde a Educação Infantil, bem como reorganizem os currículos: na seleção dos conhecimentos relevantes a serem tratados pedagogicamente na escola; na valorização da cultura popular; na

interconexão das disciplinas e destas com os aspectos políticos, econômicos, éticos, socioambientais, estéticos, religiosos, históricos, que compõem os ambientes de vida.

Nessa perspectiva, rompe-se com um trabalho fragmentado na Educação Física, pautado pelo gesto técnico, padronizado, estereotipado, repetitivo – passando-se a privilegiar o trabalho por meio da experiência, da descoberta, da problematização, da construção e reconstrução coletiva do conhecimento e do cultivo dos sentidos. Conforme Freire (1984), tais encaminhamentos pedagógicos se aperfeiçoam na medida em que os educandos, em todos os níveis de ensino, são estimulados a desenvolver sua consciência crítica e, assim, criar, recriar e decidir. Esse processo de conscientização possibilita que a experiência corporal dos educandos, antes fundada em um corpo-sujeitado, corpo-oprimido e invisível na Educação bancária, transforme-se no corpo-sujeito, corpo consciente e visibilizado na Educação dialógica e, nesse sentido, Libertadora (FREIRE, 2008). Nesse rumo, as práticas corporais relacionadas ao meio ambiente, possibilitam o desenvolvimento de dimensões fundamentais da experiência humana, como o cuidado de si, o bem-estar coletivo, a autoestima, a sociabilidade, a ludicidade, bem como o senso crítico, o diálogo e o desenvolvimento da sensibilidade humana, compreendendo que olhar, escutar e sentir “[...] são desdobramentos individuais de todo arcabouço da história precedente da espécie [...]”, que não se constituem mecanicamente, mas precisam ser cuidadosamente cultivados (SILVA; DAMIANI, 2005b, p. 191).

Uma concepção de Educação Física crítica, criativa e transformadora nas escolas, demanda dos docentes o exercício de sua potencialidade interventiva e inventiva na resignificação das práticas corporais, possibilitando junto aos educandos, de forma colaborativa e coletiva, a construção e a reconstrução dos conhecimentos trabalhados e inter-relacionados aos ambientes de vida. É sob esse foco que se quer desenvolver a presente Tese, isto é, realizar uma investigação de práticas pedagógicas pelos professores de Educação Física na relação com a Educação Ambiental, em continuidade à pesquisa que desenvolvi durante o Mestrado – agora no âmbito da Educação Infantil. O caminho para chegar a este processo investigativo é explicitado a seguir.

Com a finalidade de refletir sobre práticas pedagógicas relacionadas a experiências corporais, no sentido dos alunos vivenciarem outras possibilidades com

o corpo, explorando sensações e emoções provenientes de movimentos nas relações com os colegas, com o ambiente natural e cultural, realizei, entre 2008 e 2010, a dissertação “Relações entre Educação Ambiental e Educação Física – um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba”. Desenvolvi uma pesquisa qualitativa, em forma de estudo de caso, numa escola municipal de Curitiba, Paraná, em relação ao Projeto Escola&Universidade “Unir Esforços para a Sustentabilidade de uma Comunidade”. O projeto tinha como intencionalidade desenvolver os educandos para uma compreensão sobre a importância do cuidado do corpo e do ambiente de vida, desde a escola à comunidade¹³. Busquei avaliar as relações entre as ações pedagógicas da docente de Educação Física com a Educação Ambiental e as repercussões no cotidiano das aulas. A pesquisa demonstrou, por meio dos resultados¹⁴, desafios e dificuldades dos professores da Educação Básica – o que me instigou a realizar uma investigação que possa contribuir com a formação continuada dos docentes, na relação entre Educação Física e Educação Ambiental na Educação Infantil.

Minha atenção mais centrada na Educação Infantil iniciou-se há cerca de quatro anos, quando a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na qual atuo, possibilitou aos professores de Educação Física trabalhar na Educação Infantil, função antes exercida pelos educadores – servidores municipais que não fazem

¹³ O projeto envolveu quatro professoras de Educação Física, com outras de Artes, Ensino Religioso e a regente, em perspectiva interdisciplinar, com alunos do 5º ano, que moravam num assentamento na Área de Preservação Ambiental (APA) do Rio Iguaçu, na região sudeste de Curitiba. Uma das principais atividades econômicas da comunidade era coletar materiais recicláveis, convivendo as famílias com o acúmulo do lixo em quintais e ruas, com os problemas de droga, violência, de enchentes e proliferação de doenças pelo uso de água poluída.

¹⁴ Os resultados indicaram um trabalho criativo nas relações entre Educação Ambiental e Educação Física, possibilitando mudanças de hábitos e atitudes tanto dos alunos, dos funcionários da escola e das pessoas da comunidade no descarte do lixo, na higiene pessoal, no reaproveitamento de materiais, no plantio de hortas caseiras e no cuidado com os focos da dengue, além de mudanças da própria docente de Educação Física, principalmente sob o aspecto da alteridade, isto é, vivenciando uma empatia com aquela comunidade, entendendo a cultura daquelas pessoas e percebendo seu potencial para mudanças individuais e coletivas. Entretanto, foi possível constatar que a temática ambiental limitou-se às aulas do Projeto, não fazendo parte das aulas do cotidiano, dificultando a inserção da Educação Ambiental na dinâmica da transversalidade curricular. Além do mais, a docente carecia de uma visão crítica de meio ambiente e Educação Ambiental, sendo tolhida no desenvolvimento de uma proposta pedagógica na linha da formação da cultura cidadã, relacionada a sentimentos e atitudes pelo bem-estar comum, compromissada com os direitos e deveres da cidadania e ações políticas de participação coletiva em prol das transformações do lugar. Constatou-se também a falta de uma avaliação sistemática do Projeto que propiciasse a convergência do planejar e do agir pedagógico, indicando falta de unidade da prática escolar – questões essas, entre outras, que apontavam fragilidades na formação inicial e continuada da docente.

parte do quadro dos profissionais do magistério, mas que atuam como regentes de turma¹⁵. Para cumprir a exigência legal de conceder 33% de hora-atividade (tempo para estudos) a cada professor, foi necessário aumentar o número de professores nas escolas, o que fez com que, em minha escola, tivéssemos dois professores de Educação Física em cada turno, dando-nos a oportunidade de atender a crianças pequenas e também realizar projetos com alunos do contra turno¹⁶. Por escolha própria e por preferência, optei pelo trabalho com crianças a partir de quatro anos; e o que foi um grande desafio, tornou-se motivo de encantamento e dedicação, a ponto de querer direcionar a investigação de tese a essa faixa etária.

Logo nas primeiras aulas, dei-me conta de que conhecia muito pouco sobre as crianças, pois pareciam frágeis, choronas, impacientes; e num momento seguinte, se revelavam atenciosas, amorosas e determinadas em aprender os movimentos solicitados. Por exemplo: andar e correr de mãos dadas com um colega nas linhas de determinada cor pintadas na quadra; imitar ovelha, leão e outros animais; dançar a ciranda e cantigas de roda inventando a coreografia; chutar bola para derrubar boliches; fazer cambalhotas no colchonete; deslocar-se sobre cordas amarradas entre uma árvore e outra; criar jogos e brincadeiras com materiais de sucata – como patinar com caixas de sapato; utilizar embalagens plásticas nas brincadeiras com água e areia; brincar com pneus etc.

A experiência com crianças da Educação Infantil foi desafiadora e marcante sob o ponto de vista de pensar, planejar e organizar práticas pedagógicas para essa faixa etária. Para ampliar a compreensão do universo infantil, isto é, quem é a criança, foi fundamental a minha participação nas disciplinas *Seminário Pesquisa Com Crianças Pequenas: contribuições da etnografia*, no segundo semestre de 2013, conduzida pela profa. Marynelma Garanhani e com a participação da profa. Tânia Maria F. Braga Garcia e da profa. Ângela Coutinho; e *Infância e Processos de*

¹⁵ Em 2014, a Prefeitura Municipal de Curitiba elaborou um estudo para valorizar os educadores da rede municipal e propôs o Plano de Carreira do Professor de Educação Infantil de Curitiba, reconhecendo os educadores como professores e garantindo direitos iguais aos do magistério. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=7&cod_not=4125
2. Acesso em: 31/08/2014.

¹⁶ Os projetos ofertados podem ser os mais variados e são selecionados com base na demanda da preferência dos alunos e no planejamento geral da escola (Projeto Político-pedagógico - PPP). Alguns exemplos são: xadrez, ginástica, dança, luta e corrida de orientação.

Escolarização, no primeiro semestre de 2014, também com a profa. Marynelma, ambas as disciplinas da Linha Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Igualmente relevante em relação às questões pedagógicas dos professores de Educação Física, foi a participação na disciplina *Espaços e Equipamentos Urbanos no Âmbito do Esporte e do Lazer*, no segundo semestre de 2013, conduzida pela profa. Simone Rechia no Programa de Pós-graduação em Educação Física, também da Universidade Federal do Paraná. Foi trabalhado, nesta disciplina, o conceito ‘artes de fazer’, de Michel de Certeau que, transposto para o contexto escolar, representa as maneiras de fazer dos professores no cotidiano da escola; ou seja, as invenções dos professores e dos alunos nas relações com os conteúdos de ensino e aprendizagem e o Projeto Político Pedagógico da escola – de práticas pedagógicas singulares e plurais que ressignificam os tempos, espaços e currículos escolares.

No livro “A invenção do cotidiano: artes de fazer”, Certeau (2012) apresenta resultados de pesquisa, entre 1974 e 1978, sobre a influência das interações sociais nas práticas cotidianas dos indivíduos. Para o autor, as pessoas comuns, os *praticantes*, encontram mecanismos para apropriação das práticas sociais cotidianas, adaptando-as criativamente em vista do atendimento de suas necessidades. Essas artes de fazer, a maneira diferente de fazer, aplicando-se novos usos para as práticas sociais, evocam dois elementos essenciais ao mundo contemporâneo: a liberdade e a criatividade – mesmo quanto às microliberdades da habilidade inventiva cotidiana. No contexto educacional, entende-se que os professores, os *praticantes* das práticas educativas, mediante as relações sociais que estabelecem, modificam cotidianamente o currículo tal qual o compreendem e o adaptam a necessidades e interesses.

O interesse por propostas pedagógicas de professores de Educação Física na relação com a Educação Ambiental, já manifestado durante o Mestrado, fortaleceu-se nas aulas do Doutorado, agora, na busca por práticas corporais criativas na Educação Infantil. Em uma das disciplinas¹⁷ foi focado que as instituições infantis italianas têm recebido prêmios internacionais pela inovação e criatividade de seus

¹⁷ Denominada “Infância e Processos de Escolarização”.

professores no trabalho pedagógico com as crianças e que essas experiências têm sido replicadas no Brasil com êxito, sendo Joinville (SC) uma das cidades brasileiras a desenvolver tais práticas. Para tomar conhecimento dessas experiências, com base nas artes de fazer dos professores,¹⁸ realizei um estudo exploratório na Rede Municipal de Ensino dessa cidade, nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Foram observadas as maneiras pelas quais os professores, os gestores, as crianças, as famílias e empresas da região, têm revitalizado e transformado com criatividade os espaços escolares em ambientes de múltiplas aprendizagens, conectando vivências corporais com conhecimentos socioambientais, via projetos como: Espaços de Descobertas; Nosso Espaço... Nosso Lugar; Um Jardim de Flores, Cheiros e Cores; Casa Nossa de Todo Dia; e Corpo em Movimento¹⁹.

Nesse rumo destacam-se outros projetos, como os desenvolvidos na escola pesquisada – campo de pesquisa desta Tese. Com intuito de trabalhar com conhecimentos novos, diversificados e, além de tudo, estabelecer uma relação com o ambiente natural, eu e mais duas professoras de Educação Física “do Boles”, como carinhosamente nos referimos à essa instituição, decidimos durante a

¹⁸ Este estudo exploratório foi possível graças à intermediação das professoras Marynelma Garanhani e Daniele Vieira.

¹⁹ O projeto *Espaços de Descobertas*, do CEI Jardim Sofia, oportunizou momentos de brincadeiras ao ar livre às crianças, caracterizando um trabalho escolar diferencial, pois, geralmente as práticas pedagógicas se restringem a espaços internos – salas de referência; assim, mediante parceria com a comunidade, foram construídos: um pergolado, onde se penduram redes; uma área de grama com dois túneis de manilhas de concreto; um parque de pneus; uma casinha na árvore que inclui ponte e escada para o acesso, com vista para o rio do entorno escolar etc. O projeto *Nosso Espaço... Nosso Lugar*, no CEI Luiza Maria Veiga, investiu na fantasia e imaginação da criança e o contato dela com a natureza, por meio da vila de casinhas com mobiliário adaptado para crianças e do parque com brinquedos, lago, pedras, plantas e peixes, entre outras práticas. Já o projeto *Um Jardim de Flores, Cheiros e Cores*, no CEI Alegria de Viver, envolveu as famílias na construção de canteiros, pesquisa e seleção de sementes e mudas, além do plantio; e o projeto *Casa Nossa de Todo Dia*, também neste CEI, possibilitou experiências acerca dos diferentes tipos de moradias e a construção de uma casa “ecológica” – por estudantes de engenharia, pelas crianças, professores e familiares – fabricada com madeira de reflorestamento, telhas de pneu reciclado e 3.000 garrafas PET. Por fim, o projeto *Corpo em Movimento*, realizado nos quatro maiores CEIs do município, visa a integrar o trabalho dos professores de Educação Física com os demais docentes, evidenciando que os ambientes externos também são espaços pedagógicos na aprendizagem das crianças, possibilitando a vivência de sensações e experiências distintas daquelas proporcionadas pelas aulas tradicionais, como: balançar-se na rede e sentir o vento provocado pelo movimento de ir e vir; deslocar-se por entre elásticos dispostos como uma teia; andar sobre tocos de madeira com diferentes alturas; caminhar por pisos de diversas texturas; brincar no parque de pneus e testar a agilidade, a coordenação e o equilíbrio; passar por dentro e por cima de manilhas enterradas na grama; escalar paredes com agarras artificiais que contam com a proteção de colchões altos para as eventuais quedas etc.

elaboração do planejamento anual²⁰, em 2013, acrescentar práticas corporais de aventura aos conteúdos trabalhados, agregando a Corrida de Orientação²¹ e o Arvorismo²², como conhecimentos das aulas.

A Corrida de Orientação, conhecida mais como Orientação, enquanto prática corporal realizada na escola, foi planejada sob os seguintes objetivos, entre outros: - proporcionar aos alunos um conteúdo diferenciado da Educação Física, envolvendo o espaço escolar e questões relacionados à Educação Ambiental, como o respeito e o cuidado com ambientes naturais e sua biodiversidade; - e cooperar com os colegas para efetivar objetivos em comum. Dentre as diversas atividades, o momento marcante desse trabalho foi a Orientação em uma aula de campo, vivenciada nas Pistas Permanentes de Orientação (PPO) em quartéis²³ da cidade, em parceria com a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR)²⁴ e com uma equipe amadora de esportes, denominada Anjos da Natureza, liderada por uma professora de Educação Física, que também trabalha na Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Juventude (SMELJ)²⁵.

²⁰ Nas quartas-feiras, os horários letivos são reservados para a permanência dos professores de Educação Física, Artes, Ensino Religioso e as corregentes (auxiliares da regente), na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ou seja, não há atividades com alunos, nesse dia da semana; nesse período, acompanhados ou não da pedagoga, todos os professores dessas disciplinas, se possível, devem envolver-se na elaboração do planejamento das aulas e dos eventos da escola, bem como participar de cursos de formação promovidos pela Mantenedora.

²¹ Corrida de Orientação: esporte realizado em ambientes naturais, no qual o atleta utiliza um mapa topográfico, um cartão de controle e uma bússola para percorrer um trajeto previamente marcado, no menor tempo possível; tal atividade surgiu nos países nórdicos, em especial, na Suécia, por volta de meados do século XIX.

²² Arvorismo: prática esportiva de aventura, normalmente realizada na copa das árvores, quando se fazem travessias entre uma árvore e outra, por meio de ligações construídas com cordas, cabos de aço e madeira. Também são comuns as tirolesas para os percursos. Para praticar tal esporte é importante munir-se de um kit de segurança, contendo: capacete, cabo de segurança, polia, mosquetão e cadeirinha.

²³ Pode parecer estranho que se realize uma atividade educacional em quartéis, entretanto a Orientação chegou ao Brasil por meio de militares vindos da Europa, na década de 1970, especificamente no Estado do Rio Grande do Sul. Em 1974 a Orientação foi incluída no currículo da Escola de Educação Física do Exército, como disciplina obrigatória. Até hoje os militares são os principais representantes desse desporto em competições nacionais. As aulas de campo foram realizadas em dois quartéis diferentes: no 5º GAC AP (Grupo de Artilharia de Campanha Autopropulsado) e no 20º BIB (Batalhão de Infantaria Blindado). Disponível em: <http://www.cbo.org.br/site/institucional/index.php>. Acesso em: 04/02/2016.

²⁴ Na pessoa do Professor Doutor Raul Marques Pereira Friedmann, que coordena a disciplina de Fundamentos de Orientação, Cartografia e Navegação Terrestre para os cursos de Engenharia da UTFPR.

²⁵ A Professora Maria Cristina Fernandes da SMELJ.

De modo diferenciado da Orientação para as turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o Arvorismo com o objetivo de despertar os educandos a uma sensibilização relacional de seu corpo com o meio natural, foi desenvolvido especialmente com as crianças da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Na versão para os pequenos, foram amarradas cordas entre quatro árvores, possibilitando três diferentes trajetos - a aventura exige equilíbrio, coordenação e coragem. As crianças mais receosas foram auxiliadas pelas professoras, mas também incentivadas a agir sozinhas.

No ano seguinte, em 2014, as mesmas professoras de Educação Física imbuídas da intenção de desenvolver conteúdos que aproximassem mais os alunos das questões socioambientais, decidiram manter as práticas pedagógicas de Orientação e Arvorismo, bem como desenvolver um projeto denominado Parque de Pneus, com os seguintes objetivos: - despertar a consciência ambiental em conexão com a sustentabilidade; - desenvolver a consciência corporal por meio de habilidades motoras nos espaços externos da escola; - transformar os espaços externos da escola em locais educativos e agradáveis; - e envolver a comunidade escolar na realização do projeto. Muitas foram as práticas corporais dos alunos com os pneus, como: saltar sobre, atravessar, pular em cima, carregar, rolar, puxar, empurrar, arremessar, girar, equilibrar-se etc.; foram construídos dois brinquedos com pneus: a amarelinha e a pirâmide²⁶. Quanto à interação entre as turmas, uma experiência nos surpreendeu: reunir a turma da Educação Infantil com o 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, os menores com os maiores da escola. Se a princípio a diferença de idade poderia causar alguma preocupação com a segurança dos pequenos, o carinho, a atenção e a paciência dos alunos do 5º. ano (mesmo daqueles considerados mais indisciplinados) foi surpreendente; os pequenos, por seu lado, estavam felizes e satisfeitos com tanta dedicação dos “grandes”.

²⁶ No início de 2015, devido ao fato de que os pneus ainda não haviam sido pintados, os brinquedos foram desmanchados temporariamente. Nesse ano também houve mudança no quadro das professoras de Educação Física da Escola: uma delas foi convidada a trabalhar na Secretaria Municipal da Educação, a outra entrou em licença maternidade e a terceira, autora desta Tese, entrou em licença para estudos. Com essas alterações o Projeto não teve andamento. Observa-se, quanto ao Projeto Parque de Pneus, que não era um projeto da Escola, mas de algumas professoras - de Educação Física, de Artes e poucas regentes - que se engajaram em propósitos e objetivos vinculados à Educação Ambiental, esforçando-se por realizá-los.

Em paralelo a essas atividades na quadra coberta, foi realizado um trabalho de sensibilização ambiental, em que todas as turmas assistiram ao filme Wall-E²⁷. Foram discutidos, com os alunos, os temas: como produzimos lixo, como o descartamos, por que produzimos tanto lixo, o que é consumo consciente e o valor dos brinquedos e brincadeiras com materiais descartados, como os pneus, entre outros. Juntos, alunos e professores, chegaram à conclusão de que “Devemos cuidar do Planeta porque é nossa casa”; e, com esse lema, após o filme e as discussões, os alunos registraram no caderno de Educação Física desenhos e frases sobre o que mais lhes chamou a atenção, nessa vivência. Cabe ressaltar que algumas professoras regentes e, ainda as professoras de Arte e de Ensino Religioso, contribuíram ativamente com essa etapa do projeto; inclusive as professoras de Arte desenvolveram atividades sob o tema: Arte e Meio Ambiente.

Tais projetos revelaram ações criativas e importantes nas ‘artes de fazer’ de professores e crianças da Educação Infantil comprometidos com o processo de humanização na interação com a realidade, seus problemas e possibilidades de mudanças; conforme Paulo Freire (2008), tal processo, como vocação ontológica, acontece na busca permanente e inquieta que os seres humanos fazem uns com os outros, no mundo e com o mundo. Sem essas inter-relações o projeto para se humanizar não é possível. Em termos da gradualidade da experiência humana, desde a Educação Infantil, Freire pode ainda nos levar mais além, pois, para ele, a ação e reflexão humanas sobre o mundo podem transformar a realidade e ressignificar a existência:

[os seres humanos] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e que se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2008, p. 103 - 104).

²⁷ Wall-E é um filme de animação produzido pela Pixar Animation Studios, dirigido por Andrew Stanton, exibido em 2008, que conta a história de um robô, criado em 2100, com a função de limpar a Terra, pois não era mais habitada devido ao acúmulo de lixo por toda parte; os ex-moradores da Terra viviam em uma nave espacial à espera do dia em que o Planeta voltaria a ser um ambiente saudável e com vida, capaz de novamente proporcionar a sobrevivência de seres humanos e não humanos.

O processo intencional, dinâmico e inventivo de interação de professores e crianças com os ambientes de vida, possibilita a conexão dos conhecimentos escolares com a realidade, viabilizando a construção de novos significados da ação educativa. Além do mais, esses projetos no âmbito da Educação Física em conexão com a Educação Ambiental, na Educação Infantil, também corroboram o processo de sensibilização e conscientização socioambientais da comunidade para com o meio natural, na medida em que envolvem as famílias dos alunos, empresas e estudantes universitários. São exemplos de projetos que, em sua dimensão socioambiental, ressignificam tempos, espaços e conteúdos curriculares, com um novo olhar sobre os conceitos de cidadania, que abrangem valores de cuidado, respeito, solidariedade, cooperação, responsabilidade, entre outros – fundamentais para o desenvolvimento da consciência socioambiental.

Com efeito, há necessidade de sensibilização e conscientização das professoras que atuam na Educação Infantil em relação à Educação Física, quanto à dimensão ambiental da educação escolar, via estudos e replanejamentos, mediante práticas pedagógicas para a formação ambiental cidadã das crianças.

Com essa intenção, quer-se desenvolver uma Pesquisa-ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), na relação de Educação Ambiental com Educação Física e Educação Infantil, desenvolvida entre pesquisadora e professores – em continuidade ao trabalho de Dissertação, focado anteriormente – na conexão de Educação Ambiental e Educação Física – mas agora, sob uma perspectiva interventiva nos processos de reflexão e planejamento dos educadores, na Educação Infantil.

Entende-se que ao promover um diálogo crítico com os educadores, para neles fomentar curiosidades e mobilizá-los à criatividade, a Pesquisa Colaborativa incentiva as artes de fazer dos professores; pois enquanto *praticantes* das práticas educativas, fundamentados no Projeto Político Pedagógico da escola, podem – os professores – reconstruir criativamente suas ideias acerca das práticas corporais nas aulas de Educação Física com crianças pequenas – ressignificando tais práticas nas relações com os conteúdos da Educação Ambiental (CERTEAU, 2012; MACHADO, 2013).

Essa maneira de ‘pesquisar na ação’, de ‘investigar com’ os professores, na perspectiva de incentivar a produção de conhecimentos teórico-práticos e privilegiar processos de intervenção que transformem determinada realidade, tem-se consolidado na Educação a partir da década de 1980. Desde então, a pesquisa-

ação, como essa prática ficou conhecida, tem sido assumida por educadores com o propósito de

transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional [...] via reconhecimento da dimensão política que a pesquisa assume no âmbito do desenvolvimento profissional docente. Esses dois aspectos – a dimensão política e a intencionalidade emancipatória – colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder (empowerment) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula quanto a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente (IBIAPINA, 2008, p. 09 e 10).

Para a autora, a reflexividade crítica constitui uma dimensão importante nas pesquisas co-partilhadas, pois possibilita que pesquisador e professores, ‘co-produtores da pesquisa’, construam pensamentos e práticas criativas, visando a “[...] mudar a própria forma de pensar e agir [...]” nas ações pedagógicas, por meio do questionamento reflexivo (*Ibid.*, p. 18).

A Pesquisa Colaborativa, por sua natureza dialógica e participativa, pode contribuir ao processo de articulação e reelaboração dos saberes e das práticas dos docentes, tornando-os conscientes, sistematizados e críticos. Entendemos, como Freire (2008), que esse processo de conscientização viabiliza a práxis pedagógica, ou seja, a ação-reflexão-ação de educadores e educandos na problematização e transformação de suas relações com o mundo. Nesse contexto, põe-se o objeto de estudo desta Tese, ou seja, a investigação de práticas pedagógicas pelos docentes de Educação Física na relação com a Educação Ambiental no âmbito da Educação Infantil, propondo-se a seguinte questão orientadora da pesquisa:

- Como as práticas pedagógicas de Educação Física, numa escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, podem promover a formação socioambiental cidadã de crianças entre quatro e cinco anos?

Para viabilizar essa investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- 1) Construir com os professores de Educação Física que atuam com crianças entre quatro e cinco anos uma compreensão teórico-metodológica da Educação Ambiental crítica, para orientar a práxis pedagógica;
- 2) Avaliar com os docentes, a partir da realidade escolar, as potencialidades de transformação sociopedagógica da Educação Física na Educação Infantil, com foco nas experiências corporais sob a perspectiva da cidadania socioambiental.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa fundamenta-se nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos, considerados como pontos de partida para o desenvolvimento da investigação:

- (i) O processo intencional e político de construção curricular implica a seleção contínua de conhecimentos sócio-histórico-culturais em cada instituição escolar (FORQUIN, 1993; APPLE, 2000; ROCKWELL, 1997; GOODSON, 2003; FREIRE, 1980).
- (ii) As inter-relações entre sujeitos, saberes e práticas escolares vivenciados no cotidiano escolar, compõem o *ethos* cultural de cada escola, a saber: a cultura escolar e a cultura da escola (MAFRA, 2003, ROCKWELL, 1997, FORQUIN, 1993).
- (iii) A educação escolar, como práxis no processo de humanização dos educandos, visa ao desvelamento da realidade de vida e à transformação das relações existenciais com o mundo e no mundo (FREIRE, 2008).
- (iv) A relevância do processo educativo escolar para a construção social do ser humano encontra-se em considerar a potencialidade interventiva de cada sujeito em seu processo de formação (SACRISTÁN, 2005).
- (v) A Educação Ambiental crítica implica a temática socioambiental no contexto escolar enquanto dimensão educativa, que busca a formação de sujeitos cidadãos para a transformação da sociedade (LOUREIRO, 2009; CARVALHO, 2004; DICKMANN; CARNEIRO, 2012).
- (vi) A Educação Ambiental crítica como referência para as práticas corporais contribui para a construção de uma Educação Física criativa e transformadora (SIMÕES *et al*, 2007; ABREU, 2010).

- (vii) A Educação Ambiental crítica pode despertar a comunidade do entorno escolar para a participação coletiva e transformadora, a mudança de atitudes e no modo de pensar e agir daquela localidade (FREIRE, 1999; CARVALHO, V.S., 2006).
- (viii) Os diferentes ambientes externos da escola – os pátios cobertos, quadras esportivas, canchas de areia, área gramada, entre outros – e o próprio entorno escolar podem se constituir em espaços privilegiados para a vivência de aprendizagens significativas na Educação Física, sob o foco da formação ambiental cidadã (INÁCIO, 2005a; SILVA; DAMIANI, 2005b; JOINVILLE, 2013).
- (ix) A experiência (*erfahrung*) como fruto das relações sociais se sustenta por meio da imaginação, da criatividade, da espontaneidade, da construção coletiva de diferentes possibilidades de ação e interliga o conhecimento entre as gerações (BENJAMIN, 1987; SILVA, DAMIANI, 2005b).
- (x) As aulas de Educação Física, em perspectiva socioambiental, podem provocar o estranhamento, a curiosidade, o encantamento da descoberta, a invenção de movimentos, o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção, no processo de ressignificação das experiências dos seres humanos entre si e com a natureza (SILVA; DAMIANI, 2005b; INÁCIO, 2005a).
- (xi) A Educação Infantil corresponde à etapa inicial da Educação Básica e tem como uma de suas finalidades a formação ambiental cidadã de crianças de zero a cinco anos de idade, com base no modo como vivenciam o mundo e constroem conhecimentos (BRASIL, 2013a).
- (xii) Ser criança demanda a combinação de condições socioculturais e da história de vida de cada uma, como o grupo social a que pertence, o gênero, se foi abandonada ou desejada pela família etc. Dessa forma, pode-se então tratar de infâncias, que são experimentadas pelas crianças a partir de seu grupo social e sua biografia (SACRISTÁN, 2005).
- (xiii) Inventar o cotidiano é a arte de viver a sociedade contemporânea com suas múltiplas contradições. Com inventividade e criatividade os professores produzem coletivamente, no contexto escolar, práticas singulares e plurais e, com essas artes de fazer, ressignificam tempos, espaços e currículos (CERTEAU, 2012; DURAN, 2007).

- (xiv) Na Pesquisa-Ação Colaborativa, pesquisador e professores-pesquisadores, são coprodutores da pesquisa e, por meio da análise e reflexividade crítica dos problemas do cotidiano escolar, podem cooperativamente encontrar alternativas para a transformação de determinada realidade (IBIAPINA, 2008).
- (xv) Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, fundamentados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, constituem dinâmicas de pesquisa, epistemológico-política, de formação de professores, visando ao desvelamento, pelos sujeitos-participantes, de situações-limite em prol de inéditos-viáveis na realidade escolar (TONIOLO; HENZ, 2015).

A Tese foi desenvolvida em quatro capítulos. Os dois primeiros compreendem a discussão teórica, sendo que, o Capítulo 1 – **A Educação Infantil no contexto internacional e brasileiro** – enfoca a construção histórica e sociocultural dos conceitos de Criança e Infância(s), especialmente a partir do século XVII, fundamentada em Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa, Montessori e Malaguzzi; e considera as propostas atuais da legislação brasileira, bem como as concepções pedagógicas de Educação Infantil relacionadas à Educação Física e à Educação Ambiental.

No Capítulo 2 – **A Educação Física na Educação Infantil e sua relação com a Educação Ambiental** – trata-se a trajetória da Educação Física na Educação Infantil brasileira, desde o final do século XIX até as propostas atuais; e a Educação Ambiental, em seu contexto sócio-histórico e significado na Educação Básica e, nesse contexto, na Educação Infantil. Essa fundamentação possibilitou a discussão de experiências corporais de Educação Física, na conexão com a Educação Ambiental para a Educação Infantil, em três categorias: observação e exploração dos ambientes de vida, ludicidade e relações com o eu, o outro e os ambientes de vida, em vista da formação socioambiental cidadã da criança pequena.

O Capítulo 3 – **Metodologia da Pesquisa de Campo** – define a opção pela pesquisa qualitativa, sob a metodologia da Pesquisa-Ação Colaborativa; o universo da pesquisa quanto ao campo e sujeitos; e as seis fases, desenvolvidas pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: Diagnose; Planejamento da Primeira Oficina de Reflexão; Oficinas Reflexivas; Planejamento da Ação Reconstitutiva; Ação Reconstitutiva; e Nova Ação Reflexiva.

O Capítulo 4 – **Análise Interpretativa dos Dados** – traz o desenvolvimento da pesquisa nos avanços das reflexões-ações das docentes-pesquisadoras, visando a práticas pedagógicas inovadoras da Educação Física em conexão com a Educação Ambiental, na Educação Infantil; e, também, as dificuldades pessoais e institucionais encontradas pelas docentes-participantes no processo de auto(trans)formação permanente.

A Tese finaliza com as **Considerações Finais**, trazendo os alcances, ou resultados, das diferentes fases da Pesquisa-Ação Colaborativa e, ainda, as **Considerações Indicativas** em prol de avanços da realidade escolar pesquisada e perspectiva de continuidade a outras pesquisas, na relação com a formação de docentes.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO

[O cumprimento da República brasileira no que se refere à Educação Infantil] significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

(BRASIL, 2013a, p. 85)

1.1 Concepção de infância(s) e de criança

A compreensão da Educação Infantil como espaço para a formação cidadã das crianças – construção de relações altruístas, responsáveis e conscientes com o próximo e a natureza – demandou, tanto em nível internacional quanto nacional, um longo caminho, no qual os conceitos de Infância e Criança foram sendo talhados.

Etimologicamente, Infância significa ‘ausência de fala (articulada)’ do termo latino *infans* – não falante –, tradução literal, não significa que a criança não tivesse voz, não falasse, mas que suas palavras não seriam consideradas como testemunho ante um tribunal (PAGNI, 2010). Criança significa ‘sujeito que está se criando’ do latim medieval *creare*, do qual se origina o vocábulo criatividade e está relacionado a *crescere* ‘crescer, aumentar’²⁸. Ambos os termos são construções sociais, culturais e históricas relacionadas às diferentes representações, significados e sentidos²⁹ que

²⁸ Origem da palavra Criança no site de Etimologia, disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/crianca/>. Acesso em: 08/07/2015.

²⁹ Significado e sentido são termos que expressam conceitos distintos, entretanto, estão intrinsecamente correlacionados sem perder suas singularidades: “Os **significados** são produções históricas e sociais, e permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências, pois seus conteúdos são instituídos, compartilhados e apropriados pelos sujeitos. [...] Na perspectiva de compreensão humana, os significados constituem o ponto de partida, a fim de que se caminhe para as zonas de **sentido**, este muito mais amplo que o significado, pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Assim, significado tem um caráter mais social do que sentido, que é mais pessoal e subjetivo. [...] Enquanto o **significado** é produzido histórica e socialmente, o **sentido** aproxima-se mais da subjetividade, da expressão cognitiva, afetiva e biológica do sujeito” (MARTINS, 2010, p. 80 e 81, grifos no original).

compõem “[...] o conjunto de mudanças e permanências de comportamentos, hábitos e valores constituidores da identidade de uma sociedade” (VEIGA, 2007, p. 43).

Segundo Philippe Ariès (2012), o entendimento de Infância e de Criança pode ser dividido em dois grandes momentos: antes e depois do século XVII – conforme o autor denominou, ‘na velha sociedade tradicional’ e ‘nas sociedades industriais’. No primeiro momento, na sociedade tradicional, que vai do século XIII até aproximadamente ao século XVI, não existia a consciência da infância enquanto um período especial do desenvolvimento humano, com características e especificidades próprias. A descoberta da infância, como foco da atenção dos adultos, começou

“[...] no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 2012, p. 28).

A duração da chamada ‘primeira infância’ estava reduzida ao período mais frágil da criança, período do desmame tardio, até próximo aos três ou quatro anos e, logo quanto possível, quando não mais dependesse da mãe ou da ama, a criança, nas classes populares, acompanhava seus pais no mundo dos adultos, nos afazeres diários, aprendendo o que devia aprender para contribuir com o bem coletivo. A criança era considerada “uma parte do grande corpo coletivo” (GÉLIS, 2009, p. 306), em que a partir dos sete ou oito anos, o menino seguia com o pai para o campo e outros lugares de ofícios; e a menina ficava em casa com a mãe na lida cotidiana. No caso das crianças pertencentes à nobreza, segundo Larroyo (1974) e Aranha (2006), os meninos, via de regra, recebiam de um adulto a educação militar para se tornar cavaleiro, correspondendo à preparação para técnicas de guerra e de política; assim, a partir dos sete anos já servia aos cavaleiros como pajem e estudava música, educação cortesã, introdução na língua francesa e praticava jogos de salão, corridas, saltos, esgrima, falcoaria, entre outras atividades físicas, até se graduar escudeiro aos catorze. Dali em diante, aprendia o manejo de armas e equitação até sagrar-se cavaleiro. Ao contrário da educação para os meninos, que enfatizava habilidades de caça e de guerra, não privilegiando a alfabetização – havendo muitos analfabetos –, as meninas nobres aprendiam a ler e a escrever nos mosteiros ou com o capelão do castelo.

Portanto, a criança na sociedade tradicional precocemente “[...] se transformava [...] em homem jovem [...]” (ARIÈS, 2012, Prefácio ix): aprendia as coisas da vida pela convivência com os mais velhos de diferentes grupos familiares, com crianças da mesma idade e maiores; e pela experiência e observação tomava conhecimento das regras da comunidade, dos jogos e brincadeiras, dos seus papéis especiais nas grandes festas, como de Reis e do Natal, das habilidades corporais, das delimitações e possibilidades nos espaços da casa e de uso comum dos âmbitos coletivos.

Essa maneira de ensinar e aprender, especialmente em relação às crianças do povo, constituía

uma forma de educação em comum, um conjunto de influências que faziam de cada ser um produto da coletividade e preparavam cada indivíduo para o papel que dele se esperava. Em tal contexto existia pouca intimidade, porém dia após dia reforçava-se cada vez mais o sentimento de pertencer a uma grande família, à qual se estava unido para o melhor e para o pior (GÉLIS, 2009, p. 308).

Afinal, a sobrevivência dos integrantes dessa grande família dependia do empenho de todos na “[...] conservação dos bens, na prática comum de um ofício, na ajuda mútua cotidiana [...], e ainda, nos casos de crise, na proteção da honra e das vidas [...]” (ARIÈS, 2012, Prefácio, x). Contudo, apesar do entendimento de interdependência e da necessidade de cooperação permanente de todos os membros, a perda de uma criança da família, com seu falecimento – a taxa de mortalidade infantil era extremamente alta, na qual metade morria antes de completar sete anos – não demorava a ser superada, visto que a sociedade da época desenvolveu um sentimento de desapego das crianças, resignando-se ao pensamento de que aquela que morreu logo seria substituída por outra (RAMOS, 2013).

Esse aparente desinteresse pela infância pode ser observado também na pintura ocidental da época, na qual pouca importância se dava ao tema, ou, quando se abordava a infância, as crianças eram retratadas como adultos pequenos, quer na indumentária ou nas feições, como mostra o quadro abaixo, *Brincadeiras de Crianças*, de Pieter Brughel, o Velho, 1560³⁰, com duzentas e cinquenta crianças

³⁰ A obra *Brincadeiras Infantis* (1560), também conhecida como *Jogos Infantis*, do artista flamengo Pieter Brueghel, tem sido considerada por professores de Educação Física como uma referência para

participando de oitenta e quatro brincadeiras, utilizando bexigas de porco, tonéis, aros de tonéis, ossinhos, bonés ou sem nenhum objeto – traz-se mais detalhes sobre essas brincadeiras no Anexo 1, a partir dos estudos de Adriana Friedmann (1998).



Foto 1: Brueghel, Pieter. Brincadeiras Infantis. 1560.

Fonte: Museu de História da Arte, Viena, Áustria. Original de arte, óleo sobre painel de madeira, color., 118 x 160,9 cm.

Segundo Hagen, como se pode visualizar nessa obra de Brueghel, “[...] o lado infantil não é salientado nem nos rostos, nem na forma do corpo. Algumas têm um aspecto rabugento, mas o que as caracteriza a todas é o fato de não parecerem ter idade” (HAGEN, 1995, p. 31).

Vale enfatizar, nesse momento, as circunstâncias sob as quais foi constituída a classe de crianças no Brasil, a partir do século XVI, no período da colonização. De acordo com Ramos (2013), além dos filhos dos indígenas, a sociedade de crianças brasileiras foi formada pelos ‘miúdos’ que aqui desembarcaram das naus portuguesas, a partir de 1530. Nessas embarcações vieram os filhos dos imigrantes, mas também os grumetes, meninos recrutados entre as famílias pobres ou órfãos pedintes, com cerca de nove a dezesseis anos, por vezes menos, que prestavam

a introdução do conteúdo Jogo, demonstrando a historicidade das práticas corporais, já que brincadeiras como, maria-cadeira, cabra-cega, jogo do pião, rolar o arco, pula-sela, boca de forno, entre outras, faziam parte do acervo lúdico do século XVI e estão presentes até hoje – muito provavelmente, variantes com outras regras construídas nas culturas pelas quais passaram e permanecem.

toda sorte de serviços aos marujos, inclusive sexuais³¹. Essas circunstâncias levavam as crianças à tristeza da separação de seus familiares e também a aprendizados precoces e de alta responsabilidade, o que demonstra que ao viajarem para o Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, tiveram sua infância reduzida a uns poucos anos; pois, em uma questão de meses, já faziam parte do mundo dos adultos, no qual “[...] o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer. [...] Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento” (RAMOS, 2013, p. 48,49).

Nesse contexto, ao longo dos séculos XV, XVI e XVII, há um crescente sentimento de afetividade para com a criança, como se ela fosse ‘descoberta’ no seio familiar. A partir do século XVII, nas sociedades industriais, ocorre o segundo momento do entendimento de Infância e Criança, quando os pais passam a se preocupar com a preservação da vida física e espiritual da criança, zelando pela sua higiene e alimentação e também a batizam, segundo costume católico, em tenra idade, atentos à salvação de sua alma; outra preocupação em manter as crianças vivas, relacionava-se à perpetuação da linhagem, à manutenção da herança patrimonial e financeira, construída na família (ARIÉS, 2012). Essa percepção move pais, médicos e filósofos como o inglês, John Locke, que publica em 1690, seu *Ensaio acerca do entendimento humano* e, em 1693, *Pensamentos sobre a educação e Da educação das crianças* – clássicos da pedagogia europeia do século XVIII –, nos quais enfatiza a necessidade da família desenvolver hábitos e atitudes que previnam doenças infantis, bem como salienta a importância da escola e do desenvolvimento do pensamento com autonomia pela criança para o sucesso da aprendizagem; esta era incentivada por experiências, vivências, tentativas de erro e acerto, posto que, para Locke, todos nascem como uma folha em branco, que precisa ser escrita de fora para dentro a partir dos estímulos e informações dos professores.

³¹ Segundo Venancio (2013), além de trabalhar na cozinha, na preparação dos alimentos, os grumetes deveriam limpar as estrebarias e alimentar os animais, manter limpos os pavimentos do navio e as dependências dos oficiais e, ainda, durante as batalhas navais, transportar as cargas das armas de fogo do local do estoque para onde estavam os marinheiros.

Schmidt (1997, p. 23), ao analisar as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas, a partir do século XVII, enfoca novas perspectivas no âmbito da infância:

[...] no contexto destas mudanças, dois fenômenos são perceptíveis no que tange à infância. O primeiro deles refere-se ao processo de escolarização. A escola passou, gradativamente, a substituir a família como lugar de aprendizagem. Por meio da educação escolar, a criança se separou do núcleo familiar privado e iniciou o seu processo de socialização. O segundo relaciona-se ao lugar que a criança assumiu no interior mesmo da família, que passou a se organizar em torno de sua criação, constituindo uma verdadeira revolução educacional e sentimental.

A organização da família, em torno da criança, proporcionou um novo olhar sobre a infância e favoreceu o pensamento filosófico-pedagógico que orientou a Educação nas sociedades industriais da Europa, quando o Estado – com anuência dos pais e amparado pelas reformas morais promovidas por católicos e protestantes – incentivou a escolarização das crianças, o que não agradou a todos; pois, segundo Ariès (2012), significou o início de “um longo processo de enclausuramento das crianças”, no qual “[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 2012, Prefácio x).

Esses primeiros tempos de escolarização das crianças – diga-se, dos meninos, considerando que as meninas eram praticamente excluídas da escola nesse período – foram marcados por grandes mudanças:

- o conceito de família, antes incluindo todos os integrantes que vivessem sob a tutela de um patriarca, passou para a ‘família nuclear’, o casal e os filhos – com o direito à transmissão do patrimônio e do nome, além de o patriarca assumir a função espiritual e moral;
- o conceito de infância ganha destaque, valorizando essa fase da vida enquanto peculiar do desenvolvimento do ser humano e, portanto, alcançando notoriedade a necessidade da vida escolar – o que para os meninos, prolongou um pouco mais a infância, já que antes, aos sete anos, seguiam com o pai, o tio ou ainda outro adulto, na aprendizagem de um ofício. Ressalta-se que as meninas continuaram a ter sua infância reduzida, preparando-se precocemente para as tarefas cotidianas da casa, bem como para o matrimônio, ou sendo enviadas a conventos para instrução religiosa e cultural – só foram admitidas na escola, no final do século XVII, onde ingressariam entre os sete e doze anos e saíam aos vinte (ARIÈS, 2012);

- e com a valorização da criança, ela sai do anonimato; segundo Ariès (2012, p. 28), “[...] foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição [...]”.

A ‘preparação para a vida’ por meio da escola, diferentemente da aprendizagem tradicional realizada no mundo dos adultos, foi transferida para a sala de aula: ocorreu essa mudança de paradigmas em razão do entendimento de infância, de criança e das responsabilidades da família, perante a sociedade.

De acordo com Ariès (2012), organizam-se no século XVII, especialmente por meio da influência das ordens e congregações – jesuítas, oratorianos e jansenistas –, escolas destinadas às crianças do povo ou da nobreza. A princípio regidas pela disciplina eclesiástica ou religiosa que propicia o desenvolvimento da espiritualidade e da aprendizagem, em pouco tempo as escolas instauraram um sistema de vigilância e controle que cerceava as crianças de qualquer liberdade, impondo o internato como ensino modelo; conforme Ariès (2012, p.195):

[...] a escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas, dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII.³²

Apesar de avanços sobre a concepção de criança e infância a partir dos séculos XV-XVII, pensadores como Rousseau (1712-1778), um dos principais iluministas, discordava do entendimento de infância e da forma como a sociedade europeia do século XVIII cuidava da educação das crianças. Para ele, as pessoas estariam equivocadas no tratamento dispensado aos pequenos:

[...] Não se conhece a infância. [...] Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. [...] A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem

³² Cabe ainda registrar que a partir do século XVIII a escola única, para crianças do povo e nobres, foi substituída por um sistema que contemplava duas escolas: uma com ensino longo e clássico, para as classes sociais privilegiadas; e outra, com ensino de orientação prática, para o povo, ou seja, o liceu e o colégio para os burgueses e o ensino primário para as classes populares (Ariès, 2012).

maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...] (ROUSSEAU, 2014, p. 04 e 91).

Ao tratar a criança como centro do processo pedagógico – ao invés do professor ou dos conteúdos –, Rousseau valoriza a infância como período distinto e especial e inaugura a educação paidocêntrica, na qual a criança é o centro e o fim da Educação: “Amai a infância; favoreci suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?” (ROUSSEAU, 2014, p. 73).

As ideias rousseauianas influenciaram pedagogos e estudiosos de sua época, bem como atravessaram o Atlântico, inspirando a Rui Barbosa na Reforma Geral do Ensino no Brasil, nos anos de 1880, que também teceu críticas à educação escolar brasileira do século XIX, por privar as crianças de suas características peculiares:

A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminosos do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada (BARBOSA, 1947, p. 33-34).

Essa discussão sobre infância, tanto no além-mar quanto em terras brasileiras, tem convergência com a posição do pedagogo espanhol Sacristán (2005): para muitos, as crianças são uma invenção dos adultos que as imaginam com base em seus próprios projetos de presente e futuro; assim, as crianças são idealizadas pelos adultos a partir de seus próprios desejos, ideias e ideais, modificados em cada grupo social – sob este último aspecto, o autor destaca o entendimento de infâncias, com base nas concretudes de vida dos menores, ou seja, as condições biográficas, sociais e culturais:

À margem de qualquer ideal que possamos ter sobre o que entendemos ou queremos que sejam as crianças ou menores, estes são pessoas que vivem

suas vidas em condições reais. Como essas circunstâncias são variáveis e desiguais, segundo a geografia em que se está, a cultura, a classe social, a etnia, o sexo ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem sua infância ou sua pouca idade de formas bem diferentes. A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais. [...] Não existe *infância*, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social (SACRISTÁN, 2005, p. 22, *itálico no original*).

A perspectiva adultocêntrica, em que os adultos, ao se definirem definem os menores, também é a dos professores que, muitas vezes são incapazes de enxergar o mundo pelos olhares infantis e perceber, por exemplo, o quanto brincar e movimentar-se faz parte do ser da criança pequena; e como também nessa fase, são relevantes os mistérios relacionados ao próprio corpo, a curiosidade pelo mundo em volta, a descoberta por meio dos sentidos, o relacionamento em pleno processo de construção, com outras crianças, adultos e com a natureza. No adultocentrismo há o desejo da criança silenciosa e imóvel, “[...] matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos” (SAYÃO, 2002, p. 58).

Sob outro enfoque, há de se compreender a criança como um ser humano que se constrói cotidianamente, motivado por inúmeras experiências que vão constituindo a cultura infantil, ou seja, “[...] um olhar que [lhe] é peculiar para as coisas do mundo, para o mundo: uma forma de se colocar na sociedade [...]. Suas falas, seus diálogos, suas elaborações cognitivas, sua criatividade têm uma identidade própria” (NOGUEIRA, 2009, p. 47).

Paulo Freire, em sua maestria pedagógica, formulou uma elaboração exemplar de seu profundo respeito pelas crianças e sua preocupação com uma Educação da Infância coerente com um processo permanente de humanização, entendendo os seres humanos – crianças, jovens e adultos – como seres educáveis, na busca contínua de “ser mais”, em sua autonomia e criatividade; segundo suas próprias palavras: “Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente [...]” (FREIRE, 1992, p. 168); e ainda:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funde na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo (FREIRE, 1996, p. 65, 66)³³.

O respeito à autonomia da criança em Freire, tem relação direta com a liberdade do movimento, das brincadeiras e interações que lhes são próprias nessa fase da vida. De um modo geral, porém, as instituições infantis têm negado às crianças o direito de “[...] desfrutar plenamente de jogos e recreações, que devem estar orientados para fins perseguidos pela educação [...]” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, pela Assembleia das Nações Unidas, princípio n. 7), orientação também enfatizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)³⁴, que nos Artigos 15º e 16º afirma o direito da criança à liberdade de “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se [...]”³⁵. Ocorre, por conseguinte, cerceamento das crianças em vivenciarem experiências ao ar livre, de usufruírem de aprendizagens nos espaços externos da instituição infantil, no entorno do bairro próprio e de bairros vizinhos, com restrição a descobertas dos e nos ambientes de vida, desconectando-as da realidade socioambiental, objeto desta Tese. É, portanto, urgente a superação do isolamento das crianças da realidade, em vista de uma vida enriquecida por laços comunitários e de experiências nos ambientes naturais. Para tanto, a necessidade de apropriação, pelos professores e administradores

³³ Alguns ainda relacionam as obras de Paulo Freire apenas com propostas para jovens e adultos; entretanto, estudos como o da pesquisadora Franciele Clara Peloso (2009) apontam para a ressignificação dos pressupostos freirianos, no que se refere à Educação da Infância. Em sua dissertação de Mestrado, **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas** (PELOSO, 2009), a autora analisou oito obras de Freire, produzidas entre 1991 e 2000, quinze trabalhos, entre artigos, teses, dissertações e livros e, ainda, dezesseis depoimentos de estudiosos de Freire que responderam a um questionário sobre a infância, criança e Educação Infantil. Segundo síntese da pesquisadora: “É pertinente enfatizar que esses estudos trazem contribuições importantes para a Educação da Infância, pois retratam como os pressupostos freirianos podem ser ressignificados [...]. Primeiro, [...] contribuem para que a infância seja compreendida como condição da existência humana. Neste viés, o ser criança passa a ser portador de uma identidade, criador de cultura; é compreendido como alguém que é e está sendo no mundo, com o mundo e com os outros. Segundo, [...] esses pressupostos também podem trazer contribuições para a Educação Infantil no sentido de auxiliar as diversas experiências vivenciadas pelos profissionais atuantes na área para que não meçam esforço para refletirem melhorias no ‘que fazer’ pedagógico do trabalho com crianças” (PELOSO, 2009, p. 112).

³⁴ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

³⁵ A Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, também dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e traz alterações à Lei nº 8.069; entretanto, os Artigos 15º e 16º não foram modificados.

pedagógicos da Educação Infantil, de conhecimentos produzidos por pesquisadores e estudiosos da criança de zero a cinco anos, a saber:

[as crianças] são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (Vygotsky, 1989)³⁶, mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte (TIRIBA, 2010, p. 03).

Nessa linha, vários estudos foram desenvolvidos por pedagogos e filósofos sobre a infância, desde a Idade Moderna, propondo novos modos de se ensinar a criança pequena a aprender, a seu modo. Na sequência do texto, serão enfocados encaminhamentos pedagógicos para a Educação Infantil, na relação da criança consigo mesma, com os outros e com os ambientes de vida.

³⁶ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. RJ: Martins Fontes, 1989.

1.2 Concepções pedagógicas para a Educação Infantil: implicações na Educação Física e Educação Ambiental

No panorama das ideias iluministas, Rousseau (1712-1778) teve um olhar peculiar e importante para com os modos de ensinar de sua época, em redescoberta nos dias de hoje. Ao contrário do pensamento corrente na época, Rousseau nutria a esperança de reabilitar os seres humanos, desde a infância, dos artificialismos da vida urbana; e convocava a todos para se voltarem à vida no campo, pois em seu entendimento de natureza, esta é perfeita e o ser humano dela faz parte: portanto, o ser humano nasce bom³⁷, mas a sociedade corrompe a tudo e todos, pois nega a ordem natural das coisas, como expressou em suas palavras:

Tudo sai perfeito das mãos do Autor das coisas; nas mãos do homem tudo se degenera. Obriga uma terra a alimentar os produtos de outra, uma árvore a produzir os frutos de outra; mistura e confunde os climas, os elementos; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, tudo desfigura; ama a deformidade, os monstros; nada quer como a Natureza o fez, nem sequer o homem; necessita de amestrar-se para ele como um cavalo de corrida; necessita de modelá-lo a seu modo, como a uma árvore de seu jardim (Emílio Livro I, ROUSSEAU *apud* LARROYO, 1974, p. 516).

Para o autor, sentimentos como o amor de si³⁸, o amor ao próximo e o amor-próprio estão na essência da natureza – intrínseca do ser humano –, e antecedem a formação da razão, da consciência: “[...] nossa sensibilidade é indiscutivelmente anterior à nossa inteligência, e temos tido sentimentos antes que as ideias [...]”

³⁷ De acordo com Starobinski (1991, p. 34), “Rousseau quer apreender o princípio do mal” e a encontrou na ordem social vigente; porém, tal pensamento encontra-se em desalinho com a crença cristã do pecado original que afirma que o ser humano já nasce com tendências para o mal. Acrescente-se a essa discordância religiosa, o fato de Rousseau defender a necessidade de uma escola neutra ou leiga, desvinculada de qualquer religião; para ele haveria uma religiosidade espontânea no ser humano: “A harmonia da Natureza leva Emílio a crer na existência de um Deus natural, mas esta crença não deve estar exposta a discussões ou polêmicas” (ROUSSEAU *apud* LARROYO, 1974, p. 523).

³⁸ Segundo Rousseau (2014, p. 289), “o primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo, que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos [...]; mas à medida que amplia suas relações, suas necessidades, suas dependências ativas e passivas, o sentimento de suas relações com o outro desperta e produz o dos deveres e das preferências. Então a criança se torna imperiosa, ciumenta, enganadora e vingativa. O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio”.

(LARROYO, 1974, p. 516); porém, quando o ser humano por meio da razão distingue o bem do mal, passa a desejar o bem. De acordo com Rousseau, nas palavras de Starobinski (1991), o convívio com a natureza proporciona o desenvolvimento dos sentidos que conduz à percepção com clareza da realidade e ao desenvolvimento da razão; desse modo, o processo de sensibilização possibilita a que o ser humano escute a voz da natureza com

[...] uma tal proximidade que parece confundir-se com a intimidade pessoal. [...] A Natureza fala *nê*, pois que ele próprio está *na* Natureza. [...] Para o homem civilizado, essa voz se tornará uma voz distante, uma voz negligenciada. Ela lhe será exterior. Pior ainda, ele já não saberá escutá-la e reconhecê-la. Ao sair da natureza, ao trabalhar contra ela, ao interpor a linguagem de que é inventor, o homem torna-se surdo à voz que lhe falava na origem (STAROBINSKI, 1991, p. 313).

Com base nesse entendimento, Rousseau evoca como urgente “[...] a reconciliação da natureza e da cultura em uma sociedade que redescobre a natureza e supera as injustiças da civilização” (STAROBINSKI, 1991, p. 42) e admoesta aos pais: “[...] enviai pois vossos filhos para que se renovem, por assim dizer, a si mesmos e retomem nos campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados demais” (ROUSSEAU, 2014, p. 43). Propõe que a Educação cumpra essa função ao aproximar os pequenos da natureza e conduzi-los ao “[...] desenvolvimento harmonioso do amor a si mesmo e do amor ao próximo [...]” (LARROYO, 1974, p. 518), sempre respeitando as etapas do desenvolvimento corporal e anímico das crianças. Para tanto, orienta aos professores: - permanente observação do desenvolvimento de cada criança, seus interesses naturais e necessidades: “Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 04); - respeito pelo ritmo de aprendizagem da criança: “[...] Deixai que se amadureça a infância nas crianças” (ROUSSEAU, 2014, p. 97); - incentivo para que a criança conheça por si mesma, mas com a orientação do professor a realidade do local onde vive, suas características geográficas e históricas e, ainda, seja capaz de conectar conhecimentos, ampliando de forma consciente sua aprendizagem: “[...] Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos. Jamais vos apresseis em agir, a não ser para impedir que os outros ajam [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 101); - e estímulo intensivo dos sentidos e da autoaprendizagem, no que ficou conhecido como educação negativa:

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo de educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtude, mas evita vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la a verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-la (ROUSSEAU, 2005, p. 945).

Os modos de educar propostos por Rousseau referem-se, audaciosamente para a época, a uma pedagogia não diretiva, centrada na criança; suas ideias e conselhos foram estudados e seguidos, anos mais tarde, por Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Malaguzzi (1920-1994) e tantos outros pesquisadores da Infância.

O Naturalismo de Rousseau, exposto ao longo dos cinco livros de **Emílio ou Da Educação**, sua obra mais conhecida – condenada, proibida, queimada e rasgada pelo Parlamento de Paris (o que garantiu ao livro grande publicidade) – relata com ironia, sarcasmo e poesia, sua aversão pelas cidades e tudo o que contêm e a ênfase pela vida no campo – a simplicidade do modo de falar, de vestir, de comer, de educar as crianças, conforme o viver dos camponeses. Na obra, Rousseau propõe seu método de Educação do homem natural, no caso, de seu aluno imaginário Emílio, do nascimento ao casamento, na linha do não-diretismo: o ensino pelos interesses naturais, espontâneos das crianças, a aprendizagem junto ao ambiente natural, enfim, pela prática da pedagogia negativa. Foi criticado por atribuir à natureza humana uma autossuficiência impossível, se desconsiderada a importância do contexto histórico e cultural para a formação do ser humano, como se observa nas palavras de Larroyo (1974, p. 524):

Não existe uma natureza humana geral e abstrata: todo homem é homem numa e por uma comunidade histórica, concreta e temporal. Fora de uma comunidade social não é possível crescimento anímico, educação humana. O educador é dado, em primeiro lugar, como agente de uma sociedade histórica, e esta educa de acordo com suas normas e bens culturais. Ainda mais: precisamente, este ingrediente social-histórico do educando, em todas as etapas que percorre, faz da educação uma das forças modeladoras do próprio meio social e cultural.

Entretanto, esse dilema se ameniza ao se cruzarem as compreensões abordadas em outras obras de Rousseau, como **Do Contrato Social** e **Nova**

Heloísa, nas quais são ressaltadas a influência da sociedade e da família para a formação humana.

Se para Rousseau a educação tradicional, vigente no século XVIII, estava equivocada ao forjar as crianças para servirem ao seu país, como soldados, magistrados ou padres, portanto, uma educação utilitarista, positiva, ele só poderia oferecer propostas que fossem na contramão dessa linha pedagógica diretiva – como nas próprias palavras do autor:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra [foro]. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem em primeiro lugar; tudo o que um homem pode ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana (Rousseau, 2014, p. 14-15).

Seu método da Pedagogia Negativa visa à formação para a vida, a liberdade, a autonomia, voltada para a simplicidade dos ambientes naturais, com respeito à natureza da criança em suas características pessoais, seu modo e tempo para aprender, suas curiosidades e disposições – em torno de um aprendizado por valores; enfim, sem suposições adultocêntricas, Rousseau evoca a educação do “homem natural” – uma educação que reconcilie o ser humano com a natureza, respeitando os ritmos, as necessidades e as características da criança em cada fase e a liberdade da criança ser criança, sem precisar portar-se ou se parecer com adultos. Por isso, tal Pedagogia encontra historicamente novos desenvolvimentos como:

- a Educação que evita a barbárie e busca a emancipação humana em uma perspectiva crítica e axiológica, proposta pelos Frankfurtianos (Max Horkheimer, 1895-1973; Theodor W. Adorno, 1903-1969; Walter Benjamin, 1892-1940; Herbert Marcuse, 1898-1979; Jürgen Habermas, 1929) associados ao Instituto para Pesquisa Social, fundado em 1923 na Universidade de Frankfurt, Alemanha, sob os horrores da I Guerra Mundial (1914-1918);
- a crítica de Pierre Bourdieu (1930-2002) aos sistemas educacionais, por reproduzirem as relações sociais de dominação em seus estabelecimentos;

- e Paulo Freire (1921-1997) ao tratar as diferenças entre a educação bancária – como denominou a educação no Brasil nos meados do século XX –, e a educação libertadora, propôs uma nova pedagogia no processo da formação humana emancipatória, mediante a tomada de consciência crítica, pelos sujeitos, da complexidade e amplitude de sua realidade de vida.

A Pedagogia Negativa de Rousseau influenciou Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, ativista social – defensor dos pobres, das crianças e dos órfãos –, aplicando as orientações rousseauianas com o próprio filho e as crianças pobres, de ambos os sexos, na escola que estabeleceu em sua propriedade, em Neuhof, de 1775 a 1780. Além de aprender a ler e escrever, as crianças realizavam trabalhos domésticos, agrícolas e de tecelagem, para a manutenção da instituição. Pestalozzi ambicionava juntar o que Rousseau havia separado – para Rousseau não havia como educar uma criança em sua potencialidade natural e, ao mesmo tempo, nos moldes da sociedade. Pestalozzi, ao contrário, preconizava a transformação da sociedade via empoderamento dos mais pobres, capacitados pelo conhecimento, pela alfabetização, pelo comprometimento com mudanças.³⁹

Pestalozzi intentou viabilizar suas ideias na prática, como:

- no orfanato em Stans, quando atendeu por seis meses sessenta crianças, vítimas da invasão francesa, em 1798; associou práticas educativas a trabalhos manuais, com o propósito principal de fazer a instituição lembrar um lar;
- na classe elementar em Burgdorf, como professor assistente, de 1799 a 1804, realizou experiências pedagógicas fundamentadas no método de ensino intuitivo, no qual as lições tinham como ponto de partida as excursões aos ambientes naturais e arredores da instituição. Nessas excursões, os alunos entravam em contato com “coisas” utilizadas cotidianamente pelas pessoas, em seu estado bruto ou transformado, como metais, madeira, itens para o vestuário, alimentação, transporte e habitação. Observavam e exploravam as coisas por meio dos sentidos para então,

³⁹ **Leonardo e Gertrudes**, novela pedagógica em três volumes (1781 e 1787): relata a história da mulher Gertrudes, de origem humilde que, por empenho e inteligência, consegue educar os filhos e recuperar o marido do alcoolismo; ganha a admiração dos vizinhos, que seguem seu exemplo mudando para melhor toda a aldeia. O autor defende que tal trabalho fosse realizado em outras aldeias, (reais), expressando sua crença na Educação como forma de transformação e regeneração da sociedade. Esta tornou-se sua obra prima, projetando-o por todo o país.

com a ajuda do professor, ir descobrindo suas origens, processos históricos e transformações pelas quais passavam. Esse modo de ensinar ficou conhecido como Pedagogia Intuitiva e os ensinamentos, como Lições de Coisas. Nesse período, em 1801, escreveu **Como Gertrudes ensina seus filhos**⁴⁰, obra composta por vinte e quatro cartas, que reúnem os princípios do método pestalozziano, dentre eles: o amor, especialmente materno, pode levar a criança à plena realização moral; a escola deve ser uma extensão do ambiente familiar no que se refere à sensação de segurança e afeto; os professores precisam respeitar o desenvolvimento de cada criança; este começa de dentro para fora; os ensinamentos devem partir do que está mais próximo das crianças, do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o novo, do concreto para o abstrato; aprende-se fazendo; os professores devem contribuir com a formação humana em três dimensões – intelectual, moral e física (cabeça, coração e mão); nas escolas não há necessidade de notas, recompensas ou castigos; mais importante do que conteúdos, a escola deveria se preocupar em desenvolver habilidades e valores; e a educação é um recurso para a emancipação e aperfeiçoamento individual e social;

- e entre 1805 e 1825 dedicou-se a cento e cinquenta pensionistas do Instituto de Neufchâtel, na cidade de Yverdon, onde pôde aprofundar sua proposta pedagógica, recebendo pesquisadores da Educação de diferentes países como França e Alemanha, e dentre estes, Froebel.

Assim, entre 1808 e 1810, Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, teve a oportunidade de trabalhar com Pestalozzi, em Yverdon, adotando muitos dos ensinamentos do pedagogo suíço. Entretanto, em dado momento, discordou de Pestalozzi, por sua insistência na alfabetização precoce e falta de sistematização do trabalho pedagógico; daí, Froebel retornou ao seu país e desenvolveu o próprio método pedagógico para a infância.

Em 1826 Froebel escreveu **A educação do homem**⁴¹, sobre sua concepção de Educação para a primeira infância e período escolar; e também focou a convicção sobre a importância da integração família-escola e a responsabilidade da educação escolar na formação integral da criança, que significa para Froebel “[...]”

⁴⁰ PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Wie Gertrud Ihre Kinder Lehrt** (Como Gertrudes ensina seus filhos), Burgdorf, Neujahrstag, 1801.

⁴¹ FRÖBEL, F. **Die Menschenerziehung**. Keilhau-Leipzig: Wienbrack, 1826.

desenvolver aquilo que de divino a criança traz dentro de si [...]” (ARCE, 2002, p. 52). Em 1839 inaugurou o Instituto de Jogos e Ocupações, que passou a se chamar, em 1840, Jardim Geral da Infância Alemã, ou apenas Jardim de Infância – *Kindergarten* (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) – numa analogia de serem as crianças como plantas tenras⁴² que precisam de cuidados permanentes pelas professoras-jardineiras⁴³, para um crescimento harmonioso.

Essas experiências e vivências possibilitaram a Froebel fundamentar e desenvolver sua proposta pedagógica; segundo Alessandra Arce (2002) – estudiosa da pedagogia froebeliana – a inter-relação ser humano-natureza-Deus, enquanto “unidade vital” é a base filosófica da Pedagogia de Froebel, posto que, a maneira mais simples, direta e perfeita do ser humano conhecer a Deus, seria por meio de sua relação com a natureza – que é a expressão do espírito divino. Assim, quanto mais desvendarmos os mistérios da natureza tanto mais nos aproximaremos de uma relação com o Criador, bem como do autoconhecimento e da relação com os semelhantes, na busca por uma sociedade justa e produtiva. Froebel argumentava que a criança deveria ser ensinada a conhecer a natureza e viver com ela em harmonia – tal como preconizava Rousseau – e a mais, harmonizando-se com o espírito divino e também sendo incentivada a expressar seus sentimentos e compreensão de mundo, pois

tal como a natureza é a exteriorização do espírito divino, para que a criança desenvolva o que de melhor existe no ser humano, ela precisa exteriorizar seu interior, o que pode ser feito pela mediação do simbolismo (os brinquedos criados por Froebel desempenhariam esse papel na primeira infância) (ARCE, 2002, p. 39).

Para Froebel, os processos de interiorização e exteriorização humanos dizem respeito ao modo como absorvemos e identificamos o mundo exterior – do simples

⁴² A ideia de crianças como plantas já havia sido mencionada pelo abade Jacques Goussault, conselheiro do Parlamento francês em seu livro *Le portrait d'une femme honnête, raisonnable et véritablement chrétienne*. Paris: Michel Brunet, 1693, *apud* Ariès (2012, p. 104): “[...] as crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com frequência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam [...]”. Também Rousseau, em Emílio, reforçou a comparação: “Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia, seus frutos serão tuas delícias” (ROUSSEAU, 2014, p. 08).

⁴³ Para Froebel, tendo em vista a maternidade, as mulheres são mais afetivas e educadoras por excelência. Ele próprio organizou cursos de capacitação para as professoras dos seus Jardins de Infância.

ao complexo, do concreto ao abstrato, do que é conhecido para o desconhecido, conforme Pestalozzi – e a maneira como expressamos o que pensamos e sentimos. Assim, a arte, o contato com a natureza, a música, a linguagem oral, a mímica, a dramatização, o jogo e os brinquedos criados por ele, favoreceriam a expressão humana, como busca contínua de ação e reflexão, análise e síntese: “aprender fazendo”, “agir pensando e pensar agindo”, com base no método pestalozziano. De acordo com Arce (2002), o grande mérito de Froebel foi pensar uma nova educação, diferente dos métodos tradicionais de ensino, pois dessa forma

individualizando o ensino e os processos de aprendizagem e elegendo o desenvolvimento dos talentos⁴⁴ de cada ser humano em harmonia com a natureza como objetivos da educação, Froebel revoluciona a educação que se realizava sobre moldes chamados de tradicionais, antecipando-se, tornando-se precursor do movimento que mais tarde seria conhecido como movimento da Escola Nova, ou Escola Ativa ou ainda Pedagogia Progressista (nos EUA) (ARCE, 2002, p. 47).

A harmonização com a natureza coloca em foco o corpo da criança: um corpo ativo, dinâmico, capaz de apreender o externo, o mundo à sua volta. Pela percepção corporal, com o aprimoramento dos sentidos, ou seja, mediante a apreensão por si e de si, a criança deixa de ser um corpo passivo, “engessado”, imóvel, silencioso – que recebe todo o conhecimento pela palavra do professor, segundo o ensino tradicional da época. De outro modo, as orientações pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, seguem na trilha da educação dos sentidos, das práticas corporais, da liberdade prazerosa do movimento: “Para aprender a pensar, devemos portanto exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência [...]”, e ainda: “Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 149 e 160). Sob essa perspectiva, Froebel valoriza as experiências com o corpo todo – e não apenas pela audição – vivenciadas na vida do campo, nas excursões pelos arredores da instituição infantil e nos passeios campestres, possibilitando às crianças o contato com o mundo exterior pelo tato, pela visão e audição, pelo paladar e olfato, via a observação e exploração

⁴⁴ Froebel defendia a crença de que todas as crianças são puras e boas e de que a infância é a fase privilegiada para se descobrir os principais interesses e habilidades de cada criança, incentivando-as no que fazem de melhor para se relacionarem bem com os demais, com a natureza e com Deus, alcançando a harmonia plena, alvo principal da pedagogia froebeliana (ARCE, 2002).

de elementos naturais e materiais construídos pelos seres humanos, que despertam a razão sensitiva no desenvolvimento da razão intelectual, como preconizava Rousseau:

Assim, o que eu chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples (ROUSSEAU, 2014, p. 202).

Segundo Bastos (2010, p. 35) o método natural, difundido por Rousseau, Pestalozzi e Froebel é

“[...] o método que tem a natureza como ponto de partida, guia e ponto de apoio; que se dirige aos sentidos [...]. Primeiro a intuição, depois a definição: primeiro o concreto, depois o abstrato, princípios esses em que se baseiam as lições de coisas” (itálico no original).

No caso desta Tese, as experiências corporais vivenciadas nos ambientes de vida das crianças, nas aulas de Educação Física, podem proporcionar o aprimoramento dos sentidos pelo contato direto com espaços ao ar livre e elementos naturais ali dispostos. Escuta e olhar sensíveis, tato, olfato e paladar apurados, desenvolvem a percepção de si e do próprio corpo; bem como aprimoram a percepção do corpo dos colegas e dos ambientes em volta. Nesse processo de autoconhecimento e do outro, podem os professores de Educação Física trabalhar a formação socioambiental cidadã das crianças.

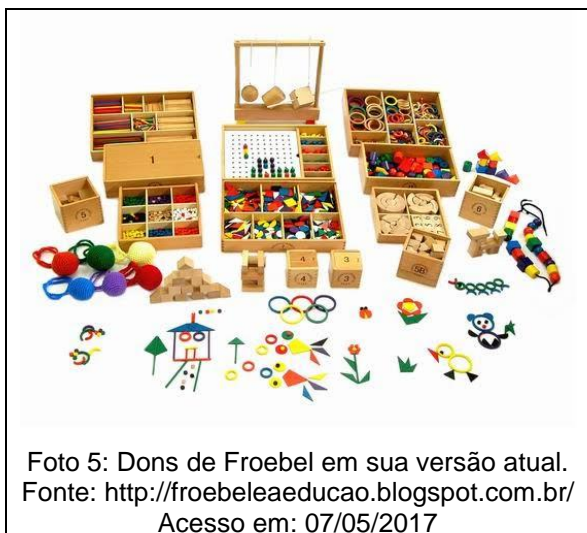
Com base nas observações dos elementos da natureza e estudos em cristalografia da Matemática e Arquitetura, Froebel criou brinquedos – conhecidos mundialmente como ‘dons de Froebel’, *gifts* ou presentes – os quais teriam a finalidade de facilitar a exteriorização daquilo que a criança sente e pensa, pois para ele a criança é

[...] dotada de auto atividade, ou seja, pela ação expressa intenções em contato com o mundo externo. [...] Foi observando a criança que Froebel percebeu o seu interesse em ver o que há dentro do brinquedo, e criou os jogos de construção para ‘quebrar’ e ‘consertar’ (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 44-45).

De acordo com Larroyo (1974, p. 644), sob o ‘gracioso’ nome de *dons* dado aos seus brinquedos, Froebel “[...] assinalou objetos destinados a despertar no

pequenino a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria”. Seguem algumas imagens desses brinquedos:

 <p>Foto 2: Dom 1 Fonte: http://jaisaeducativos.net/blog/los-regalos-o-dones-de-froebel/ Acesso em: 07/05/2017</p>	 <p>Foto 3: Dom 2 Fonte: http://jaisaeducativos.net/blog/los-regalos-o-dones-de-froebel/ Acesso em: 07/05/2017</p>	 <p>Foto 4: Dons 3 ao 6 e os curvilíneos Fonte: http://jaisaeducativos.net/blog/los-regalos-o-dones-de-froebel/ Acesso em: 07/05/2017</p>
---	---	--



Ao contrário das brincadeiras que deveriam ser espontâneas e sem duração determinada – como: atividades em papel, argila, areia, alinhavos, desenhos, pinturas, modelagens, canções, danças, cantigas de roda, contos, histórias, lendas, jardinagem, jogos ao ar livre, excursões semanais para vales e montanhas –, as atividades com os ‘dons’, seguiam uma sequência pedagógica, orientada pelas professoras, em que a criança só passaria para a próxima fase, quando vencesse os

desafios da anterior. Para Froebel, as crianças são essencialmente dinâmicas e criativas e devem ser estimuladas a experimentar o novo e a prestar atenção ao que estão fazendo e a refletir sobre o porquê estão fazendo desse jeito e não de outro. Nesse sentido, segundo ele, nos Jardins de Infância, devem predominar a liberdade e a alegria, o desenvolvimento da percepção dos sentidos, a brincadeira, as experiências concretas, as excursões pela natureza, a expressão oral e corporal e a capacidade de observação das professoras para identificar as fases de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Paralelamente aos primeiros *kindergartens* (Jardins de Infância) na Europa e nos EUA, foi implantado no Brasil, em 1862, em Castro, no Paraná, também por influência da proposta pedagógica froebeliana, o primeiro jardim de infância do país, pela professora Emília Faria de Albuquerque Erichsen (1817-1907). Como fruto de seu trabalho pelas crianças, o então governador do Estado do Paraná, Vicente Machado, inaugurou em 1904 o primeiro jardim de infância público paranaense, com base na pedagogia froebeliana (CARDOSO FILHO, 2006).

Em 1875, o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, abre também um jardim de infância particular, o qual integrou a pedagogia de Froebel e da educadora francesa Mme Pape-Carpantier⁴⁵; e dois anos mais tarde, a Escola Americana, em São Paulo, também contemplou uma instituição para os pequenos. E em 1896 foi inaugurado o primeiro jardim de infância público brasileiro – sob o impacto do Parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário e secundário no Brasil, em 1883⁴⁶ –, anexo à Escola Normal Caetano Campos, São Paulo; apesar de ser

⁴⁵ Marie Pape-Carpantier (1815-1878), pedagoga francesa, dedicou sua vida a desenvolver proposta pedagógica especialmente para as professoras de crianças pobres nas **salas de asilo**, mais tarde denominadas de escolas maternas. Mme Pape-Carpantier adotou o método intuitivo para a educação dos sentidos (*leçons de choses*) e desenvolveu uma caixa de Lição de Coisas, que: “[...] está dividida em três compartimentos principais, subdivididos cada um em um grande número de pequenos compartimentos, onde estão classificadas metodicamente as amostras de diferentes materiais que o homem emprega para a satisfação de suas primeiras necessidades, em estado bruto e transformado: alimentação, vestuário, habitação, metais. É como uma *biblioteca de coisas*, um instrumento precioso para as lições sobre a origem, a história e a fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana. Tem os meios necessários para desenvolver os sentidos, cativar a atenção das crianças e comentar, de maneira interessante, o livro de leitura corrente. Acompanha um questionário e uma nota explicativa (conhecimentos indispensáveis sobre alimentação, vestuário, habitação, os materiais de construção, a madeira, os metais, o aquecimento, a iluminação, etc.)” (BASTOS, 2010, p. 31, *itálico no original*).

⁴⁶ O parecer e os indicativos de projetos sobre a reforma do ensino primário e secundário, referentes ao Decreto nº 7.247 do Município da Corte, foram publicados em 1883, por uma Comissão de Instrução Pública, tendo como relator o então deputado Rui Barbosa, que registrou a seguinte

uma instituição pública não contemplava as crianças do povo, apenas os filhos da elite da cidade e do Partido Republicano Paulista (ARCE, 2002).

O método de Froebel torna-se, então, o método pedagógico oficial para o “jardim de crianças” no Brasil, tal como preconizado no referido Parecer (BRASIL, 1883), no qual Rui Barbosa registrou, com penetrante análise psicossocial e até poética, a essência da pedagogia froebeliana quanto à relação criança-natureza, fazendo também menção à filosofia de Rousseau⁴⁷:

A doutrina froebeliana reverencia na criança, tanto mais quanto mais tenra flor, uma parcela da natureza, com ela unificada, inseparável dela. E é por esta afinidade íntima com a natureza que o *kindergarten* se propõe a educar o corpo, o espírito, o coração do menino. Com este fim apela para as disposições infantis em toda a sua integridade. Pelo exercício das energias físicas e pela cultura incessante, variada, inteligente dos sentidos se estabelece essa comunicação íntima entre os afetos da primeira idade e as maravilhas do mundo exterior. ‘Os sentidos’, dizia Rousseau, ‘são os primeiros veículos de todos os conhecimentos; antes de aprender a ler, importa aprender a ver’. Os sentidos constituem, pois, no método moderno, o ponto de partida de toda a educação. Entre a natureza e o menino eles travam esse comércio benévolo, que a grandeza, a utilidade e a formosura dos fenômenos da criação devem firmar para sempre nas almas educadas. Não é a falar ao aluno dos fatos naturais que se destina o *kindergarten*; é a criar entre ele e o mundo, que o circunda, uma permuta cotidiana, incessante de serviços preciosos. O que há de estabelecer e apertar esses vínculos, interessar essas inteligências nascentes, não é a árida anatomia da realidade, ‘mas a *relação pessoal* em que se acha a criança para com certos objetos’, com os quais vive ou vem a estar em contato. Despertando essa íntima simpatia entre o espírito e as coisas que formam o círculo do seu horizonte, aproveitando para este fim as relações sensíveis em que elas se encontram com os incidentes, os prazeres, as obrigações e as necessidades ocorrentes na existência da criança, a escola Froebel perfaz o circuito completo da educação humana, física, moral e intelectual – quanta cabe na esfera dessa idade – obedecendo sempre ao princípio capital de que *a base da educação e do ensino não está no livro, nem em produto nenhum da perícia humana, mas na vida mesma e unicamente na vida* (BRASIL, 1883, p. 250, *itálicos no original*).

reflexão sobre a obra de Froebel: “Froebel percebeu que a inteligência, como o caráter da criança, é suscetível de uma cultura comparativamente muito desenvolvida quase desde as faixas infantis. O ponto estava unicamente em descobrir as leis naturais dessa primeira cultura. Aprofundando cuidadosamente o interessante objeto dos estudos de toda sua vida, Froebel discerniu, e pôde avaliar em toda a extensão das suas consequências, os fatos capitais da constituição infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e sutilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva. Foi contemplando os jogos da infância que se lhe operou a revelação do seu método. *‘Um menino a brincar é sagrado aos meus olhos’*, dizia ele. Todo o seu sistema funda-se da teoria das distrações infantis como elemento educador” (BRASIL, 1883, p. 249, *itálico no original*).

⁴⁷ A citação é longa, mas entendemos que o registro histórico de um documento não muito divulgado, é pertinente para esta pesquisa.

A descrição acima ressalta as bases do método intuitivo concretizado nas Lições de Coisas, nas quais os sentidos, a intuição, a observação e a experimentação pelo contato direto com os ambientes naturais ou com os elementos naturais dos ambientes construídos, possibilitam às crianças elaborar hipóteses e julgamentos acerca do mundo à sua volta. De acordo com a análise de Rui Barbosa acerca dos modos de ensinar e aprender que estavam sendo desenvolvidos no século XIX, “[...] o ensino de Ciências Físicas e Naturais começaria nos jardins de infância, ensinadas [as crianças], é claro, por meio da observação e experimentação, acompanhando as reformas que vinham ocorrendo na Europa, as quais propunham a união entre educação e natureza” (MORMUL; MACHADO, 2009, p. 12).

Tal qual seus antecessores, Maria Montessori (1870-1952), médica e educadora italiana, dedicava especial atenção às experiências que as crianças podem realizar ao ar livre – nos jardins públicos e praias, percorrendo longos trajetos a pé, sentindo o sol, cuidando de animais e plantas – libertando-as das regras da ‘sociedade civilizada’, que promovem uma vida artificial.

Esse modo de entender as crianças e as propostas pedagógicas que desenvolveu, surgiram no período de Unificação Italiana⁴⁸, quando foram promovidas reformulações marcantes da educação na Itália, tais como: valorização do ensino público, obrigatoriedade da frequência escolar e caráter laico das instituições (ANGOTTI, 2007).

Montessori participou dessas transformações educacionais ao desenvolver uma nova pedagogia, fundamentada na autoeducação das crianças e em uma educação científica dos sentidos, que teve início em 1898, quando foi assistente da Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma e interessou-se pelas crianças ali internadas. Esses estudos preliminares serviram de base para o trabalho com crianças normais entre três e sete anos de idade, quando em janeiro de 1907, a convite de uma incorporadora imobiliária da região que não queria que os pequenos estivessem desocupados durante o dia, a depredar os novos edifícios do conjunto residencial, reuniu-os em uma sala-escola, contando com o apoio de uma professora

⁴⁸ A Unificação Italiana está datada em 20 de setembro de 1870, porém só concretizou-se, de fato, em 1929, com o Tratado de Latrão que estabeleceu o Estado do Vaticano, pondo fim à disputa entre Governo e Igreja Católica.

que morava no mesmo local; assim é que foi inaugurada, em janeiro de 1907, a primeira escola para crianças sob o Método Montessoriano (MONTESSORI, 1965).

Estas não eram quaisquer crianças, mas cinquenta crianças desnutridas, com aparência doentia, choronas e muito tímidas, filhas de operários quase todos analfabetos de um bairro pobre, chamado San Lorenzo na cidade de Roma: “[...] flores fechadas, mas sem a frescura dos botões – espíritos encerrados em invólucros fechados” (MONTESSORI, s/d, p. 135). Como doutora em Ciências Médicas, estudiosa e dedicada ao processo de aprendizagem infantil e do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, Maria Montessori desenvolveu, de forma metódica e persistente, uma pedagogia fundamentada no princípio da autoeducação, pela qual entende que a criança é plenamente capaz de conduzir sua própria educação, tendo professores, recursos e livros como mediadores desse processo de construção da própria aprendizagem. Apresentou duas modificações ousadas para a época: mudanças na mentalidade dos professores quanto ao entendimento de criança e transformações radicais no ambiente escolar. Quanto à primeira, fundamentada nas propostas psicopedagógicas desenvolvidas em diferentes países – Alemanha, França, Inglaterra, Américas e a própria Itália em anos anteriores – estava convicta acerca da necessidade dos professores descobrirem e conhecerem a criança com quem trabalhavam e proporcionar-lhe a liberdade necessária à aprendizagem: “É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica⁴⁹ nela possa surgir: essa é a reforma essencial” (MONTESSORI, 1965, p. 16), e ainda: “[...] eis a verdadeira nova educação: partir primeiro à descoberta da criança e efetuar sua libertação” (MONTESSORI, 1965, p. 130).

Para a educadora, até os que antes dela propuseram a liberdade da criança, não entenderam bem esse conceito ou não se expressaram adequadamente, como se pode observar na crítica que faz a Rousseau:

⁴⁹ Ressalta-se que por ‘pedagogia científica’ leia-se Método Montessori, como ficou conhecida esta proposta pedagógica.

Ninguém ousará afirmar que tal espírito [de liberdade] já tenha sido implantado na pedagogia e na escola. É verdade que alguns pedagogos – sobretudo Rousseau - exprimiram estranhos princípios e vagas aspirações de liberdade infantil: mas o verdadeiro conceito de liberdade é coisa desconhecida para pedagogos (MONTESSORI, 1965, p. 16).

Sua concepção de liberdade extrapola a liberdade do escravo, da pátria ou de uma forma de pensamento, por considerar que haveria, nessas formas de liberdade, uma libertação parcial; segundo a autora, a escola deveria buscar a liberdade do ser humano que há em cada criança, possibilitando seu pleno desenvolvimento:

[...] a concepção de liberdade que deve inspirar a pedagogia é universal: é a libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual. Realidade de suprema importância, despercebida até o presente pela maioria dos observadores. [...] Urge que um método de educação, baseado sobre a liberdade, apareça para ajudar a criança a conquista-la [...] (MONTESSORI, 1965, p. 16, 51).

A segunda modificação marcante no Método Montessori diz respeito ao ambiente escolar e à necessidade de transformar-se em uma fonte de estímulos para a criança:

é o ambiente que capta as energias, porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta. [...] Ora, o adulto também faz parte do ambiente e deve adaptar-se às necessidades da criança, bem como torna-la independente, a fim de não servi-lhe de obstáculo e de não substituí-la nas atividades através das quais se efetua o seu amadurecimento. O nosso método de educação da criança caracteriza-se justamente pela importância central que nele se atribui ao ambiente (MONTESSORI, s/d, p. 130,131).

Todo o ambiente da sala deve despertar a criança para sua autonomia e liberdade quanto à própria aprendizagem, observa Montessori: o mobiliário – mesas, cadeiras, poltronas, armários, cômodas – adaptado às medidas das crianças e por elas transportado quando necessário; os quadros pendurados nas paredes, “[...] sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros [...]”; o aquário com peixinhos vermelhos; a disciplina ativa das professoras “Disciplina, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida” – são, dentre outras, transformações propostas pela educadora Montessori, seguidas ainda hoje em muitas instituições infantis. Para ela, havia uma premente tarefa a ser realizada na Educação de seu tempo, que suas orientações pedagógicas evocavam constantemente: respeitar a criança como criança e contribuir para seu pleno

desenvolvimento, em suas palavras: “A humanidade, que já se pode vislumbrar na infância como o Sol na aurora, deve ser respeitada com religiosa veneração; e todo ato, para ser eficazmente educativo, deverá favorecer o completo desenvolvimento da vida” (MONTESORI, 1965, p. 46).

Com esse entendimento, segundo Röhrs (2010, p. 12), o objetivo que Montessori atribui ao seu trabalho é o de “[...] fornecer à educação das crianças uma base científica sólida constantemente verificada pela experiência”. Tal finalidade se opunha à Pedagogia Tradicional, na superação desta pela Pedagogia Moderna, que teve Friedrich Froebel como um dos principais precursores, nos idos de 1840, na Alemanha. No Brasil passou a ser conhecida como Pedagogia da Escola Nova⁵⁰, a qual concebia a criança enquanto centro do trabalho pedagógico, isto é, um ser que aprende e constrói seu próprio conhecimento ao interagir e absorver os estímulos do ambiente à sua volta – o que Montessori definiu como ‘mente absorvente’.

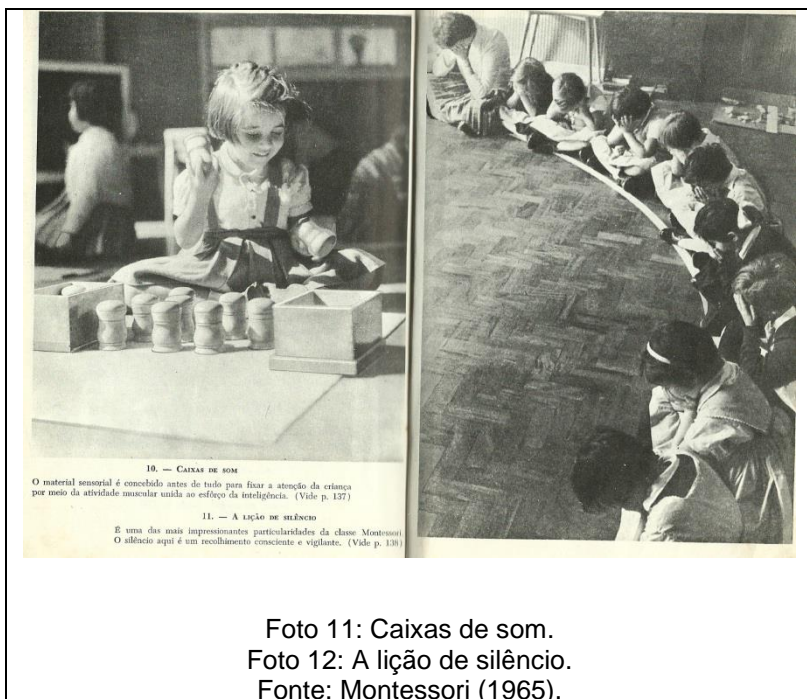
Na proposta de renovação da Educação – na qual crianças e professores envolvem-se intencional e ativamente nas experiências pedagógicas – tanto Froebel quanto Montessori⁵¹ construíram diferentes materiais educativos, como estímulo para um pleno desenvolvimento da criança; mas ao contrário dos brinquedos de Froebel, matematicamente elaborados, os materiais e exercícios de Montessori voltam-se para a vida prática, para o cotidiano da criança e assim, até o ato de assoar o nariz foi ensinado aos pequenos de San Lorenzo. Outras atividades exemplificam o cotidiano das crianças: os quadros para laços e também botões, presilhas, zíperes, ilhós e cintos se reportavam às atividades que as crianças precisavam desempenhar para terem autonomia ao se vestir; limpar a sala de aula e manter as mãos limpas cumpriam necessidades de higiene para com o ambiente e o próprio corpo; exercícios de equilíbrio no transporte de um copo cheio de água ou para se desviar das muitas mesinhas e cadeiras da sala; e ainda, exercícios de coordenação óculo-manual ao passar feijões ou água de um recipiente para outro,

⁵⁰ Convém lembrar que “[...] no Brasil, a designação *pedagogia da escola nova* tem sido utilizada de maneira a unificar, indistintamente, práticas discursivas de problemática unificação” (CARVALHO, M. M. C., 2011, p. 291), cuja diversidade não será tema dessa pesquisa.

⁵¹ Tanto os materiais criados por Montessori, quanto o detalhamento dos exercícios do seu método pedagógico, foram descritos pela primeira vez em 1907, no livro *Il método della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nelle Case dei Bambini*⁵¹ (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007).

organizar corretamente os cilindros, equilibrar os prismas, ou simplesmente manter-se em silêncio; conforme imagens a seguir.





Em conjunto, tais atividades desenvolviam a consciência corporal – processo importante na construção da identidade individual e coletiva e, nesse sentido, aspecto relevante tanto para a Educação Física quanto para a Educação Ambiental devido à intrínseca relação entre as experiências corporais e a percepção do mundo vivido, no entendimento de que o corpo é o “[...] lugar da experiência, da

sensibilidade, da subjetividade, por onde o mundo nos chega e nos toca” (NEUENFELDT; MAZZARINO, 2016, p. 31). Além disso, o Método Montessoriano também propõe que as crianças distingam cores, por meio de tabletes coloridos; odores e sabores em vidros escuros e também sons diversos em potes de mesmo formato; a exploração do tato com o uso de diferentes materiais e também com os olhos vendados – atividades que promovem o desenvolvimento dos sentidos, importante princípio do método Montessori. Ainda hoje, passados mais de cem anos, utilizam-se nas escolas infantis e nos primeiros anos do ensino fundamental, material dourado e barras de cálculo para favorecer a compreensão de grupos numéricos e outras noções matemáticas; e o alfabeto móvel e os ditados mudos para os processos de escrita e leitura, bem como as transformações nas salas de aula quanto ao tamanho e disposição dos móveis apropriados às crianças, despertando e desenvolvendo a aprendizagem. As próximas imagens ilustram essas proposições de Montessori.





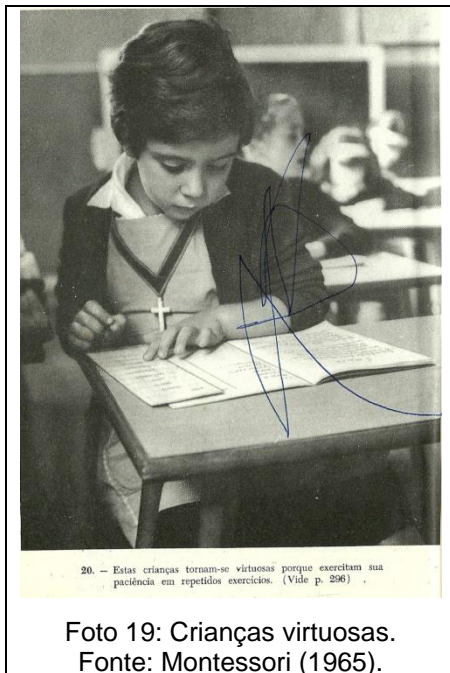


Foto 19: Crianças virtuosas.
Fonte: Montessori (1965).

Além das preocupações com o espaço interno das salas de aula, com a consciência profissional e as práticas pedagógicas das professoras, Maria Montessori, assim como Froebel, também se ocupou em pesquisar a relação da natureza com a Educação: “[...] a um contato mais direto com o ar livre dos jardins públicos, com o sol e a água à beira-mar [...]”; e demonstra sua preocupação no sentido de que “[...] em nossos dias, numa sociedade civilizada, as crianças vivem muito alheias à natureza e são bem raras as possibilidades que desfrutam para manter um contato mais íntimo com ela ou enriquecer-se com experiências nela vividas” (MONTESSORI, 1965, p. 65, 66). Para ela, o fato das crianças serem impedidas de andar descalças na grama, de correr na chuva, de pular nas poças d’água, de realizar longas caminhadas a pé e o uso de roupas e calçados inadequados para o conforto infantil, comprovava o quanto a vida nos últimos séculos havia-se tornado artificial; e isso há mais de cem anos atrás, quando as crianças ainda não viviam em um mundo tecnológico como o nosso, com tantos apelos para uma vida sedentária, como *videogames*, programas de televisão, tablets, *iPod*, *iPad*, *iPhone*, *Mac*, e tantas outras novidades da Informática. Entretanto, deve-se ter presente a importância desses recursos, nos dias de hoje, utilizando-os de forma equilibrada nas vivências familiares, sociais e na própria escola.

Para Montessori “[...] a criança [é] o maior observador espontâneo da natureza [...]” (MONTESSORI, 1965, p. 69); portanto, sugere que as muitas restrições impostas aos pequenos para sua livre exploração do ambiente natural, sejam revertidas em experiências que desenvolvam o conhecimento e o amor à natureza, tais como: cuidar de um jardim, horta ou canteiro de ervas aromáticas, cujas plantas precisam ser regadas, podadas, o mato retirado e o local varrido das folhas secas; participar junto com adultos da sementeira e colheita de algum alimento da sua região (uvas, trigo, amêndoas, morangos etc.); cuidar de pequenos animais, providenciando seu alimento e “[...] palhinhas, trapos de algodão e estopa [...]” para os ninhos, afinal “[...] quando percebe que estes animaisinhos precisam dele [criança], e que as tenras plantas poderão secar se ele não as regar, seu amor vai coligando, com um novo liame, o instante que passa ao novo dia que surge [...]”; observar a metamorfose de insetos e anfíbios e, de tão surpresos com esses processos, segundo a educadora, faz com que ajam como pequenos cientistas; aprender sobre a morfologia e classificação do reino animal e vegetal “[...] preparando e iniciando as crianças no estudo experimental da fisiologia e nas perspectivas da função cósmica da biosfera [...]”⁵² (MONTESSORI, 1965, p. 69 a 74).

A compreensão de Montessori sobre o desenvolvimento infantil abrangia conceitos relacionados à formação humana, como se revela em suas próprias palavras:

A impressionante cegueira do adulto, sua insensibilidade em relação aos filhos – frutos da sua própria vida – certamente possuem raízes profundas que se estendem através das gerações; e o adulto que ama as crianças, mas que as despreza inconscientemente, nelas provoca um sofrimento secreto que é um espelho de nossos erros e uma advertência à nossa conduta. Tudo isso revela um conflito universal, ainda que inadvertido, entre o adulto e a criança. O problema social da infância nos faz penetrar nas leis da formação do homem e nos ajuda a criar uma nova consciência, levando-nos, conseqüentemente, a uma nova orientação de nossa vida social (MONTESSORI, s/d, p. 11).

⁵² Após o falecimento de Maria Montessori (1952) seu filho, Mário Montesano Montessori, que com ela trabalhou a partir de 1913, então com quinze anos, deu continuidade à proposta pedagógica montessoriana, sendo dele o aprofundamento científico do conhecimento da natureza proposto às crianças. Ele faz questão de ressaltar que, como procedeu a sua mãe e como um dos princípios régios do método, o trabalho e materiais desenvolvidos têm como ponto de partida exclusivamente “[...] o interesse e a atividade demonstrados pelas crianças [...]” (MONTESSORI, 1965, p. 74).

Com esse entendimento da autora, a primeira e urgente missão da Educação é possibilitar a cada criança seu desenvolvimento potencial e a expressão de seus segredos, pensamentos e sentimentos – por vezes muito bem guardados –, em um processo de libertação que implica mudanças de atitudes dos professores, pela observação constante e a transformação planejada e sistemática do ambiente:

[...] é sobre o ambiente que se torna necessário agir para libertar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, bastando simplesmente abrir-lhe a porta, [...] preparando-se o ambiente aberto, o ambiente adequado (MONTESSORI, s/d, p.130).

As salas de aula da *Case dei Bambini* (Lar das Crianças ou Casa das Crianças, numa referência explícita ao ambiente familiar) – como foram chamadas as escolas infantis na proposta pedagógica montessoriana, a partir de janeiro de 1907 –, eram iluminadas, com janelas baixas e muitas flores, móveis especialmente construídos para se adaptarem às medidas das crianças, com mesas, cadeiras, poltronas e armários próprios para os pequenos:

[...] mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. [...] Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas [...] ao alcance das mãos das crianças [...]. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos (MONTESSORI, 1965, p. 42).

Algumas orientações fundamentais do método, o qual ganhou adeptos em todos os continentes, podem ser sintetizadas, como:

- a observação atenta do comportamento das crianças e o permanente registro dessas constatações, para que estudos contínuos possibilitem a compreensão do processo de aprendizagem (possibilidades e necessidades) e as características (aptidões) de cada criança;
- a necessidade de ensinar atitudes da vida prática – vestir-se, organizar e limpar o ambiente das aulas, manter-se asseada, saber deslocar-se no espaço sem esbarrar

nos móveis à sua volta, transportar objetos, alimentar-se adequadamente, servindo-se dos talheres;

- a importância de um ambiente preparado, minuciosamente planejado para propiciar a aprendizagem das crianças;
- a insistência para que as crianças desenvolvam a autodisciplina, a autonomia e o senso de responsabilidade, por meio de exercícios de repetição, seleção e comparação, que favorecem a perfeição dos movimentos e do entendimento e conduzam a um nível mais avançado;
- a constatação de que as crianças não precisam de premiações, pois, ao contrário, já se sentem recompensadas com o sucesso de suas atividades;
- a independência e a liberdade individual caminham *pari passu* com os direitos do coletivo e com a disciplina – entendida antes como a disciplina para a atividade e, depois, do indivíduo;
- a valorização dos momentos de silêncio, nos quais as crianças, tão pequenas, são capazes conscientemente de buscar o diálogo interno, a meditação;
- o uso das mãos, a manipulação de objetos como meio de interação entre a educação externa e a interna; e, nesse processo, a prática de exercícios sensoriais com o uso de cilindros, prismas, cubos, laços, tabletes, encaixes, caixas de sons, moldes vasados, barras, bastonetes, vidros contendo diferentes odores e sabores, alfabeto confeccionado com papel lixa, materiais de jardinagem, entre outros, na educação dos sentidos que, segundo a autora, precede a formação de atividades intelectuais superiores;
- a naturalidade com a qual noções de desenho, educação religiosa, música e ginástica rítmica são repassadas aos pequenos;
- e a valorização do convívio da criança no ambiente natural, ao ar livre, favorecendo o contato com plantas, animais e com toda a biodiversidade ali presente, que nenhuma ilustração ou relato são capazes de descrever e, com isso, proporcionar experiências de interação ser humano-natureza que não serão esquecidas.

O Método Montessoriano, pois, voltado a uma nova Pedagogia da Infância, fundamenta-se no profundo respeito pela criança, a partir da educação dos sentidos, estimulando-a a observar e explorar os ambientes de vida, a perceber sensações pelo toque das mãos ou dos pés, discernindo diferentes sabores e odores, escutando e olhando atentamente. Além disso, o método também incentiva a autonomia, a introspecção e o autocontrole das crianças em conexão com a

Educação Física e Educação Ambiental, ou seja, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças experiências corporais na relação direta com os ambientes naturais e construídos, numa vivência respeitosa, justa e solidária com outras crianças, adultos, seres não humanos e com os ambientes de vida.

John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano, assim como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, também buscou inovar o modo de pensar a Educação, criticando a Escola Tradicional e a algumas vertentes da Escola Nova, explicando que os exageros da “velha” e da “nova” educação residiam na “[...] suposição de que não pode haver escolha; ou deixamos a criança entregue à sua própria atividade espontânea, ou lhe temos que ditar a direção por compressão externa” (DEWEY, 1973, p. 61). Para Dewey, a “velha educação” não valorizava o potencial infantil, por isso, a postura autoritária e controladora na condução da aprendizagem; e a “educação nova”, incorria no risco de considerar o desenvolvimento da criança, sob aspectos individualistas e espontaneístas, dela para consigo, sendo o professor apenas um observador desse processo, sem de fato prover-lhe as condições e estímulos necessários. Ao contrário, na visão deweyana, a Educação fundamenta-se nas experiências vivenciadas pelas crianças, sendo os professores os responsáveis pelo planejamento, organização e efetivação das experiências pedagógicas, via estímulos e meios necessários para viabilizá-las; assim,

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. [...] O problema de direção é, pois, o problema de seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver. As experiências que devemos ensinar, e os estímulos que devemos empregar, só os podemos saber, com um conhecimento global da natureza do desenvolvimento infantil e de sua finalidade; quer dizer, em uma palavra, se tomarmos a ciência dos adultos como uma revelação prévia da carreira que se abre diante da criança (DEWEY, 1973, p. 53, *itálicos no original*).

Observa-se que, assim como os demais pensadores e educadores focalizados anteriormente na busca de uma Educação renovada, Dewey considera os elementos e fenômenos da natureza como “[...] o ponto de partida para a experiência, chamada por ele de *primária* ou de *primeira mão*” (PINAZZA, 2007, p. 71, *itálicos no original*). Por meio do processo de observação, exploração e

investigação, orientado pelos professores e realizado pelas crianças, a experiência primária transforma-se em experiência elaborada – “[...] experiência reflexiva, resultante de uma compreensão científica [...]” (PINAZZA, 2007, p. 71). Desse modo, a teoria deweyana propõe a ressignificação do método científico experimental, interligando filosofia e ciência, na inovação da Educação pela via da conexão entre a experiência primária e a experiência elaborada, pois

A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus tributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação (PINAZZA, 2007, p. 72). A verdadeira experiência está na combinação “‘daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes novas mudanças” (DEWEY⁵³ *apud* PINAZZA, 2007, p. 72).

No Brasil, Anísio Teixeira (1900-1971), entusiasmado com as propostas de John Dewey sobre os ideais da Educação Progressiva – conhecida também como Escola Ativa, Escola Nova ou Pedagogia Moderna – traduziu diversas de suas obras, e desse modo, a Pedagogia Deweyana adentrou o Brasil no final do século XIX e início do século XX⁵⁴. As propostas da Pedagogia Moderna, no Brasil, acompanharam as bases referenciais do movimento mundial, quais sejam:

[...] de um lado, os educadores da Pedagogia Moderna tinham o objetivo de fazer justiça à infância; de outro, eles acreditavam que, pela educação da criança, seria possível se construir uma sociedade melhor e mais democrática. Eles se consideravam como aqueles que realmente amavam as crianças e que se regozijavam de ‘as ver crescer em inteligência, em estatura e em graça, diante de Deus e diante dos homens’. Neste aspecto, pode-se afirmar que eles apreenderam o espírito de sua própria época, pois

⁵³ DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 (Atualidades Pedagógicas; 21), p. 299.

⁵⁴ “Esse movimento chamado de Escola Nova ganhou força nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do Manifesto da Escola Nova. O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os nomes de vanguarda que o assinaram estavam, além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974), que aplicou a sociologia à educação e reformou o ensino em São Paulo nos anos 1930, o professor Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). A atuação desses pioneiros se estendeu por décadas, muitas vezes criticada pelos defensores da escola particular e religiosa. Mas eles ampliaram sua atuação e influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995).” Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/anisio-teixeira-428158.shtml?page=3>. Acesso em: 01/07/2015.

se os séculos XVII e XVIII foram os séculos da descoberta da infância, e o século XIX o momento fundante da produção de saberes na tentativa de explicá-la, o século XX foi denominado 'o século da criança'. Desde o final do século XIX e nas três primeiras décadas do XX, ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua formação (SCHMIDT, 1997, p. 54).

Nesse contexto, de acordo com a Organização Montessori do Brasil (OMB)⁵⁵, o Método Montessori chegou ao Brasil em 1910, por meio da professora Joana Falce Scalco, recém-chegada da Europa e que, em janeiro de 1911, implantou em Curitiba/PR o sistema montessoriano no Jardim de Infância Emília Erichsen. Em 1915, com a inclusão da professora Joana Scalco no Supremo Conselho do Ensino Primário do Estado do Paraná, foi elaborado o primeiro programa educacional de Jardim de Infância do Estado, implantado nos quatro jardins de infância paranaenses, então já inaugurados – dois em Curitiba, um em Paranaguá e outro em Ponta Grossa –, que atendiam a cerca de 340 crianças e que receberam, em 1924, materiais do Método Montessori, diretamente da Itália (LARA, 2006).

Destaca-se aqui a importância que o Estado do Paraná vinha tendo no País em relação à Educação e, em especial à Educação Infantil; haja vista que entre os dias 19 e 23 de dezembro de 1927, Curitiba sediou a I Conferência Nacional de Educação, que segundo Schmidt (1997), contou com 527 participantes de 15 Estados, mais o Distrito Federal. O Brasil vivia uma época de expectativas quanto ao futuro político e econômico e muitas das esperanças estavam sendo depositadas na escola e na infância, como relata Schmidt (1997, p. 87, 94):

As autoridades representantes oficiais do Estado, não escondiam o seu entusiasmo e engajamento na causa da educação, compreendendo-a como fator preponderante da elevação da nacionalidade. Junto à crença no poder regenerador da educação, havia também a certeza de que era na infância que as esperanças poderiam ser depositadas. A construção da nacionalidade, a esperança republicana e a valorização da infância representam o tripé onde se baseava o ideário dos intelectuais que participam da Primeira Conferência.

[...] Assim, pode-se afirmar que, no momento em que ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, existia uma polarização e uma amálgama de expressões e referências culturais. Trata-se de um momento fundamental no processo de difusão dos princípios da Escola Ativa, também chamada Pedagogia Moderna ou Escola Nova. Estes princípios, por sua vez, constituem um discurso em torno da infância que está presente na sociedade brasileira e paranaense.

⁵⁵ Disponível em: <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>. Acesso em: 15/06/2015.

O processo de desenvolvimento do Escolanovismo no Brasil pautou-se nos fundamentos das pedagogias froebeliana e montessoriana, na confluência da síntese pedagógica deweyana: o entendimento da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, tendo uma curiosidade espontânea pelo mundo que a cerca; e o professor como mediador e motivador, por meio de uma educação ativa, fundamentada na observação participante, que interconecta conteúdos e métodos, pela busca da criatividade de materiais, recursos e ambientes educativos – sem esquecer a importância da afetividade.

A valorização da infância no início do século XX, pela Pedagogia Moderna, teve o afã de encontrar novos caminhos na construção de uma sociedade mais humana e justa. Este ideário escolanovista não só ressignificou o conceito de infância e de criança, mas trouxe novos modos de ensinar e aprender – nessa fase peculiar da vida humana –, para os dias de hoje e, nesse sentido, importantes para o objeto desta Tese – a Educação Física em relação à Educação Ambiental na Educação Infantil – sob a perspectiva de reflexão sobre concepções pedagógicas em vista de uma nova sociedade em construção; um processo desde a Educação Infantil, para a formação cidadã, em sua urgência pela qualificação ampla da vida, mediante a sustentabilidade socioambiental. Daí, a importância de que os professores de Educação Física, na Educação Infantil, possibilitem às crianças vivências diretas e afetivas com os ambientes de vida, pela observação, exploração, investigação e reflexão – compartilhadas e construídas por crianças e professores, familiares e comunidade – corroborando a formação de sujeitos criativos, participativos e emancipados para ações interventivas na transformação da realidade em suas várias dimensões: ecológica, social, política, econômica, cultural etc.

Esse olhar sensível para com a infância e a criança aprofundou-se, no século XX, com a Pedagogia de Loris Malaguzzi (1920-1994), após a II Guerra Mundial, quando moradores de uma vila na região de Reggio Emilia ao norte da Itália, tiveram seu lugar atingido durante a guerra, resultando em muitos escombros. Determinados a reconstruir o local, bem como suas vidas, perceberam que havia uma prioridade: o cuidado com os *bambini* – as crianças. Foi então que

[...] os detritos dos tempos idos virou matéria prima para a construção do novo. Com a venda de metais velhos, restos de bombas e construções abandonadas, começou a ser construída uma creche. Um jovem pedagogo, chamado Loris Malaguzzi, inspirado pelas ideias novas de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey e Maria Montessori, passava de bicicleta pelo local e se encantou com o que viu (NOGUEIRA, 2014, p 01).

Malaguzzi, que era professor, pedagogo e psicólogo, abraçou essa causa, participando do projeto de construção de uma escola no vilarejo de Villa Cella. A participação das famílias nas decisões e ações da escola dos pequenos tornou-se um dos marcos da proposta pedagógica desse pedagogo, que se propôs a atender àquela comunidade, que desejava “[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de um outro modo [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 67).

Na busca por uma ‘espécie diferente de escola’, Malaguzzi e colaboradores desenvolveram uma metodologia fundamentada em projetos, com base nos estudos de John Dewey, que envolvessem a todos, incluindo os familiares. Partiram da convicção do potencial da criança para criar, aprender e expressar seu aprendizado, nas relações com outras crianças e adultos. Assim, Malaguzzi e equipe, compreendiam que as crianças “[...] são seres sociais. Elas são predispostas; elas possuem desde o nascimento a propensão para formar vínculos significativos com outros responsáveis por seus cuidados, além de seus pais [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 72).

Os professores das escolas que passaram a fundamentar-se na Abordagem Reggio Emilia⁵⁶, eram e são incentivados a interagir e relacionar-se com as crianças “[...] levantando questões, iniciando intercâmbios face a face, redirecionando atividades e modificando o modo ou a intensidade de sua interação com [as] crianças [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 79); neste sentido, destaca-se o rompimento da escola com os muros que a cercam, levando-a para a cidade, em seus diversos lugares – praças, parques etc.; outro destaque é os pais serem motivados a interagir cotidianamente na escola com os professores e com seus filhos e filhas,

⁵⁶ O termo ‘método’ foi preterido, pois de acordo com a equipe de Reggio Emilia, está relacionado às perspectivas educativas estanques e fechadas; por isso, a opção pelo termo ‘abordagem’, por considerar que está mais de acordo a uma proposta dinâmica, na qual o currículo não se prende a disciplinas previamente determinadas, mas emerge (‘currículo emergente’) com base nas experiências coletivas, buscando-se, cooperativamente, alternativas criativas para o encaminhamento metodológico de cada projeto.

examinando os registros das atividades realizadas por eles, colaborando com os eventos – como excursões e celebrações – e participando da confecção de materiais necessários à realização dos projetos.

Nesse processo educativo, é elaborada uma documentação sistemática e cotidiana, denominada de Documentação Pedagógica, por professores que sempre trabalham aos pares⁵⁷, registrando por anotações, fotografias, gravações e filmagens, as ações e falas das crianças. Esses registros são socializados com os pais que, dessa forma, tomam conhecimento do percurso individual de seus filhos e do andamento dos projetos conjuntos entre a equipe da escola e as famílias; essa documentação é a base para se elaborar novos projetos e fica disponível à consulta da comunidade. Outra questão importante refere-se ao processo metodológico da Pedagogia da Escuta, ou seja, os professores estão permanentemente atentos às curiosidades, dúvidas e perguntas infantis e, mais do que isso, incentivar e registrar a criatividade das crianças, estimulando-as a expressar, por meio de diferentes linguagens, suas descobertas e aprendizagens. Nesse contexto, aprender é um processo criativo, pelas crianças e também pelos professores.

A dinamicidade das escolas, sob essas ideias, é acompanhada por uma estrutura arquitetônica especial: a forma pela qual os cômodos são integrados, dispostos em diferentes pisos (andares) e voltados à praça central – *piazza* – sugere ênfase em encontros, diálogos e interações; a estética, a amplitude das salas e a organização do lugar apontam o ambiente como um ‘parceiro pedagógico’ no processo de aprendizagem das crianças; para além do ambiente da escola, as praças, os parques públicos, os teatros, a vizinhança, enfim, “[...] a cidade, a área rural e as montanhas próximas [também] servem como locais adicionais de ensino” (MALAGUZZI, 1999, p. 74). Ao explicar como o espaço é um elemento integrante nessa abordagem pedagógica, Lella Gandini (1999), representante de Reggio Emilia nos Estados Unidos, na *University of Massachusetts*, relata o projeto *A Cidade e a*

⁵⁷ A proposta de trabalho dos professores aos pares, inicialmente, não foi bem aceita. Malaguzzi relata: “[...] o que deveria ter vindo como uma diminuição bem-vinda do estresse excessivo, não encontrou inicialmente uma fácil aceitação entre os professores. Aqueles que aceitaram a ideia, contudo, logo descobriram as vantagens evidentes, e isso eliminou a incerteza. O trabalho em pares, e então *entre* os pares, produziu tremendas vantagens, tanto em termos educacionais quanto psicológicos, tanto para os adultos como para as crianças. Além disso, os pares de co-ensino constituíram o primeiro bloco de fundação da ponte que nos levava para a administração baseada na comunidade e na parceria com os pais” (MALAGUZZI, 1999, p.81).

Chuva, que se tornou parte da exposição *As Cem Linguagens da Criança*, que percorreu o mundo:

Um exemplo da extensão da escola é um projeto levado avante por muitos meses pela escola *Villetta*, durante o qual as crianças saíram para explorar o modo como a cidade transforma-se durante os períodos de chuvas. Esse projeto levou as crianças e os professores a explorarem juntos primeiro a realidade da cidade sem chuva, tirando fotografias em locais tanto conhecidos quanto menos familiares, formando hipóteses sobre como a chuva poderia mudá-los. [...] Todos os dias os professores e as crianças iam até o terraço da escola para observar esperançosamente o céu, ganhando muito conhecimento acerca de formações de nuvens e direção do vento. Quando uma boa chuvarada finalmente chegou, a experiência foi febril e exultante. As crianças perceberam como as pessoas mudavam o ritmo e a postura ao caminhar, como os reflexos brilhantes e os esguichos das poças mudavam as ruas, como a somatização das gotas diferia, ao cair no pavimento, no capô dos automóveis ou nas folhas das árvores. Então, após experienciarem a primeira chuva e após o procedimento costumeiro em Reggio Emilia, engajaram-se em representar muitos de seus aspectos (GANDINI, 1999, p. 148).

Assim como os espaços dentro e fora da instituição infantil são relevantes para essa proposta pedagógica, também o *atelier* tem uma posição de destaque no processo criativo e interacional das crianças. Nele se concentra uma série de materiais selecionados criteriosamente pelos professores. Responsável pelo *atelier*, alguém normalmente formado em Arte ou Educação Artística, trabalha de forma integrada com as duplas de professores, planejando ações pedagógicas para a realização de projetos. As imagens a seguir ilustram a arquitetura e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia.



Foto 20: Escola sob a Abordagem Reggio Emilia.

Fonte:
<http://reggiochildrenfoundation.org/607-2/story/reggio-emilia-approach/?lang=en>
 Acesso em: 07/05/2017.



Foto 21: Sala de aula sob Abordagem Reggio Emilia.

Fonte:
<http://educacao.estadao.com.br/blogs/lourenco-castanho/reggio-emilia-uma-experiencia-transformadora/>
 Acesso em: 07/05/2017.



Foto 22: Paredes que falam e documentam - Abordagem Reggio Emilia,
 Fonte:

<http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>
 Acesso em: 07/05/2017.



Foto 23: Atelier - Abordagem Reggio Emilia.

Fonte:

<http://www.vitadamamma.com/107410/un-o-dei-migliori-metodi-educativi-esistenti-al-mondo-metodo-reggio-children.html>

Acesso em: 07/05/2017.



Foto 24: Experiências que possibilitam a expressão das diferentes linguagens infantis - Abordagem Reggio Emilia.

Fonte: <http://bellellieducacion.com/filosofa-de-reggio-emilia/>

Acesso em: 07/05/2017.



Foto 25: Atelier - Abordagem Reggio Emilia.

Fonte:

<http://bellellieducacion.com/filosofa-de-reggio-emilia/>

Acesso em: 07/05/2017.



Foto 26: Atelier - Abordagem Reggio Emilia.

Fonte:

<https://creerescrearconalma.wordpress.com/2016/11/15/el-aprendizaje-situado/>

Acesso em: 07/05/2017.

Em 2017, a experiência pedagógica de Loris Malaguzzi e seus sucessores completa 72 anos, desenvolvida em várias partes do mundo⁵⁸; de acordo com Nogaro (2013, p. 154),

[...] a peculiaridade de Reggio está em ser um experimento pedagógico em toda uma comunidade. [...] 'Uma escola à frente de seu tempo' [...]. As teorias de Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori... são incorporadas ao

⁵⁸ Podem-se encontrar escolas sob a Abordagem Reggio Emilia nos Estados Unidos, Suécia, Senegal, Dinamarca, Nova Zelândia, Espanha, México, Colômbia, Peru, Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, República Dominicana, Brasil etc. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/arte-ideias.htm>; <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1281>. Acesso em: 01/07/2015.

cotidiano, que somadas a uma tradição de vida coletiva em comunidades coesas, pautadas por normas de reciprocidade e confiança, ampliam o capital social e contribuem, sobremaneira para concretização exitosa do trabalho.

A Abordagem Reggio Emilia⁵⁹ tornou-se conhecida no Brasil na década de 1990, quando representantes dessas escolas vieram divulgar os trabalhos pedagógicos realizados na Itália, bem como por meio de relatos e artigos científicos elaborados por professores e pedagogos brasileiros, que pesquisaram essa concepção *in loco*. De acordo com Stemmer (2006, p. 102)

[...] é inegável que a chamada “abordagem Reggio Emilia” vem exercendo também no Brasil um importante fascínio na área da educação infantil. Muitas são as publicações voltadas para a experiência de Reggio Emilia e a vinda de pesquisadores italianos ou simpatizantes e divulgadores desta abordagem para congressos e seminários da área se intensificou a partir do início do novo milênio.

Pela descrição do processo de construção da Abordagem Reggiana ao longo de mais de sete décadas e pelo reconhecimento internacional da qualidade dessa pedagogia para a infância, entende-se que em muito a perspectiva freiriana foi absorvida e desenvolvida por Malaguzzi e por aqueles que seguem com essa experiência pedagógica⁶⁰.

Um exemplo nesse sentido, na interface Malaguzzi-Freire, diz respeito ao entendimento do conceito da escuta sensível, condição primeira para os educadores compreenderem os educandos e aprender a **falar com** eles, nas palavras dos autores:

⁵⁹ No dia 02 de dezembro de 1991, a Revista *Newsweek*, E.U.A., publicou uma relação das melhores escolas do mundo. Dentre elas, a Escola Diana, sob a abordagem Reggio Emilia, foi considerada a melhor do mundo para a educação da primeira infância. Era só o começo para as premiações que vieram. Em 11 de novembro de 1992, as Escolas de Reggio Emilia, na pessoa de Loris Malaguzzi, receberam o prêmio LEGO, reconhecimento internacional oferecido a pessoas, instituições ou organizações, que por meio de pesquisas, proporcionam uma maior compreensão da infância, com a finalidade de aprofundar o desenvolvimento das crianças (SURACI, s/d). Considerado por muitos como o Nobel da Educação, o prêmio LEGO, entregue, na Dinamarca, foi concedido novamente para a *Fondazione Reggio Children*, em 2001, na pessoa de Vea Vecchi, atelierista – profissional da Educação formada em Arte, e, em 2015, para Carla Rinaldi, consultora científico-pedagógica e sucessora de Malaguzzi. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/pedagogia-sentidos-422945.shtml> e <http://reggiochildrenfoundation.org/?p=2821>. Acesso em: 29/06/2015.

⁶⁰ Como homenagem a Paulo Freire, uma das escolas infantis em Reggio Emilia leva seu nome: Scuola Dell’infanzia comunale Paulo Freire. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/1281/862>. Acesso em: 31/08/2016.

Ensinar exige saber escutar. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. [...] Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1999, p. 127, 128, 135, *itálico no original*).

E então, Malaguzzi:

Minha tese é que, se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, talvez impossível, compreender como e por quê as crianças pensam e falam; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender que notícias preferem, quais comportamentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno e obter conhecimento. [...] Em resumo, os convido a escutar aquela a quem frequentemente não temos tempo ou paciência para escutar; a saber, essa espécie de extraordinário laboratório de experiências que é a criança que está ao nosso lado⁶¹ (MALAGUZZI⁶² *apud* HOYUELOS, 2009, p. 131 e 132).

Assim, a obra de Paulo Freire contribuiu significativamente para a Abordagem Reggiana, pois a dialogicidade presente cotidianamente nas práticas dessa pedagogia inovadora, é concebida na perspectiva freiriana como “[...] encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (FREIRE, 2008, p. 91): portanto, constitui pressuposto para uma Educação que valoriza a infância enquanto período da existência humana e a criança como alguém que é e está sendo – ser humano em processo permanente de humanização - capaz de criar e recriar, com liberdade, no contínuo desvelamento da realidade (FREIRE, 2008; 1993).

Freire participou do Congresso Internacional de Reggio Emilia “Comparando saberes”⁶³, entre 28 e 31 de março de 1990. Na ocasião, dialogou com os presentes

⁶¹ “Mi tesis es que, si no aprendemos a escuchar a los niños, será difícil aprender el arte de estar e conversar con ellos (de conversar en un sentido físico, formal, ético y simbólico). Será también difícil, acaso imposible, comprender como y por qué piensan e hablan los niños; comprender qué hacen, piden, planean, teorizan o desean; comprender qué mensaje prefieren, qué procedimientos exploran o eligen para influir en su entorno u obtener conocimiento.” [...] En resumen, os invito a escuchar aquello que a menudo no tenemos tiempo o paciencia para escuchar; a saber, esa especie de extraordinario laboratorio de experimentos que es el niño que está a nuestro lado.”

⁶² MALAGUZZI, Loris. **Tribute to Loris Malaguzzi**. Young Children, 1994.

⁶³ Disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com.br/2013/11/discurso-de-paulo-freire-no-congresso.html>. Acesso em: 31/08/2016.

sobre as condições imprescindíveis para que haja “uma experiência de processo educativo”: a necessidade de haver um educador, um educando e um conteúdo a ensinar – “[...] o objeto a ser ensinado, a ser apreendido, a ser conhecido, [...] o objeto do conhecimento” (FREIRE, 1990⁶⁴) e que, para tanto, há de se definir a teoria de conhecimento que será adotada, de se refletir sobre a teoria de aquisição do conhecimento e sobre o que realmente significa “saber”. As escolhas que os educadores fazem acerca dos conteúdos e da teoria de aquisição do conhecimento são questões pedagógicas, mas também e, principalmente, são políticas, pois, afinal:

Não existe algo denominado “neutralidade da educação”, a educação é política pela sua natureza e, portanto, é impossível até dizer que se fala da dimensão política da educação; não há dúvida que a dimensão da educação é, por sua natureza, política. [...] Quem tem o direito de escolher [os conteúdos]? [...] Quais deveriam ser os conteúdos a ensinar? Quais são os interesses em nível local e as eventuais contradições entre os diversos níveis, local, nacional e internacional que, por exemplo, comportam um certo tipo de conhecimento? [...] Saber isso ou aquilo a favor de quem? A favor de quê? [...] Qual é o meu sonho? Qual é a sociedade que eu gostaria de contribuir para criar no meu país? (*Idem*).

Ao refletir sobre essas questões, Freire afirmou, com os educadores de Reggio Emilia, sua concepção de conhecimento:

[...] o próprio processo de aquisição de conhecimento enfatiza como não pode existir a neutralidade da educação, na medida em que nem o conhecimento pode ser neutro. [...] Não acredito na possibilidade de transferência de conhecimento. O conhecimento não é um pacote que aqueles que pensam possuir transferem a quem, segundo eles, não o possui. O conhecimento é algo que requer sujeitos, uma atitude criativa dos sujeitos, e não objetos. O processo de conhecimento requer que os sujeitos interajam, que ajam com curiosidade, disponibilidade para arriscar, ação e reflexão. A aquisição do conhecimento através destes elementos requer que todas as pessoas envolvidas na mesma compreendam o profundo significado dos objetos a se conhecer (*Idem*).

Esse contexto de proposições, sintetizando Malaguzzi e Freire, contribui para o diálogo dos professores de Educação Física com a Educação Ambiental, em uma perspectiva crítica, criativa e problematizadora, como se propõe nesta Tese, visando

⁶⁴ Disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com.br/2013/11/discurso-de-paulo-freire-no-congresso.html>. Acesso em: 31/08/2016.

à formação de crianças conscientes da responsabilidade de cuidado para com os ambientes de vida. Nesse rumo, os docentes desse componente curricular podem contribuir para que as crianças, desde a Educação Infantil, por meio de encontros dialógicos com seus pares, crianças mais velhas, família e comunidade, construam sentidos sobre seus ambientes, levantem hipóteses e, dentro de suas possibilidades, contemplem soluções para a prevenção e superação dos problemas socioambientais, em sua realidade.

É na perspectiva de uma Educação pautada no diálogo, na linha da Abordagem Reggiana⁶⁵, que se direciona o documento mais recente da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para a Educação Infantil, intitulado *Diretrizes Municipais da Educação Infantil: caderno de estudos*, publicado em 2015. Essas Diretrizes enfatizam: o permanente diálogo entre a família, a comunidade e a instituição infantil, no intuito dos familiares contribuírem com informações sobre as crianças; e por sua vez, as famílias se inteirarem das dinâmicas pedagógicas realizadas na unidade infantil; o diálogo entre crianças e professores, com vistas à construção de sentidos e significados na compreensão da realidade; e o diálogo entre as propostas pedagógicas dos professores e entre teoria e prática. O documento orienta a produção de registros sobre os avanços e desafios de aprendizagem de cada criança, entre o que acontece na cotidianidade da instituição e o planejamento de ações; e promovendo-se a avaliação institucional para superação das dificuldades encontradas (CURITIBA, 2015). Além disso, tal qual a Abordagem Reggiana, essas Diretrizes destacam a Documentação Pedagógica – a observação e o registro permanente por meio da escrita, de fotografias, desenhos, filmagens etc. – como ações cotidianas e sistemáticas da função docente, tendo-se em vista que:

Ao investir na documentação pedagógica, a escuta das crianças revela a riqueza dos pensamentos, ações, hipóteses e teorias infantis, aprendemos mais sobre seu universo, experiências, potencialidades, sentimentos, sobre o modo como apreende o mundo, o que nos aproxima das infâncias que tecem o cotidiano (CURITIBA, 2015, p. 54).

⁶⁵ Nas referências bibliográficas dessas Diretrizes aparecem obras referentes à Abordagem Reggiana.

Segundo a Abordagem Reggiana, os professores trabalhariam em duplas, além da atelierista⁶⁶, ou seja, um trabalho solidário que assegura os registros e escuta das crianças, o que não se verifica ainda nas unidades infantis da Rede de Ensino de Curitiba – posto que nada é mencionado no documento, nesse sentido, dificultando a viabilização da elaboração da Documentação Pedagógica, proposta pelas Diretrizes Municipais da Educação Infantil.

Desde Rousseau à Abordagem Reggio Emilia, muitas têm sido as propostas para a Pedagogia da Infância discutidas por pesquisadores, filósofos, médicos, psicólogos, pedagogos e educadores; as discutidas neste capítulo da Tese, têm em comum o respeito pela criança pequena, pelo ser humano que é e está sendo, e ainda o entendimento de que, nesta fase, há características e necessidades específicas que demandam cuidados e orientações pedagógicas para seu pleno desenvolvimento. Os autores referenciados enfatizam a intrínseca relação entre a criança e os ambientes naturais, entendendo-a não só como ser social, mas um ser da natureza que, pela educação dos sentidos potencializa sua leitura de mundo. A percepção da realidade faz-se por meio do corpo, no aprimoramento da escuta, do olhar, do paladar, do olfato e do tato e, nesse sentido, as práticas corporais promovidas por professores de Educação Física – conscientes de sua responsabilidade educativa para com o meio ambiente – podem, desde a Educação Infantil, favorecer a sensibilização da criança na linha da cidadania socioambiental. Nesse respeito, enfoca-se a importância da formação do cidadão crítico, competente, criativo, engajado na busca de prevenção, soluções e inovações socioambientais, para além da questão legal de direitos e deveres, ou seja, a formação – desde a infância – de saber e agir na direção da responsabilidade de ser cidadão: “[...] poder fazer, poder negociar, poder convencer, poder decidir, poder transformar” (SAUVÈ, 2016, p. 296).

No próximo capítulo, terão foco as medidas políticas e sociais referentes à Educação brasileira quanto à Educação Física, no Jardim de Crianças, no século XIX. Para tanto, há que se contextualizar a regulamentação histórica da Educação Física e da Educação Ambiental, no século XX. Também serão apresentadas propostas para a organização curricular da Educação Física voltada à Educação

⁶⁶ No documento de Curitiba não há menção à atelierista, professora que na proposta reggiana planeja junto com os pares de professoras o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Infantil, já neste século XXI. Em seguida, com base nos autores pesquisados, serão apresentadas práticas de experiências corporais de Educação Física, na Educação Infantil, em conexão com a Educação Ambiental.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A criança, sujeito histórico, representa singularmente, as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas na família, na escola, nas relações que trava com os adultos, com as outras crianças, com o mundo.

Quando se expressa, o faz com todo o seu corpo, por intermédio dos gestos, da oralidade... Ela não é um ser corporal agora e cognitivo depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Fragmentá-la é fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos, é um desrespeito.

Deborah Thomé Sayão⁶⁷

2.1 Trajetória da Educação Física na Educação Infantil brasileira

Ao longo do século XIX, borbulharam ideias e medidas, desde o âmbito internacional sobre a Educação Pública, motivando a regulamentação da instrução primária e secundária e a implementação do ensino superior no Brasil Colônia e Brasil Império, especialmente após a chegada da família real ao País.

Entre as primeiras providências tomadas por D. João VI está a institucionalização de escolas de ensino superior, como a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), a Escola Militar (1858) e a Escola Politécnica (1854), com o objetivo de preparar os jovens do sexo masculino para a defesa do País, no exército e na marinha. O ensino superior teve a preferência, pois a educação primária⁶⁸ “[...] não era vista como prioritária, apesar da grande população rural analfabeta composta sobretudo de escravos” (ARANHA, 2006, p. 222).

⁶⁷ SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias.** Motrivivência, Ano XI, nº 13, Novembro, 1999, p. 233.

⁶⁸ A instrução primária ou escola das primeiras letras foi instituída legalmente no País por meio do Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), com o seguinte título: *Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*; entretanto “por vários motivos a lei não se efetivou enquanto prática, o que demonstra o descaso do Estado para com este nível de ensino” (ZOTTI, s/d, p. 05).

Os cursos de nível superior tiveram prioridade pelo fato dos filhos de famílias abastadas estudarem com preceptores ou professores contratados, para depois seguirem estudando fora do País, especialmente nas universidades portuguesas de Coimbra e Évora. O número das escolas públicas era irrisório ante o número de habitantes em idade escolar; e os sem recursos não podiam custear um ensino pago. Pagas ou não, as escolas primárias atinham-se a ensinar ler, escrever e contar (MORMUL; MACHADO, 2013).

Principalmente nas três últimas décadas do século XIX, multiplicaram-se os debates no âmbito político e na sociedade em geral acerca das reformas necessárias na Educação Pública do País. Como resultado, houve incentivo à criação de museus e bibliotecas, à publicação de obras didáticas e também o fomento para a realização de conferências⁶⁹ e disposições legais que agilisassem o processo de mudanças do sistema educacional.

Dentre as medidas legais, destaca-se o Decreto n.º 7.247/1879⁷⁰ para a reforma do ensino público primário e secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império, que incluiu a Educação Física como atividade escolar em todos os níveis. Uma Comissão de Instrução Pública⁷² foi instituída para analisar os termos do Decreto e emitir pareceres e projetos, o que se efetivou em 1882 e 1883⁷³, com participação decisiva de Rui Barbosa (1849-1923) como relator, assim explicado por Machado (s/d, p. 03):

⁶⁹ Como exemplo, o Congresso da Instrução, ocorrido em 1883, no Rio de Janeiro, por incentivo do próprio imperador Dom Pedro II.

⁷⁰ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, apresentado pelo ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte, bem como os exames preparatórios nas províncias e os estatutos das faculdades de direito e de medicina e da Escola Politécnica. O documento em questão pode ser encontrado na íntegra como anexo do Parecer e Projeto da Reforma do Ensino Secundário e Superior. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>. Acesso em: 15/11/2015.

⁷¹ Uma observação interessante quanto ao Decreto nº 7.247, o qual não mais proíbe a matrícula de crianças escravas, como determinado pelo Decreto nº 1.331, de 1854, do ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, já que, desde 1871, vigorava a Lei do Ventre Livre.

⁷² A Comissão de Instrução Pública foi composta pelos seguintes deputados: Rui Barbosa de Oliveira (relator), Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna.

⁷³ Os pareceres do ensino secundário e superior foram divulgados em 13 de abril de 1882 e reeditados em 1942 e os do ensino primário, nominados como Parecer nº 224, foram apresentados em 1882, mas somente impressos e divulgados em 1883 (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 286). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>; e <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>. Acesso em: 15/11/2015.

O século XIX foi o século que difundiu a instrução pública [em nível internacional] e Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade.

A análise da situação escolar do País, por Rui Barbosa, foi minuciosa e extensa, prenunciando um longo caminho até que as reformas de fato fossem realizadas. Os pareceres responsabilizavam o Estado pela instrução pública e propuseram um programa educacional assim disposto, conforme os níveis e as faixas etárias⁷⁴: 1) ensino primário⁷⁵: jardins de crianças (com duração de três anos)⁷⁶; escola primária elementar (com duração de dois anos); escola primária média (com duração de dois anos); escola primária superior (com duração de quatro anos); ensino secundário (com duração de três a cinco anos) sendo o Imperial Liceu Pedro II o modelo nacional a ser seguido; Escola Politécnica (com duração de três anos), tipo de curso preparatório para a etapa seguinte; ensino superior (com duração de três, quatro ou cinco anos), incluindo cursos de medicina, direito, engenharia civil, ciências físicas e naturais. Pelo Decreto nº 7.247, o ensino primário, ou de 1º grau, era obrigatório para meninos e meninas entre sete e catorze anos, incorrendo os responsáveis na penalidade de multa, caso as crianças não fossem matriculadas em escolas públicas, particulares ou recebessem instrução devida em casa (Art. 2º)⁷⁷.

⁷⁴ Projeto denominado **Liberdade de Ensino, secularidade da escola, instrução obrigatória**, incluído no documento sobre o Parecer da reforma do ensino primário e secundário (BRASIL, 1883, p. 349 a 377).

⁷⁵ Projeto **Liberdade de Ensino, secularidade da escola, instrução obrigatória**, Art. 2º, parágr. 1º: “O ensino primário, no município neutro, será dado à população em idade escolar, nas escolas primárias públicas, que se dividirão em quatro categorias: 1. Jardins de crianças; 2. Escolas primárias elementares; 3. Escolas primárias médias 4. Escolas primárias superiores”.

⁷⁶ Quanto à faixa etária para o Jardim de Infância, diferentemente do proposto pelo Decreto nº 7.247, Art. 5º, em 1879: “Serão fundados em cada distrito do município da Corte, e confiados à direção de professoras, *jardins de infância* para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade” (itálico no original); Rui Barbosa propõe que a idade mínima seja de quatro anos.

⁷⁷ A obrigatoriedade escolar no Brasil fora estabelecida em 1854, mas não se efetivara (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 291). Além disso, quanto aos meninos pobres, cujos pais ou responsáveis não pudessem arcar com vestuário adequado e livros para frequentarem a escola, o Decreto nº 7.247 determinava que recebessem do conselho diretor de cada escola apoio nesse sentido (Art. 2º, Parágr. 3º).

Nesse cenário, sob influência de movimentos em nível internacional e nacional, de médicos higienistas e de militares, constitui-se a Educação Física no Brasil, enquanto atividade escolar, sendo a ginástica disciplina obrigatória⁷⁸ em todos os níveis. Naquela época, a Educação Física era denominada de Ginástica (grafava-se *Gymnastica*⁷⁹); além dos métodos ginásticos - alemão⁸⁰, sueco⁸¹ e francês⁸² - que advinham de treinamento militar e eram adaptados ao contexto escolar, também estavam incluídos nessas aulas: jogos, música e canto, exercícios individuais, esgrima e danças (SOARES, 1996). De acordo com os pareceres de Rui Barbosa, a Educação Física, tal qual vinha ocorrendo nos outros países, era disciplina imprescindível para forjar crianças e jovens saudáveis, fortes e disciplinados, como convinha ao momento histórico:

A introdução da educação física foi apresentada como uma inovação proeminente. A satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância, justificando, assim, a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito e do corpo. De acordo com Rui Barbosa, a educação física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países, tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo apresentava as

⁷⁸ As demais disciplinas para o ensino primário, além da ginástica, estavam assim prescritas: - para o ensino primário elementar e médio: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções de coisas, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música com exercício de solfejo e canto, costura simples para as meninas; - para o ensino primário superior: todas essas e mais outras: princípios elementares de álgebra e geometria, noções de física, química e história natural, estabelecendo relação com as principais aplicações à indústria e aos usos da vida, noções gerais dos deveres do homem e do cidadão ligadas à organização política do Império, noções de lavoura e horticultura, noções de economia social e prática manual de ofícios só para meninos, noções de economia doméstica só para meninas (Art. 4º).

⁷⁹ *Gymnastica*, expressão emprestada do vocábulo francês “*Gymnastique*”.

⁸⁰ O Método Ginástico Alemão foi oficializado no Brasil no ano de 1860, por intermédio do alferes Pedro Guilhermino Meyer, contratado como contramestre da Ginástica da Academia Real Militar brasileira - escola militar criada dois anos após a chegada da família real no Brasil; na década de 1870, o método alcançou o ensino primário, tendo como professores oficiais alemães reformados (CASTELLANI FILHO, 1991; GOELLNER, 1992).

⁸¹ O Método Ginástico Sueco foi defendido por Rui Barbosa, nos referidos pareceres de 1882 e 1883, em substituição ao Método Alemão, como sendo o mais adequado para o contexto escolar: “Para desvanecer prevenções e elucidar o verdadeiro alcance da ginástica, na educação humana, a Suécia, talvez mais que nenhum outro país, nos oferece quadros, que equivalem à mais irrefragável das demonstrações” (BRASIL, 1883, p. 129; GOELLNER, 1992).

⁸² O Método Ginástico Francês foi trazido ao País pela Missão Militar Francesa em 1907, sendo que em 1931 foi legalizado por meio do Regulamento Geral de Educação Física, o Regulamento nº 07, tornando-se o método ginástico oficial brasileiro da época (GOELLNER, 1992), “[...] ocupando, predominantemente, o espaço até então preenchido pelo Método Alemão [...]” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 75).

finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria (MORMUL; MACHADO, 2009, p. 13).

As aulas de ginástica estavam previstas após as aulas das outras disciplinas, por um mínimo de trinta minutos, pelo menos em quatro dias na semana, compondo-se de exercícios ginásticos para todos - calistênicos para as meninas e militares para os meninos, preferencialmente em ginásios anexos às escolas.

As questões políticas fazem parte da história da Educação Física escolar, justificando sua legitimidade enquanto atividade escolar e não foi diferente naquele período, conforme palavras de Mormul e Machado (2009, p. 13 e 14):

A preocupação com a defesa da pátria se justificava por conta da situação de guerra que Rui Barbosa vivenciou nos anos de 1860. Num país onde a iminência de guerra era real, a preparação de indivíduos para esse fim era importante. Assim, a ginástica militar contribuiria para desenvolver a disciplina e a ordem tão necessárias para a formação de um bom exército. Para as meninas, Rui Barbosa propunha a calistenia, ou seja, uma combinação de exercícios de movimento, que auxiliariam no desenvolvimento muscular sem prejudicar a doçura e a feminilidade. [...] Ainda como componentes da educação física, aparecem a música e o canto, conhecimentos considerados de grande relevância devido às suas particularidades, que contribuiriam para a formação do homem moderno.

Para o Jardim de Crianças⁸³, previsto para durar três anos e fundamentado na pedagogia proposta por Froebel (1782-1852)⁸⁴, Rui Barbosa propôs um programa que incluía: “Art. 2º VII. A sua educação, nos dois primeiros anos, compreende: ginástica, canto, brinquedos e trabalhos de Froebel, ensino rigorosamente intuitivo e cultura moral”(BRASIL, 1883, p. 355). Para o terceiro ano desse nível de ensino, as crianças continuariam com o que vinham aprendendo, mas teriam contato, no

⁸³ Art. 2º, Parágr. 2º: “O jardim de crianças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades físicas, morais e intelectuais das crianças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel. [...] VI. Os jardins de crianças abrangem um curso de três anos, recebendo meninos e meninas de quatro no mínimo, educando-os até à idade de sete” (BRASIL, 1883, p. 354 e 355).

⁸⁴ Para fundamentar os Pareceres da reforma do ensino primário, secundário e médio no Brasil, Rui Barbosa estudou os projetos de reformas educacionais de países europeus, como as propostas de Froebel para as crianças pequenas: “[...] observador e admirador das sociedades europeias do século XIX, Rui Barbosa procurou acompanhar as tentativas de implantação das reformas de ensino elaboradas em países como a França, a Inglaterra, e a Alemanha [...], isto pode ser constatado pela quantidade de leituras realizadas dos projetos elaborados no estrangeiro [e registradas nos Pareceres]” (GERELUS; MACHADO, s/d, p. 03).

segundo semestre, com os elementos da linguagem como fase preparatória para a leitura, que se concretizaria no ano seguinte, na escola primária (BRASIL, 1883).

Interessante constatar a relevância dada à ginástica para os pequenos, por Rui Barbosa, no Projeto **Liberdade de Ensino**, anexo ao Parecer da reforma do ensino primário (BRASIL, 1883). O então deputado propôs o ensino integral para o Jardim de Crianças, a saber: das 9h às 11h30min, pela manhã e continuando à tarde, das 13h30min às 16h. No início e ao final de cada turno haveria uma sessão de ginástica assim discriminada:

Das 9h às 9h15min, jogos ginásticos, precedidos de um canto religioso⁸⁵; de 11h às 11h30min, exercício ginástico, seguido de um canto religioso; de 13h30min à 13h45min, jogos ginásticos, precedidos de um canto religioso; de 15h30min às 16h, jogos ginásticos terminando em canto (BRASIL, 1883, p. 252).

Note-se que das cinco horas propostas para a permanência diária das crianças nos Jardins, uma hora e meia, ou seja, 30% do tempo seriam dedicados à ginástica. Era também previsto um tempo para as crianças se dedicarem à jardinagem⁸⁶, nos três anos desse nível educativo: cerca de trinta minutos pela manhã e mais trinta à tarde, perfazendo um total de uma hora por dia, ou seja, 20% do tempo escolar. Conclui-se, portanto, que 50% do tempo diário para o Jardim de Crianças envolvia práticas pedagógicas associadas ao movimento corporal, pressupondo-se serem ao ar livre⁸⁷. Assim, ainda no final do século XIX, já havia entre os estudiosos brasileiros uma tendência a entender a criança como um ser que precisava movimentar-se e cuja aprendizagem estava diretamente relacionada às

⁸⁵ “Também não se perca de vista que a educação religiosa traçada nesse plano é *absolutamente inconfessional e concreta*. Obedece exclusivamente aos princípios da intuição; efetua-se pelo sentimento; procede pela contemplação investigativa das maravilhas da criação, procurando antes fazer compreender e admirar ao menino os efeitos observáveis, do que falando-lhe abstratamente nos mistérios da causa invisível do universo. *Não tem absolutamente ponto de contato nenhum com o regimento da cartilha e a disciplina dos exercícios devotos*” (BRASIL, 1883, p. 252, itálicos no original).

⁸⁶ Vale registrar que a proposta de Rui Barbosa de reforma do ensino no País, determinava um horto para cada Jardim de Crianças “[...] para que os alunos se exercitem nos trabalhos de jardinagem [...]”, bem como todo o equipamento próprio para esse fim, à disposição das crianças (BRASIL, 1883, p. 356).

⁸⁷ As demais atividades propostas para o Jardim de Crianças incluíam: colóquios morais, caixinha (Froebel) de arquitetura, estudo de cálculo por meio dos pequenos cubos, construções, superfícies, colóquios acerca de botânica e história natural, conversações religiosas, entrelaçar fitas de papel e desenho de fantasia (BRASIL, 1883, p. 252).

descobertas da realidade sensível à sua volta, muito mais do que pelo ouvir conceitos abstratos, conforme Rui Barbosa (BRASIL, 1883, p. 250): “Eis a obra do *kindergarten*: educar o instinto de observação, o instinto de criação, o instinto de execução [...]”; e complementa:

A missão educadora [dos Jardins de Crianças] efetua-se exclusivamente por meios alheios a toda coação, a todo o caráter de trabalho formal, de lição, de tarefa, de ensino, de obrigação sistemática, de curso doutrinal. A ginástica, o canto, os colóquios familiares, o desenho, os exercícios de entretecer, a modelagem rudimentar, os mimos de Froebel, a inspeção direta dos objetos naturais, a jardinagem: tais os instrumentos dessa cultura bem-fadada. Por ela se despertam, e enraízam os hábitos de regularidade, pontualidade, silêncio, docilidade, benevolência e polidez, se desenvolve a capacidade inventiva, se habitua à atenção laboriosa e à observação crítica, se adentra o espírito, como o corpo, em conceber, dizer e fazer com firmeza de propósito, consciência do fim e escolha coerente dos meios. Nestes resultados está a educação inteira do ser humano (BRASIL, 1883, p. 250 e 251).

A orientação dada pelos Pareceres citados, quanto aos responsáveis pelas aulas de ginástica dos pequenos, indicava que as próprias professoras das turmas, se habilitadas, assumissem também essas práticas; além disso, recomendava-se que junto às escolas normais (Magistério) fosse construído um Jardim de Crianças para que as estudantes pudessem estagiar e se preparar para o futuro exercício da profissão (BRASIL, 1883, p. 359 e 361).

A inclusão da Ginástica no currículo das escolas em todos os níveis, de acordo com Machado (s/d, p. 05), fazia parte de um projeto maior para a Educação do País, no qual não mais teriam lugar os sistemas mecânicos de ensino e os processos de aprendizagem fundamentados na habilidade do aluno decorar, sem reflexão crítica:

A reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar para a vida. Esta preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então, ensino este marcado pela retórica e memorização. Era preciso privilegiar novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria este aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo⁸⁸. Para o autor em

⁸⁸ De acordo com Momul e Machado (2009, p. 07), o método intuitivo ou Lições de Coisas “[...] pautava-se numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento

estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada.

Entretanto, as proposições da Comissão de Instrução Pública não foram de imediato acatadas; porém, influenciaram o destino da Educação, bem como da Educação Física nos anos que se seguiram, uma vez que o conteúdo dos pareceres para o jardim de crianças, ensino primário, secundário e superior do País “[...] alimentou durante muito tempo as esperanças de transformação da sociedade por meio da educação universal, no espírito que mais tarde viria caracterizar o otimismo da Escola Nova, confiante no caráter de democratização da educação” (ARANHA, 2006, p. 232).

O movimento escolanovista, iniciado na Europa no último quarto do século XIX, teve como escopo: o ensino público, gratuito e laico; a renovação da educação moral, cívica e patriótica; a valorização do ensino para a formação do “novo homem”, enquanto agente do progresso; a pedagogia não-diretiva, na qual o aluno poderia intervir no processo pedagógico; a base científica dos conteúdos e a relevância da Ginástica para a formação integral do aluno, entre outros aspectos (ALVES, 2010; BRASIL, 1997). No Brasil, o escolanovismo, com estes princípios já delineados nos Pareceres da Comissão de Instrução Pública, passou por dois períodos marcantes. Nas décadas de 1920 e 1930, ocorreram movimentos de transformação sócio-política e cultural, culminando na área pedagógica com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por vinte e seis educadores em 1932 pela defesa “[...] da educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em um programa de âmbito nacional [...]” (ARANHA, 2006, p. 304); tal orientação opunha-se ao ensino tradicional brasileiro, que discriminava ricos e pobres, ofertando a estes a escola profissional e àqueles o ensino acadêmico. E na década de 1950, a Campanha em Defesa da Escola Pública, com reflexos no ensino da Educação Física, como focalizado adiante.

As contribuições desses pareceres e projetos podem ser percebidas, inclusive, na Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil

seria oriunda dos sentidos e da observação. Fundamentado nas ideias de Pestalozzi e Froebel, implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso, seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em ‘Lições de Coisas’”.

de 10 de novembro de 1937 (BRASIL, 1937), no período do Estado Novo, quando em seu Artigo 130º, mantém a obrigatoriedade e a gratuidade para o ensino primário; e, quanto à Educação Física, assim se posiciona:

Art. 131º – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132º - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes **a disciplina moral e o adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (Brasil, 1937, grifos nossos).

Destaca-se que “[...] desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era [...] uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência” (COLETIVO DE AUTORES⁸⁹, 1992, p. 52). Os artigos acima citam o ensino primário, o secundário e as escolas normais, sem mencionar os Jardins de Crianças na conexão com a Educação Física; aliás, tal Lei Constitucional faz referência à infância, porém não especifica a faixa etária inicial, afirmando: o dever e direito dos pais e responsáveis à educação integral das crianças (Art. 125º); a obrigação do Estado em zelar “[...] por suas condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades” (Art. 127º); e o ensino público, em todos os seus graus, àquelas crianças e jovens que não podem custear o ensino particular (Art. 125º).

Ressalta-se que, pelo menos, até 1939, as aulas de Ginástica/Educação Física⁹⁰ do ensino secundário⁹¹, eram realizadas por instrutores físicos do exército, por vezes reformados, sendo que nesse ano, foi fundada a primeira escola civil para

⁸⁹ O grupo de professores, a seguir, optou por ser conhecido como Coletivo de Autores ao publicarem, em 1992, o livro **Metodologia do ensino de educação física**, marcando o ensino da Educação Física escolar em perspectiva histórico-crítica; são eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

⁹⁰ O termo Educação Física passou a vigorar oficial e definitivamente a partir do Decreto nº 19.890 de 1931, na Reforma Francisco Campos, pelo Art. 9º: “Durante o ano letivo haverá ainda nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física para todas as classes” (BRASIL, 1931).

⁹¹ O Projeto proposto por Rui Barbosa orientava que as aulas de ginástica, para os alunos e alunas do ensino primário, fossem aplicadas pelos próprios professores dessas classes, se habilitados (BRASIL, 1883, XXI, p. 359).

formação de professores de Educação Física, por meio do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril: Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil⁹². Estão, pois, explicados “[...] os rígidos métodos militares da disciplina e hierarquia [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53), impostos aos alunos ao longo da história da Educação Física escolar.

Ainda no Estado Novo⁹³, fase por excelência nacionalista, higienista e eugênica, estreitam-se os laços entre a Educação Física e a Educação Moral e Cívica, com a organização da instituição nacional denominada Juventude Brasileira, que visava, entre outros objetivos, “[...] a promoção da disciplina moral e do adestramento físico [...]” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 92) das crianças e jovens, assim detalhados no Decreto-Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940:

Art. 1º - A educação cívica, moral e física é obrigatória **para a infância e a juventude** de todo o país, nos termos do presente decreto-lei.

Art. 4º - A educação física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da **ginástica e dos desportos**, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das **crianças e dos jovens**, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia. Parágrafo único – Buscará ainda a educação física, dar às crianças e aos jovens, os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade, a prevenção de toda sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida.

Art. 5º - É fundada uma instituição nacional, que se denominará Juventude Brasileira, destinada a promover, dentro ou fora das escolas a educação cívica, moral e física da juventude, assim como da infância em idade escolar, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria.

Art. 10º - A Juventude Brasileira fará o enquadramento de toda a **infância** compreendida entre 7 e 11 anos de idade e de toda a **juventude** incluída em idade de 11 a 18 anos (BRASIL, 1940, grifos nossos).

A leitura do Decreto não deixa dúvidas de que a inspiração para a formação de uma instituição nacional nomeada Juventude Brasileira, originou-se “[...] em

⁹² Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html>. Acesso em: 29/11/2015.

⁹³ Estado Novo: período de 1937 a 1945, governado pelo presidente-ditador Getúlio Vargas, após golpe de Estado.

instituições congêneres existentes na Itália⁹⁴ (os *Balilla* e os *Avanguardisti*) e na Alemanha⁹⁵ (a Juventude Hitlerista) [...]” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 89). De acordo com Rosa (2009, p. 621), “[...] era nas aulas de educação física que os meninos italianos recebiam as primeiras lições militares, pois a atividade física era vista como meio de fortalecimento do corpo e do espírito”. Entre as décadas de 1920, 1930 e parte de 1940, na Itália, durante o regime fascista, a educação militar foi progressivamente introduzida na vida das crianças e jovens – meninos e meninas –, que desde os seus seis anos tinham contato com réplicas bélicas de madeira e treinamento tipicamente militar, por meio de exercícios similares aos dos soldados, ginásticas em aparelhos (ginástica artística), ginástica na vertente sueca, marchas, corridas, práticas desportivas, cerimônias coletivas em todas as praças do país, nas quais se fazia juramento ao regime fascista (ROSA, 2009). A insistência de Mussolini para que também as crianças pequenas das *Casa dei Bambini*, instituição infantil criada por Maria Montessori, se submetessem a esse regime, fez com que ela e o filho abandonassem a Itália em 1934 e todas as escolas italianas orientadas pelo método pedagógico montessoriano fossem temporariamente fechadas, como já pontuado no capítulo sobre a Educação Infantil. Bracht (1999, p. 73) explica os motivos que instauraram a ginástica/Educação Física, no contexto escolar de vários países, com uma finalidade militar:

Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais de movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas no Estado Novo no Brasil. Esses movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no

⁹⁴ Em 1926 foi criada na Itália, no governo de Benito Mussolini (1883-1945), uma organização denominada *Opera Nazionale Balilla* (ONB) com a finalidade de educar moral, física e psicologicamente as crianças e os jovens entre seis e dezoito anos. A matrícula na ONB era obrigatória para todas as crianças e jovens matriculados em escolas públicas; e, mediante um acordo com o Papa Pio XI, todos os alunos e alunas das escolas católicas também passaram a fazer parte da ONB (ROSA, 2009).

⁹⁵ Na Alemanha, semelhantemente à Itália, de 1922 a 1945, a instituição obrigatória nacional, denominada Juventude Hitlerista, mobilizava e treinava crianças e jovens entre seis e dezoito anos na ideologia nazista, chegando a adesão à quase oito milhões de estudantes. Pesquisa da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dietrich (2007, p. 42), aponta que o movimento nacional-socialista mundial esteve presente em 83 países dos cinco continentes, alcançando o número de 29 mil integrantes. Segundo a pesquisadora, “[...] o dado que mais chama atenção [...] foi que o Brasil teve o maior grupo de partidários dos 83 países do mundo, fora da Alemanha, com 2.900 integrantes. [...] O partido nazista se fez presente em 17 estados brasileiros” (DIETRICH, 2007, p. 20, 45).

intelecto; lá, onde o controle do comportamento pela consciência falha, é preciso intervir *no e pelo* corpóreo [...]. Normas e valores são literalmente “incorporados” pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano sensível do que do intelectual (itálicos no original).

Havia, portanto, no Brasil, uma inclinação a que se estabelecesse também aqui um sistema semelhante, para crianças e jovens, a começar pela coligação ou pelo “[...] caráter de complementaridade presente entre a Educação Moral e Cívica e a Educação Física [...]” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 85), fato transparente na legislação de 1940. Ainda que a instituição Juventude Brasileira não se tenha consolidado na prática, pois em 1942 o Brasil declarou estado de guerra contra os países do Eixo – Alemanha, Itália e Japão –, os termos para sua implantação demonstravam as intenções ideológicas nazifascistas dos governantes da época.

Insatisfeitos com os rumos da Educação no País, na década de 1950, cerca de cento e noventa educadores, como Fernando de Azevedo que também havia participado do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mobilizaram-se na Campanha em Defesa da Escola Pública e assinaram, em 1959, o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, reafirmando as reivindicações anteriores acerca das diretrizes pedagógicas da Escola Nova e, ainda, enfatizando “[...] que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação popular [...]” (ARANHA, 2006, p. 311), o que na prática não ocorria, sendo os recursos, muitas vezes, encaminhados às escolas particulares, numa época em que, aproximadamente, 50% das crianças e jovens não frequentavam escolas (ARANHA, 2006).

O movimento escolanovista teve reflexos na Educação Física, na medida em que educadores começaram a ter um novo olhar sobre essa disciplina educacional na relação com as crianças e jovens, percebendo-os em suas individualidades e potencialidades e na possibilidade real de intervenção formativa para além das práticas esportivas, com seus objetivos de rendimento e superação dos limites. Assim, os professores de Educação Física adeptos dessa concepção, conhecida como Educação Física Pedagógica, envolveram-se mais com o ambiente educativo, participando também mais das decisões pedagógicas relacionadas ao planejamento escolar (LOPES; MATA, s/d).

Nesse contexto sociopolítico, foram surgindo, concomitantemente, novos métodos ginásticos para a Educação Física enquanto conteúdos das aulas, como: o Método de Ginástica Natural Austríaco, que se contrapunha aos exercícios rígidos

da ginástica alemã e francesa, realizados em aparelhos⁹⁶, oferecendo uma opção mais adaptada à escola, especialmente com as crianças, e valorizando atividades realizadas em espaços ao ar livre; e o Método Desportivo Generalizado, com ênfase nos jogos e atividades esportivas, estabelecendo regras rígidas a partir de princípios de rendimento atlético e desportivo, na formação de hábitos higiênicos, na melhoria do desempenho físico, na competição, no trabalho em equipe e na busca de recordes (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O esporte, instituição que já fazia parte da cultura brasileira, gradualmente foi adaptado aos objetivos e práticas do contexto escolar, sendo incluído formalmente na legislação brasileira; dessa maneira, o esporte conquistou o lugar dos métodos ginásticos (o alemão, sueco e francês), que ocuparam, por quase um século, o cenário nacional (BRASIL, 1997).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), em seu Artigo 22º, manteve a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio, até a idade de dezoito anos; porém, quando esse artigo foi modificado pelo Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969, sua redação passou para: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com **predominância esportiva** no ensino superior” (BRASIL, 1969, grifo nosso). A hegemonia das modalidades esportivas, prevista para o ensino superior, em pouco tempo, passou para o ensino médio e primário, tornando-se, quase, a única opção para as aulas de Educação Física.

Outra observação importante quanto às modificações realizadas pelo Decreto-Lei nº 705/1969, diz respeito ao trecho: “[...] **em todos os níveis e ramos de escolarização.**” Como a Lei nº 4.024, no Artigo 23º (BRASIL, 1961), deixa claro a definição de educação pré-primária – as chamadas escolas maternais ou jardins de infância para crianças menores de sete anos –, com a implantação dessas

⁹⁶ A ginástica alemã teve entre seus expoentes Friedrich Ludwig Jahn, na restauração cívica do país após a derrota para Napoleão Bonaparte; desenvolveu, em 1809, uma sequência de movimentos ginásticos em aparelhos, visando a aumentar a força física e moral dos jovens, no enfrentamento de novas batalhas militares. Os aparelhos criados por ele e outros mais, viriam a formar o que hoje conhecemos por Ginástica Olímpica ou Artística. Já os aparelhos da Ginástica Francesa, foram criados pelo Coronel Francisco Amoros y Odeano, espanhol naturalizado francês, que em 1806 havia recebido do Rei Carlos IV da Espanha a quantia de um milhão de francos para montar e instalar um ginásio no Real Instituto Pestalozziano, em Madrid. Como Amoros apoiou a invasão de Bonaparte à Espanha, foi deportado e passou a morar em Paris desde 1814, iniciando a instalação de ginásios, cuja metodologia e equipamentos percorreram o mundo. Cabe ressaltar que o método de Amoros combinava os exercícios com música e canto (SOARES, 1998; DODÔ; REIS, 2014).

escolas por instituições empresariais ou em parceria com o poder público, subentende-se que, a partir de 1969, a Educação Física novamente estava prevista para esse nível de ensino, tal como ocorrera no Parecer de 1883.

Com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Educação Física continua enquanto atividade curricular obrigatória, juntamente com outros conhecimentos escolares, assim descrito no Artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971a).

Para regulamentar a Lei nº 5.692/71 quanto à Educação Física, neste mesmo ano, promulga-se o Decreto nº 69.450/71, de 01 de novembro, referindo-se a esta disciplina escolar como uma “[...] **atividade**⁹⁷, que por seus meios, processos e técnicas desperta, desenvolve e aprimora, forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para as conquistas das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971b, Artigo 1º, grifo nosso). Pelo Decreto, a Educação Física está prevista para todos os três níveis de ensino: primário, médio e superior (Artigo 2º). Para o ensino primário, são prescritas atividades de caráter recreativo e a partir da quinta série devem ser incluídas atividades de iniciação desportiva; para o ensino médio e superior, o prosseguimento das práticas desportivas já iniciadas nos graus anteriores (Artigo 3º). Como referência para a elaboração do planejamento, do controle e da avaliação das aulas, em todos os níveis, são propostos critérios de aptidão física (Artigo 3º). Também sugerem-se três sessões semanais para o ensino primário e médio, e duas para o superior, sendo cada sessão de cinquenta minutos; quanto ao espaço físico necessário para cada educando, recomendam-se dois metros quadrados no ensino primário e três, no médio e superior; e quanto à composição da turma: cinquenta

⁹⁷ Ressalta-se que até esta data a Educação Física é tratada como uma atividade no contexto escolar, conforme explica Castellani Filho (1991, p. 107 e 108): “O termo ATIVIDADE empregado no texto legal [Decreto nº 69.450/71], tem sua definição expressa formalmente no Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, CFE, [a saber: ‘nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos’], e na Resolução nº 8 de 1º de dezembro do mesmo ano e daquele mesmo Conselho, ganhando a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”.

estudantes do mesmo sexo, preferencialmente selecionados conforme sua aptidão física (Artigo 5º).

A legislação não faz referência à Educação Física para os pequenos, ou seja, ao Jardim de Infância; além disso, apresenta visão tecnicista e esportivista, quando é afirmado que a referência fundamental centra-se na aptidão física, nas técnicas, no desempenho individual e quando enfatiza, ainda, a vertente desportiva em detrimento dos demais conteúdos, deixando claro que, nesse caso, a Educação Física não é entendida

[...] como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 108).

Esse entendimento, de base tecnicista e esportivista, favoreceu a realização de competições esportivas na sociedade de modo geral e incentivadas na escola e no confronto entre escolas – nos campeonatos interescolares –, comuns nesse período; pois, segundo Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 41), serviam à lógica vigente do progresso, da industrialização, da urbanização, do avanço dos meios de comunicação de massa:

As competições esportivas, tanto na prática social, quanto nos currículos escolares, são voltadas para a educação do indivíduo para a obediência de regras e ensinam a vencer por meio do esforço individual, convivendo assim, com vitórias e derrotas. Tudo isso, para adaptar-se à sociedade do momento. Os princípios que norteiam o esporte são os da racionalidade, eficiência e produtividade, que acabam reordenando a Educação Física na escola.

Paralelamente ao processo de esportivização da Educação Física, imposto pelas legislações educacionais, irrompem, nas décadas de 1970 e 1980, movimentos contrários a esse modelo, contestando seus objetivos e práticas. Sob a influência da Escola Nova e com a inserção da Psicomotricidade no âmbito escolar, muitos professores de Educação Física voltam-se para os processos de desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças, adotando as atividades psicomotoras como conteúdos exclusivos de suas aulas, posto que tanto a Ginástica quanto o Esporte foram considerados conteúdos alienantes – próprios da perspectiva tecnicista da época (SOARES, 1996). Se por um lado, o interesse

pelas necessidades das crianças aproximou a Educação Física de suas responsabilidades pedagógicas e modificou a opinião dos outros profissionais da Educação acerca dessa disciplina curricular – visto agora não só como atividade obrigatória, mas como prática necessária à formação integral dos alunos –, por outro lado resultou na conhecida crise de identidade da Educação Física, forçando os professores a redescobrir os pressupostos teórico-metodológicos, fundantes desse conhecimento escolar, assim como seu objeto de estudo.

Outro movimento que emerge nesse período, nomeado Esporte para Todos, também se apresenta como uma alternativa para o esporte de rendimento, posto que, mesmo tendo o esporte enquanto objeto, preocupa-se com o processo de ensino ao invés dos resultados, na linha dos princípios humanistas, não diretivos de ensino, nos quais a promoção da socialização e do desenvolvimento integral de crianças e jovens são as metas maiores a serem alcançadas. Entretanto, os interesses hegemônicos de época, relacionados ao processo de Globalização, quanto a mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais impostas ao Brasil, reconduziram os objetivos desse Movimento para servir ao esporte de massa, ou seja, o “[...] acesso às atividades físicas de lazer pela camada da população até então delas alijada [...]” (CASTELLANI FILHO, 1985, p. 07); mas sem contextualização nem reflexão sobre qual esporte praticar, como, onde, por quanto tempo ou sob quais regras e objetivos.

Em meio a esses movimentos, aprofundaram-se os estudos acerca da prática pedagógica da Educação Física na busca por justificativas para a legitimação desse campo curricular, afora a ênfase à aptidão física, à disciplina moral, ao adestramento físico e ao rendimento esportivo – visão meramente biologicista de ser humano. Em estudo que reúne as teorias produzidas a partir da crise da década de 1980, Castellani Filho (1999) apresenta a seguinte classificação quanto à metodologia de ensino: - Abordagens não propositivas (não contemplam princípios nem proposta metodológica): Fenomenológica, Sociológica e Cultural; - Concepções propositivas não sistematizadas (com princípios, mas sem proposta metodológica): Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-emancipatória (proposta metodológica em construção), Plural e Aulas Abertas; - e Concepções propositivas sistematizadas (com princípios e proposta metodológica): Aptidão Física e Crítico-Superadora.

Vale ressaltar que para esta investigação, chama-se a atenção para algumas das concepções teórico-metodológicas, elaboradas nas décadas de 1980 e 1990,

que ainda hoje influenciam a prática pedagógica dos professores de Educação Física no território nacional⁹⁸:

- Desenvolvimentista⁹⁹: essa linha fundamenta a prática da Educação Física nos conhecimentos relacionados aos processos biológicos de crescimento, de maturação, de desenvolvimento e da aprendizagem motora, entendendo o **movimento** como meio e fim da Educação Física (DARIDO, 1999); embora enfoque a necessidade de considerar o movimento em “[...] seu significado na relação do ser humano com o meio ambiente [...]” (DAOLIO, 2007, p.16), também leva em conta a influência dos fatores hereditários na realização deste ou daquele movimento (BRASIL, 2013b) – na prática, a ênfase centraliza-se nos aspectos biológicos do ser humano. Sugere o esporte como conteúdo privilegiado para auxiliar o desenvolvimento, considerando-se que há relação direta entre as fases do desenvolvimento infantil e as atividades motoras. Assim, propõe-se para a Educação Infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental (até aos sete anos), o desenvolvimento dos movimentos fundamentais – habilidades básicas de locomoção, manipulação e equilíbrio; e para os anos seguintes do ensino fundamental (dos sete aos catorze) o desenvolvimento da comunicação não-verbal e de habilidades específicas – refinamento e combinação das habilidades fundamentais para atividades recreativas, competitivas e cotidianas, com base na taxionomia de domínio psicomotor de David Gallahue (BRASIL, 2013b; DARIDO, 1999) e de Anita Harrow (DAOLIO, 2007); ainda para a Educação Infantil, esses autores entendem que atividades de prática motora podem auxiliar o processo de alfabetização e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Nessa abordagem de Educação Física, a aprendizagem das atividades motoras é adaptada ao nível de desenvolvimento das crianças, com o objetivo central de:

oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento [da criança], a fim de que a aprendizagem das habilidades

⁹⁸ A análise a seguir baseia-se nas obras dos autores das concepções em questão, bem como nos estudos de Jocimar Daolio (2007) sobre a inter-relação entre Educação Física e o conceito de cultura, em que o pesquisador realiza sínteses das teorias citadas e, também, nas pesquisas de Suraya Darido (1999), que investigou algumas abordagens de Educação Física surgidas a partir da década de 1980.

⁹⁹ Estudo originalmente desenvolvido no Brasil por: TANI, Go; MANUEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

motoras¹⁰⁰ seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (DARIDO, 1999).

- Construtivista-Interacionista¹⁰¹: esta concepção traz o eixo corpo/movimento como objeto de estudo e está centrada no desenvolvimento cognitivo, na valorização da cultura infantil (expressa pela fantasia, por brincadeiras e jogos) e na diversidade dos movimentos promovida pelas diferenças sociais, étnicas e culturais – tal concepção está fundamentada especialmente nos estudos de Piaget, mas também em Wallon, Vygotsky, Le Boulch e na pedagogia humanista, entendendo que os movimentos são construídos pela interação com os recursos biológicos, psicológicos e condições do ambiente em que as crianças vivem; fazendo um contraponto com a concepção pedagógica de Rousseau, Daolio (2007) propõe que a Educação Física, nesta perspectiva, realize uma “educação negativa” ao valorizar a capacidade das crianças para criar, fantasiar, brincar e jogar, blindando-as contra a rigidez das aulas com movimentos repetitivos, que não fazem sentido para elas, como explica o próprio autor dessa concepção:

o professor não pode jamais ficar apenas assistindo à criança repetir o tempo todo a mesma forma de jogo. Deve, isso sim, propor variações a partir da forma inicial e que sejam de maior nível que esta, isto é, que contenham novidades que as crianças tenham que assimilar, o que equivale a dizer problemas que tenham que resolver, obstáculos a superar (FREIRE, J. B., 1989, p. 53).

Nesse sentido, a criança “[...] constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas” (DARIDO, 1999, p. 23), contrariando os métodos diretivos de Educação Física, anteriores a este período. E, diferentemente de propostas que investem em materiais pedagógicos caros e específicos para as práticas – como as esportivas – a perspectiva construtivista

¹⁰⁰ A aprendizagem de certos movimentos pode levar ao desenvolvimento de habilidades motoras, tais como: de locomoção (andar, correr, saltar, rastejar, saltar, saltitar, subir, descer, entre outras); de manipulação (arremessar, chutar, rebater, receber, lançar, pegar etc.) e de equilíbrio ou estabilização (girar, apoiar, empurrar, girar, flexionar, fazer posições invertidas etc.) (DARIDO, 1999; CURITIBA, 2012). As habilidades motoras diferenciam-se das capacidades, no sentido de que as habilidades podem ser aprendidas e as capacidades desenvolvidas, como por exemplo, o desenvolvimento das capacidades físicas de força, velocidade, equilíbrio, coordenação e ritmo; bem como do desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras, como percepções sensoriais, lateralidade, organização e orientação espaço-temporais (CURITIBA, 2012).

¹⁰¹ Perspectiva teórica elaborada por: FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

valoriza a simplicidade dos materiais de sucata, especialmente para a primeira infância, como “[...] copos e recipientes de plástico, cordas, arcos, tampinhas de garrafa, pneus, bastões de madeira, bolas de meia etc. [...]” (FREIRE, J.B., 1989, p. 54); para o autor, tais objetos, considerados lixo em uma sociedade do descartável, ganham vida nas mãos das crianças. São previstos para a Educação Infantil os seguintes conteúdos: atividades de sensibilização corporal como desenhar o próprio corpo, desenhar o mapa da escola, conhecer os sons da escola, perceber os batimentos cardíacos; realizar jogos simbólicos como atividades livres com determinados objetos, atividades com objetos a partir do formato, cores, temas ou histórias propostos pelo professor; vivenciar jogos de construção como seleção dos materiais por categorias¹⁰², ficando cada grupo de crianças com determinados materiais para brincar; e realização de movimentos circenses como os de equilibrista, palhaços, bailarinas e malabaristas.

- Crítico-Superadora¹⁰³: entende a expressão corporal como linguagem, como forma de comunicação e, nesse sentido, busca promover com os educandos a reflexão e a vivência de representações simbólicas historicamente construídas, culturalmente desenvolvidas e exteriorizadas pela expressão corporal – denominadas temas da cultura corporal, tais como: a dança, a ginástica, a luta, o esporte, o jogo, entre outras. Enfatiza a educação em favor dos interesses das camadas populares, buscando desenvolver a solidariedade, cooperação, liberdade de expressão dos movimentos e conceitos, como emancipação; prioriza a dimensão sociocultural, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético de Marx e nos psicopedagogos russos Vygotsky, Luria e Leontiev; bem como se apoiam em Piaget, Pistrak, Apple, Snyders, Pierre Vayer, Le Boulch e nos educadores José Libâneo e Demerval Saviani. Valoriza o contexto dos fatos e o resgate histórico e, nessa linha, demonstra o processo de construção permanente das práticas corporais, em cada grupo social. Defende o teor pedagógico e político das propostas educativas, na medida em que incentivam a reflexão dos alunos acerca da realidade em que vivem e consequentes medidas interventivas de mudança em determinada direção. Para

¹⁰² As crianças separam os materiais como lhes parecer melhor, definindo critérios: pode ser pela cor, tamanho, textura, peso, função (uso com as mãos, os pés, o corpo todo...).

¹⁰³ Concepção desenvolvida pelo Coletivo de Autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

selecionar os conteúdos das aulas, essa concepção atem-se à relevância social em sua contemporaneidade e adequação às condições sociocognitivas dos alunos, tendo como ponto de partida os conhecimentos de senso comum e, daí, prosseguindo para os de cunho científico. Entende que, desde os anos iniciais, os conteúdos e temas podem ser trabalhados, respeitando-se o nível de compreensão das crianças, aprofundando-se a cada ano o entendimento dos conceitos envolvidos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A proposta de conteúdos para a Educação Infantil inclui: jogos para autoconhecimento corporal, jogos de reconhecimento do ambiente construído e natural; jogos para identificar movimentos possíveis na natureza; jogos que impliquem a confecção de brinquedos; formas ginásticas de saltar, equilibrar, balançar e girar, formas ginásticas para identificar sensações afetivas ou cinestésicas como prazer, medo, enrijecimento, relaxamento; danças de livre interpretação; danças de interpretação de temas como ecologia, fenômenos naturais, estados afetivos, ações da vida diária etc.

- Crítico-Emancipatória¹⁰⁴: entendimento de movimento enquanto forma de comunicação e de percepção com o mundo; propõe uma concepção dialógica de movimento, ou seja, “[...] o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu ‘se-movimentar’ que ele percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade” (DAOLIO, 2007, p, 37); pois, a construção dos significados e sentidos das ações humanas só são possíveis por meio da inter-relação entre seres humanos e seus ambientes de vida. Por consequência, pressupõe-se o ser humano como autor de suas ações, colocando-o como sujeito que age intencionalmente na busca do significado e do sentido de seu “se-movimentar” na inter-relação com o mundo. Tal concepção fundamenta-se em Merleau-Ponty, Tamboer, Trebels, Escola de Frankfurt e Paulo Freire; opta pela expressão cultura do movimento, ao invés de cultura corporal; enfatiza a necessidade de superação das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura, identidade pessoal e social – assim, entende que “[...] o ser humano que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a

¹⁰⁴ Abordagem estruturada por: KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudança**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991; e KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

sociedade” (DAOLIO, 2007, p. 40). Essa orientação propõe para a Educação Infantil ênfase nas atividades lúdicas do brincar e do jogar.

- Sistêmica¹⁰⁵: privilegia o conceito de cultura corporal de movimento ou, simplesmente, cultura corporal, como objeto de estudo da Educação Física, por meio do qual os professores propiciarão a formação cidadã dos alunos no sentido do direito ao lazer¹⁰⁶, ou seja, por fruição, compartilhamento, produção, reprodução e/ou transformação das manifestações corporais de movimento, como dança, jogo, esporte, ginástica, entre outros. É enfatizada a “[...] importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos” (DARIDO, 1999, p. 27). Essa concepção defende um projeto de Educação Física cidadã por meio de três princípios: - inclusão – todas as crianças têm direito a usufruir de todos os conteúdos propostos pelos professores, mesmo que isso implique adaptar estratégias; - alteridade – os alunos têm o direito de serem compreendidos em sua totalidade, de serem ouvidos e respeitados como seres humanos únicos; - e formação e informação plenas – as crianças e jovens têm o direito de participar de aulas que integrem as dimensões corporal, cognitiva e afetivo-social; bem como o direito de reivindicar direitos, como o do lazer, pleiteado junto aos órgãos públicos. Nesse contexto de defesa de direitos das crianças e jovens, é esta “[...] a contribuição específica da Educação Física para a construção da *cidadania crítica, democrática e participativa*” (BETTI, 1999, p. 88, *itálicos no original*). Tal concepção é

¹⁰⁵ Abordagem construída por: BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991; BETTI, Mauro. **Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, vol. 16, n. 1, pp. 14-21, 1994; e BETTI, Mauro. **Educação Física, esporte e cidadania**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, vol. 20, n. 2/3, pp. 84-92, 1999.

¹⁰⁶ Fundamentado em Marshall, 1967, e Vieira, 1997, Betti (1999) explica o conceito de cidadania com base na sua construção histórico-social, a saber: a) Direitos de Primeira Geração - conquistados entre os séculos XVIII e XIX, direitos civis e individuais, como o direito à vida, à liberdade e à igualdade e direitos políticos, como direito ao voto e formação sindical; b) Direitos de Segunda Geração - adquiridos por meio da luta dos movimentos sociais do século XX, referindo-se ao acesso do bem estar social, representado pelos direitos sociais e econômicos, como direito ao trabalho e lazer, à saúde, ao seguro-desemprego e à aposentadoria; c) Direitos de Terceira Geração - requeridos desde meados do século XX, direitos que implicam toda a humanidade, como direito ao meio ambiente, direito do consumidor, das crianças, mulheres e minorias étnicas; d) Direitos de Quarta Geração – debatidos a partir do final do século XX sobre questões da Bioética, ou seja, o cuidado responsável da vida humana, animal e ambiental, incluindo o debate da fertilização *in vitro*, o aborto, os transgênicos, a utilização de seres vivos não-humanos em experimentos e as pesquisas com células tronco.

fundamentada em autores, entre outros, como Maciej Demel, Ludwig von Bertalanffy, Saussure, Bourdieu, Léontiev, Hannah Arendt, Bubber, Nelson Marcellino e Liszt Vieira.

Estas concepções teórico-metodológicas têm em comum a crítica à perspectiva tradicional de Educação Física, vigente no período anterior à década de 1980, mas ainda presente nas práticas atuais dos professores, nas quais se prioriza a dimensão biológica do ser humano – os aspectos biomecânicos e fisiológicos, ou seja, o rendimento físico, a técnica do movimento e a perspectiva comportamentalista. Ao contrário desta visão, cada uma das concepções acima focadas, a seu modo, entende que a dimensão biológica relaciona-se com outras dimensões, como a dimensão psicológica (Desenvolvimentista e Construtivista) e a dimensão sociopolítica (Crítico-superadora, Crítico-emancipatória e Sistêmica).

Todas, também, proporcionam uma determinada especificidade à Educação Física, definindo seu objeto de estudo como sendo, respectivamente: o movimento voltado ao desenvolvimento e aprendizagem motora (Concepção Desenvolvimentista); a cultura infantil expressa em jogos e brincadeiras (Concepção Construtivista); a cultura corporal como direito das camadas populares, com ênfase no desenvolvimento da dimensão sociocultural (Concepção Crítico-superadora); o movimento como forma de comunicação e de percepção com o mundo (Concepção Crítico-emancipatória); e a cultura corporal de movimento visando à formação cidadã dos alunos, no âmbito do direito ao lazer (Concepção Sistêmica).

Entende-se que cada concepção detém um valor, não somente histórico com relação ao processo constitutivo dessa disciplina, mas também para a formação continuada do professor de Educação Física, desde que se façam releituras, dando a elas novos significados, como por exemplo:

- a relevância dos conhecimentos proporcionados pelos estudos da Psicologia acerca das relações entre o desenvolvimento motor das crianças e a aprendizagem motora, servindo como referência aos educadores para desafiar as crianças a novas descobertas sobre suas possibilidades corporais e de relacionamento com os colegas, para além dos limites conhecidos (Concepção Desenvolvimentista);
- a compreensão do processo de construção do acervo da cultura infantil, própria das crianças, relacionada aos jogos, brincadeiras e fantasias presentes na escola, em momentos de recreio e nas aulas de Educação Física, bem como em situações além dos muros escolares, corroboram os educadores na escuta sensível das falas

infantis e, também, na observação atenta e realização sistemática de registros (Concepção Construtivista);

- o estudo e vivência dos temas da cultura corporal, como dança, ginástica, jogo, luta, esportes, entre outros, podem aproximar as experiências prévias das crianças aos conhecimentos escolares e provocar novas descobertas corporais e culturais nas relações com temáticas atuais vigentes – como a dimensão socioambiental –, possibilitando aos educadores a ressignificação das práticas corporais: apoiar as crianças a modificarem os usos dos materiais já conhecidos e utilizados nas aulas; a criarem novos jeitos para “brincar de”; a construírem novas relações com o próprio corpo, com os colegas, com os ambientes naturais e construídos (Concepção Crítico-superadora);

- o entendimento dos educadores dos conceitos de identidade pessoal e social e seu uso alternado e complementar, podem dar ênfase a práticas corporais que evoquem a solidariedade, a amizade, o respeito por si e pelo outro – o colega, o educador, os seres não humanos e ambientes de vida (Concepção Crítico-emancipatória);

- e a busca pelo desenvolvimento da formação cidadã dos alunos, desde a Educação Infantil, pode possibilitar que o educador transcenda o debate sobre o direito ao lazer e promova, por meio de reflexões e ações, o direito a ambientes saudáveis e sustentáveis, na escola, na casa e no bairro em que vivem (Concepção Sistêmica).

Com esse entendimento, a presente Tese alinha-se às concepções teórico-metodológicas que abordam com ênfase a dimensão sociopolítico-pedagógica – como a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória e a Sistêmica –, pelo viés questionador acerca do mundo, no qual as crianças vivem e se relacionam, na descoberta e construção de sua cidadania. Nesse sentido, são enfatizadas, na Tese, as concepções Crítico-Emancipatória e Sistêmica – a primeira por priorizar o entendimento dialógico do movimento entre ser humano e mundo e a perspectiva de educadores e educandos, enquanto sujeitos de suas práticas e, pois, capazes de reinventar a arte de aprender e ensinar; e a segunda, por focar a formação cidadã das crianças, fundamentada nos princípios da inclusão, da alteridade e da formação e informação.

Ressalta-se que esse período de intensa produção acadêmica dos professores de Educação Física, nas décadas de 1980 e 1990 em prol da ressignificação deste conhecimento na escola, ficou conhecido como Movimento

Renovador e traduziu-se, com maior ênfase, nas concepções apresentadas; Bracht *et al* (2012, p. 16) esclarecem:

Sobre o Movimento Renovador da Educação Física brasileira, é interessante observar que ele, inicialmente, se estrutura como uma ampla frente que pretendia transformá-la no sentido de conferir-lhe uma melhor fundamentação 'científica'. No entanto, logo se fizeram sentir as diferenças de entendimento de ciência (Ciências Naturais x Ciências Sociais e Humanas) e da relação entre ciência e política. A partir daí, e por influência das discussões e desenvolvimentos presentes no campo da Educação, um segmento do Movimento Renovador se autointerpreta como 'progressista' ou 'crítico'. É a esse segmento que nos referimos quando utilizamos a expressão Movimento Renovador.

Dos anos 1990 em diante e, até a atualidade, sob influência desse Movimento, continua o debate sobre a função social da Educação Física escolar, passando “[...] do paradigma da aptidão física para a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, [entretanto] o sentido original de ser uma intervenção pedagógica a partir das práticas corporais permanece” (BRACHT, 2015, p. 07). A Educação Física constituiu-se, em sua origem, no bojo do projeto societário da Modernidade nos séculos XVII e XIX, na Europa e, posteriormente no Brasil, mediante as discussões científicas que enfatizavam os cuidados com o corpo e a saúde corporal, tendo em vista “[...] fortalecer, enrijecer, corrigir e garantir a saúde corporal do cidadão que emergiu com a sociedade burguesa [...], compondo a tríade educação intelectual, moral e física” (*Ibid.*, p. 06). Essa concepção original da Educação Física, fundamentada nos conhecimentos científicos, aprofundou-se cada vez mais como forma de legitimação no contexto escolar, desconsiderando a dimensão humana desse conhecimento, ou seja, “[...] à educação física, enquanto prática de intervenção, interessam, antes de tudo, os significados que os seres humanos outorgam aos objetos materiais (inclusive a dimensão física e fisiológica do corpo, o organismo) que estão envolvidos nessa prática” (*Idem*). Dessa tensão, resultaram duas perspectivas de enfoque sobre esse campo de conhecimento: a Educação Física-ciência e a Educação Física-vida, as quais se têm confrontado desde o Movimento Renovador – a Educação Física-ciência, vinculada às Ciências Naturais, amparada pelos conhecimentos científicos do “corpo”, como fisiologia e desenvolvimento motor, dando destaque ao desempenho corporal e à aptidão física; e a Educação Física- vida, relacionada aos significados dados à prática social, focando a Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 2015), “[...] com vistas à

intervenção social a partir de um enfoque pedagógico” (BRACHT, 2000, p. 61), com base nas Ciências Sociais e Humanas.

O desdobramento desse embate também pode ser observado na discussão sobre a caracterização acadêmica desse campo de conhecimento, resultando na proposição de três subáreas – biodinâmica, sociocultural e pedagógica – que se distinguem pelas disciplinas que envolvem, na relação com as áreas das Ciências naturais, sociais e humanas. Assim:

A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. As linhas na biodinâmica são orientadas pelas ciências naturais [...]. A subárea sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia. A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As subáreas sociocultural e pedagógica definem suas linhas de investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 392).

Segundo Manoel e Carvalho (2011), a matriz disciplinar dos programas dos cursos de pós-graduação em Educação Física, desde os anos 2000, tem privilegiado os estudos da subárea biodinâmica (67%), ficando as subáreas sociocultural e pedagógica com menos de 30%; desse modo, observa-se a dominância de pesquisas voltadas às ciências naturais, em detrimento daquelas de cunho social e humano: estudos na perspectiva desenvolvimentista, por exemplo, prevalecem sobre os de enfoque crítico-reflexivo, proporcionando à Educação Física um conceito mais “científico”. Ao considerar-se que são esses professores que frequentam os cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado, que atuam nos cursos de graduação, entende-se como preocupante a formação dos futuros professores de Educação Física que atuarão como docentes nas escolas, ainda na linha de uma Educação Física essencialmente tradicional, isto é, desenvolvimentista (BRACHT, 2015). Em relação à subárea pedagógica, ressalta-se que dos anos 2000 em diante, temas específicos passam a permear a investigação teórica dos pesquisadores, como: Educação Física na Educação Infantil e as relações desse campo de conhecimento com a Pedagogia da Infância (BRACHT *et al*, 2012).

De acordo com Bracht (1999, 2015), a Educação Física nas últimas três décadas, têm se afastado do “chão da escola” e sofrido um processo de “despedagogização”, ou seja, ao perseguir a necessidade de fundamentar-se cientificamente, afastou-se da Educação como seu foco central e, nesse sentido, de “[...] uma dimensão ético-política que lhe é intrínseca” (BRACHT, 2015, p. 13). Para esse autor, os professores acadêmicos têm desconsiderado a produção de conhecimento dos professores das escolas, reduzindo-os a aplicadores de teorias, pois

[...] é preciso pensar o teorizar em educação física (em educação) não a partir da ideia da aplicação das teorias na prática, mas como um processo envolvendo a própria ação pedagógica, portanto, envolvendo também os sujeitos diretamente responsáveis por ela. É nisso que se fala quando se propõe a formação de um **professor-pesquisador** (*Ibid.*, p. 17, grifo nosso).

Com base nessas reflexões, há que se concordar com Betti (2005) e Bracht (2015) quando conclamam a Educação Física hodierna ao “exercício da autocompreensão”, reconciliando-se com a “educação física vida” e orientando-se “em uma visão crítica da realidade social”.

Do ponto de vista legal, no processo constitutivo desse campo de conhecimento, a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), também chamada de “Constituição Cidadã”, não faz referência à Educação Física como na Constituição de 1937, mas confirma a Educação “[...] como direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Artigo 1º) e a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, dos quatro aos dezessete anos (Artigo 206º, IV; 208º, I), englobando a Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade (Artigo 208º, IV)¹⁰⁷.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), modificada por alterações nos anos posteriores, reforça a Educação como dever da família e do Estado (Artigo 2º), a gratuidade do ensino público (Artigo 3º, VI) e a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, assim dividida: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Artigo 21º). Quanto à Educação Física, o texto é claro na obrigatoriedade

¹⁰⁷ A única disciplina mencionada explicitamente na atual Constituição é o Ensino Religioso: “Art. 210, parágr. 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

desse conhecimento para todos os níveis da educação básica, assim descrito no Artigo 26º, Parágrafo 3º¹⁰⁸, em nova versão: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular** obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 2003, grifo nosso); e, portanto, da Educação Infantil. O grifo da expressão “componente curricular” chama atenção ao fato de que somente a partir desta Lei, a Educação Física deixa de ser uma ‘atividade’ posta no currículo em sentido instrumental e utilitarista e assume posição de componente curricular no conjunto das áreas do conhecimento, devendo integrar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola¹⁰⁹. O Artigo 27º apresenta conteúdos curriculares para a educação básica e, dentre eles a: “[...] promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (alínea IV); por não apresentar outros conteúdos, entende-se que a Lei nº 9.394/96 mantém a tradição esportivista desse conhecimento, como explicam Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 44): “A Lei considera, novamente, que os objetivos da área devem estar ligados ao desenvolvimento de capacidades físico-motoras, com ênfase no condicionamento ou preparação física [...]” relacionados à prática dos esportes na escola.

Ainda sob os reflexos da Lei citada quanto à Educação Física escolar, Corrêa e Moro (2004, p. 46) enfocam que caberá aos professores e à direção de cada escola a escolha das práticas pedagógicas a serem seguidas por esta disciplina, tendo em vista não mais ser definida como uma ‘atividade’, mas como componente curricular; assim, esse conhecimento deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola:

As perspectivas para a Educação Física, apresentadas pelas novas diretrizes, apontam rumos que podem superar a prática vinculada ao

¹⁰⁸ Redação dada pela Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003, em alteração ao texto original.

¹⁰⁹ O documento nacional mais recente, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), em sua segunda versão preliminar, confirma o entendimento da Educação Física enquanto componente curricular: “Durante um longo período, a Educação Física foi entendida como uma *atividade* destituída de intenção pedagógica, marcada por uma prática meramente recreativa, nos primeiros anos da vida escolar, pelo desenvolvimento da aptidão física e desportiva, nos anos intermediários, e pela dispensa da prática no antigo segundo grau. [...] Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 estabeleceu que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Uma mudança bastante significativa que exigiu (e ainda exige) dos professores e professoras um esforço de alinhamento aos propósitos da escola” (BRASIL, 2016, p. 100, *itálico no original*).

paradigma esportivo, bem como possibilitam a perpetuação dessa prática como único conteúdo da Educação Física Escolar. Nesse caso, ficaria a critério da escola e de seus professores as tomadas de decisão.

Embora a prática da Ginástica/Educação Física estivesse prevista desde 1883 para crianças a partir de quatro anos, no Jardim de Crianças, não fora efetivada e com a Lei nº 9.394/96 abriu-se a oportunidade para debate nacional sobre o assunto, assim explicado por Gomes (2012, p. 43): “[...] foi a partir dessas diretrizes que se colocou na ordem do dia a discussão efetiva sobre a inserção do componente curricular Educação Física nos espaços de educação da criança de 0 a 5 anos”. Para o autor, a Educação Física e a Pedagogia foram compelidas a sentar à mesma mesa para dialogar sobre a Educação Infantil e cujo resultado desses debates deveria ser “[...] a criação de uma proposta conjunta onde não há espaço para hierarquias e há a obrigação de considerar as peculiaridades e ao mesmo tempo o respeito pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas” (GOMES, 2012, p. 43, 44).

Para fundamentar o trabalho dos professores, bem como apontar metas de qualidades à Educação, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todas as áreas do conhecimento, que, na Educação Física ficaram assim definidos, em 1997, para o primeiro e segundo ciclos, correspondendo respectivamente a 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental; e em 1998, para o terceiro e quarto ciclos, ou seja, 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998a).

No ano seguinte à publicação dos PCN para as primeiras séries do Ensino Fundamental, em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b) direcionado às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. O Referencial – uma coleção de três volumes – propôs para a organização pedagógica dois âmbitos de experiências, a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo, os quais se desdobram nos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. Este documento está endereçado ao “professor de educação infantil”. Com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com orientações diferentes às do Referencial, revogando, portanto, as recomendações do documento de 1998. As Diretrizes de 2009, publicadas em 2010,

direcionadas às “instituições de Educação Infantil” (Art. 7º) (BRASIL, 2010), também não mencionam os profissionais deste nível escolar, ou seja, se pedagogos, professores de Artes, de Educação Física, de Ensino Religioso ou de outras disciplinas; trazem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, via experiências sensoriais, expressivas e corporais; com gêneros e formas de expressão – gestual, verbal, plástica, dramática e musical; pela linguagem oral e escrita; por relações quantitativas, formas, medidas e orientações espaço-temporais; pelo conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, entre outras experiências.

A Educação Física escolar, tal como proposto nos PCN (BRASIL, 1997), fundamenta-se nos conceitos de corpo e de movimento, sendo seu objeto de estudo **a cultura corporal de movimento**, entendida como um conjunto de conhecimentos e de representações, relativos ao corpo e ao movimento, “[...] que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão [...]” (BRASIL, 1997, p. 26). Tradicionalmente, no Brasil, a cultura corporal de movimento engloba cinco eixos: ginástica, jogo, esporte, dança e luta. Como sugestão didática, os PCN organizam os eixos da Educação Física em três blocos: 1) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2) Atividades rítmicas e expressivas (em substituição ao termo “dança”; 3) e Conhecimentos sobre o corpo; sendo que “[...] os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades” (BRASIL, 1997, p. 46).

A propósito de revisão do currículo da Educação Física, diante da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um grupo de professores de duas universidades estaduais do Estado do Paraná, reuniu seus estudantes e abriu espaços para um permanente debate durante e após a formação acadêmica, proporcionando-lhes experiências inspiradoras de formação continuada, em vista de uma elaboração de proposta da reorganização curricular da Educação Física, apresentada em 2007. O texto de Palma, Oliveira, Palma (2010) aponta como objeto de estudo da Educação Física **o movimento humano culturalmente construído** e traz como objetivo principal: “[...] organizar/construir uma proposta curricular para a Educação Física, entendida como matéria escolar com conhecimentos específicos, para a Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 16). A proposta dos autores encontra-se fundamentada no paradigma crítico e em pressupostos

construtivistas¹¹⁰, sendo que as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esta disciplina foram ampliadas e redefinidas no texto.

Cabe ressaltar que desde o nascimento as crianças, nas interações com o mundo, experimentam maneiras diferentes de se movimentar e de expressar, com o corpo, sentimentos, emoções e pensamentos. O RCNEI já enfocava o movimento como uma dimensão do desenvolvimento biológico e cultural humano, construído “[...] em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história” (BRASIL, 1998b, p. 15, vol. 3). Desse modo, o movimento humano

[...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (*Idem*).

Assim, no processo de apropriação da realidade em que vive, a criança apreende manifestações dessa linguagem corporal, culturalmente construídas, como os gestos para apontar, chamar, despedir-se ou cumprimentar alguém, bem como conhece e vivencia brincadeiras, jogos populares, danças folclóricas e de salão, práticas ginásticas e esportivas, que constituem o campo da cultura corporal do movimento estudado pela Educação Física – na qual os movimentos são intencionalmente construídos, como uma forma de comunicação com o outro pela linguagem corporal.

Especificamente quanto à organização curricular da Educação Física para a Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos¹¹¹, foi proposto por Palma, Oliveira, Palma (2010) manter o movimento humano culturalmente construído como o objeto de estudo, enfocando quatro Núcleos Temáticos¹¹², em torno dos quais os conteúdos se reúnem, assim descritos:

¹¹⁰ Além dessas informações, os autores citam nominalmente as bases de seus estudos: fenomenologia de Merleau-Ponty; motricidade humana de Manuel Sérgio; ensino aberto de Hildebrandt e Langing; Gallardo; Oliveira e Araveña; Palma e Palma.

¹¹¹ Os autores deixam claro que a proposta em questão é apenas uma das muitas possibilidades possíveis, não devendo ser considerada como absoluta.

¹¹² Dado o foco desta pesquisa, como tese educativo-pedagógica e não estudo histórico, traz-se uma breve síntese do pensamento dos autores.

- 1) O movimento e a corporeidade – habilidades locomotora, não locomotora e manipulativa: caracterização do andar, do correr, do sentar e do levantar, formas de andar e de correr; alterações na forma de andar, de correr de sentar e de levantar; esportes e jogos que evidenciam o andar, o correr, o sentar e o levantar; caracterização do rastejar, do quadrupejar, do sentar e do levantar, formas de rastejar e de quadrupejar; alterações na forma de rastejar e de quadrupejar; percepção motora e sensorial: definição de percepção visual e auditiva, componentes da percepção visual e auditiva.
- 2) O movimento e os jogos – jogos de perseguição: em círculos, em fileiras e colunas, de travessia; ações motoras básicas do jogo e reelaboração dos jogos de perseguição.
- 3) O movimento em expressão e ritmo – expressão corporal e rítmica: imitação de elementos da natureza, imitação de animais domésticos e selvagens; noção básica da diferença entre imitação e mímica; representações de situações cotidianas realizadas em casa e na escola; representações de personagens dos contos de fadas e histórias infantis; representações de emoções, sentimentos e sensações; brinquedos cantados: em formação de roda e coreografia das brincadeiras cantadas em roda; danças: variações de ritmos musicais e criação de movimentos; danças folclóricas: origem étnica e história da dança, instrumentos mais utilizados, coreografia básica (gestos e música) e coreografia criada pelas crianças.
- 4) O movimento e a saúde – aptidão física, saúde e qualidade de vida: hábitos higiênicos (cuidado com as mãos, adequação do vestuário e calçados para as aulas de Educação Física) e alimentares (alimentação saudável); e socorros de urgência (hemorragia nasal e picadas).

Com o entendimento de que “[...] mais do que uma orientação, um princípio deve ser entendido como maneira de ver o mundo, o processo e o próprio ser humano” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 188), essa proposta ainda apresenta três princípios a ser considerados na elaboração do encaminhamento metodológico: - a contextualização – informações e dados sobre o tema em estudo, possibilitando que as crianças compreendam os significados sociais do conteúdo e possam, também, construir sentidos do conhecimento em desenvolvimento; - a interdisciplinaridade – entendida aqui como as inter-relações que o sujeito cognoscente e produtor de conhecimento estabelece consigo mesmo e com o

próprio conhecimento em perspectiva relacional e, dessa forma, “[...] o processo interdisciplinar do ato de ensinar e aprender possibilita [às crianças] distinguir sem separar, associar sem reduzir e retroagir sem eliminar [...]” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 189); - e a ludicidade – busca pela espontaneidade, pelo bom humor e pela alegria proporcionados pelas experiências com objetos e/ou conhecimentos trabalhados com as crianças.

O documento também apresenta o ato de avaliar como uma referência para os professores reconduzirem os processos de ensino e de aprendizagem – seja a cada novo conteúdo apresentado, quando por questionamentos, se descobre o quanto os alunos já conhecem sobre o assunto; seja durante as aulas, observando a relação entre os conteúdos apreendidos e os novos conteúdos. Entretanto, não há uma orientação específica para a Educação Infantil, devendo o professor adaptar as sugestões dadas.

Outra proposta pedagógica recente, voltada tão somente à Educação Física para a Educação Infantil, com crianças de três a cinco anos, elaborada por Marangon, Tonietto e Abreu¹¹³ (2014, p. 05), propõe “[...] **o movimento como linguagem privilegiada para a aprendizagem na infância** [...]”, capaz de favorecer às crianças o autoconhecimento do corpo em sua unicidade, complexidade e individualidade; o conhecimento sobre diferentes maneiras de expressar seus sentimentos e pensamentos e a possibilidade de ampliar a relação com outras crianças, com os adultos e com os ambientes de vida. Fundamenta-se no entendimento de que as crianças são influenciadas pela cultura na qual se encontram imersas, mas também produzem cultura, ou seja, constroem “[...] conhecimentos mediados pelas relações com o mundo físico e social [...]” (MARANGON, TONIETTO E ABREU, 2014, p. 05), o que as tornam detentoras de uma **cultura infantil**¹¹⁴, cuja expressão mais perceptível são os jogos e brincadeiras:

¹¹³ Sob a consultoria da professora Marynelma Camargo Garanhani, da Universidade Federal do Paraná.

¹¹⁴ De acordo com Fernandes (2004, p. 101, *apud* PRADO; FARIA; DEMARTINI, 2005): “[...] a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constitui somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e significados”.

Nos jogos e nas brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de se apropriar das manifestações culturais. Assim, a cultura infantil se relaciona com as práticas corporais, pois os movimentos historicamente acumulados pela sociedade interagem com os saberes da Educação Física. [...] Na Educação Infantil, as práticas corporais estabelecem relações com a ludicidade e a expressividade, o que sugere que brincar com a ginástica, com o jogo e com a dança oportuniza o contato com o acervo cultural produzido pela humanidade (MARANGON; TONIETTO; ABREU, 2014, p. 06).

Como princípios orientadores da organização didática dos conhecimentos relacionados às práticas corporais, os autores elencam: - o corpo-criança¹¹⁵ como instrumento a ser apreendido pela ação corporal – por meio dos conhecimentos vivenciados pelas crianças nas ginásticas, nos jogos e nas danças pode-se contribuir para o autoentendimento sobre identidade e singularidade de cada um, imagem corporal, domínio e apropriação do corpo, entre outros conceitos; - o corpo-criança como instrumento de ação para a apreensão do mundo – as experiências vivenciadas nas ginásticas, nos jogos e nas danças favorecem a socialização pelas relações que a criança estabelece com seus pares, crianças mais velhas, adultos, objetos, com os espaços.

Apontam como objetivos, entre outros:

- reconhecer a imagem do próprio corpo, nominando gradativamente suas diferentes partes; - vivenciar práticas corporais como ginásticas, danças, jogos e brincadeiras, entre outras, explorando diferentes espaços, materiais, tempo/ritmo, formações, direções e trajetórias, desenvolvendo suas capacidades e ampliando as habilidades motoras; - reconhecer o movimento como forma de expressão e comunicação humana de sentimentos e pensamentos, aperfeiçoando sua identidade pessoal e coletiva; - ressignificar as práticas corporais vivenciadas, exercitando progressivamente sua autonomia na escolha de novos movimentos, materiais, tempos e espaços (MARANGON; TONIETTO; ABREU, 2014, p. 07).

Ante os princípios e objetivos apresentados, são propostos quatro Eixos Temáticos que orbitam em torno das ginásticas, dos jogos e brincadeiras e das

¹¹⁵ A expressão corpo-criança encontra-se assim explicada pelos autores: “a referência à palavra combinada ‘corpo-criança’ quer chamar a atenção para a impossibilidade de separar o corpo do sujeito que vive e se expressa por meio desse corpo. Ser corpo-criança implica no esforço, por parte da criança, de dominar o corpo para exercer funções com ele, explorar o mundo que a cerca e viver o corpo como construção de sua autoimagem e conhecimento de si, na infância” (MARANGON; TONIETTO; ABREU, 2014, p. 07).

danças, entendendo-se que “[...] cada prática corporal é caracterizada por uma especificidade, por uma linguagem própria e uma lógica interna, que promove uma determinada relação com o corpo, com o espaço, com o tempo, com os objetos, com o outro e como movimento” (MARANGON; TONIETTO; ABREU, 2014, p. 08), a saber:

- 1) Conhecimento do corpo – pés e mãos, braços e pernas, cabeça e pescoço, tronco, expressões faciais, sons, toques, cores, sabores e odores, respiração e relaxamento corporal, posturas, posições e equilíbrios, respostas do organismo à movimentação corporal.
- 2) Exploração de objetos – ações com bola, arco, caixa de papelão, corda; brincadeiras com materiais pequenos, médios e grandes; brinquedos de lançamento e de acertar alvos, de bater e de rolar, que giram e emitem som.
- 3) Exploração dos espaços – espaços da casa e da rua; espaços da vida animal: desbravando a floresta e espaços rurais (fazenda); espaços de lazer na cidade: o parque, o circo.
- 4) Representação de papéis – faz de conta no mundo animal, na família, nas histórias infantis, com elementos da natureza, na lenda, nas parlendas, nas danças e nos desenhos animados.

Como proposta avaliativa da Educação Física na Educação Infantil recomenda-se a combinação de três tipos de avaliação: diagnóstica – com a finalidade de informar sobre os conhecimentos prévios das crianças ante as propostas temáticas e os adquiridos após as vivências; formativa – possibilita intervenções permanentes, ocorrendo durante todo o processo educativo; e somativa – demonstra o aprendizado sobre determinado tema, ocorrendo ao final do processo, bem como sinaliza as alterações necessárias ao planejamento (MARANGON; TONIETTO; ABREU, 2014, p. 11).

Propõe-se ainda a observação, sistemática e participativa, e o registro das situações de aprendizagens, por meio de fichas individuais e da turma, fotografias, filmagens, desenhos das crianças sobre as experiências vivenciadas etc. Sugere-se, a mais, que o professor “[...] valorize o diálogo e a interação com as crianças, especialmente na Roda inicial e na Roda final [...]” como recurso importante para o desenvolvimento da relação criança-professor-conhecimento (MARANGON; TONIETTO; ABREU, 2014, p. 12).

Ainda que passados vinte anos da Lei 9.394/96, há dificuldades de uma interlocução entre a Educação Física e a Pedagogia no que se refere às crianças até cinco anos; como consequência não se encontra definida a atuação dos professores de Educação Física nos espaços da Educação Infantil nem como devem ser os cursos de formação de professores de Educação Física, para atuar nessa faixa etária. Carece, pois, de um trabalho colaborativo para elaborar “[...] um projeto pedagógico que consiga pensar a aprendizagem da criança para além das conhecidas fragmentações tão comuns na área da Educação Física” (GOMES, 2012, p, 44).

De acordo com Sayão (1999) as dificuldades encontradas para um trabalho pedagógico compartilhado entre professores de Educação Física e professores regentes da Educação Infantil apontam três entraves primordiais: - a dicotomia corpo e mente – para muitos professores ainda persiste a máxima de que na sala de aula a criança desenvolve a cognição e nas aulas de Educação Física, os aspectos psicomotores; - a dicotomia sala e pátio – os professores regentes permanecem quase todo o tempo nas salas e, por sua vez, os professores de Educação Física, via de regra, realizam suas aulas nos espaços externos; - e a dicotomia teoria e prática – em que os professores, equivocadamente, entendem que os conteúdos pertencem à sala e a prática às atividades de Educação Física, sem sustentação epistêmica e conceitual.

Como alternativas para superação desses impasses, são propostas para a equipe pedagógico-administrativa da escola as seguintes ações: - incentivar o trabalho pedagógico em equipe, bem como proporcionar as condições para que os professores regentes e de Educação Física possam dialogar, trocar ideias e planejar; - e valorizar e estimular as relações de confiança entre os professores da turma e os “especialistas” (SAYÃO, 1999). Com essas sugestões permanece o seguinte questionamento: como deveria ser a Educação Física para a Educação Infantil?

Em recente investigação sobre a formação de professores de Educação Física com espaço de atuação na Educação Infantil e os cursos de Pedagogia, a partir da Lei nº 9.394/96, Gomes (2012, p. 44) concluiu que ainda há um longo caminho a ser percorrido:

Os cursos de Educação Física e de Pedagogia ainda não fizeram uma interlocução como deveriam em relação à educação da criança de 0 a 5 anos, embora não se possa negar que houve avanços significativos, a formação de ambas as áreas têm demonstrado que mesmo que estejam juntas nos espaços de Educação Infantil o encontro ainda é de disputa e hierarquia.

Um exemplo dessa tentativa de interlocução refere-se às diretrizes para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, registradas no **Caderno Pedagógico: Movimento** (CURITIBA, 2009a), cuja proposta pedagógica visa a orientar os profissionais da Educação que atuam com a criança pequena no trabalho educativo com o movimento. Para tanto, o documento, cujas bases teóricas se apoiam no RCNEI e nas perspectivas sociocultural e pedagógica, apresenta orientações e compartilha experiências vivenciadas pelos professores de Educação Infantil, nas instituições da Prefeitura Municipal de Curitiba – Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) – e Centros de Educação Infantil (CEIs¹¹⁶), conveniados ao Município, assim como pelos professores de Educação Física que atuam nas turmas de Educação Infantil, nas escolas municipais¹¹⁷ (CURITIBA, 2009a). Nesse sentido, há um empenho da equipe da Secretaria Municipal da Educação e dos profissionais dos centros e escolas envolvidos (cerca de trinta e dois professores), em elaborar uma proposta comum sobre a temática do movimento. A propósito, para os autores dessa proposta, “[...] o **movimento corporal se apresenta nesse contexto de educação como uma linguagem**, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção.” (CURITIBA, 2009a, p. 10, grifo nosso). Esse entendimento relaciona-se ao que fora proposto no RCNEI:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança (BRASIL, 1998b, p. 18).

Como objetivos para que o trabalho pedagógico ocorra, o Caderno propõe: - o acesso às práticas pedagógicas relacionadas ao movimento, visando ao

¹¹⁶ Os CMEIs e CEIs atendem exclusivamente crianças da Educação Infantil, ou seja, as que estão entre zero e cinco anos de idade.

¹¹⁷ Nas escolas municipais de Curitiba, via de regra, existem turmas de Educação Infantil convivendo com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

desenvolvimento do conhecimento do próprio corpo, das possibilidades de movimentação, da autonomia e da identidade corporal; - a utilização do movimento como linguagem, favorecendo a expressão, a comunicação e a socialização; - e a apropriação, produção e ampliação de conhecimento das práticas de movimento da cultura infantil (CURITIBA, 2009a). E para que os objetivos sejam alcançados, preconiza-se a organização pedagógica do movimento na Educação Infantil em três eixos: - autonomia e identidade corporal – relacionado aos movimentos que conduzem ao domínio e à consciência do corpo; - socialização – referente aos movimentos compreendidos como forma de linguagem e facilitadores da interação com o meio social; - e ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – alusivo às práticas de movimentos que compõem e aprimoram a cultura infantil (GARANHANI¹¹⁸, 2002 *apud* CURITIBA, 2009a).

Nessa concepção, os eixos inter-relacionam-se e se complementam de acordo com as necessidades e características de cada turma e faixa etária, entendendo-se que a ligação entre esses eixos é o **brincar** – há, pois, uma permanente conexão entre o brincar e o movimento, conforme Garanhani (2002 *apud* Curitiba, 2009a):

[...] o brincar se apresenta como princípio pedagógico, ou seja, como fio condutor do trabalho com o movimento, o qual possibilitará à criança adaptar sua condição físico-motora às condições exigidas pela ação e, conseqüentemente, experimentar, explorar e compreender os significados do seu meio.

Para que a criança possa viver experiências significativas na descoberta do mundo, isto é, experiências dialógicas, ressignificadas continuamente, inclusivas, pautadas por princípios como generosidade, tolerância e alteridade na linha da formação cidadã – como preconizado pelas concepções Crítico-Emancipatória e Sistêmica –, chama-se a atenção dos profissionais da Educação Infantil quanto à necessidade de estabelecerem critérios para a seleção e a organização do espaço, do tempo e de materiais, como os propostos pelos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009b); assim, são responsabilidades dos profissionais da Educação Infantil:

¹¹⁸ GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**, 5: 106-122, jun./jul., 2002.

- Organizar espaços ricos, em diferentes lugares, para situações que proporcionem uma variedade de experiências de movimento, como pátio, cancha de areia, jardim com gramado, parquinho, sala de atividades e outros construídos ou naturais disponíveis na comunidade.
- Planejar o uso de equipamentos e materiais que favoreçam a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas com os equipamentos do parquinho, bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, entre outros.
- Oportunizar desafios, selecionando situações com níveis de complexidade adaptados às capacidades e às habilidades das crianças. [...]. (CURITIBA, 2009b, p. 13).

Como sugestões de práticas pedagógicas com o movimento para cada eixo, foram propostas as seguintes experiências educativas vivenciadas pelos professores participantes, nos centros ou escolas: - Eixo Autonomia e identidade corporal – brincadeiras com bexigas, colchão de bexigas, figuras, saquinhos de painço, *twister* e supercola: cola e descola, imitação de animais e circuito de movimentos; - Eixo Socialização – macaco-simão, pega-pega historiado com fantoches, brinquedo diferente (com canos de PVC, elástico e bolas), pega-pega com tinta, jogo de percurso, jogos cooperativos e brincando com a dança; - Eixo Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – boliche, brincadeiras ginásticas e cantadas, boneca de lata, brincadeiras ginásticas com fitas, brincando com a capoeira, futebol no pé, na mão e no ar, brincando com os personagens do folclore brasileiro e brincando de surfar (CURITIBA, 2009a).

No Caderno, a avaliação é compreendida como um conjunto de ações contínuas, que possibilitam a sistematização das informações sobre as crianças e oportunizam a revisão do planejamento e da prática profissional. Nesse processo, constituem-se como instrumentos importantes: a observação contínua, a reflexão e o registro da aprendizagem, por meio de “[...] relatórios de avaliação ou pareceres descritivos, diários, produções infantis, fotografias e gravações em áudio e vídeo” (CURITIBA, 2009a, p. 99). Ainda sobre a proposta avaliativa do documento, podem-se extrair os seguintes critérios para crianças de quatro e cinco anos, com base nos objetivos de aprendizagem, referentes à linguagem-movimento:

- [compreende e utiliza] o movimento como forma de linguagem na interação com o meio; - [identifica e conhece] seu corpo, explorando e ampliando suas possibilidades de movimentos nas diferentes situações; [desenvolve] a autonomia da escolha de espaços, materiais e parceiros para as práticas de movimento; - [interage, cria regras e reelabora] as

situações vividas nas diferentes práticas de movimento; - [observa e reconhece] diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros; - e [vivencia e reelabora] diferentes práticas de movimento, como cantigas, brincadeiras ginásticas, jogos, danças, entre outras (CURITIBA, 2009a, p. 101).

Esta proposta de trabalho, compartilhada entre professores dos centros municipais de Educação Infantil e professores de Educação Física das escolas municipais, só foi possível ante uma firme intenção política e intervenção do poder público na formação continuada em serviço¹¹⁹, desde a direção da escola, as pedagogas e a instituição mantenedora, implicando “[...] atitude reflexiva, na valorização de conhecimentos prévios dos profissionais e no aprimoramento contínuo dos saberes necessários à prática educativa” (CURITIBA, 2009a, p. 65); conforme observação registrada no Caderno Pedagógico: Movimento: “salienta-se que as experiências relatadas constituíram práticas desenvolvidas nas unidades, a partir de estudos realizados nos encontros de formação [...]” (CURITIBA, 2009a, p. 09); o que evidencia iniciativas de mudanças na organização curricular, implicando o apoio e empenho de todos os envolvidos.

Em vista da melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, recentemente em 2014, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), publicou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a)¹²⁰, com vigência de dez anos, ou seja, até 2024, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação nas diretrizes, metas e estratégias para a política educacional; foi regulamentado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b). O documento recomendou vinte metas para a Educação Básica a ser atingidas nesse período¹²¹. Dentre elas, quatro (1, 2, 3 e 7) abordam a

¹¹⁹ A formação continuada em serviço, proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba aos profissionais de Educação Infantil, é entendida como “[...] uma atitude investigativa dos profissionais em seu local de trabalho, sobre aspectos que precisam ser (re)aprendidos, modificados e/ou ampliados, de onde são extraídos os conteúdos da formação.” (CURITIBA, 2009b, p. 65). Nota-se que esses estudos tiveram o apoio, a orientação e a consultoria de professores da Universidade Federal do Paraná.

¹²⁰ O PNE anterior corresponde ao período de 2001 a 2011, aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 janeiro de 2001, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 07/01/2016.

¹²¹ De acordo com o documento do PNE (BRASIL, 2014a), as metas foram reunidas em quatro conjuntos: - metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); - metas para a redução das desigualdades e a valorização da diversidade (4 e 8); - metas sobre a valorização dos profissionais da educação (15, 16, 17 e 18); - e metas referentes ao ensino superior (12, 13 e 14). A meta 19 trata sobre as condições para a efetivação da gestão

necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹²² – que fixa os conteúdos mínimos para a Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio; esse documento, na primeira versão, permaneceu em consulta pública de outubro de 2015 à março de 2016¹²³, sendo publicada a segunda versão em maio de 2016¹²⁴ e a terceira, em abril de 2017¹²⁵, com previsão para a publicação da versão final até o final deste ano.

A meta nº 1 trata sobre a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e a ampliação da oferta de Educação Infantil nas creches, para crianças de até três anos, até 2024. Como estratégia, o plano sugere que os cursos de pós-graduação, os núcleos de pesquisa e os cursos de formação de profissionais da educação sejam estimulados a elaborar “[...] currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (BRASIL, 2015, Estratégia

democrática da educação e a 20 prevê a ampliação do investimento público progressivo em educação pública.

¹²² Assim definida em documento do MEC: “A Base Comum Curricular (BNCC) vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos” (BRASIL, 2015). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 06/01/2015.

¹²³ A consulta pública, nesse período, foi viabilizada pelo Portal da Base, instrumento virtual no qual se cadastraram 305.569 pessoas, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o País, resultando em 12.226.510 contribuições. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 09/08/2016.

¹²⁴ O debate sobre a segunda versão da BNCC ocorreu entre junho a agosto de 2016, por meio de Seminários Estaduais, pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Após os relatórios estaduais e do relatório consolidado pelo Consed e pela Undime, o MEC realizou diálogos com associações científicas, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil para possibilitar a apresentação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da versão final da BNCC em 2017. Nesse sentido, conforme o Portal do MEC: “A BNCC é uma só e refere-se a toda Educação Básica, da educação infantil ao ensino médio. Em [abril] de 2017 as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental [foram] encaminhadas ao CNE. De acordo com o planejamento do MEC, a previsão para o envio da terceira versão da etapa de Ensino Médio da Base para o CNE é final do primeiro semestre de 2017”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/faq#secao3-questao1> e em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17/02/2017.

¹²⁵ Estão programadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cinco audiências públicas, de julho a setembro de 2017, uma para cada região do Brasil, para discussão e apreciação da terceira versão da BNCC. Disponível em: <http://juntospelaeducacao.com.br/educacao-infantil-na-nova-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 09/05/2017.

1.9). As metas nº 2 e 3 abordam a universalização do ensino fundamental de nove anos para a população entre seis e quatorze anos e a universalização do ensino médio, para os jovens de quinze a dezessete anos. A meta nº 7 refere-se ao fomento para a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, sugerindo como estratégia a implantação de “[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio [...]” (BRASIL, 2015, Estratégia 7.1). Tal meta inclui também a Educação Infantil, pois no documento da BNCC está contemplada a primeira etapa da Educação Básica.

Quanto à Educação Física, o texto da BNCC enfatiza que o objeto de estudo deste componente curricular emerge da cultura corporal de movimento, referindo-se ao compromisso com as práticas corporais na escola, entendendo-as como

[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos/as estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros (BRASIL, 2016, p. 99).

Desse modo, as práticas corporais adquirem diferentes sentidos e significados segundo os grupos sociais que com elas interagem, transformando-as em “[...] textos culturais passíveis de leitura e produção, não devendo, portanto, ser limitadas apenas à reprodução” (BRASIL, 2016, p. 101). Esse entendimento redimensiona o conceito de Educação Física, incluindo-a, segundo o documento da BNCC, na área de Linguagens¹²⁶, como já focado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a). A Educação Física, pois, enquanto componente curricular deverá dialogar com as demais áreas, em suas convergências e singularidades, como Artes, Língua Portuguesa, Língua estrangeira

¹²⁶ Áreas de conhecimento previstas na organização do currículo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As Linguagens incluem os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, “[...] as áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2013a, p. 114).

moderna; e também aberta ao diálogo com outros conhecimentos, como a Educação Ambiental, tratada pelo documento como um dos temas integradores¹²⁷ dos componentes de uma mesma área e entre diferentes áreas, em perspectiva interdisciplinar – proposta entendida como um dos desafios a ser enfrentados, qual seja: “[...] possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares” (BRASIL, 2016, p. 101).

Outros desafios apresentados pela BNCC referem-se a: - alinhamento da Educação Física à função social da escola, em sua dimensão ético-política; - definição e organização dos conhecimentos a serem abordados nas aulas, bem como às sugestões de encaminhamentos metodológicos; - e coerência didática, em ensinar e avaliar em Educação Física na articulação com os demais componentes da área de Linguagens (BRASIL, 2016).

O documento ainda recomenda seis agrupamentos de práticas corporais a ser realizadas na Educação Básica: “[...] **brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas** (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), **lutas e práticas corporais de aventura**” (BRASIL, 2016, p. 102, negrito no original) – alterando o proposto nos PCN (BRASIL, 1997, 1998), que organizavam os conteúdos em três blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo. Ressalta-se que o último agrupamento – práticas corporais de aventura – interessa especialmente à Tese, pela distinção ora dada às práticas corporais há muito realizadas pelos docentes, mas não incorporadas aos documentos oficiais; à vista disso, a BNCC explica que as

[...] expressões e formas de experimentação corporal [das práticas corporais de aventura] estão centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. [...] Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para serem realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se

¹²⁷ São definidos pela BNCC os seguintes temas integradores: Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade, Culturas Indígenas e Africanas, Culturas Digitais e Computação, Direitos Humanos e Cidadania e Educação Ambiental. Este último está assim justificado: “Ao eleger Educação ambiental como tema integrador, se almeja articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta Terra. Isto exige repensar a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais, bem como a sua produção não sustentável pelo uso predatório dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado” (BRASIL, 2016, p. 52 e 53).

caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado (ex. corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, arborismo). As práticas de aventura urbanas, diferentemente das anteriores, exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática (ex. *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.). Reconhece-se, no entanto, que, apesar das diferenças, algumas modalidades podem ser realizadas tanto em um entorno como em outro, o que aumenta a possibilidade de sua vivência (BRASIL, 2016, p. 106).

Entretanto, de acordo com a proposta da BNCC (BRASIL, 2016), as práticas corporais de aventura estão previstas nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, a partir do 6º ano; mas, como focalizado na Introdução desta Tese, tais práticas corporais – corrida orientada (Orientação), arborismo (arvorismo) e *parkour* – já faziam parte das minhas aulas na Educação Infantil, vivenciadas com entusiasmo pelas crianças. Esse encaminhamento curricular vem ao encontro da abertura dada pelo próprio documento da BNCC: “[...] Isso não impede que os projetos escolares do componente antecipem, ou aprofundem, posteriormente, as aprendizagens previstas para determinada fase” (BRASIL, 2016, p. 107).

Quanto à definição de objetivos, cada componente curricular conecta-se aos objetivos gerais de sua área de conhecimento que, por sua vez, estão construídos, a partir de quatro eixos de formação¹²⁸. Os objetivos específicos são relacionados a objetivos gerais, como por exemplo:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), identificando possibilidades de utilização dessas linguagens na vida pessoal e coletiva. [...]
Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades. [...] (BRASIL, 2016, p.189).

A partir desta correlação, os objetivos específicos, denominados no documento de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estão formulados para cada agrupamento das práticas corporais e para cada um dos cinco ciclos da Educação Básica (dois, nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 1º, 2º anos e 3º, 4º e 5º anos; dois nos anos finais do Ensino Fundamental: 6º e 7º anos e 8º e 9º anos; e um no Ensino Médio: 1º, 2º e 3º anos). São respaldados por oito dimensões

¹²⁸ Os eixos de formação que orientam a construção dos objetivos gerais da área de conhecimento – Linguagens, da qual faz parte a Educação Física – são: Letramento e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, solidariedade e sociabilidade (BRASIL, 2016).

do conhecimento, a saber: Experimentação, Uso e Apropriação, Fruição, Reflexão sobre a Ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão e Protagonismo Comunitário.

Como exemplo, seguem alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Educação Física para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, por ser este o nível educativo seguinte ao da Educação Infantil:

Agrupamento de práticas corporais Brincadeiras e Jogos:

[...] No 1º ciclo, em continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil são tematizados jogos da cultura popular e brincadeiras, presentes no contexto comunitário. [...]

[Objetivos:]

Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, bem como da cultura indígena e da afro-brasileira. [...]

Participar de brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de tipos distintos, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal. [...]

Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira. [...] (BRASIL, 2016, p. 247 e 248).

Quanto à Educação Infantil, a BNCC reforça as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009, 2010), entre outras, a concepção de criança e os princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar o projeto pedagógico nas instituições infantis. A BNCC propõe como organização curricular para a Educação Infantil: os **Campos de Experiências**, nos quais as experiências vividas pelas crianças possibilitem aprendizagens significativas; por conseguinte, devem acolher “[...] as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural” (BRASIL, 2016, p. 64). Para os autores da proposta nacional, os Campos de Experiências significam o núcleo dinamizador dos processos de ensino e de aprendizagem, pois

colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. [...] Cada campo oferece às crianças oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações, atribuindo um sentido pessoal a essas interações. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/ela mediados, para aprofundar os conhecimentos por elas apropriados (BRASIL, 2016, p. 64 e 65).

São cinco os Campos de Experiências propostos¹²⁹:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores/formas e imagens;
4. Escuta, fala, linguagem e pensamento;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Embora seja possível elencar conhecidas disciplinas do Ensino Fundamental para cada um dos Campos, por exemplo, a Educação Física pode ser contemplada no Campo 2, sobre o Corpo, gestos e movimentos, entretanto, mediante análise mais atenta, depreende-se que vários conhecimentos, dentre eles, a Educação Física, poderão realizar um trabalho educativo em todos os campos.

Na verdade, nessa proposta da BNCC quanto à Educação Infantil, o conhecimento está organizado em perspectiva interdisciplinar, proporcionando às crianças situações significativas de aprendizagem, geradas pelas experiências vivenciadas em cada um dos campos. Estão definidos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento a ser garantidos à Educação Infantil que, pela correlação ao foco da Tese (formação socioambiental cidadã das crianças pequenas nas aulas de Educação Física), serão trazidos na íntegra:

CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas.

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

¹²⁹ Cabe observar que se utilizou, para o trabalho da Tese, a segunda versão da BNCC, esclarecendo que na terceira versão, os Campos de Experiências foram mantidos; entretanto, o Campo “Traços, sons, cores/formas e imagens” passou a se chamar “Traços, sons, cores e formas” e o Campo “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, denominou-se Oralidade e escrita. Nota-se que, quanto a este último, não somente o nome, mas também o entendimento desse Campo foi alterado, o que tem gerado críticas, inclusive dos professores que participaram da primeira e segunda versões, como Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Sérgio Fochi. Para maiores esclarecimentos sobre o assunto ver: <http://juntospelaeducacao.com.br/educacao-infantil-na-nova-versao-da-base-nacional-comum-curricular/> e <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/04/VF-Posicao-do-ProjetoLeitura-e-Escrita-na-EI-sobre-BNCC-VF.pdf>. Acesso em: 09/05/2017.

PARTICIPAR ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.

EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2016, p. 62 e 63).

Esses Direitos fundamentam a elaboração dos objetivos de aprendizagem e são subdivididos em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).; seguem, como exemplos, um Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento e um objetivo para cada um dos Campos de Experiências, no grupo etário crianças pequenas, tendo em vista a pesquisa em foco, nessa faixa etária (BRASIL, 2016, p. 68-80):

O eu, o outro e o nós –

BRINCAR com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.

Seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com o sucesso e a frustração.

Corpo, gestos e movimentos –

EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.

Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.

Escuta, fala, linguagem e pensamento –

PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo as diversas formas de organizar o pensamento.

Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não).

Traços, sons, cores e imagens –

PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens.

Selecionar espaços, objetos, materiais, roupas e adereços para brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais ou para festas tradicionais.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações –

PARTICIPAR de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro e comunicação como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular.

Fazer observações e descrever elementos e fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas, relevo e paisagem.

Faz-se evidente a integração entre um campo e outro e, além disso, o quanto a dimensão ambiental pode estar presente nas orientações de interação corpo-movimento e os espaços físicos e sociais.

A análise do documento da BNCC (BRASIL, 2016) evidencia a sua construção colaborativa, envolvendo não só a equipe oficial do MEC, do Consed e da Undime, mas também outros especialistas e pesquisadores de universidades públicas e particulares do País, associações profissionais e científicas e todas as pessoas que desejassem contribuir mediante o Portal da Base, via consulta pública. Outra questão relevante refere-se à orientação propositiva de um trabalho escolar interdisciplinar, integrado e articulado, pois não apenas foca os componentes curriculares em áreas de conhecimento – como já posto pelas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013a) –, mas propõe objetivos gerais de formação por área para cada etapa curricular, inter-relacionados a quatro eixos de formação: Letramento e Capacidade de Aprender; Leitura do Mundo Natural e Social; Ética e Pensamento Crítico; e Solidariedade e Sociabilidade. Desse modo, a BNCC atinge cada componente curricular na elaboração de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, articulados em cada área de conhecimento, bem como os demais componentes envolvidos em outras áreas do conhecimento. Assim, tal proposta curricular para a Educação Básica, possibilita o diálogo entre os componentes

curriculares das áreas, bem como entre as áreas de conhecimento – sobretudo nos Campos de Experiência para a Educação Infantil. No caso da Educação Física, considerando-se sua tradição histórica de isolamento em relação aos demais componentes curriculares, essa proposta traz avanços ao possibilitar a construção de projetos interdisciplinares na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) e com outras áreas do conhecimento – favorecendo a compreensão das relações de interdependência das múltiplas e complexas variáveis que compõem as realidades sociais e ambientais.

Sob esse foco das relações curriculares, destaca-se o entendimento da BNCC de Educação Ambiental, enquanto tema integrador, convergindo com as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013a, p. 550) – que enfocam a Educação Ambiental sob a “abordagem curricular integrada e transversal, inter, multi e transdisciplinar [...] em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares [...]”. Para a BNCC (2016, p. 38, 39), a Educação Ambiental

é uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Objetiva à construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Para potencializar essa atividade, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, a educação é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As práticas pedagógicas de educação ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista.

Esse entendimento crítico e propositivo da Educação Ambiental, na perspectiva axiológica de desenvolvimento dos educandos, possibilita que sejam priorizados os valores de respeito, tolerância, justiça, responsabilidade, cidadania e solidariedade, nas relações dos seres humanos e desses com a natureza; e nesse sentido, estão temas relevantes e urgentes nos dias atuais, como: sustentabilidade da vida, produção e consumo consciente, diversidade sociocultural, dentre outros. Essa abordagem alinha-se ao objeto desta Tese, na medida em que os professores de Educação Física, por meio de práticas corporais imbuídas da dimensão ambiental da Educação, contribuam para a formação socioambiental cidadã das crianças.

As orientações apresentadas pela BNCC (Brasil, 2016) reafirmam as transformações necessárias aos processos educacionais, bem como a permanente e consciente atitude reflexiva dos professores de Educação Física nas práticas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil. E, neste sentido, ressaltam-se as perspectivas das subáreas sociocultural e pedagógica de Educação Física apontadas anteriormente, enquanto importantes para esta pesquisa, aprofundando conhecimentos sobre: a expressão corporal como linguagem fundamentada nas representações simbólicas, histórica e culturalmente desenvolvidas; a concepção dialógica de movimento, ou seja, seu entendimento como diálogo entre o ser humano e o mundo; a formação cidadã desde a Educação Infantil na relação com as dimensões socioambiental e política; e a ênfase em experiências corporais que promovam a solidariedade, a amizade e o respeito por todas as formas de vida. Neste contexto referencial fundamenta-se esta Tese e, na continuação do texto, busca-se interligar as perspectivas da Educação Ambiental com a Educação Física, para as crianças pequenas.

2.2 Educação Ambiental : contexto e significado

Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios de democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra.

Léa Tiriba (2010)

Intenciona-se, nesse subitem, não só contextualizar a Educação Ambiental, mas sobretudo explicitar o significado dessa área educacional até os dias de hoje. Para tanto, segue um breve histórico do processo de construção da Educação Ambiental, a partir de eventos e documentos internacionais e nacionais – com foco em princípios éticos, conceitos, orientações metodológicas e objetivos, para todos os níveis de ensino. Entretanto, os documentos resultantes de eventos, as leis e diretrizes, apresentam orientações amplas como referenciais aos educadores, que as devem adequar para os níveis em que estiverem trabalhando. No caso do presente estudo, o foco é a Educação Infantil, fase escolar discutida mais recentemente nos eventos, diretrizes e sob aspectos legais. Assim, a recomendação da Educação Ambiental para todas as modalidades e níveis de ensino, envolve

também a Educação Infantil. Neste caso, o educador precisará refletir sobre como poderá trabalhar este ou aquele princípio e objetivo, relativamente à Educação Ambiental com as crianças, para que desde o início de sua escolarização tenham condição de pensar e sentir a realidade ambiente e nela agir.

O movimento ambientalista surge a partir dos meados do século XIX, na Europa e Estados Unidos, em torno da proteção da natureza via várias iniciativas, como a criação de parques de preservação, fundação de sociedades, federações e órgãos protecionistas, conferências internacionais pela proteção da natureza, entre outras ações. É no contexto desse movimento que emerge a Educação Ambiental – na linha conservacionista, ou seja, de proteção da natureza –, sendo que no final dos anos 40 do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua Primeira Conferência sobre os Problemas do Meio Ambiente (1949), já registrava vinte e quatro (24) países com programas de Educação Ambiental (CARIDE, 1991). Pode-se dizer que esse foi o primeiro momento das preocupações e iniciativas ambientalistas, enquanto movimento social (CARNEIRO, 1999). Mas foi nas décadas de 1950-1960, que tal movimento ampliou-se política e socialmente, em especial na Europa e nos Estados Unidos, impulsionado por manifestações de estudantes, pacifistas, feministas, grupos de contracultura e de defesa dos direitos humanos: esses ativistas denunciaram e questionaram os avanços da degradação do meio ambiente no mundo e, entre outros aspectos, criticaram o individualismo, a fragmentação do conhecimento, a racionalidade instrumental quanto à natureza e os padrões de produção e consumo – então, supostos meios para a melhoria das condições de vida planetária –, assim como apontaram as incertezas quanto aos riscos futuros, dada a complexidade e gravidade dos problemas ambientais. Esse foi um momento fundamental para a busca de outra relação entre sociedade e natureza; nesse contexto, ganha foco a Educação Ambiental, enquanto dimensão educativa urgente para desenvolver o processo de conscientização sobre os problemas socioambientais, pelos sujeitos-cidadãos no ambiente escolar (CARNEIRO, 1999; LOUREIRO, 2009).

Esses antecedentes levaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a realizar eventos internacionais, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo, na Suécia, em 1972), na qual a Educação Ambiental foi reconhecida como base da política ambiental e, portanto, essencial ao desenvolvimento de condutas responsáveis pelos sujeitos, quanto à

proteção e melhoria do meio ambiente (CARNEIRO, 1999; PEDRINI, 2002). Dentre as recomendações dessa Conferência, destaca-se a de número noventa e seis (96), dirigida especialmente para a UNESCO, urgindo um programa internacional de educação ambiental

“[...] de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extraescolar, que envolva todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, ao jovem e ao adulto indistintamente, com vistas a ensinar-lhes as medidas simples que, dentro de suas possibilidades, podem tomar para ordenar e controlar seu meio” (Recomendação 96 *apud* MEDINA, 1994, p. 28).

Com base nessa recomendação, têm sido promovidas conferências internacionais específicas sobre Educação Ambiental. O primeiro evento foi em Belgrado, 1975 – Seminário Internacional de Educação Ambiental –, exortando a um novo modelo e conceito de desenvolvimento econômico, visando à justiça social e, nesse sentido, outra relação entre humanidade e natureza; sob esse foco é destacada, na Carta de Belgrado, a necessidade da reforma da Educação, em termos de uma consciência do meio ambiente, com base em conhecimentos, valores, atitudes e motivações em prol da qualidade de vida das gerações presentes e futuras. A Carta enfoca que a efetivação da Educação Ambiental se dará na medida em que for trabalhada em todos os níveis da educação formal e não formal, com a inclusão dos “[...] alunos de pré-escola [...]” (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO¹³⁰, 1975), com base em princípios, como: uma concepção de ambiente global (natural e construído pelos seres humanos), em sua totalidade; uma visão processual contínua, permanente e interdisciplinar da Educação Ambiental; exame das questões ambientais, especialmente atuais, mas também futuras, em nível mundial, regional e local, considerando as diferenças regionais; e incentivo à participação ativa e ao espírito cooperativo local, nacional e internacional, pela solução dos problemas (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO, 1975; CARNEIRO, 1999).

Os princípios da Carta de Belgrado foram retomados e ampliados na Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, de Tbilisi, na Geórgia, em 1977 (CARNEIRO, 1999; DIAS, 1993). Esta Conferência representa o marco

¹³⁰ Seminário Internacional de Belgrado, Carta de Belgrado: Disponível em: <http://openlink.br.inter.net/jctyll/1903.htm>. Acesso em 30/08/2015.

teórico-metodológico no processo de construção histórica da Educação Ambiental, ressaltando a sua finalidade no desenvolvimento de uma ética de valores em prol de atitudes responsáveis e solidárias, em vista de melhores condições de vida, mediante a compreensão crítica da complexidade dos problemas socioambientais. Como em Belgrado, a Educação Ambiental foi entendida enquanto processo contínuo e permanente a ser “[...] iniciado na pré-escola e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal [...]” (Conferência Intergovernamental Sobre a Educação Ambiental, 1977, Recomendação n.º 2), para que os educandos devem ser preparados

[...] mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, [...] com conhecimentos técnicos e qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva, com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores éticos (DIAS, 1993, p. 62).

Dentre outros eventos, o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental, em Moscou (1987), reiterou os objetivos e princípios norteadores da Educação Ambiental recomendados por Tbilisi, na perspectiva de um desenvolvimento econômico sustentado; e destaca-se a Rio 92 ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992 – especialmente com as lideranças governamentais e presença de mais de 170 países. Este evento não só comemorou os vinte anos da primeira Conferência sobre meio ambiente (Estocolmo, 1972), mas tratou com mais impacto político-social a crescente crise ecológica no mundo, relativamente aos bens comuns da humanidade (atmosfera, recursos naturais, biodiversidade, mares etc.), no benefício de todos os povos. Foi um evento marcado por intensas polêmicas entre Países do Norte e Sul, quanto à reestruturação econômica mundial em prol do meio ambiente (DIAS, 1993; CARNEIRO, 1999).

Entre os documentos importantes da Rio 92, está a Agenda 21, referência mundial até hoje, contendo quarenta capítulos (40), com temas fundamentais para a discussão e reflexão de novos paradigmas civilizatórios, em torno de medidas econômicas, políticas, culturais e educacionais, voltadas à construção de sociedades sustentáveis, na linha de uma economia mundial pela proteção ambiental e justiça social. O capítulo trinta e seis (36), “Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento”, se refere à Educação – tendo como base a Declaração e as Recomendações de Tbilisi sobre Educação Ambiental (1977) –,

enquanto processo fundamental para “[...] uma conscientização ético-ambiental, por meio de valores e atitudes a partir da compreensão dos problemas do ambiente em relação com o desenvolvimento sustentável, objetivando-se, pois, a uma reorientação do ensino escolar [...]” (CARNEIRO, 1999, p. 42). Essa orientação pela formação da consciência ambiental visa à participação pública nas tomadas de decisão, requerendo um trabalho escolar que foque “[...] a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), [em] todas as disciplinas [...]” (AGENDA 21¹³¹, Cap. 36, 1995, p. 534). Dentre os objetivos para desenvolver a consciência ético-ambiental, a Agenda 21 enfoca a necessidade da educação sobre meio ambiente em todos os níveis de ensino, centrando-se na “[...] análise das causas dos principais problemas ambientais e de desenvolvimento em um contexto local [...]” (AGENDA 21, Cap. 36, 1995, p. 535), recorrendo aos conhecimentos científicos e outras fontes pertinentes de conhecimento. Cabe ressaltar que antes da Rio 92, entra em vigência no Brasil – a partir do movimento internacional quanto ao meio ambiente –, a Lei n.º 6.938/81, publicada em 31 de agosto de 1981, definindo a Política Nacional do Meio Ambiente:

Art. 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana [...] (BRASIL, 1981).

Dentre os princípios, para assegurar o Art. 2.º, a Educação Ambiental vem prescrita a todos os âmbitos da educação: “[...] X - educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

A atual Constituição Brasileira (1988), em seu Artigo 225, endossou o que fora disposto na Lei 6938/81, ou seja, a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino: o Título VIII, que trata sobre a Ordem Social, Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente, estatui no inciso VI do parágrafo 1.º do artigo 225 (BRASIL, 1988):

¹³¹ Agenda 21, Capítulo 36: Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global/item/716>. Acesso em: 09/09/2015.

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

§ 1.º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público [entre outros itens]:

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente [...].

Com efeito, a Educação Ambiental no Brasil se projeta social e politicamente a partir da década de 1980 e emerge no contexto do movimento ambientalista brasileiro sob influência político-econômica da classe média europeia, numa visão conservacionista (denominada também tradicional), enfatizando a conservação dos bens naturais e resolução de problemas ambientais de ordem biofísica – na linha de uma visão comportamentalista e tecnicista, voltada ao ensino da ecologia, sem correlação com as questões histórico-sociais (LOUREIRO, 2009). Nesse sentido, houve uma incorporação acrítica pelos educadores ambientais brasileiros, “[...] estabelecendo ações educativas dualistas entre social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de *ser humano* e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental” (LOUREIRO, 2009, p. 81).

Tal encaminhamento da Educação Ambiental, portanto, não levou em consideração o sentido de Educação política e cidadã, como meio de transformação social. Foram priorizadas ações que estimulassem essencialmente mudanças de atitudes e comportamentos individualistas, em detrimento de ações coletivas e, sob esse foco, atividades como plantio de árvores, construção de hortas escolares, excursões de contato com a natureza etc.; nesse rumo estão projetos exclusivamente voltados à conservação dos recursos naturais, centrados nos três ‘R’: redução, reutilização e reciclagem de materiais. São propostas arraigadas em uma visão antropocêntrica, própria da Educação Ambiental conservacionista, em que os bens naturais ainda não são vistos pelo seu valor intrínseco, mas meramente como recursos para servir aos seres humanos, sob o entendimento de que mudanças nas atitudes individuais seriam suficientes para resolver os problemas ambientais (LOUREIRO, 2009; SAUVÉ, 2005; MEDINA, 1994; GRÜN, 2007).

Nesse contexto histórico-social da Educação Ambiental, vale destacar o conceito de desenvolvimento sustentável, focado a partir da Rio-92, o qual deve ser tratado nos diferentes âmbitos e processos educativos – formal e não formal; no

entanto, tal conceito, com base no Relatório Brundtland (também **Nosso Futuro Comum**, 1991)¹³² pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987, tem significação ambígua no contexto sociopolítico e econômico da questão ambiental. O Relatório entende desenvolvimento sustentável enquanto um desenvolvimento que satisfaça as necessidades tanto das gerações atuais quanto futuras. Mas a ideologia neoliberal econômica defende a ideia de desenvolvimento sustentável vinculado ao crescimento econômico – como sinônimo de desenvolvimento e progresso –, sem focar a questão das sociedades sustentáveis, que se relaciona ao bem-estar material e espiritual das populações, contrapondo-se ao presente estado de degradação socioambiental. Os conceitos de progresso e de desenvolvimento têm relação com o padrão de civilização do hemisfério norte, no qual o estilo de vida urbano-industrial se constitui em “[...] uma espécie de ápice evolutivo humano e, portanto, uma meta a ser perseguida a qualquer preço” (BRÜGGER, 1994, p. 70). Esse pensamento, defendido pelo modelo civilizatório moderno, desconsidera as consequências socioambientais, resultantes dessa visão de desenvolvimento e progresso, fundamentada nos avanços científicos e tecnológicos incentivados pela sociedade industrial, que gerou a destruição de ecossistemas, assim como miséria e escravidão (BRÜGGER, 1994). Conforme Brügger (1994) e , os termos crescimento econômico e desenvolvimento econômico têm conotações diferenciadas; enquanto o primeiro relaciona-se à ideia de aumento, quantidade, enfim de incremento, o segundo, além de incremento, envolve questões éticas desse incremento.

Assim, a compreensão de desenvolvimento sustentável precisa ir além da racionalização capitalista, que produz um intercâmbio desigual e injusto entre as sociedades, no que se refere aos bens naturais e tecnológicos – pelo uso predatório dos bens naturais com exploração e exclusão social da maior parte da população mundial, nos interesses de minorias (LEFF, 2006; FIGUEIREDO, 2001; HATHAWAY; BOFF, 2012). É necessária e urgente outra visão de mundo, uma compreensão de desenvolvimento sob uma perspectiva de sociedades sustentáveis,

¹³² NOSSO FUTURO COMUM. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>. Acesso em: 30/08/2015.

passando por uma nova ética e revisão epistemológica de meio ambiente, ciência, tecnologia e educação – englobando todas as áreas do conhecimento. Segundo Brügger (1994, . 75): “É preciso pois nos apropriarmos politicamente da expressão ‘desenvolvimento sustentável’”; e, nessa linha de pensamento, Leff (2006) enfoca a importância da construção de uma racionalidade ambiental nas diversas formas de organização social, em comunidades e nações, tendo como princípio básico a diversidade cultural e biofísica, opondo-se à racionalidade instrumental. Para o autor, a racionalidade ambiental

[...] integra os princípios éticos, as bases materiais, os instrumentos técnicos e jurídicos e as ações orientadas para a gestão democrática e sustentável do desenvolvimento; por sua vez, converte-se num conceito normativo para analisar a consistência dos princípios do ambientalismo em suas formações teóricas e ideológicas, das transformações institucionais e programas governamentais, assim como dos movimentos sociais, para alcançar estes fins (LEFF, 2002, p. 135)

Isso implica uma nova teoria de produção e de consumo, incorporando valores emancipatórios e redefinindo a qualidade de vida das pessoas e o significado de sua existência (LEFF, 2002). Esta perspectiva de sustentabilidade demanda uma Educação Ambiental crítico-reflexiva, propositiva e complexa, frente ao pragmatismo e utilitarismo da sociedade atual produtivista e consumista; precisa-se de

[...] uma pedagogia da complexidade [...], [fomentando] as capacidades e habilidades mentais para ver o mundo como sistemas complexos, para compreender a causalidade múltipla, a indeterminação e a interdependência entre diferentes processos; para articular-se subjetivamente na produção de conhecimentos e nos sentidos do saber. (LEFF, 2001, p. 126).

Paralelamente à **Conferência da Rio-92**, vale destacar a realização do **Fórum Global da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**, em razão dos avanços de concepção de meio ambiente e Educação Ambiental e, neste sentido, está o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que enfoca uma Educação no sentido de contribuir “[...] para a construção de uma sociedade global mais solidária, igualitária e respeitosa aos direitos humanos, assegurando-se às pessoas o pleno exercício da cidadania em favor da qualidade dos seus ambientes de vida” (CARNEIRO, 1999, p. 43). Dentre os princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis, destacam-se: - a

Educação Ambiental (sob qualquer modalidade e em todas as faixas etárias), ter como base o pensamento holístico, sistêmico e crítico-político (exercício da cidadania), em vista da transformação social, sob o foco da sustentabilidade socioambiental local e planetária; - a Educação Ambiental promover o desenvolvimento da consciência ética sobre todas as formas de vida, respeitando seus ciclos e impondo limites à exploração dos bens naturais; - a Educação Ambiental valorizar as diferentes formas de conhecimento e cultura, com base no diálogo, refletindo sobre as necessidades básicas (sem distinções étnicas, físicas, de gênero, religião, idade, classe, entre outras) e novos modos de vida, a partir do contexto histórico-social local e global; - a Educação Ambiental tratar as questões problemáticas socioambientais em suas causas e inter-relações – questões essas, relacionadas à população, saúde, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna etc.; - a Educação Ambiental estimular a mobilização das populações para mudanças democrático-cidadãs (as comunidades conduzirem seus próprios destinos), e os meios de comunicação a se comprometer com os interesses de todos os setores da sociedade (TRATADO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992)¹³³.

De 1992 ao presente, tem havido continuidade de eventos internacionais, regionais, nacionais e locais, para se discutir e refletir sobre o meio ambiente e a Educação Ambiental e, neste caso, quanto a sua importância, aos avanços teórico-metodológicos, à questão da formação de educadores ambientais, bem como a sua implementação nos currículos da educação formal.

No Brasil, a **Primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA)**¹³⁴ realizou-se em Brasília (novembro de 1997), produzindo a “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, que foi levada como documento oficial para o congresso internacional de Educação Ambiental, em Thessaloniki (1997). A Declaração de Brasília traz uma análise crítica da situação da Educação Ambiental no País, sob o foco das políticas públicas, deficiente nos vários segmentos sociais, na educação formal e não formal, incluindo os meios de comunicação de massa.

¹³³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 20/09/2015).

¹³⁴ Primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA), Declaração de Brasília (1997). Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8069>. Acesso em: 14/09/2015.

Das recomendações, destaca-se uma delas, relevante à Educação Infantil¹³⁵: reestruturar os currículos, nos três níveis de ensino, incorporando a temática ambiental de forma interdisciplinar.

A Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloniki, Grécia (dezembro de 1997), na linha dos avanços das conferências anteriores, desde Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), urgiu uma educação para a sustentabilidade; e, nesse sentido, são recomendações, entre outras: - a educação para o meio ambiente em todos os níveis – formal, não formal ou informal – nacional e localmente, promovendo a **Agenda 21**, em termos locais; - o direcionamento interdisciplinar e holístico no tratamento das questões relacionadas ao meio ambiente, em vista do desenvolvimento sustentável local, regional e nacional; - o conceito de sustentabilidade não restrito ao ambiente físico, mas envolvendo questões de pobreza, segurança alimentar, direitos humanos, democracia, paz e diversidade sociocultural; - o conhecimento tradicional deve ser respeitado; - e o esforço dos vários setores da sociedade em mudar seus comportamentos e estilos de vida, especialmente vinculados aos padrões de consumo e à proteção do meio ambiente (Tratado de Thessaloniki, 1997)¹³⁶.

Na tradição em realizar a cada dez anos um evento internacional sobre Educação Ambiental, ocorreu a última conferência em Ahmedabad, Índia (novembro de 2007), como a **IV Conferência Internacional de Educação Ambiental – Educação Ambiental para um futuro sustentável: parceiros para a década da educação para o desenvolvimento sustentável**, que enfatizou o desafio dos governos a estabelecerem políticas públicas em Educação Ambiental frente às

¹³⁵ De acordo com estudo de Marcos Reigota (2007) sobre o estado da arte das pesquisas em Educação Ambiental, envolvendo 287 trabalhos, entre 1984 a 2002 – teses de pós-docência e de doutorado e dissertações –, não aparecem pesquisas de Educação Ambiental relacionadas à Educação Infantil a não ser uma menção genérica, a partir de creches aos cursos de pós-graduação: “[...] Nas teses, destacam-se os estudos que relacionam a educação ambiental com o ensino de Ciências, Biologia, Geografia, Ecologia e o enfoque na instituição escolar, desde as creches aos cursos de pós-graduação” (REIGOTA, 2007, p. 49). Pesquisas de Educação Ambiental e Educação Infantil puderam ser encontradas, em minhas pesquisas, a partir de 2003 como: **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP** (RUFFINO, 2003); **Educandos e educadoras no diálogo**: uma investigação da educação ambiental na infância (FLEIG, 2003); e **O ambiente da escola - o ambiente na escola**: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil (ELALI, 2003).

¹³⁶ Tratado de Thessaloniki – Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Decl.Thessaloniki.pdf>. Acesso em 14/09/2015.

mudanças climáticas, causados pelas ações humanas, tendo como consequências: aumento da temperatura do Planeta e aumento do nível dos mares e oceanos; diminuição da água doce; perda substancial da biodiversidade, perigo de doenças transmitidas pelos vetores etc. De acordo com o relato de representantes brasileiros do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação¹³⁷, esta Conferência incluiu, entre outras atividades, uma **Oficina das Crianças – vozes jovens para o desenvolvimento sustentável**, na qual crianças e jovens de cinco a dezesseis anos – previamente selecionados por uma Assembleia Nacional realizada em Delhi –, debateram o tema sobre desenvolvimento sustentável, orientados pelo Instituto Bal Bhawan e pelo Centro para Educação Ambiental (CCE), anfitrião do evento.

As principais conferências internacionais sobre meio ambiente, que dão continuidade aos debates, propostas e compromissos em Estocolmo (1972) e Rio (1992), são a **Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável**, em Johannesburgo, África do Sul (2002), mais conhecida como Rio+10¹³⁸; e a **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável**, Rio de Janeiro (2012) – a Rio+20¹³⁹.

A primeira, **Rio+10**, teve os objetivos de avaliar resultados, especialmente quanto à **Agenda 21**, sendo constatado que as ações para a conquista de um desenvolvimento sustentável de âmbito internacional, traçadas na Rio 92, ainda eram tímidas frente à urgência e ao caos das problemáticas socioambientais; e fortalecer o compromisso de todas as partes, principalmente com a **Agenda 21**. Dois documentos resultantes desse evento – a Declaração Política e um Plano de Implementação – relacionam-se a políticas governamentais e sócio comunitárias, compromissadas com o desenvolvimento sustentável, no sentido da: erradicação da pobreza; mudança dos padrões insustentáveis de consumo e produção; proteção e gestão de recursos naturais, como base ao desenvolvimento econômico e social;

¹³⁷ Relatório da IV Conferência Internacional de Educação Ambiental, Ahmedabad, Índia (2007). Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/unidades/ivciea2007.pdf>. Acesso em: 14/09/2015.

¹³⁸ Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, Johannesburgo, África do Sul (2002), Rio+10. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/31-35.pdf. Acesso em: 16/09/2015.

¹³⁹ Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio de Janeiro (2012), Rio+20. Disponível em: <http://www.rio20.gov.br/> e <http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/rio20.htm>. Acesso em: 16/09/2015.

saúde em termos de vida saudável; expansão dos serviços de água e de saneamento; defesa da biodiversidade; destinação dos resíduos tóxicos e não tóxicos, entre outras questões. Quanto à Educação, integrar o desenvolvimento sustentável aos sistemas educativos de todos os níveis, como processo-chave de mudança.

Já na **Rio+20**, “O futuro que queremos”, há novamente uma renovação de compromisso político de todas as partes com o desenvolvimento sustentável, reafirmando a urgência de ações, devido ao fato de as conferências anteriores terem tido resultados insuficientes. Assim há uma reafirmação dos princípios de Estocolmo (1972) e da Rio 92 e dos planos de ações anteriores. Foram focados como temas centrais da Conferência: a economia verde¹⁴⁰ e erradicação da pobreza e, nesse contexto, a segurança alimentar, água e saneamento, energia, cidades sustentáveis, turismo, saúde, emprego decente, mudanças climáticas, oceanos, mares e ilhas, biodiversidade, desertificação, produção e consumo sustentáveis etc.; e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável – a governança internacional (ONU)¹⁴¹. Ainda cabe ressaltar como o documento final desse evento foca a Educação: como um direito de todos a uma educação de qualidade, em todos os níveis; também dá destaque à formação de educadores em torno da sustentabilidade e, ainda, a importância de programas escolares que abordem questões ligadas à sustentabilidade.

No processo sócio-histórico da Educação Ambiental no Brasil, a partir dos anos de 1990, emerge a Educação Ambiental crítica, superando as limitações da visão conservacionista e a necessidade de mudanças da visão de mundo e das relações do ser humano com o mundo – entendendo o meio ambiente como

¹⁴⁰ Segundo o entendimento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) economia verde é “[...] aquela que resulta em melhoria do bem-estar humano e da igualdade social, ao mesmo tempo em que reduz significativamente os riscos ambientais e a escassez ecológica. Ela tem três características preponderantes: é pouco intensiva em carbono, eficiente no uso de recursos naturais e socialmente inclusiva” (RADAR Rio+20, 2011, p. 25).

¹⁴¹ De acordo com Rosenau e Czempiel *apud* Lago (2006): “Governança não é o mesmo que governo. Pode, em casos extremos, haver governança sem governo e governo sem governança. Governo sugere uma autoridade formal, dotada de poder de polícia, que garante a implementação de políticas instituídas. Governança refere-se a atividades apoiadas em objetivos comuns e partilhados, que abrangem tanto as instituições governamentais quanto mecanismos informais, de caráter não-governamental, mas que só funcionam se forem aceitos pela maioria ou, mais precisamente, pelos principais atores de um determinado processo. Em outras palavras, governança é um fenômeno mais amplo do que governo” (ROSENAU E CZEMPIEL. **Governança sem governo**: ordem e transformação na política mundial. s/d.).

resultante de inter-relações complexas da sociedade e natureza, num determinado espaço e tempo, que estão em constante flutuação e recriação (CARNEIRO, 1999; ORDÓNEZ, 1992). Nessa perspectiva, enfoca-se uma Educação Ambiental crítica e transformadora, fundamentada em outros princípios e valores, sob o foco de uma racionalidade socioambiental sustentável, visando à qualidade de vida de todos os seres – humanos e não humanos –, envolvendo, de forma inter-relacionada, as dimensões ecológica, econômica, política, social e sociocultural. Assim, nesse aspecto, Achkar, Domínguez e Pesce (2007), propõem que tais dimensões devem integrar qualquer proposta de Educação Ambiental, a saber: - a **ecológica** – educar para respeitar, preservar e potencializar a biodiversidade, bem como a diversidade cultural, de gênero, de grupos e de nações; - a **econômica** – desenvolver novas racionalidades vinculadas a projetos econômicos viáveis, alternativos ao modelo existente global e compatíveis para cada realidade e respectivos ecossistemas; - a **política** – incentivar a mobilização social, sob o foco da participação cidadã quanto a decisões e ações relacionadas às injustiças socioambientais; - e a **social** – repensar os atuais padrões de produção e consumo, a partir das necessidades individuais e coletivas, na busca por garantias de acesso igualitário aos bens da natureza inter e intrageracionais.

Nessa perspectiva, afirma-se a Educação Ambiental crítica, fundamentada em princípios e valores democráticos e emancipatórios para todas as modalidades e níveis de ensino, tendo presente a necessidade de se tratar os temas ou conteúdos, de acordo com os níveis de escolarização; para tanto, há que se romper uma educação reprodutivista de conhecimentos, fragmentada e descontextualizada da realidade de vida dos educandos; conforme ensina Paulo Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionalizada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2008, p. 77).

Nesse sentido, Freire (1979, p. 96) ainda enfoca:

[...] a conscientização implica a substituição da esfera espontânea de apreensão da realidade por uma esfera crítica em que a realidade se apresenta, agora, como um objeto cognoscível em que o homem assume

uma posição epistemológica, que o homem busca conhecer. [...] quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra na essência fenomênica do objeto a ser analisado.

A conscientização, enquanto formação de uma consciência de sujeitos situados no mundo, passando de existentes ingênuos a agentes críticos, dá-se na medida em que houver um diálogo problematizador em vista da transformação da realidade ambiente; nesse sentido é urgente a superação de uma visão ambiental ingênua e conservadora por uma consciência crítica e socioambiental, por parte dos educandos na busca de melhores condições de vida do lugar de vivência e do próprio Planeta (CARNEIRO, 1999; DICKMANN, 2015).

Sob esse foco, impõe-se uma educação para cidadania, como prática de direitos e deveres, referenciados criticamente, visando à participação política dos educandos em ações transformadoras da realidade socioambiental – possibilitando aos mesmos desenvolver-se como sujeitos-cidadãos que se compreendam pertencentes a uma comunidade, em torno de decisões e ações compromissadas pelo bem-estar comum. A Educação Ambiental crítica, portanto, preza a formação de sujeitos eticamente solidários e responsáveis e, nessa linha, conforme Ordóñez (1992), torna-se necessário aos seres humanos uma Ética da Responsabilidade quanto: - à utilização dos conhecimentos científicos e técnicos para não só conservar a vida, mas aprimorá-la, proporcionando condições mais habitáveis ao mundo; - a respeitar e recuperar a sabedoria ecológica dos povos, construída histórica e socialmente, assim como tirar proveito dos erros, frente à responsabilidade com as gerações futuras; - a reavaliar as necessidades socioindividuais, pautadas num modelo econômico produtivista e consumista, substituindo-o por uma produção e consumo responsáveis – diante dos problemas socioambientais locais-globais, em coerência com as especificidades nacionais, regionais e locais.

Tais pressupostos educacionais, de implicações sócio-políticas, culturais e econômicas, demandam uma Educação Ambiental para além do conservacionismo ambientalista, a qual se desenvolva como reflexão-ação sobre alternativas sustentáveis de vida, implicando uma educação dialógica, problematizadora, interdisciplinar e sociocomunitária, sob o foco da transformação das realidades dos educandos. Isso exige das crianças, conforme suas possibilidades, a compreensão das múltiplas causas dos problemas socioambientais, locais-globais, como: pobreza,

doenças, poluição ampla, saneamento, mudanças climáticas, migrações forçadas, destruição da biodiversidade e diversidade sociocultural etc.; entre as causas determinantes na geração desses problemas, estão as estruturas econômico-sociais produtivistas e lucrativas, visando apenas ao acúmulo de capital e riqueza, “[...] precedendo sobre os direitos humanos, democracia, proteção ao meio ambiente [...]” (CAPRA *apud* HATHAWAY; BOFF, 2012, p. 14, Prefácio).

Esse desvelar da realidade-mundo sob o foco socioambiental, demanda com efeito que se percebam, segundo Morin (2003a), as cegueiras impostas pelo paradigma cartesiano ao conhecimento, do qual resultaram erros e ilusões como a perspectiva dual entre opostos: sentimento ou razão, sujeito ou objeto, certo ou errado, espírito ou matéria etc., e a desconexão entre as áreas do conhecimento. No enfrentamento dessa visão limitada, reducionista e fragmentada de mundo, o autor propõe que a educação evidencie a complexidade multidimensional, inter-relacional e interdependente da realidade, via o conhecimento, por meio de quatro princípios:

1. Situar informações e dados em seu **contexto** – na relação com as questões históricas, geográficas, econômicas, políticas e sociais –, para se apreender os significados e sentidos do fenômeno estudado;
2. Ao ampliar a compreensão do contexto, entender outros contextos relacionados em uma visão **global** do todo e das partes;
3. Reconhecer a **multidimensionalidade** dos seres humanos, em seus aspectos biológico, afetivo, intelectual, social, cultural, ético, psicológico e da sociedade, em suas dimensões histórica, política, econômica, religiosa, sociológica, antropológica, artística e educacional;
4. Compreender a **complexidade** que interliga indivíduos e sociedade, partes e todo, todo e partes, partes entre si, objeto de conhecimento e seu(s) contexto(s) – posto que se constituíram simultaneamente e foram tecidos conjuntamente.

A Educação Ambiental brasileira começa a ganhar crescente importância como política pública, inclusive sob a perspectiva crítica, a partir da implantação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)¹⁴², em 1994, cujas diretrizes

¹⁴² Desde 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) tem contado com o apoio e as sugestões de educadores ambientais em 22 Estados brasileiros, por meio de oficinas denominadas “Construindo juntos o futuro da educação ambiental brasileira”. O documento que explicita as diretrizes, princípios, missão, objetivos e linhas de ação para a Educação Ambiental no País está em sua terceira edição (2005). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 23/09/2015.

quanto a princípios, objetivos e linhas de ação alertam para a articulação coordenada das esferas políticas, econômicas, jurídicas, institucionais, técnico-científicas e educativas na resolução de problemas socioambientais. As linhas de ação voltadas para as instituições de ensino incluem: 1) “formação continuada de professores e técnicos desde a educação pré-escolar ao ensino superior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação à distância” (BRASIL, 2005, p. 48); 2) parceria entre escolas públicas e universidades com o intuito de acesso dos professores a cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em Educação Ambiental; 3) “incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino” (BRASIL, 2005, p. 50); 4) “[...] reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, por meio inclusive da construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino [...]” (BRASIL, 2005, p. 50); 5) valorização das experiências vivenciadas pelas instituições de ensino quanto à Educação Ambiental; 6) promoção da pedagogia de projetos e da integração entre as diversas disciplinas, via a dimensão ambiental; 7) incentivo para que professores, alunos e a comunidade elaborem a Agenda 21 escolar e comunitária; 8) “estímulo à efetiva implementação dos projetos em educação ambiental construídos pela comunidade escolar, especialmente os provenientes da educação infantil e do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 51).

Dentre as várias iniciativas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), pela Secretaria de Educação Fundamental, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997), propondo temas transversais para subsidiar a organização curricular e o projeto político pedagógico das escolas, dentre os quais, o Meio Ambiente. A finalidade maior era a de promover o desenvolvimento do senso de cidadania dos educandos, por meio de “[...] uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 2001, p. 17). Para tanto, elenca nove princípios necessários a uma sociedade sustentável: - respeito e cuidado para com todas as formas de vida, humana e não humana – princípio ético fundamental da relação sociedade-natureza; - melhorar a qualidade de vida dos seres humanos sob os critérios da sustentabilidade – a produção econômica estar sujeita a questões ecológicas e sociais; - proteção e conservação da vitalidade e diversidade do Planeta; - minimização do uso dos bens naturais não renováveis, como minérios, petróleo, gás e carvão mineral, por meio do

consumo responsável, via reciclagem ou substituição por bens renováveis, sempre que possível; - ênfase na utilização consciente dos bens naturais para que não se extrapole a capacidade de suporte da natureza; - promoção de atitudes e práticas pessoais voltadas à ética de se viver de modo sustentável; - incentivo às comunidades locais ao cuidado criativo e produtivo de seus ambientes de vida; - organização de uma estrutura nacional com capacidade para prover às comunidades regionais, apoio logístico de informações, conhecimentos, leis e instituições políticas, econômicas, técnicas e sociais, para o estabelecimento de processos de geração e distribuição de riqueza e bem-estar; - e mobilização mundial em torno da sustentabilidade do Planeta, envolvendo todos os países e povos, para minimizar as desigualdades entre ricos e pobres.

Quanto ao tema transversal do Meio Ambiente, não há uma orientação para a Educação Infantil, pois tais Parâmetros são enfocados a partir das séries iniciais; entretanto, de acordo com a experiência da pesquisadora com crianças de quatro e cinco anos, todos os princípios focados anteriormente e os objetivos a seguir, são passíveis de serem trabalhados nessa faixa etária, desde que sejam adequados ao nível da criança (BRASIL, 1997, p. 53 e 54), a saber: 1) “conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente”; 2) “adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis”; 3) “observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo [por] um ambiente saudável e [de] boa qualidade”; 4) “perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico) [...]”; 5) “compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo de recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia”; 6) “perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural [...]”; 7) “identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação [ao meio natural]”.

Nos finais dos anos 90, momento de avanço da Educação Ambiental, a Presidência da República sancionou, em abril de 1999, a Lei n.º 9.795/99, regulamentada pelo Decreto n.º 4.281/2002, que “[...] dispõe sobre a educação

ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental [...]”. Na linha dos princípios dos PCN, o texto legal, no seu Capítulo I, enfoca a Educação Ambiental como “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional [...]”, para todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal, em torno de princípios relacionados a uma visão humanista, holística, democrática e participativa e, nesse sentido, a concepção de meio ambiente em sua totalidade interdependente, entre meio natural e humano, sob o foco da sustentabilidade; o pluralismo de concepções pedagógicas em perspectiva inter, multi e transdisciplinar e avaliação crítica do processo educativo; “[...] vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais”; articulação das questões locais, regionais, nacionais e globais e o respeito à pluralidade e diversidade individual e cultural. Os objetivos fundamentais em conexão com esses princípios dimensionam uma compreensão integrada de meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações; a democratização das informações ambientais; uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental; o exercício da cidadania como participação e cooperação pela defesa da qualidade ambiental fundada em valores “[...] da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade [...]”; e a busca da integração entre a ciência e a tecnologia em perspectiva do futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Em 2001, o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação deram início ao processo de implantação do Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola, propondo-se a

[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001, p. 07).

Esse Programa, compartilhado por ambos os Ministérios, resultou na mobilização das escolas em torno da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003, cuja intenção foi a de tornar-se “[...] um instrumento voltado para o fortalecimento da cidadania ambiental nas escolas e comunidades a partir de uma educação crítica, participativa, democrática e transformadora” (BRASIL, s/d a). Após esse primeiro evento, foi implantado o **Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas**, visando a construir processos permanentes de

Educação Ambiental nas instituições escolares para difundir “[...] conhecimentos atualizados sobre questões científicas, saberes tradicionais e políticas ambientais usando estratégias de rede, processos formativos, publicações e projetos com a sociedade” (BRASIL, 2007, p. 34). Outras edições da conferência¹⁴³ também têm sido realizadas sob o lema **“Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis”**, envolvendo o poder público (Ministérios do Meio Ambiente e da Educação) (BRASIL, 2012c), a sociedade civil, as instituições de ensino, os profissionais da Educação e os educandos em torno de debates e deliberações coletivas sobre a construção de uma sociedade sustentável. Por meio dessas conferências, entre 2003 e 2015 – com etapas por escola, por região e por Estado, antes do encontro nacional dos representantes-participantes das conferências –, os professores das escolas envolvidas puderam avaliar o quanto a temática socioambiental já está presente nos conteúdos de sua área de atuação e também que existem conteúdos que não têm sido discutidos pelas disciplinas de modo sistemático, mas já propostos pelos PCN e pelo Programa Parâmetros em Ação dos Ministérios citados, deixando claro que a intenção deste Programa “[...] não se restringe a formar pessoas preocupadas em conhecer seu ambiente: o que se pretende é torná-las cidadãs, sabedoras de que

¹⁴³ Essas Conferências são realizadas por adesão nos municípios do País, dirigidas a alunos entre 11 e 15 anos e de 16 a 25. A I Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (I CNIJMA) realizou-se de 27 a 30 de novembro de 2003, em Brasília, com o tema “Vamos Cuidar do Brasil”, mobilizando 15.452 escolas e mais de 5,6 milhões de pessoas, de 3.461 municípios no País. Essa primeira versão realizada sob a coordenação do Ministério do Meio Ambiente com apoio do Ministério da Educação, desencadeou a criação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, em 2004, como resposta aos apelos dos estudantes que também solicitavam a criação de conselhos jovens de meio ambiente e a elaboração da Agenda 21 em suas escolas. A II CNIJMA, em 2005, atingiu 11.475 escolas e comunidades, 3,8 milhões de pessoas, de 2.865 municípios e teve como resultado mais expressivo a elaboração da “Carta de Responsabilidades – Vamos Cuidar do Brasil”, que foi entregue ao Presidente da República e aos Ministros da Educação e do Meio Ambiente, na qual os estudantes se comprometeram a assumir responsabilidades e ações, a partir das temáticas socioambientais discutidas e propuseram diretrizes para a consolidação do Programa Vamos Cuidar do Brasil. A III CNIJMA, em 2009, mobilizou 11.631 escolas, mais de 3,7 milhões de participantes, de 2.828 municípios. A IV CNIJMA, em 2013, com o tema “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais”, uma parceria do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação (BRASIL, 2012Cc). Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>; <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/2012-05-22-18-29-37/2012-05-30-19-46-17>; <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/2012-05-22-18-30-31>; <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>; <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 21/07/2015. Em 05 de janeiro de 2015 o Ministério do Meio Ambiente emitiu Chamada Pública para a seleção de artigos referentes aos dez anos da Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, dos quais seis trabalhos foram selecionados e posteriormente publicados. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/destaques/item/10373-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-10-anos-de-confer%C3%A2ncia-nacional-infantojuvenil-pelo-meio-ambiente-cnijma>. Acesso em: 21/07/2015.

sua ação pessoal, e a de sua comunidade, sempre interferem no ambiente em que vivem” (BRASIL, 2001, p. 12). Para tanto, o Programa disponibiliza aos coordenadores pedagógicos e aos professores das escolas dois conjuntos de materiais, respectivamente, que incluem “[...] textos escritos, programas de vídeo, CDs de música, CD-ROM com informações da legislação ambiental, cartaz com mapa das ecorregiões do Brasil e compilação de diversas informações de utilidade para o professor” (BRASIL, 2001, p. 25). Além disso, há uma proposta de curso para os professores, distribuído em onze módulos, que perfazem um total de 115 horas de estudo, a ser dirigido por um coordenador com os seguintes temas: 1. Acordos e vínculos; 2. Os temas transversais; 3. Ser humano, sociedade e natureza; 4. Meio ambiente na escola; 5. Sustentabilidade; 6. Biodiversidade; 7. Água; 8. Energia; 9. Resíduos; 10. Diálogo com as áreas; 11. Projetos de trabalho em Educação Ambiental (BRASIL, 2001, p. 28).

Passados mais de dez anos da Lei n.º 9.795/99 e dela partindo, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), pela Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012, do Ministério da Educação, no sentido de reafirmar a necessária integração da Educação Ambiental aos currículos da Educação Básica e Superior:

Art. 7.º Em conformidade com a Lei n.º 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2012a).

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, devendo ser “[...] incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica [...], [começando] desde a infância [...]” (Brasil, 2013a, p. 517; 525); portanto, desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, com orientação pedagógico-política, visando à formação ético-ambiental dos educandos, sob o foco da responsabilidade cidadã para com os ambientes de vida, na linha da sustentabilidade socioambiental. Tal perspectiva refere-se à “[...] formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais”. Com efeito, a Educação Ambiental deve considerar “[...] a interface entre a natureza, a sociocultural, a

produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica” (BRASIL, 2013a, p. 538).

Sob esse foco, as Diretrizes retomam os princípios e objetivos focados na Lei 9.795/99, com explicitação dos encaminhamentos da Educação Ambiental nas instituições de ensino, entre os quais se destaca:

- uma

[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social [...] (BRASIL, 2012a, p. 538);

- abordagem curricular transversal e integrada, interdisciplinar, “[...] contínua e permanente em todas as áreas do conhecimento [...]” (BRASIL, 2013a, p. 540);

- e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo quanto às questões socioambientais, na ótica da sustentabilidade, com base nos estudos científicos, socioeconômicos, políticos, históricos e saberes tradicionais (BRASIL, 2013a, p. 541).

Ainda, conforme as Diretrizes, as instituições de ensino devem contribuir para:

- reconhecer a importância

dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade (BRASIL, 2012a, p. 541);

- a construção de práticas escolares não fragmentadas, “[...] que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária [...]” (*Idem*);

- a realização de eventos artísticos e lúdicos em espaços nos quais as crianças se percebam integrantes da natureza e possam valorizar “[...] o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras [...]” – fundamental para o exercício da cidadania (*Idem*);

- e a readequação das escolas como ‘espaços educadores sustentáveis’¹⁴⁴, cujas edificações, propostas curriculares e gestão se tornem referências para o seu território, de sustentabilidade socioambiental, mantendo “[...] com intencionalidade pedagógica, uma relação equilibrada com o meio ambiente” (BRASIL, 2013a, p. 525).

Na linha das orientações dessas Diretrizes, é enfocada a necessidade dos sistemas de ensino: - articularem-se “[...] com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação [...]”, para a realização de cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, enfim de todos os que atuam na Educação Básica, para o desenvolvimento didático-pedagógico da Educação Ambiental nas escolas; - “[...] propiciarem às instituições educacionais meios para o diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável”; - e criarem políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, sob abordagem socioambiental, com engajamento da comunidade educativa (BRASIL, 2013a, p. 542), tendo-se em vista que:

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e emancipatória, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo (BRASIL, 2013a, p. 527).

No texto prévio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental para as Diretrizes, intitulado Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

¹⁴⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013a, p. 525), espaço educador sustentável “[...] é aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação Básica [...] devem incentivar a criação desses espaços que enfoquem a sustentabilidade ambiental e a formação integral dos sujeitos como também fontes de financiamentos para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular”. A inclusão da implementação de programas voltados à readequação das instituições de ensino, como espaços educadores sustentáveis tem por base o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC, 2008); o Relatório nº 1 sobre Sustentabilidade e Eficiência Energética do Grupo de Trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES, 2009); e a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Ambiental (BRASIL, s/d b, p. 16), encontram-se sugestões “para todos os níveis e modalidades de ensino-aprendizagem”, que não aparecem no texto conclusivo, porém podem representar uma referência para o debate sobre a dimensão ambiental da Educação Infantil; destacam-se, a seguir, as propostas específicas para esse nível educativo:

III. Proposta de Diretrizes Nacionais – Educação Ambiental [...]

2 Educação Básica, nos seus níveis e modalidades:

a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1. Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e cultura, evidenciando aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;
2. Desenvolvimento de projetos multidisciplinares e interdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos seres humanos com a natureza, valorizando ainda a diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras;
3. Promoção do cuidado para com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas e sociedades, e do desenvolvimento da cidadania ambiental (BRASIL, s/d b, p. 16).

Ao longo dos treze artigos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013a) tornam claro um projeto político-pedagógico para a infância brasileira, relacionado ao respeito à criança pelo que pensa, vivencia, expressa e sente na inter-relação com o mundo natural e sociocultural. A construção de uma proposta pedagógica¹⁴⁵ que ressignifique as experiências das crianças, bem como possibilite ‘cem’ novas oportunidades de aprendizagem, é compromissada com “[...] a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais [...]” (BRASIL, 2013a, p. 99).

As propostas curriculares a serem elaboradas nessa perspectiva pelos educadores em cada instituição, via observações e avaliações permanentes das dinâmicas educativas, precisam incluir a experiência de vida das crianças, suas histórias, valores, sonhos, necessidades e cultura familiar (FREIRE, 2008; VAGO,

¹⁴⁵ O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil esclarece que o termo ‘currículo’, historicamente associado à escolarização, pressupunha um rol de conhecimentos previamente estabelecidos, o que não condiz com as atuais orientações, já focadas anteriormente, que consideram o currículo como emergente das práticas educativas, sendo preferidas as expressões ‘proposta pedagógica’ ou ‘projeto pedagógico’ que correspondem ao “[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (BRASIL, 2013a, p. 85).

1999), enquanto contexto cognitivo, envolvendo a vida cotidiana, política e social das crianças, familiares e professores (SCHIMDT; GARCIA, 2007) – na complexidade do mundo à sua volta.

O compromisso das escolas com a qualidade da Educação no século XXI implica concepções sociopedagógicas que favoreçam as crianças a desenvolverem, em seu nível cognitivo, a compreensão da “[...] complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea, prevenir seus efeitos e contribuir para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais [...]” (BRASIL, 2013a, p. 527).

David Orr (1944-), professor norte-americano de Estudos e Políticas Ambientais no *Oberlin College*, em sua análise sobre o sistema educacional, acredita que para além do desenvolvimento de habilidades e competências que capacitem os alunos em seu crescimento pessoal e na carreira profissional, a Educação deve ser repensada no sentido de abranger as questões socioambientais, tendo em vista a vida humana no Planeta, porquanto,

os jovens deverão saber como criar uma civilização que funcione com energia solar, conserve a biodiversidade, proteja solos e florestas, desenvolva empreendimentos locais e sustentáveis e repare os estragos infligidos à Terra [nos últimos duzentos anos de industrialização]. Para oferecer essa educação ecológica, precisamos transformar nossas escolas e universidades [...]. E tudo isso precisa ser feito, enfrentando as iniquidades sociais e raciais (ORR, 1993, p. 01).

Para o autor, os conteúdos curriculares têm sido selecionados como se não houvesse uma “emergência planetária” referente ao mau uso dos bens naturais renováveis, à poluição, ao desperdício e pode-se acrescentar: à finitude dos bens naturais, aos padrões econômicos insustentáveis, às mudanças climáticas, à pobreza e fome generalizadas, à migração forçada de milhares de pessoas que fogem de seus países, por conta da guerra e de outros problemas etc. E, ao contrário do que se propala, a responsabilidade desse caos não está nos países subdesenvolvidos, mais bem recai sobre “[...] homens e mulheres com diplomas universitários, educados para pensar que dominar a natureza é nosso direito legítimo” (ORR, 1993, p. 02).

Ao evocar a construção de um mundo sustentável, Orr (1993) sugere cinco medidas para mudar o currículo escolar. Tais medidas podem ser referência da Educação Ambiental, já desde a Educação Infantil: a) o conceito de ciência precisa ser ampliado, a razão precisa dar as mãos para a emoção, posto que “[...] Descartes

e seus discípulos estavam errados: não se pode separar os sentimentos do conhecimento, o objeto do sujeito; não podemos separar a mente ou o corpo do contexto ecológico e emocional” (ORR, 1993, p. 02); b) é importante rever a mensagem presente no currículo oculto das instituições escolares acerca do entendimento de que “[...] o domínio da natureza pelo homem é bom; [...] que todo conhecimento, independente de suas consequências, é igualmente valioso e que o progresso material é nosso direito” (ORR, 1993, p. 02); c) se o currículo moderno evoca a individualidade e os direitos pessoais, mais ainda deve-se ampliar e enfatizar os conceitos de cidadania e de responsabilidade, pois “[...] esses conhecimentos precisam ser cuidadosamente adquiridos em todos os níveis de ensino” (ORR, 1993, p. 03); d) deve-se duvidar da noção de progresso nos currículos, fazendo crer que sem a evolução tecnológica não haverá futuro para a vida humana e não humana, porque “[...] esse fundamentalismo tecnológico precisa ser questionado. [...] Qual é o efeito da tecnologia sobre nossa imaginação, em questões sociais, éticas e políticas? E qual é o seu efeito ecológico?” (ORR, 1993, p. 03) – questões também levantadas por Hans Jonas (1995); e) e é necessário e urgente que se rompam antigos conceitos, segundo os quais a aprendizagem só se efetiva dentro das salas de aula; há de se reintegrar a experiência ao conhecimento escolar e uma boa maneira dessa reintegração é dedicar “[...] parte do currículo, em todos os níveis, ao estudo de um aspecto ou lugar do nosso meio ambiente – um rio, uma montanha, vale, lago, solo, pântano, determinado animal, pássaros, o céu, a orla marítima ou até mesmo uma pequena cidade” (ORR, 1993, p. 04).

Tal proposta de reorganização curricular possibilita reverter a tradição escolar dos séculos XX e XXI, fundamentada nas ideias mecanicistas, baconianas¹⁴⁶ e cartesianas de dominação da natureza para proveito humano, que sustenta um currículo fragmentado e desconectado do cotidiano infantil. Este tipo de currículo menospreza, inclusive, a importância da afetividade para a aprendizagem e

¹⁴⁶ Francis Bacon (1561-1626), filósofo e político inglês, desenvolveu uma lógica inquisitiva que, segundo Grün (2007, p. 31-32) “[...] é um componente importante na virada epistemológica que leva ao mundo mecânico e à ética antropocêntrica. Por meio da lógica indutiva, Bacon proporcionou grande impulso ao método científico experimental. [...]. O projeto baconiano era o de converter a natureza (orgânica) na Nova Atlântida. Assim, Bacon começava a desenhar a linha divisória moderna entre natureza e cultura. Uma linha que acabaria se inscrevendo fortemente na história, cindindo de modo irremediável os seres humanos e a natureza. Cisão esta que tomaria as proporções de um abismo nos séculos subsequentes”.

desenvolvimento, além de dificultar às crianças e aos jovens o entendimento das inter-relações existentes entre as disciplinas do currículo escolar e entre as temáticas sociais e ambientais, de importância fundamental para se entender o contexto histórico-social, econômico e político do atual mundo globalizado, que tem interferências substanciais nas realidades locais. Para Mauro Grün (2007), essas questões refletem áreas de silêncio do currículo escolar, nas quais conexões necessárias simplesmente não são abordadas. Para o autor, essa orientação curricular tem como base o dualismo cartesiano entre a tradição e o novo, pois na racionalidade da filosofia moderna não há lugar para a história e a herança cultural. Sob esse foco: “As áreas de silêncio do currículo são fruto de um dualismo lógico-estrutural presente na relação entre o ‘tipicamente moderno’ e a ‘tradição’; o moderno toma seu lugar às custas de um esquecimento [...]” (GRÜN, 2007, p. 49). Tal visão curricular impede a reflexão adequada sobre os problemas socioambientais, que são multidimensionais e complexos.

Ainda que se deseje outro trato com o conhecimento, a Educação tradicional organiza o currículo por meio de disciplinas que, normalmente, não dialogam entre si, fragmentando o conhecimento e alienando os educandos de seu contexto de vida. O processo de transformação desse entendimento pode ser deflagrado na medida em que nenhuma disciplina escolar se exima de contextualizar os conhecimentos na relação com a realidade de época, incluindo as questões socioambientais, tão prementes hodiernamente.

Nessa linha, há a necessidade de se compreender a importância da dimensão ambiental da educação escolar, na qual a formação socioambiental cidadã das crianças torna-se objetivo permanente e, nesse sentido, o que emerge das experiências de observação e exploração dos ambientes de vida, as descobertas lúdicas e interativas transformam-se em objetos de estudo – proporcionando ao planejamento conhecimentos significativos.

Na consideração da relevância da Educação Ambiental para o contexto escolar, cabem algumas perguntas: - em que momento e de que forma proceder à introdução dos conteúdos ambientais na organização curricular da Educação Infantil? - o que e como ensinar? - como avaliar os processos de ensino e aprendizagem na Educação Ambiental para as crianças pequenas? - e ainda, de que maneira os ambientes das instituições infantis e o entorno escolar podem favorecer ou dificultar o aprendizado de conteúdos ambientais na Educação Infantil?

Alguns estudiosos têm-se voltado para essas questões, esclarecendo que a dimensão ambiental deve ser um princípio orientador no planejamento escolar e, especificamente quanto à Educação Infantil, afirmando que “nunca é cedo demais para começar”¹⁴⁷. Nesse sentido, pesquisadores espanhóis do *Conselho de Andaluzia*¹⁴⁸ – que reúne o Ministério da Educação e Ciência, o Ministério da Cultura e Meio Ambiente e a Agência de Meio Ambiente –, em 1992, apresentaram a proposta *Orientaciones didácticas para la Educación Ambiental en Educación Infantil* (MARTÍNEZ *et al*, 1992).

Segundo os autores, a Educação Ambiental constitui um processo de formação permanente e, nesse sentido, a intencional presença desse conhecimento desde a Educação Infantil pode contribuir para que o planejamento escolar, nos seus objetivos, conteúdos, encaminhamentos metodológicos e de avaliação, sejam ressignificados em prol da formação socioambiental cidadã das crianças; contudo,

nas escolas seguimos transmitindo às crianças uma visão do Planeta como fonte inesgotável de onde os humanos podem extrair indefinidamente; e da natureza como simples matéria-prima morta para a produção de mercadorias. Opondo o plano cultural ao plano natural e privilegiando o primeiro, as escolas silenciam a dimensão ambiental da existência humana (TIRIBA, 2010, p. 02).

Ao se considerar o conceito de Paideia, enquanto educação integral, concebida na Grécia Antiga, diríamos que a formação permanente de uma pessoa, para a época atual, não estará completa sem o desenvolvimento da dimensão ambiental, desde a Educação Infantil, nas suas implicações ético-axiológicas, ecológicas, culturais, políticas, econômicas e sócio-históricas.

Assim, ressalta-se que na educação grega, especialmente em Atenas nos séculos IV-III a. C., havia a preocupação com a formação integral e permanente do ser humano, ou seja, voltava-se para um projeto consciente e intencional de humanização que perduraria por toda vida. As potencialidades, virtudes e qualidades humanas para pensar e expressar ideias, relacionar-se com prudência e ética,

¹⁴⁷ “Nunca es pronto para empezar” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 20).

¹⁴⁸ Conselho de Andaluzia, ou em espanhol, Junta de Andalucía, fazendo parte do Ministério da Educação e Ciência com o Ministério da Cultura e Meio Ambiente e a Agência de Meio Ambiente nesta região da Espanha, a saber, Andaluzia, considerada uma comunidade independente, cuja capital legislativa e executiva é Sevilha e a capital judicial é Granada.

exercitar-se nos exercícios físicos e jogos, cantar e tocar um instrumento, ter domínio próprio, guiar-se por um código de cortesia e de nobreza cavaleiresca - no que os gregos da Hélade conheciam como *Arete*¹⁴⁹-, enfim cultivar tanto o corpo quanto a alma, eram incentivadas ao máximo no desenvolvimento humano, como preconizado por Homero em seus poemas épicos *Ilíada* e *Odisséia*, séculos antes (JAEGER, 2013; GROSS, 2005).

É impossível atualmente que essa expressão *Paideia* se traduza por uma única palavra ou que seja compreendida separadamente do conceito de *Arete*¹⁵⁰, relacionado ao senso de dever que orienta as ações, sem perda do entendimento de formação integral entre “[...] a ética e a estética, o divino e o humano, a harmonização da natureza e da vida humana, a poesia com o mito, a celebração da glória e o conhecimento do que é magnífico e nobre” (GROSS, 2005, p. 23). Vale ressaltar aqui, em relação a essa citação, a valorização da visão harmônica entre seres humanos e natureza no processo educativo, expressando uma compreensão de respeito e cuidado em relação ao mundo – o cosmos.

Nessa linha de pensamento, explícita ou implicitamente, os professores da Educação Infantil estarão contribuindo, ou não, para a formação socioambiental dos pequenos, conforme algumas proposições orientadoras: quando é dito ou não dito às crianças se podem ou não subir nas árvores, jogar ou não papéis no chão, cuidar ou não dos animais, colher ou não as flores do jardim, resolver ou não problemas por meio do diálogo; nesse sentido, por formas diretas ou, muitas vezes de maneira sutil, são indicadas relações que as crianças podem estabelecer com o ambiente (MARTÍNEZ *et al*, 1992).

Para a pesquisadora brasileira Léa Tiriba (2010, p. 03), um trabalho pedagógico comprometido com a dimensão ambiental na Educação Infantil,

¹⁴⁹ Jaeger (2013, p. 23) ensina que: “[...] o tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *arete*, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra ‘virtude’, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. [...] Na sua forma mais pura, é no conceito de *arete* que se concentra o ideal de educação dessa época”.

¹⁵⁰ *Arete* e *Paidéia*, segundo Gross (2005, p. 30), “[...] são conceitos inseparáveis na cultura helênica, mas os dois de tradução impraticável. Ambos os conceitos evoluíram, mas conservando sempre os sentidos de **nobreza** e de **formação**, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional que visava à formação harmônica mente, corpo e coração. Em outras palavras, a uma formação intelectual, física e virtuosa” (grifos no original).

procurará alcançar três objetivos: a) “religar as crianças com a natureza”, por meio de experiências que as aproxime da natureza e lhes desperte a admiração e o respeito pela vida no Planeta; b) “reinventar os caminhos do conhecer”, propiciando a criatividade no trabalho pedagógico, frente ao mundo natural e às relações com seres humanos; c) “dizer não ao consumismo e ao desperdício”, mediante a reflexão sobre essas práticas e possíveis alternativas para combatê-las. Segundo a autora,

[...] é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos (TIRIBA, 2010, p. 06).

Assim, iniciar o processo formativo de cidadania socioambiental, de forma consciente e comprometida na Educação Infantil, justifica-se pelo fato de estar a criança em plena descoberta da própria identidade e da realidade que a cerca, fascinada pelos por quês da vida e ainda porque “[...] de zero a seis anos, ocorre um processo de complexidade¹⁵¹ do ser humano que não se repetirá durante seu desenvolvimento” (BASSEDAS; HUGHET; SOLÉ, 1999, p. 21). Neste contexto, “[...] a Educação Infantil deve ser considerada como um lugar privilegiado para o tratamento dos valores, procedimentos, conceitos e atitudes que permitem um comportamento respeitoso com o ambiente”¹⁵² (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 21) – lugar, aqui entendido como Marc Augé (1998) o define, no contraponto com o conceito de não-lugar: lugar antropológico, compreendido como identitário, relacional e histórico, onde o ambiente biofísico e o ambiente social encontram-se entrelaçados.

É fundamental, portanto, compreender a infância como uma fase privilegiada, na qual os sentidos podem ser aguçados, bem como desenvolvidos os valores de

¹⁵¹ Segundo as autoras, as exigências quanto aos cuidados e ao ambiente de vida tornam-se cada vez mais complexos com o passar do tempo, nessa faixa etária: “As crianças, quando nascem, necessitam de cuidados mínimos e de atenção não muito complexa (comer e dormir certas horas [...]). À medida que vão crescendo, aumenta a complexidade de suas demandas (choram porque têm vontade ou mal-estar, ou não querem estar sozinhas [...]). Também se tornam mais complexas as realidades em que vivem essas crianças: passam do âmbito relacional reduzido ao estabelecimento de relações com pessoas mais alheias e desconhecidas, a ter necessidade de valer-se por si mesmas, de garantir-se sem a presença constante das pessoas mais próximas” (BASSEDAS, HUGHET; SOLÉ, 1999, p. 21).

¹⁵² “[...] la Educación Infantil debe considerarse como um lugar privilegiado para el tratamiento de los valores, procedimientos, conceptos y actitudes que permiten um comportamiento respetoso com el medio” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 21).

cooperação, solidariedade, amizade, de respeito e cuidado pelos seres humanos e não humanos, por meio de práticas pedagógicas construídas cotidianamente e ludicamente com crianças na Educação Infantil e, no caso deste estudo, na Educação Física, em conexão à formação socioambiental cidadã da criança pequena. Com esse pensamento e propósito, a seguir são discutidas práticas pedagógicas de Educação Física inter-relacionadas à Educação Ambiental, as quais favorecem a descoberta, o deslumbramento, o brincar, a criatividade, o desenvolvimento de valores e atitudes e, neste sentido, as interações respeitadas e cuidadosas entre as crianças e delas com adultos e os ambientes de vida.

2.3 Experiências corporais de Educação Física em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil

Não há melhor maneira de aprender do que brincando, que fazendo 'arte'; o brincar é uma oportunidade criativa para o encontro consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O que se quer construir é uma educação que permita a experiência do corpomundo¹⁵³, em especial, por meio da arte e do lúdico; uma educação da sensibilidade justamente com a apropriação do conhecimento já produzido e com o desenvolvimento de habilidades. Para tanto, é necessário preocupar-se tanto com o processo quanto com o produto final; além do conhecimento, a ação, a atitude e seus significados.

SILVA; SILVA; INÁCIO¹⁵⁴

Introduzir a Educação Ambiental na Educação Infantil, como também nos demais níveis de ensino, não significa criar uma disciplina para tratar dessa dimensão educativa, nem tão pouco realizar atividades esporádicas para sensibilizar as crianças sobre o entorno escolar; corresponde bem mais focar o **ambiente** enquanto uma categoria de trabalho pedagógico cotidiano com crianças pequenas, em termos de “[...] fonte de motivações, conhecimentos, objetos de estudo e de

¹⁵³ Segundo os autores, a expressão corpomundo “[...] indica esse encontro sensível entre o ser humano e o ambiente, em especial, com a natureza [...]” (SILVA; SILVA; INÁCIO, 2008, p. 49).

¹⁵⁴ SILVA, Fabiano Weber da; SILVA, Ana Márcia; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. A educação física frente à temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. **Motrivivência**. Ano XX, nº 30, p. 44-60, jun./2008.

recursos para a ação didática e, por vezes é o lugar, o contexto, o cenário no qual transcorre a mesma”¹⁵⁵ (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 22).

A reflexão sobre questões do meio ambiente possibilita gerar conhecimentos socioculturais significativos desde a Educação Infantil, sobretudo no sentido de que as crianças compreendam gradativamente a crise socioambiental de um projeto civilizatório sob a visão instrumentalista da natureza, pautado pela produção e consumo desmedidos, com resultados catastróficos para a vida no Planeta. A relevância desse assunto foi reconhecida pelo Governo Federal ao determinar, por intermédio da Lei nº 9.795/99, a Política Nacional de Educação Ambiental: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, Art. 2.º). E ainda, de acordo com o Artigo 3º da referida Lei, a Educação Ambiental é um direito de todos, em vista de um processo educativo mais amplo (BRASIL, 1999).

A Educação Física, ao valorizar essa dimensão curricular em todos os níveis escolares, amplia seus horizontes sob o enfoque da transversalidade, apresentando novas perspectivas para as práticas pedagógicas. Pois, para além da abordagem motora, discutem-se problemas dos ambientes de vida dos educandos “[...] expressando uma gradativa abertura de superação de uma concepção tradicional de EF – centrada na dimensão biológica – no rumo a uma concepção mais progressista dessa disciplina, relacionada à dimensão cultural” (ABREU, 2010, p. 153), bem como às dimensões política, histórica, econômica e ética; abre-se caminho na busca pelos “porquês”, “como e aonde” as práticas corporais foram e são construídas, superando a prática mecânica, alienante e repetitiva de atividades ginásticas, esportivas, lúdicas, agonísticas ou rítmicas que pouco contribuem para a compreensão do significado e a construção de sentido das ações. Ademais, por meio de reflexões sobre questões socioambientais, os educandos podem enxergar as relações entre conteúdos escolares e a complexa dinâmica da realidade, que influencia o cotidiano de vida, nos diversos âmbitos – escola, casa, rua, bairro etc.

¹⁵⁵ “[...] una fuente de motivaciones, conocimientos, objetos de estudio y recursos para la acción didáctica, y, a la vez es el lugar, el contexto, el escenario, en el que transcurre la misma” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 22).

Nesse sentido, segundo Rodrigues e Darido (2006), a aproximação entre a Educação Física e a Educação Ambiental pode ser deflagrada: - desde algo muito próximo aos alunos, como o questionar-se sobre a interferência das mudanças climáticas no dia a dia das aulas – posto que estas normalmente são ao ar livre – e pensando em possíveis soluções, como plantio de árvores; - por meio da análise dos espaços públicos de lazer e recreação disponíveis no entorno escolar, bem como dos espaços para as aulas dentro da escola com o devido mobiliário, conduzindo, se necessária, a mobilização da comunidade escolar e do bairro para que esses espaços sejam instalados e mantidos em condições adequadas de segurança; - e ainda, frente a práticas mecanizadas, competitivas e institucionalizadas do esporte espetáculo, são propostos alternativamente práticas corporais de aventura, em especial os realizados junto à natureza “[...] devido a interação com os elementos naturais e as suas variações, como sol, vento, montanhas, rios, vegetação densa ou desmatada, lua, chuva, tempestade, desencadeando atitudes de admiração, respeito e preservação” (RODRIGUES; DARIDO, 2006, p. 03).

Para Grando, Coffani e Gomes (2013) as práticas corporais em ambientes naturais estão associadas a um trabalho interdisciplinar, intencional e colaborativo entre os conhecimentos escolares de Educação Física e de Educação Ambiental, necessariamente fundamentado no Projeto Político Pedagógico das escolas, no entendimento de que

ressaltar a importância da interface da Educação Física com a Educação Ambiental na formação do aluno da Educação Básica, pelas múltiplas possibilidades de compreensão crítica dos elementos históricos, sociais, culturais e, portanto, ambientais, produzidos nas relações humanas com o corpo em movimento, pode se constituir numa via de novos modos de educar para a vida coletiva (GRANDO; COFFANI; GOMES, 2013, p. 226).

Do ponto de vista de Silva, Silva e Inácio (2008, p. 48), a relação entre Educação Física e Educação Ambiental precisa constituir-se como ensino e aprendizagem “[...] em que educadores e educandos encontrem-se estimulados a uma reflexão crítica e ética sobre os valores intrínsecos à natureza e a si mesmos como parte desta, para além da conservação dos recursos naturais [...]”.

Entender as dimensões biológica e cultural, inter-relacionadas aos ambientes de vida da criança pequena, deve ser o primeiro objetivo dos professores da Educação Infantil, regentes, de Educação Física ou de outros componentes

curriculares. Dessa forma, faz sentido compreender a Educação como intrinsecamente Ambiental, posto que desde o nascimento à morte estamos imersos em um ambiente (GRÜN, 2003). Portanto, não faz sentido a desconexão entre conhecimentos escolares e a realidade de vida, como se os conteúdos existissem por si sós, quase *in vitro*, selecionados e isolados para estudo, não se considerando sua origem e as inter-relações dos aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos, estéticos, históricos e políticos.

Como antídoto para esse tipo de Educação que aliena, individualiza e isola, torna-se desafiador aos educadores da Educação Infantil “desemparedar” as crianças (TIRIBA, 2010) e os conhecimentos, religando-os à natureza. Nesse resgate da dimensão ambiental no processo educativo das crianças pequenas, cabe à Educação Física – enquanto componente curricular da Educação Básica e com maioria das aulas nos espaços externos – proporcionar experiências que façam aflorar a sensibilidade infantil no que diz respeito à consciência do próprio corpo, às possibilidades corporais lúdicas de movimento sozinhas e com os colegas e à consciência dos ambientes de vida.

Ressalta-se que, no contexto desta Tese, entende-se experiência como processo construído coletivamente nas relações sociais intergeracionais, nas quais o desenvolvimento da imaginação, da espontaneidade e da criatividade convergem para o autoconhecimento da natureza interna e externa e para a compreensão das relações entre as “coisas” e a realidade de vida, com possibilidades de resignificação, criação e recriação (BENJAMIN, 1987; SILVA; DAMIANI, 2005b). Assim, a experiência corresponde ao que nos toca e nos faz refletir, àquilo a que damos sentido e pelo que somos capazes de transformar em uma ideia, um sentimento, uma ação que, segundo Larrosa (2014) é “[...] demasiado vinculada ao corpo”. Desse modo, o saber da experiência representa o saber apreendido pela e na experiência, com riscos e incertezas, com tons de imprevisibilidade, exclusividade e “[...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Com efeito, o corpo põe-se como lugar primeiro da condição humana, onde e por onde o sentir, o pensar e o agir acontecem; onde as vivências cotidianas podem ser transformadas em experiências, em processos significativos e únicos para uma criança, um(a) professor(a), pois mesmo tendo como referência o mesmo

acontecimento, “[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para Paulo Freire, a experiência vivida, denominada o “saber de experiência feito”, representa a compreensão de mundo que as crianças possuem – ao adentrar as unidades infantis – construída por meio de suas histórias de vida; essas experiências são importantes e relevantes como ponto de partida no processo educativo e o autor citado acentua a responsabilidade que os professores têm de intervir pedagogicamente e proporcionar novas experiências às crianças, contribuindo para seu entendimento da realidade: “A escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer” (FREIRE, 2006, p. 23).

Nesta perspectiva, enfocam-se práticas pedagógicas dos professores de Educação Física orientadas por três categorias de experiências corporais, com a finalidade de sensibilizar as crianças quanto às questões do meio ambiente e iniciar o processo de formação socioambiental cidadã, desde a Educação Infantil.

Quadro 1: Síntese das categorias de experiências corporais na educação física: formação socioambiental cidadã na educação infantil

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS	OBSERVAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS AMBIENTES DE VIDA	LÚDICAS NOS DE AMBIENTES DE VIDA	RELAÇÕES COM O EU E O OUTRO NOS AMBIENTES DE VIDA
FINALIDADE	Educação dos sentidos: olhar e enxergar; ouvir e escutar; e sentir.	Educação com liberdade para brincar.	Educação da sensibilidade aos cuidados para consigo, com os demais e o Planeta.
VISÃO DE CRIANÇA	Criança enquanto detetive da natureza.	Criança como brincante na natureza.	Criança como integrante da natureza.

Fonte: Organização da autora (2016).

Cabe esclarecer que a divisão em categorias é uma forma didático-organizacional de salientar os tipos de experiências corporais propostas, tendo-se a compreensão de que essas experiências são inter-relacionadas, ou seja, a criança – ao observar e explorar os ambientes – estará na interconexão com outros (adultos e/ou crianças etc.), numa relação lúdica, de acordo com essa faixa etária. Há que se respeitar, portanto, o teor lúdico, prazeroso e criativo, com que as crianças observam e exploram o ambiente, pela curiosidade e persistência que lhes é própria,

assim como o relacionar-se com adultos (pais, educadores, familiares etc.), com outras crianças (da mesma idade, mais novas ou mais velhas), com seres não humanos (animais, plantas, areia, pedras etc.) e ambientes de vida (residência, salas de referência, parque, parquinho, pátio, praças, quadra, cancha etc.).

2.3.1 Experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida

Essas experiências têm relação direta com a realidade ambiente, isto é, com os espaços ao ar livre das aulas de Educação Física, vinculadas especialmente à educação dos sentidos na relação com a natureza, já valorizadas por Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa, Montessori e Malaguzzi, dentre outros.

No que tange ao recorte desta Tese, as orientações para uma reaproximação dos seres humanos à natureza, sob o ponto de vista educacional, reportam-se a meados do século XVIII, em 1762, quando Rousseau publica **Emílio ou Da Educação**¹⁵⁶. Nesta obra, o autor convoca pais e educadores a conduzirem as crianças aos ambientes naturais, no sentido de valorizar a simplicidade da vida no campo, voltando-se à natureza e, com isso, evitar os artificialismos deformantes das cidades. Além disso, orienta os professores a educarem os pequenos em suas potencialidades: “Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos e suas forças [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 97), antes de lhes ensinar os conhecimentos formais e sempre respeitando os tempos de aprendizagem de cada criança. Rousseau explica que no processo de formação do pensamento, nossa primeira racionalidade é a sensitiva: “[...] formar ideias simples com o auxílio de várias sensações [...]”, levando à razão intelectual, a “[...] formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 202); assim,

¹⁵⁶ Com relação a este assunto, Rui Barbosa menciona François Rabelais, escritor, eclesiástico e médico francês do Renascimento, que em sua obra Gargântua, em 1532, a propósito de um novo programa educacional, defende “[...] a inspeção das coisas e a exploração constante da natureza [...]” como método educativo aos alunos; também se refere a François Fénelon, teólogo católico, poeta e escritor francês, como outro precursor “[...] da renovação do ensino pelo conhecimento concreto das coisas: [...] [enfoca] o cultivo da curiosidade infantil, a utilização de todos os ensejos para por a criança em contato pessoal com a realidade, o aproveitamento de cada objeto, de cada fenômeno, de cada espetáculo interessante ao espírito dos alunos como assunto de contínuas, variadas e deleitosas lições”. Tais orientações de Fénelon encontram-se na obra “Da educação das meninas”, escrita no final do século XVII (BRASIL, 1883, p. 164).

Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e nunca saber nada. [...] Para aprender a pensar, devemos, portanto exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e, para tirar todo o partido possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que os abastece seja robusto e são (ROUSSEAU, 2014, p. 148 e 149).

Também Froebel, inspirado por essas orientações, pelas ideias pedagógicas pestalozzianas, que incluem a convicção de que a percepção – o contato sensorial com o mundo – é o fundamento da educação da primeira infância e por sua incursão em diferentes áreas do conhecimento, ao criar em 1840 a “livre república da infância”¹⁵⁷, mantém a ênfase na observação, nas excursões pelo mundo natural, em vista do desenvolvimento da percepção dos sentidos – observação e experimentação –, segundo o método intuitivo ou Lições de Coisas. Nessa linha, Rui Barbosa tece – no Parecer n.º 224 (BRASIL, 1883) quanto à reforma do ensino público primário brasileiro – detalhada descrição sobre as Lições de Coisas de Froebel em contraste ao que ele chama de métodos insensíveis existentes na Educação do País no século XIX, que exigiam dos alunos a memorização e a retórica. Para esclarecer aos colegas da Câmara dos Deputados a expressão *coisas*, Rui Barbosa explica:

É um erro fundamental principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas, pelas matemáticas, pela história natural; porquanto as coisas são a substância, o corpo, e as palavras, o acidente, o hábito. Convém unirem-se estas duas partes do conhecimento; mas importa começar pelas coisas, objeto do pensamento e da palavra. Habitue-mos, quanto ser possa, a formar a ciência nos moços, não extraindo-a dos livros, mas da contemplação do céu e da terra; isto é, ensinando-os a perceberem e escrutar diretamente as coisas. Os objetos da instrução natural sejam coisas sólidas, reais, úteis, capazes de atuar nos sentidos e na imaginação: obtém-se este resultado, aproximando as coisas aos sentidos, tornando-as visíveis aos olhos, audíveis ao ouvido, cheirosas ao olfato, saborosas ao paladar, sensíveis ao tato. Pelos sentidos há de principiar a instrução. O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível, imprime-se pelos sentidos na memória, para nunca mais deslembrar (BRASIL, 1883, p. 163).

¹⁵⁷ Expressão de Froebel referindo-se aos *kindergartens*, citada por Hughes (1925) *apud* Kishimoto e Pinazza (2007, p. 37).

A proposta pedagógica de renovação do ensino brasileiro, daquela época, apontava para as Lições de Coisas como sendo um método de ensino comum e relevante a todas as disciplinas, método por intuição, assim esclarecido por Rui Barbosa: “[...] a lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudos; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro”, e ainda, “[...] é o processo geral a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar” (BRASIL, 1883, p. 167). A abordagem sugerida para desenvolver este método é a indutiva, na qual o conhecimento começa pelo que é conhecido pela criança, pelo concreto, palpável, visível, por um assunto em particular, para então expandir-se para o desconhecido, o abstrato e o geral.

Maria Montessori, que também estudou Froebel e Rousseau, entre outros estudiosos do desenvolvimento e educação infantil, corrobora ambos quando afirma que: “O que importa, sobretudo, é liberar a criança dos laços que a isolam na vida artificial das cidades”, levando-a a nutrir verdadeiro amor pela natureza, enriquecendo-se com “experiências nela vividas” e não apenas conhecendo-a nos livros (MONTESSORI, 1965, p. 65 e 66). Sobre a relação entre a disciplina de Educação Física, realizada ao ar livre e os conselhos médicos sobre maneiras de se evitar as muitas doenças na Europa, do final do século XIX, esclarece a mesma autora:

[...] em nome de uma *higiene infantil*, ganha sempre mais relevo aquele aspecto da educação física que consiste em levar as crianças a um contato mais direto com o ar livre dos jardins públicos, com o sol e a água a beira-mar. Analogamente, verifica-se uma simplificação quanto ao vestuário e calçados; usam-se, quando muito, simples sandálias. Tudo isto representa tímidas tentativas para libertar as crianças das excessivas e inúmeras complicações de uma vida dita civilizada (MONTESSORI, 1965, p. 66 – *italico no original*).

A médica e pedagoga ainda ressalta seu apreço por deixar as crianças livres em seus movimentos, ao invés da rigidez dos exercícios do esporte, realizados em ginásios fechados, com ênfase na *performance* dos jovens, próprios daqueles anos vividos à sombra do Fascismo e da guerra:

[...] deixai as crianças em liberdade; deixai-as correr lá fora sob a chuva, tirar os sapatos e pular nas poças d’água; pisar, descalças, a relva úmida dos prados; que elas possam descansar tranquilamente sob a sombra

acolhedora de uma árvore, gritar e rir à tépida luz de um sol nascente que acorda todos os seres vivos que têm seu dia dividido entre a vigília e o sono (MONTESSORI, 1965, p. 67).

Para Montessori, os adultos aprisionam as crianças em roupas e calçados inadequados ao corpo infantil, esforçam-se por protegê-la do sol, da chuva, das caminhadas ao ar livre, dos banhos frios, criando um ambiente artificial de vida que irrita a criança e do qual anseia libertar-se. Assim diminuída em suas possibilidades, a criança enfraquece músculos e espírito, tornando-se indolente. Porém, “[...] quando as crianças têm liberdade de contato com a natureza, logo sua força se revela” (MONTESSORI, 1965, p. 67).

Além de enfatizar a vida ao ar livre, Montessori insiste que pais e professores aprimorem o desenvolvimento dos sentidos das crianças, mediante a observação cuidadosa do ambiente, marcadamente na fase dos três aos seis anos de idade. Para ela, a criança é “[...] o maior observador espontâneo da natureza” (MONTESSORI, 1965, p. 69); por isso, a atuação intencional e planejada dos professores em promover a educação sensorial das crianças, pode aprimorar seu desenvolvimento intelectual, estético e espiritual, permitindo a descoberta precoce de problemas, como surdez e miopia, além de preparar as crianças para a vida prática em seus ambientes de vida, tendo em vista que “[...] os sentidos são órgãos de ‘apreensão’ das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo” (MONTESSORI, 1965, p. 102). Na perspectiva montessoriana, para promover a educação dos sentidos, os educadores devem providenciar materiais cujas cores diversas, formas geométricas, dimensões, pesos, temperaturas, grau de aspereza, emissão de sons etc. e a combinação destas características, desafiem as crianças em seu repertório de experiências e possibilitem-lhes novas descobertas. Dentre os vários materiais, para esse trabalho pedagógico, estão por excelência os elementos da natureza, como terra, areia, água, folhas, pedras, insetos mortos, flores caídas no chão etc.

Nesse sentido, destacam-se experiências corporais, em forma de brincadeiras, associadas com água, areia, argila, pedrinhas, folhas, potinhos, colchonetes, pneus, garrafas PET, baldes, pазinhas, funis, peneiras, lupas, cordas grandes e pequenas, binóculos, lanterna, trena, bússola, almofada para carimbos, pincéis, tintas, pranchetas, papéis de diferentes tipos, lápis de cores, giz de cera,

cotonetes, pinças, máquina fotográfica, filmadora etc., no aprimoramento de habilidades, como, por exemplo:

1) Brincadeiras de percepção e experiências no ambiente – brincar de detetive, cientista e/ou de ações interventivas:

- observar os elementos do meio, enxergando de perto (animais, plantas, construções, dentre outros objetos) ou de longe (nuvens, montanhas, mar, rio, aves etc.), usando ou não lanterna, lupa e binóculo, entre outros, com registros via fotografias, filmagens ou desenhos;
- concentrar-se em escutar os sons ou o silêncio;
- observar e distinguir elementos do ambiente natural e construído, estabelecendo a relação e a importância de ambos para os seres humanos e fazendo registro dessa aprendizagem por meio da linguagem do desenho;
- vivenciar o entorno escolar, observando a disposição e acondicionamento do lixo nas casas e no comércio, a conservação das edificações, o sistema de esgoto, a situação dos rios, as áreas de lazer e a arborização;
- conversar sobre as mudanças climáticas locais e globais, com base na observação do tempo na relação com as estações do ano e as reações corporais ante o frio, o calor, o cansaço etc.;
- participar do plantio e cuidado de hortaliças, flores, ervas medicinais, aromáticas e árvores;
- e ajudar a manter a sala limpa, a limpeza de um córrego e/ou da mobilização da comunidade para a reivindicação de locais públicos para o lazer.

Com essas brincadeiras, a criança vai progressivamente entendendo questões relacionadas ao meio ambiente, como: - início de elaboração da noção de meio ambiente, com a identificação de elementos do mesmo, em suas semelhanças e diferenças; - problemas do entorno próximo (sujo ou limpo, enlameado após a chuva ou sequioso nos dias quentes, movimentado por veículos ou com ruas calmas, com pedintes ou não), da própria sala de aula e instituição escolar – a criança pode pensar e expressar-se sobre o que vê, inclusive construindo hipóteses para levantar propostas de melhorias necessárias (soluções) para a qualidade da vida local; - as relações temporais de continuidade, intervalo, duração, na rítmica sucessão dos acontecimentos cotidianos, como noite e dia, horário de comer e de brincar; e ainda, irá compreendendo noções de mudança: pelo crescimento das

plantas; pelas mudanças climáticas – dias ensolarados, chuvosos, frios, quentes e amenos; pelas mudanças corporais, como troca dos dentes e crescimento; pelas mudanças no entorno escolar ou da sua casa, com a construção de um parque, de um centro comercial etc.

2) Brincadeiras de sensibilização e percepção olfativa, gustativa, tátil, auditiva e visual:

- descrever cheiros e sabores e discriminar objetos, pelo toque das mãos ou dos pés com os olhos vendados ou não;
- andar de pés descalços, sentindo a textura e a temperatura da terra, da grama, do cimento e da areia;
- distinguir e descrever sons produzidos por diferentes materiais e instrumentos;
- identificar e descrever diferentes tipos de materiais e objetos pela visão e tato, por exemplo bolas, categorizando-as pelo seu tipo e usos (bolas de borracha, de plástico; grande, pequena; pesada, leve; lisa, áspera; de futebol, de basquete; para brincar com as mãos, com os pés etc.) e aprimorando o conhecimento dos materiais e objetos pelas cores, texturas e formato.

Do ponto de vista freiriano, a educação dos sentidos contribui para que as crianças aprimorem “[...] a atenção, a observação, a seleção de fatos” (FREIRE, 2002, p. 83), favorecendo a conexão entre fatos e coisas, no seu processo de humanização. Assim, a educação dos sentidos amplia a percepção sensorial da criança em relação ao mundo, bem como aprimora a relação consigo mesma – com seu corpo e sentimentos. Educar os sentidos é voltar-se para o corpo com um novo olhar de si, possibilitando relações mais sensíveis com o outro – humanos e não humanos – firmadas nos princípios, da Educação Ambiental, de interdependência e de respeito à pluralidade cultural e à biodiversidade.

Tais práticas pedagógicas, realizadas ao ar livre com as crianças, precisam estar carregadas, encharcadas – para usar uma expressão freiriana – de emoções e sensações, experienciadas com o corpo todo. Dessa maneira, olhar para a árvore que proporciona sombra às brincadeiras nos dias quentes, pode significar muito mais para as crianças quando puderem senti-la, cheirá-la, abraçá-la sozinhas ou com os colegas, analisar suas folhas, troncos e flores, bichinhos que fazem ali a sua residência e observar as mudanças dessa mesma árvore ao longo das estações do ano. Afinal, as aulas de Educação Física são muito mais agradáveis sob frondosas

árvores, especialmente para os corpos sensíveis dos pequenos. E se não existirem árvores na instituição, conforme os espaços disponíveis, há a possibilidade de plantio; caso contrário, pode-se recorrer ao uso de outros espaços adequados.

Segundo Peloso (2009), pesquisadora de Educação Infantil, para Freire as crianças devem ser orientadas a registrarem suas experiências: como elas aconteceram e como se sentiram com elas; entretanto, se ainda não souberem escrever, os professores farão o registro - a prática de registrar possibilita a que educadores e educandos aprendam e ensinem juntos, observem, comparem, selecionem, construindo de modo colaborativo o que Freire denominou de experiência formadora, em suas palavras:

Estou convencido, aliás, de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequada à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem. Pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos (FREIRE, 2002, p.83).

Sob essa orientação, reportando-me a Freire, na experiência com a árvore, mencionada acima: após sentirem a árvore, analisarem suas diferentes partes e conversarem sobre seus atributos e inter-relações com a vida humana, as crianças podem registrar essa experiência por meio do desenho e, se não souberem escrever, contar como se sentiram no contato com a árvore e o que pensam sobre a experiência – neste caso, os professores registram os sentimentos e pensamentos das crianças, na descoberta de seus ambientes de vida.

Assim, proporcionar experiências no meio natural e incentivar as crianças a observar, explorar o mundo do entorno e registrar o que aqueles momentos representaram, resulta em nova vida para elas, pois “[...] uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação sua motivação e interesse explodem” (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

Há de se repensar o conceito de espaço, nessa relação com as experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida, visto que do ponto de vista educacional, “[...] o espaço não é neutro, pois exprime identidades e características de quem o habita, sendo rico de significações para as crianças” (CURITIBA, 2009b, p. 15). Tanto os espaços internos como os externos da instituição e, ainda, os do entorno e outros, do bairro e da cidade, são lugares de aprendizagem e seus usos devem ser incentivados, dado que “[...] as crianças só se

constituirão como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem” (TIRIBA, 2010, p. 05). Nesse sentido, há de se reivindicar espaços-tempos valiosos, como parques e equipamentos, jardins, bosques, pomar e horta nas instituições infantis, bem como experiências além dos muros da instituição, para que a criança possa vivenciar práticas corporais diversificadas e sempre criativamente modificadas, em permanentes possibilidades relacionais com outras crianças, adultos e ambientes; lembrando que:

como elemento educativo, o espaço deve oferecer múltiplas possibilidades de ações e aprendizagens às crianças, possibilitando a elas o desenvolvimento de sua autonomia e ampliação de seus conhecimentos por meio de novas descobertas e desafios (CURITIBA, 2009b, p. 15).

Os espaços das instituições infantis, internos e externos, fazem parte do cotidiano das crianças que os frequentam; entretanto, muitas vezes, por falta de incentivo ou de capacitação dos professores, tornam-se locais pouco explorados. Os espaços externos são, por excelência, lugares que instigam a observação e a exploração, favorecendo o respeito, o cuidado e a afetividade para com o ambiente natural e o construído pelos humanos. A intenção da Educação Ambiental, para crianças pequenas, encontra-se na realização de experiências que permitam uma progressiva e intensa descoberta da realidade próxima a elas. Nesse processo, as crianças podem vir a compreender que a realidade se constitui pela interação de elementos físicos, biológicos e da ação das pessoas, e

[...] assim, desde as primeiras etapas do sistema de educação contribuimos para desenvolver os conhecimentos, as atitudes e a sensibilidade necessária para compreender e apreciar o mundo como um ecossistema no qual os vários elementos estão interligados”¹⁵⁸ (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 88).

¹⁵⁸ “Es así como, desde las primeras etapas del sistema educativo contribuimos a desarrollar los conocimientos actitudes y la sensibilidad necesaria para comprender y valorar el mundo como un ecosistema en el que los distintos elementos están interrelacionados entre sí” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 88).

Em pesquisa realizada por Martins¹⁵⁹ (2010), foi possível perceber quais espaços da instituição infantil eram mais procurados e valorizados pelas crianças, bem como de que espaços elas não gostavam, elencando vários motivos, tais como: à falta de brinquedos interessantes no local, ou porque ali se machucavam (como no calçadão de cimento), ou ainda porque não podiam escolher do que brincar nem com quem brincar; ou seja, três fatores relevantes foram levantados pelas crianças: qualidade dos brinquedos, segurança nos espaços e liberdade de escolha.

A recolha de dados dessa pesquisa (MARTINS, 2010), resultou em quatro Núcleos de Significação de análise: Brinquedos e brincadeiras, Rotinas instituídas, Relações afetivas e Contatos com a natureza; o Núcleo que chama mais a atenção, na temática da presente investigação, é este último, pois diz respeito à fala das crianças sobre suas observações e brincadeiras com elementos da natureza.

No núcleo de significação denominado Contato com a natureza, as crianças demonstram seu apreço por elementos da natureza, bem como levantam hipóteses sobre o que estão observando:

Vanessa (5 anos): Ali ficam as plantas, pras formigas ficar.

Pesquisadora: Ah, as formigas?

Vanessa: Que é o formigueiro e é aqui que nós plantamos. Pra comer.

Pesquisadora: Tem couve, cebolinha, alface.

Vanessa: Mais couve, mais alface.

Vanessa: E aqui umas flores que tá nascendo. A chuva caindo e a terra vai fazendo as flores crescer.

Pesquisadora: Hum...

Vanessa: Lá em baixo, daí nós vamos ver o quero-quero.

Pesquisadora: Hum, a gente vai ver os quero-queros?

Motoqueiro Fantasma (5 anos): É ali. Os quero-queros também vai lá, e lá embaixo nós joga bola. De vez em quando.

Vanessa: Aquela é a outra creche, dos pequenos. Aqui é o quero-quero que fica e lá, no parquinho é todos que brincam

(MARTINS, 2010, p. 102).

Para a pesquisadora, as crianças imaginam que há plantas para as formigas e outras para servirem de alimento aos humanos e também valorizam a chuva que cai como causa para o crescimento das flores, bem como definem lugares distintos

¹⁵⁹ A pesquisa realizou-se entre 2008 e 2009 e envolveu entrevistas e visitas monitoradas à instituição, com crianças de quatro e cinco anos, de um CMEI em Curitiba, sob o objetivo de compreender os significados e os sentidos que as crianças atribuem aos espaços da instituição que frequentam. MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

para os quero-queros – aves de que têm medo, mas também pelas quais se interessam – e para as crianças brincarem no parque. Assim,

[...] acredita-se que as ideias apresentadas [pelas crianças] não são fruto de um conhecimento sistematizado pelo educador ou pela professora, mas fruto de curiosidade, de interesse, de observação e de interação com outras crianças e com adultos, em conversas sobre o tema (MARTINS, 2010, p. 103).

Uma das conclusões da pesquisa sobre as causas do interesse e do conhecimento das crianças pelos elementos da natureza, refere-se às experiências que os espaços externos lhes proporcionam na relação com plantas, aves e insetos, mais do que “[...] ao tempo destinado pelos educadores em trabalhar com o tema” (MARTINS, 2010, p. 107). A esse propósito, o manual de orientações pedagógicas do MEC (BRASIL, 2012b, p. 131), esclarece:

Pequenos seres vivos, como joaninhas, minhocas, centopeias, caracóis, lagartas, borboletas, tatuzinhos, despertam grande interesse nas crianças. Tais temas podem permanecer como interesses duradouros e gerar projetos de estudo das crianças junto a suas professoras e suas famílias.

Desse modo, conforme as comprovações da teoria vygotyskiana sobre a relação da interação social e desenvolvimento da criança, as curiosidades e questionamentos levantados por elas em sua imersão nos ambientes naturais, podem-se transformar em novas aprendizagens e conhecimentos acerca dos cuidados, do respeito, da preservação e conservação da natureza, na convivência com outras crianças, professores e familiares.

Os espaços externos, nessa ótica, constituem âmbitos educativos de aprendizados significativos para os pequenos, posto que proporcionam experiências vividas no diálogo com seus pares e professores e transformam-se em potencializadores “[...] da imaginação, de encantamento, de experiências, de desafios e de exercício da sensorialidade” (BRASIL, 2012b, p. 128).

A observação e exploração do ambiente natural desafiam a criança a questionar os elementos, os fenômenos que vê e percebe e a provocam a dar explicações, a formular hipóteses na busca dos “para quê, como e porquês”, transformando-a em diligente detetive da natureza e futura defensora do mundo

natural ao qual pertence, o que, só por isso, já “[...] legitima amplas intervenções por professores.” (MALAGUZZI, 1999, p. 96).

A organização dos espaços ao ar livre das instituições infantis deve, portanto, oportunizar tanto a interação entre as crianças e adultos, quanto a movimentação do corpo infantil, com brincadeiras que valorizem a imaginação, a criação e contato com elementos da natureza (CURITIBA, 2013). Entende-se que a movimentação do corpo é uma linguagem vivenciada amplamente pelas crianças; assim, há de se reconhecer e reforçar a necessidade de espaços educativos que possibilitem a manifestação da expressão corporal infantil de forma criativa como, por exemplo, a construção de um parque de pneus, de túneis feitos com manilhas de concreto ou pneus e de uma cama-de-gato gigante:

quando a criança passa por um túnel ou atravessa obstáculos formados com elásticos, por exemplo, vivencia diferentes movimentos que são importantes para o desenvolvimento de sua autonomia e identidade corporal. Além disso, nessas propostas, ela interage e amplia o conhecimento sobre práticas corporais infantis. Portanto é preciso organizar um espaço rico em situações que proporcionem uma variedade de experiências de movimento, como pátio, areia, gramado, etc. (CURITIBA, 2013, p. 20).

Por meio deste entendimento, os espaços externos das instituições infantis propiciam um “cem” número de objetos de estudo quanto à dimensão ambiental escolar, para fazer referência à abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi. Tais espaços exercem dois tipos de influência sobre as crianças: direta e indireta. A direta pode ser percebida quando, por exemplo, um brinquedo novo, como um trepa-trepa, é instalado no pátio e logo as crianças lá estarão desafiando os próprios limites. Entretanto, a influência indireta é tão marcante como a direta, por exemplo, em um ambiente extremamente limpo, a criança pode entender que não se pode jogar papéis no chão. Além disso, ao mesmo tempo em que constituem locais pedagógicos, os espaços externos podem favorecer ou dificultar os processos de ensino e aprendizagem. A dupla função dos espaços externos os transforma em

[...] nichos ecológicos nos quais se desenvolve o processo educativo. Enquanto tal, potencializa determinadas formas de pensar e dificulta outras (como qualquer ecossistema, potencializa umas formas de vida e certas relações e faz com que outras desapareçam), contribui para a organização

dos momentos do processo educativo e permite atribuir significado, sentido (e inclusive legitimidade) a nossas experiências¹⁶⁰ (ZABALZA¹⁶¹ *apud* MARTÍNEZ et al, 1992, p. 120).

A maneira como esses espaços estão organizados e os materiais dispostos, podem ou não despertar as crianças para novas representações do mundo e hipóteses sobre o que acontece em sua volta. Isso significa também que os professores precisam estar atentos e empenhar-se para transformar os espaços em locais agradáveis e motivadores para o desenvolvimento dos pequenos, na relação com a Educação Ambiental vinculada, especialmente, ao cuidado socioambiental. Assim, torna-se importante os docentes conversarem com as crianças sobre aquilo de que gostam nos espaços ao ar livre; essa escuta sensível oportuniza o diálogo e o desenvolvimento de atitudes democráticas nas crianças, por argumentos contra ou a favor, expressando preferências sobre o local, as brincadeiras e o momento em que elas poderiam ser realizadas. Nesse rumo, escutar o que as crianças falam é reconhecer como importante o que dizem, para sua interação com o mundo. Dessa maneira, já na Educação Infantil, as crianças podem ser incentivadas a opinar e também respeitar os diferentes pontos de vista das outras pessoas e, ainda, repensarem suas ações e possíveis consequências. Necessário se faz, por parte dos educadores, o reconhecimento de que as crianças precisam expressar-se e ser ouvidas:

[...] seria fundamental para os profissionais a escuta das crianças, pois são as suas falas, somadas à observação atenta do educador e do professor que possibilitarão conhecer melhor as crianças, subsidiando as suas ações e os seus planejamentos pedagógicos (MARTINS, 2010, p. 131).

Com efeito, além da escuta sensível e do olhar atento dos professores sobre as crianças, também é importante o olhar dos docentes quanto aos espaços externos, considerando suas características, necessidades e potencialidades das crianças, tendo em vista que o mundo dos adultos parece, aos olhos infantis, um

¹⁶⁰ “[...] nicho ecológico en que se desarrolla el proceso educativo. En cuanto tal, potencia determinados estilos mentales y dificulta otros (al igual que cualquier ecosistema, potencia unas formas de vida y relación y hace desaparecer otras), condiciona la organización de los momentos del proceso educativo y permite atribuir significado, sentido (e incluso legitimidad) a nuestras experiencias” (ZABALZA *apud* MARTÍNEZ et al, 1992, p. 120).

¹⁶¹ ZABALZA, M. A. **Didáctica de la educación infantil**. Narcea: Madrid, 1987, p. 120-122.

lugar de gigantes. Uma sugestão interessante seria, por exemplo, uma visita do professor ao parque infantil para ali recrear-se nos brinquedos e, na medida do possível, perceber os diferentes ângulos com os quais as crianças veem aquele lugar e demais espaços do centro infantil. Colocar-se fisicamente nos lugares de onde as crianças veem o mundo, nos brinquedos do parque, no chão da quadra de esportes, dentro da caixa de areia, aproxima o adulto do ponto de vista infantil, podendo sensibilizar os professores para repensarem o planejamento, os encaminhamentos metodológicos e os diferentes espaços externos, com os materiais, ali instalados, aos quais os pequenos têm acesso.

Nessa proposta, fica evidente a importância de uma postura comprometida com o desenvolvimento da criança e seu bem-estar; e a observação docente é fundamental para o trabalho pedagógico – perceber do que as crianças gostam de brincar, onde gostam mais de brincar e o que lhes chama a atenção, possibilita ao professor, por exemplo, entender que o mangue ao lado do centro infantil é extremamente atraente para elas – como focado no projeto de Joinville¹⁶².

Além da observação sistemática, de acordo com Martínez *et al* (1992) , os professores precisam romper com dois tipos de isolamento quanto aos espaços: um interno e outro externo. Na maioria das vezes, as turmas não interagem umas com as outras no espaço externo, ficando em suas salas ou alternando-se em horários diferentes. Os autores sugerem que sejam feitas inovações para mobilizar a interação entre as crianças, introduzidas aos poucos e mantendo uma regularidade para que as turmas se misturem, ou seja, crianças com diferentes idades brinquem juntas nos diferentes locais do pátio. Quanto ao isolamento externo do Centro de Educação Infantil, propõem que as crianças realizem mais excursões para além dos portões da instituição; e que as famílias e a comunidade sejam convidadas, mais amiúde, para participarem dos projetos escolares realizados. Tal orientação é endossada pela abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que dispõe uma Junta de Conselheiros por instituição infantil, composta por professores e familiares que se reúnem, de duas a três vezes por mês, para planejarem juntos as ações a serem realizadas e também avaliarem o andamento dos projetos. Muitos desses projetos acontecem além dos muros escolares, pois, “[...] a cidade, a área rural e as

¹⁶² Ver Introdução da Tese.

montanhas próximas servem como locais adicionais de ensino.” (MALAGUZZI, 1999, p. 74). Os resultados de tal mobilização da comunidade escolar e de seus espaços, leva à conclusão que uma rede assim cooperativa e interativa entre seus participantes “[...] produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico.” (*Idem*).

Esta categoria de experiências corporais, de observação e exploração dos ambientes de vida, relaciona-se com as orientações mais recentes para a Educação Infantil, a BNCC¹⁶³ (BRASIL, 2016), ou seja, com o Campo de Experiências denominado Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações¹⁶⁴; neste Campo estão valorizadas as experiências relacionadas ao mundo natural e social, por exemplo, aos fenômenos da natureza e à diversidade étnico-racial, que possibilitam às crianças aprenderem “[...] a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos.” (BRASIL, 2016, p. 80). Para favorecer a observação, exploração e identificação dos elementos dos ambientes de vida, são sugeridos os seguintes instrumentos para serem utilizados pelas crianças: bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor e computador.

Para cada Campo de Experiências, estão propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os subgrupos etários, assim dispostos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e

¹⁶³ Recentemente no Brasil, em maio de 2016, foi apresentada, em sua segunda versão preliminar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), cujas orientações também abrangem a Educação Infantil. A proposta alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999), revisadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/20009 e, de certa forma, contrapõe-se aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI de 1998), posto que estes “[...] apresentam um currículo por áreas, eixos, faixas etárias” e, ainda, “[...] um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.189); já a BNCC propõe “[...] a organização curricular por Campos de Experiência Educativa [o que] possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas; [além disso] indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade” (BRASIL, 2016, p. 192).

¹⁶⁴ Os Campos de Experiências representam a proposta da BNCC de articulação “[...] entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o acesso aos conhecimentos já sistematizados [...]” (BRASIL, 2016, p. 64). Os outros quatro Campos de Experiências propostos pela BNCC são: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; e Escuta, fala, linguagem e pensamento (BRASIL, 2016).

11 meses); e, crianças pequenas (de 4 anos a 6 anos e 2 meses). Os objetivos para crianças pequenas, no Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, são os seguintes, dentre outros:

- Fazer observações e descrever elementos e fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas e paisagem.
- Registrar o que observou ou mediu, fazendo uso mais elaborado da linguagem do desenho, da matemática, da escrita, ainda que de forma não convencional ou utilizando recursos tecnológicos (BRASIL, 2016, p. 82).

Como se pode perceber, os objetivos referentes aos Campos de Experiências não se circunscrevem “[...] a um único campo disciplinar, mas incluem conhecimentos de naturezas distintas, relevantes [...]” (BRASIL, 2016, p. 67), demonstrando outra forma de entender a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, a organização curricular na Educação Infantil, bem como os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As experiências corporais realizadas para observar e explorar o mundo em volta, por meio dos sentidos, ou seja, as experiências que nos levam a “[...] aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco [...]” (ROUSSEAU, 2014, p.148), formam, na infância, nossa razão sensitiva e encontram-se inextricavelmente inter-relacionadas às experiências lúdicas, aos jogos e brincadeiras; desde bebês, fazemos experiências com nosso próprio corpo – a descoberta das mãozinhas, dos pés etc. – e com as “coisas” que habitam os ambientes social e natural. Nessa linha, apresentamos a seguir a segunda categoria de experiências corporais, que traz a conotação lúdica dessas práticas pedagógicas.

2.3.2 Experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida

As experiências corporais, propostas para esta categoria, relacionam-se com a compreensão do que representam o jogo e a brincadeira para as crianças e a importância dos professores, que atuam neste nível educativo, em incentivarem e

promoverem uma educação voltada à liberdade para brincar¹⁶⁵ em todos os espaços da instituição, especialmente nos ambientes ao ar livre.

O brincar, para Rousseau, é a principal ocupação da criança em todos os dias, o dia todo – função esta não compreendida pelos adultos do século XVIII, formulando uma das muitas repreensões que fez à sociedade da época:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para bem, quer para mal. [...] Ficais alarmados por vê-la [a criança] consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada (ROUSSEAU, 2014, 119).

Tal entendimento também pode ser percebido nos estudos de Froebel, para quem o brincar é coisa séria, ação reveladora da representação interna dos sentimentos da criança, de sua leitura de mundo, de suas necessidades e também, ação provedora de alegrias, satisfação e paz nas relações consigo mesma, com os demais e com os ambientes de vida – conforme palavras desse autor:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do auto sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida da criança neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância (FROEBEL, 1887¹⁶⁶, *apud* ARCE, 2002, p. 60).

Assim, o brincar, ou melhor, a liberdade para brincar, possibilita o prazer do processo lúdico em si, desenvolve capacidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas e aprimora habilidades para a convivência, o (re)conhecimento do mundo e cuidado para com o mesmo, em termos de respeito a todas as formas de vida.

¹⁶⁵ Nesta pesquisa consideraremos o brincar e a brincadeira como tendo o mesmo significado.

¹⁶⁶ FROEBEL, F. **The education of man**. New York: D. Appleton and company [Translated by W. N. Hailmann], 1887, p. 55.

Rui Barbosa estava convencido de que o método de Froebel, aplicado nos *kindergartens*, era a alternativa acertada para os Jardins de Crianças na educação das crianças brasileiras, na virada do século XIX para o XX. O estadista, após análise da pedagogia para a infância em diferentes países, concluiu que a perspectiva sob a qual Froebel entendia a criança e suas brincadeiras, significava uma abordagem inovadora para essa fase do desenvolvimento:

[...] Froebel discerniu, e pôde avaliar em toda a extensão das suas consequências, os fatos capitais da constituição infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e subtilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva. Foi contemplando os jogos da infância que se lhe operou a revelação do seu método. *“Um menino a brincar é sagrado aos meus olhos”*, dizia ele. Todo o seu sistema funda-se na teoria das distrações infantis como elemento educador (BRASIL, 1883, p. 249, *itálico no original*).

Sob esse entendimento, as crianças caracterizam-se pela constante mobilidade, ludicidade, imaginação, fantasia, sonhos, curiosidade, jogos simbólicos, imitação e afeição à natureza: aspectos fundamentais para professores de Educação Física que desejem sensibilizá-las ante as hodiernas questões socioambientais, na busca da formação cidadã.

Quase trezentos anos nos separam da declaração de Rousseau e cerca de cento e trinta das afirmações de Froebel e Rui Barbosa; porém, ainda há muitos educadores que consideram as brincadeiras infantis como fazeres triviais e, muitas vezes, perturbadores da disciplina nas aulas. Além disso, nota-se que, numa lógica produtivista, o comum é entender a brincadeira somente se englobar uma função de ensino e aprendizagem – o que não faz o menor sentido para a criança pequena. Para ela, o jogo e a brincadeira possuem sentido para satisfazer a necessidade imprescindível de se movimentar e apreender o mundo que a rodeia, construindo um acervo de movimentos mediante as próprias experiências corporais (SAYÃO, 2002).

Isso não significa que da parte dos professores não haja intenções educativas que orientem as práticas pedagógicas. Pelo contrário, por mais que nesta fase do desenvolvimento humano a brincadeira seja inerente à criança – que ela brinque com o próprio corpo e com qualquer objeto de seu campo de visão, ou que esteja ao alcance das mãos dando-lhe novos usos, como um cabo de vassoura transformar-se em cavalinho –, no brincar ela também aprende. A criança observa, imita, interage com seus pares, com crianças maiores e com adultos e constrói seu

acervo de jogos e brincadeiras, recriando e ressignificando o repertório lúdico infantil; desse modo,

brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012b, p. 11).

O brincar nas instituições infantis, segundo Montessori (1965), deve pautar-se pela liberdade com a qual a criança escolhe jogos, brincadeiras e brinquedos, em um processo de crescente autonomia e independência. A autora exemplifica que tal como o bebê desmamado independeu-se dos seios maternos podendo, então, provar diferentes sopas e purês de frutas, também a criança, dos três anos em diante, pode ser incentivada e auxiliada “[...] a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades [...]: eis o que é uma educação na independência” (MONTESSORI, 1965, p. 53).

O conceito de liberdade, aqui compreendido, significa que os professores das instituições infantis estarão empenhados em proporcionar as condições mais favoráveis à livre expressão e desenvolvimento das crianças, pois

Quando falamos da ‘liberdade’ da criança pequena, não nos referimos aos atos externos, desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra ‘liberdade’ um sentido profundo: trata-se de ‘libertar’ a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida (MONTESSORI, 1965, p. 57).

Assim, para que a criança possa escolher com liberdade e autonomia os brinquedos e brincadeiras “[...] é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade” (BRASIL, 2012b, p. 11); torna-se, igualmente, necessária a criação e a organização de ambientes de aprendizagem, isto é, ambientes nos quais o mobiliário e os materiais disponibilizados às crianças, bem como os objetivos a serem alcançados e o tempo disponível sejam cuidadosamente planejados pelo coletivo de professores, que atuam com crianças, favorecendo a vivência de valiosas experiências corporais lúdicas, destacando-se as que podem, gradativamente, corroborar a criança a

pensar, sentir e agir em prol do meio ambiente, na linha da cidadania socioambiental.

Dentre as sugestões recomendadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) com a publicação do documento “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012b), professores e gestores são orientados quanto à organização dos espaços-tempos para crianças de zero a cinco anos e, nesta perspectiva, são enfocadas brincadeiras individuais e coletivas, orientadas e livres, que envolvem o mundo físico e social, com destaque para o uso do parque infantil, compreendido como um “[...] espaço de aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica.” (BRASIL, 2012a, p. 130).

Para a estruturação do parque e áreas externas, são dadas as seguintes orientações: - duas caixas de areia menores ao invés de uma só maior, já que as de tamanho menor podem ser mais bem higienizadas e também melhor aproveitadas, em razão do menor número de crianças em cada caixa, aumentando também a liberdade para as brincadeiras; - espaço com disponibilidade de água perto das caixas de areia, tanto para facilitar brincadeiras de criar combinando materiais, como construção de castelos, quanto para permitir outras brincadeiras divertidas com água, em dias quentes; - pisos construídos com materiais diversos, como madeira, cerâmica, cimento, pedras e grama, favorecendo diferentes sensações táteis e possibilidades de equilíbrio corporal e coordenação ampla; - áreas com sombra e áreas ensolaradas; - espaços temáticos com plantas sensoriais, como temperos e plantas aromáticas, flores e verduras; - espaço para montar cabanas ou estender cordas com lençóis pendurados, proporcionando brincadeiras de esconde-esconde; espaço cimentado com desenhos no piso, para corridas, uso de triciclos e jogos corporais coletivos; - triciclos com e sem pedal; - baldes de plástico e de alumínio de diferentes tamanhos; - pás de material resistente; - canecas de metal e plástico de diferentes tamanhos; - peneiras de plástico de diferentes tamanhos; - canos de PVC de $\frac{3}{4}$, de $\frac{1}{2}$ e de $1\frac{1}{2}$ polegada com 30cm e 50cm de comprimento; - tecidos de diferentes tamanhos e cores para pendurar, formando um varal de roupas; - peças de tecidos estampados de algodão, de 2mX1,40m, para brincadeiras diversas, como jogo de papéis, faz de conta, brincadeiras com os tecidos e bolas etc.; - brinquedos para escalar, escorregar, pendurar-se, balançar, subir, descer, empurrar e puxar; - e

construção de pequena casa, em parceria com a comunidade¹⁶⁷ (BRASIL, 2012b, p. 129-131).

Tal documento, do MEC, esclarece aos docentes e gestores que “[...] brincar no parque **faz parte** da educação infantil” (BRASIL, 2012b, p. 130, grifo nosso), enquanto espaço de aprendizagem, favorecendo as múltiplas expressões infantis. Entretanto, conforme denuncia o próprio documento, é comum encontrar profissionais da Educação, lotados nas instituições infantis, que não atribuem ao brincar nos espaços externos os mesmos atributos das atividades curriculares em salas; daí o porquê, em muitos centros infantis, apresentarem os parques péssimo estado de conservação, sem manutenção, com brinquedos depredados e caixas de areia não higienizadas, tornando o local inapropriado para brincadeiras e podendo ser um foco de doenças (BRASIL, 2012b).

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, imbuída do mesmo senso de responsabilidade para orientar os profissionais da rede de ensino, elaborou, em 2013, em parceria com professores, crianças e familiares, o documento: “Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil: orientações básicas para CMEIs¹⁶⁸, CEIs¹⁶⁹ conveniados e escolas com educação infantil” (CURITIBA, 2013).

Com base em Forneiro (1998)¹⁷⁰, o texto, de relevante entendimento para os professores de crianças pequenas apresenta quatro dimensões para os espaços de brincar: - dimensão física: as salas, o parque, o gramado, as calçadas, bem como os materiais de que são construídos; as cores, texturas, formato etc. e ainda, os objetos disponibilizados nos espaços e a forma de organização, seja a mobília, os brinquedos e outros; - dimensão funcional, que diz respeito à diversidade da utilização de cada espaço, pois pode assumir diferentes funções com base no planejamento dos professores, no uso ou não de objetos etc.; - dimensão temporal:

¹⁶⁷ O Centro de Educação Infantil Alegria de Viver, em Joinville, SC – focalizado na Introdução deste estudo –, realizou essa experiência, utilizando cerca de três mil garrafas PET, telhas de pneu reciclado e madeira de reflorestamento, para a construção da casa e, ainda, a mobília da casa, projetada e construída coletivamente, com material reciclado (JOINVILLE, 2013, p. 19).

¹⁶⁸ Centros Municipais de Educação Infantil.

¹⁶⁹ Centros de Educação Infantil.

¹⁷⁰ FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

organização do tempo concedido às crianças e às brincadeiras em cada espaço; - e a dimensão relacional: as múltiplas relações percebidas nos espaços pela criança com outras crianças e com os adultos, bem como a própria autonomia das crianças com os materiais, as atividades e os próprios espaços. Nesse contexto,

quando são consideradas essas quatro dimensões, o espaço da instituição torna-se para o educador/professor um recurso pedagógico e, assim, ele planeja as propostas de brincar pensando em onde, quando, como e com quem irão ocorrer (CURITIBA, 2013, p. 12).

Essas orientações são também relevantes para as aulas de Educação Física na conexão com a Educação Ambiental, cuja ênfase do trabalho pedagógico, com os pequenos, encontra-se na ludicidade e nos espaços ao ar livre da instituição. Dessa maneira, pensar nas práticas pedagógicas – no onde, quando e como trabalhar com as crianças da Educação Infantil – demanda um novo olhar para com a criança enquanto ser brincante, que não apenas usufrui da brincadeira, mas cria novas (SPRÉA, 2010); e, nesse sentido, tais orientações são importantes para o planejamento das aulas, pois como nos alerta o manual pedagógico do MEC, **Brinquedos e brincadeiras nas creches** (BRASIL, 2012b, p. 54), “[...] desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência”.

No entanto, por circunstâncias de famílias menores, da vida urbana, do excesso de atividades em locais fechados, do uso intenso de computadores e outros dispositivos tecnológicos como *tablets* e *smartphones*, assim como por razões de segurança, infelizmente as crianças estão brincando menos com outras crianças – em espaços internos e externos –, arriscando-se menos e, por isso, deixando de usufruir experiências corporais lúdicas novas e de desenvolver plenamente suas potencialidades – como opina o psicólogo Peter Gray (2015)¹⁷¹, pois para ele:

É na brincadeira de risco, livre e ao ar livre que se consegue lidar com problemas complexos, por exemplo, é subindo numa árvore ou até brigando

¹⁷¹ GRAY, Peter. A importância da brincadeira no aprendizado das crianças. In: NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Portal Aprendiz**. Inovações em Educação. 03 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://porvir.org/peter-gray-brincar-sentir-se-parte-de-uma-comunidade-sao-essenciais-para-aprendizagem-das-criancas/>. Acesso em: 28/12/2015.

uns com os outros, que as crianças aprendem a lidar com a raiva e o medo sem se autodestruírem. As crianças precisam de todo o tipo de brincadeira, até das mais arriscadas.

Paulo Freire, a propósito do entendimento do direito de brincar como parte da formação cidadã das crianças no processo de um País, que se deseja democrático, assim se expressou:

A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual, não há paz, o do direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, [...] o de ser crianças, [...] o de brincar não importa a idade que se tenha [...] (FREIRE, 2003, p. 203).

Para tanto, há que se possibilitar às crianças brincadeiras nas quais se arrisquem, aventurem e se atrevam a experimentar o novo. Daí, por parte dos docentes, amplia-se sua responsabilidade em organizar os espaços da instituição e selecionar cuidadosamente os materiais, os objetos que farão parte da prática pedagógica, para propiciar novas vivências, despertar a curiosidade e favorecer a interação entre as crianças e delas com os meios natural e construído, na preparação de um ambiente de aprendizagem que possibilite experiências corporais lúdicas significativas, como por exemplo:

1) Brincadeiras com elementos do meio natural e social:

- brincar nas caixas de areia e com água, utilizando diferentes materiais: baldes, regadores, peneiras, pás, colheres de plástico, embalagens plásticas descartáveis de diferentes tamanhos, canecas plásticas com alça, funis de diferentes tamanhos, canos de PVC com diferentes polegadas e comprimentos, rolhas, bolinhas de isopor e de pingue-pongue, caixas e potes plásticos, cones plásticos vazios de linha, lã ou barbante;
- brincar com outros elementos da natureza, como: diferentes folhas e flores caídas, gravetos, terra, pedrinhas, grãos, sementes, cascas de árvores etc.;
- brincar com materiais clássicos das aulas de Educação Física como cordas, bolas, banco sueco, colchão, colchonetes, bambolês, trampolim, cones, pneus, entre outros – os materiais poderão estar organizados em forma de circuito, que podem representar uma aventura na selva, no mar ou no espaço sideral; um passeio por entre animais selvagens, vegetação densa, peixes e seres marítimos exóticos, ilhas,

piratas, astros, estrelas, chuva de meteoros etc., respectivamente, explorando a imaginação e ampliando as habilidades de deslocamento, equilíbrio e manipulação.

Sob essas perspectivas de brincadeiras, indagar às crianças quais materiais do brinquedo são naturais e quais feitos pelos seres humanos, identificando do que são produzidos, entre outros questionamentos, favorecem – como na categoria anterior de experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida – o início de elaboração da noção de meio ambiente, com a identificação de elementos do mesmo. Além do mais, na medida em que os docentes solicitarem às crianças que agrupem elementos e materiais em categorias, estarão ajudando-as a estabelecer relações de quantidade e qualidade, bem como a desenvolver a noção de organização da realidade em sistemas conectados e interdependentes; assim, gradualmente, a criança constrói novas categorias, para agrupar conhecimentos e também compreender que um mesmo objeto pode pertencer a duas ou mais categorias; e, ainda, que existem categorias que incluem outras categorias. O desenvolvimento das habilidades para agrupar e classificar está intimamente relacionado ao desenvolvimento das habilidades para comparar e coordenar ações e, na Educação Infantil, na relação com a dimensão ambiental, a criança pode ser estimulada a vivenciar experiências, nas quais ela examina, percebe, manipula, ajunta, separa, compara e classifica elementos da natureza¹⁷².

2) Brincadeiras nos parques infantis:

- brincar nos equipamentos, explorando sua dimensão brincante, também cria novas possibilidades de brincar, na medida em que as crianças ressignificam os equipamentos, adaptando-os às suas fantasias como, por exemplo, quando sobem

¹⁷² Na proposta da *Andaluzia* há um relato interessante, no qual uma professora (ARMITAGE, M., em Tann, C. S., 1990 *apud* MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 67) descreve uma experiência educativa que evoca os conceitos de unidade e diversidade e noções de comparação e classificação, a partir de certo tipo de conchinhas que as crianças trouxeram de suas férias: ela solicitou que as crianças organizassem uma exposição, reunindo objetos que seguissem o padrão em espiral, daquelas conchas, como saca-rolhas, molas e velas de aniversário torneadas. A seleção dos objetos durou vários dias e a professora atentamente observava e escutava as justificativas das crianças, para que tal ou qual objeto fizesse parte da exposição, já que seriam elas que dariam as explicações no dia do evento. Segundo o relato: “Foi surpreendente a apurada observação das crianças e de seus pais que foram progressivamente se incluindo na busca de objetos em espiral”, na medida em que comparavam e classificavam os objetos reunidos para a experiência. (“Era sorprendente la aguda observación de los niños y los padres fueron incorporándose también la búsqueda de objetos em espiral”) (*Idem*).

ao invés de descerem no escorregador, ou andam nas gangorras ao invés de sentarem nelas;

- aproveitar os brinquedos para vivenciar viagens imaginárias como excursão a um parque, encontrando-se com bichos diferentes dos animais domésticos conhecidos;
- ida ao zoológico, identificando os animais e questionando onde estariam aqueles animais se não estivessem naquele local.

3) Brincadeiras que explorem os espaços externos:

- brincar com cordas amarradas nas árvores ou postes, como no arvorismo e também em balanços, cama de gato gigante e teia de aranha gigante;
- brincar de correr por sobre obstáculos nos espaços externos, como tocos de árvores, muretas, bancos de madeira ou cimento, lembrando o *Le Parkour* (habilidade em deslocar-se e transpor obstáculos);
- brincar de correr nos espaços ao ar livre, a partir do mapa da escola desenhado pela própria criança, marcando-se pontos delineadores do trajeto a ser percorrido, como uma grande árvore, um canteiro de flores, o parque infantil – tal qual na Corrida de Orientação;
- brincar com lonas e papelão nas encostas ou declives do terreno, como em um tobogã ou escorregador gigante;
- brincar com triciclos, com e sem pedal, em pistas desenhadas ou imaginárias, aproveitando os espaços ao ar livre – com seus obstáculos e desafios;
- brincar de esconde-esconde com os elementos disponíveis nos espaços externos.

Essas brincadeiras são experiências que possibilitam a interação da criança com o ambiente da escola, assim como desenvolver os sentimentos de pertença e de unidade com os ambientes de vida; tais experiências também possibilitam o confronto entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e os desafios para vencer limites relacionados ao equilíbrio, coordenação motora e organização espaço-temporal; e, ainda, a criança confronta-se com seus medos e inseguranças quanto à mobilidade corporal, desenvolvendo coragem para enfrentá-los.

4) Brincadeiras além dos muros da instituição infantil:

- participar de saídas a campo, usufruindo dos espaços para lazer, como parques, praças, canchas de areia, praia, lagos, bosques, no entorno escolar, no bairro ou em bairros vizinhos, em vista de experienciar novas possibilidades corporais em outros espaços ao ar livre, bem como estabelecer correlações com espaços já conhecidos.

Cabe aqui focalizar Malaguzzi e seus colaboradores, que ocupavam com as crianças outros espaços da cidade, indo além dos muros da escola:

[...] uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, parques públicos ou sob a colunata do teatro municipal. As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam-se surpresas e faziam perguntas (MALAGUZZI, 1999, p. 62)¹⁷³.

Tais brincadeiras permitem a descoberta de novos ambientes de vida – além do ambiente familiar e dos ambientes internos da instituição –, possibilitando a valorização por parte das crianças dos espaços ao ar livre, para vivenciarem experiências e, nesse sentido, desenvolverem atitudes de colaboração e cuidado na boa convivência com a vida em comunidade, ampliando a qualidade relacional das crianças com os ambientes cultural e natural.

5) Brincadeiras com materiais descartáveis:

- brincar com jogos como “Vamos limpar o rio”, no qual os objetos representam o lixo que os seres humanos jogam nos rios e mares;

- confeccionar brinquedos com materiais de sucata;

- e brincar no parque de pneus.

Essas brincadeiras ajudam a internalização da questão do lixo e o aproveitamento de materiais que poderiam virar simplesmente lixo. Além de possibilitar a manifestação da expressão corporal infantil criativa, brincadeiras com

¹⁷³ Atualmente há exposições itinerantes que percorrem os países para levar ao conhecimento de todos a Abordagem Reggio Emilia, uma das quais se intitula As Cem Linguagens da Criança, numa referência à infinita possibilidade das crianças expressarem seus conhecimentos e aprendizagens e, que esteve no Brasil em 2002, com entrada gratuita (Revista Nova Escola, edição 153, junho/2002. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/pedagogia-sentidos-422945.shtml>. Acesso em: 29/06/2015).

materiais descartáveis, como a construção de um parque de pneus na instituição escolar, motiva um trabalho pedagógico em função do tipo de brinquedos, possibilitando dialogar sobre a sustentabilidade do Planeta, por exemplo, quanto à redução do consumo e reutilização criativa de produtos. Dessa maneira, com relação à construção de um parque de pneus, pode-se conversar sobre os bens naturais e, no caso, o quanto a borracha é utilizada para benefício humano. Entretanto: - Quando o pneu deixa de ser útil, como é feito o descarte? - O que pensam as crianças sobre isso? - Quais as hipóteses que elas levantam sobre esses problemas?

Com efeito, tratar sobre o lixo produzido pelas pessoas e sua coleta seletiva, para reaproveitamento e reciclagem, faz parte do processo de conscientização socioambiental cidadã das crianças, no século XXI. Conversar, pois, com as crianças pequenas sobre redução, reutilização e reciclagem de materiais, com ênfase à necessidade de respeito e cuidado com os bens naturais – enquanto parte da teia da vida – representa uma ação que permite abordar ludicamente noções sobre estilos de vida e consumo consciente, propondo um olhar mais atento sobre a vida cotidiana como, por exemplo, sobre o modo de as crianças lidarem com seus brinquedos: - De quais brinquedos gostam mais? - De quem ganham brinquedos? - Quanto tempo brincam com eles? - Pode-se construir o próprio brinquedo? Nessa perspectiva, os professores possibilitam às crianças experiências relacionadas à confecção de brinquedos com materiais de sucata (como já mencionado), bem como podem organizar uma feira de brinquedos, onde cada criança poderá trocar um brinquedo seu pelo do colega.

Com relação aos Campos de Experiências propostos pela última versão da BCNN (BRASIL, 2016), tal categoria de experiências corporais lúdicas aproxima-se especialmente do Campo Corpo, gestos e movimentos¹⁷⁴, pois este evoca práticas corporais orientadas à emancipação e à liberdade de expressão das crianças – individualmente, com seus pares e com adultos. O documento sugere que sejam

¹⁷⁴ Observa-se que está-se fazendo uma aproximação das categorias que sugerimos quanto às experiências corporais com os Campos de Experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2016); entretanto, outros campos poderiam ser mencionados para as categorias criadas, bem como o mesmo campo para duas ou três categorias.

possibilitadas às crianças pequenas, ampliação do seu acervo de movimentos, favorecendo a descoberta de

variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar, correr, dar cambalhotas, alongar, ações sempre norteadas pelas brincadeiras e interações (BRASIL, 2016, p. 71).

Um dos objetivos de aprendizagem, apresentados no texto, propõe: “Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.” (BRASIL, 2016, p. 73). Assim, além de orientar aos professores para incentivar as crianças a aprimorar suas habilidades corporais por meio de práticas lúdicas, o documento também sugere que as crianças sejam encorajadas a “Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BRASIL, 2016, p. 73) – citado como outro objetivo de aprendizagem. Desse modo, volta-se aqui ao conceito de criança como ser brincante, que participa das brincadeiras, mas também explora seus limites corporais, cria e recria movimentos, regras, modos de expressar sentimentos e pensamentos, em um processo sempre dinâmico, criativo e pleno de novas descobertas quanto às possibilidades do próprio corpo e ao uso e ocupação dos espaços à sua volta.

Esse processo não se dá ao acaso nem acontece isolado: faz-se necessária a presença de um outro – de um adulto, de outra criança –, assim como de objetos e espaços que desafiem a observação, curiosidade e criatividade da criança, proporcionando experiências que ampliem o repertório das brincadeiras e jogos infantis em seu conhecimento do mundo em volta, enquanto ambientes naturais e construídos.

Ao compreender as crianças como seres observadores da natureza e seres brincantes, os educadores precisam estar atentos às interações pelas quais elas percebem e conhecem o mundo – interações que constituem a dimensão relacional com o próprio corpo, com os demais seres humanos e não-humanos, com o ambiente e com o transcendente; essa dinâmica interacional é que as possibilita a compreensão de que são parte integrante da natureza e com ela se compõem e se constituem como mais uma espécie de seres vivos – a espécie responsável por

cuidar e agir de modo responsável para com a vida na Terra. Nesse sentido, enfoca-se a próxima e última categoria de experiências corporais.

2.3.3 Experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida

Nesta categoria, evocam-se os aspectos relacionais da criança com seu próprio corpo e com o outro; ou seja, com crianças de diferentes faixas etárias, adultos, seres não-humanos, ambiente natural e construído. Objetiva-se, por meio dessas experiências, a aprimorar a percepção da criança de si mesma, de seu corpo¹⁷⁵, de sua interação com colegas e professores, bem como facilitar-lhe a compreensão de que faz parte da natureza e da cultura – desenvolvendo uma sensibilidade aos cuidados consigo, com os outros e o Planeta.

Como ponto de partida para refletir sobre as experiências corporais, concorda-se com Rousseau (2014, p. 115), que já no século XVIII ensinava: “A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em todas as idades, é a de nunca fazer mal a ninguém”. Esta máxima, mais fácil de ser dita que praticada, como o próprio autor explica, envolve os cuidados da criança na relação com outros; e, nesse modo de pensar, pode-se ainda estabelecer conexão com o princípio do amor universal, que norteia o bem viver entre as pessoas – orientação que traz implícita a necessidade do autoconhecimento.

Conhecer-se a si mesmo para agir com temperança e equilíbrio na busca da perfeição, implica, de acordo com Froebel¹⁷⁶ *apud* Arce (2002), os processos de interiorização e de exteriorização, alicerçados na relação Deus-natureza-humanidade – a “unidade vital” presente no pensamento froebeliano como fundamento de uma Educação que objetive ao desenvolvimento pleno das crianças. Dessa forma, autoconhecer-se envolve ler o mundo por meio dos sentidos e interiorizar esses conhecimentos em termos do concreto, do abstrato, do conhecido e do desconhecido (ARCE, 2002) e exteriorizar o que se pensa e sente, sendo “[...] a

¹⁷⁵ O conceito de corpo é compreendido nesta Tese em sua multidimensionalidade: biológica, cultural, social, espiritual, psíquica, afetiva e ética.

¹⁷⁶ FROEBEL, F. **The education of man**. New York: D. Appleton and company, 1887.

arte e o jogo excelentes fontes de exteriorização [...]” (ARCE, 2002, p. 46). Ainda que esses processos sejam, a princípio, descoordenados, confusos, “[...] uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece” (ARCE, 2002, p. 46).

Autoconhecer-se, portanto, é uma ação a ser ensinada e aprendida; segundo Morin (2005), o autoconhecimento depende da autoanálise, concebida como “estado de vigilância sobre si mesmo”, que demanda a combinação dos processos de introspecção – autocrítica, análise de si –, e extrospecção – crítica vinda do outro, análise por parte de outrem. Dadas as circunstâncias atuais de carência introspectiva e relacional da humanidade, Morin (2005, p. 95) acentua que “[...] a autoanálise é uma exigência primordial da cultura psíquica: deveria ser ensinada desde o começo do ensino fundamental para se tornar uma prática tão costumeira quanto a cultura física [...]” – ousamos incluir nesta orientação, a Educação Infantil. Se as crianças forem ensinadas desde pequenas, como esclarece o autor, a julgar seus julgamentos, a criticar suas críticas e avaliar a crítica que vem dos outros, poderão crescer fortalecidas pelo autoconhecimento que as auxilia “[...] contra a ilusão egocêntrica e em favor da abertura ao outro” (MORIN, 2005, p. 95)¹⁷⁷.

Dado ser o corpo referência para o autoconhecimento e o conhecimento perceptivo do mundo, desde o nascimento o ser humano interage, por meio dos sentidos, com as pessoas e com o ambiente em sua volta, na construção da própria identidade. Desde perceber-se distinto do corpo da mãe, conhecendo o próprio corpo, a criança compara-se às características dos colegas – um é mais alto, outra tem cabelos cacheados, outro precisa de uma muleta para locomoção – e interage com o outro, nos processos de introspecção e extrospecção, construindo sua autoimagem e toma consciência das semelhanças e diferenças com os outros seres. Os professores de crianças pequenas podem aprimorar-lhes o autoconhecimento pela convivência com seus pares, adultos e ambientes de vida, por meio do diálogo, especialmente nas rodas de conversa, para descobrirem como se sentem em relação a si mesmas, aos demais e às experiências vivenciadas.

¹⁷⁷ Edgar Morin (2005) aprofunda os conceitos de autoanálise, autocrítica, cultura psíquica, entre outros; e entretete o entendimento de auto ética – a ética de si para si – a qual, na medida em que agrega as qualidades de lealdade, honra, responsabilidade, altruísmo e solidariedade conduz à ética para Outro.

Essa orientação de se dar vez e voz às crianças é focada desde o início do século XIX pela Pedagogia Froebeliana para os jardins de infância; Froebel insiste que as rodas de conversa sejam uma rotina após cada vivência realizada com as crianças, assim, “[...] ao final de cada trabalho as crianças deveriam ser reunidas no centro da sala e mostrarem umas às outras suas criações, para que pudesse existir discussão de diferentes pontos de vista sobre um mesmo material” (ARCE, 2002, p. 65).

Para a Abordagem Reggiana, construída em meados do século XX e, desde então permanentemente ressignificada – na Itália e em outras partes do mundo, como no Brasil – ouvir as crianças, inclusive gravando as conversas, é uma prática cotidiana que permite aos professores repensar e desencadear determinado projeto pedagógico. Uma professora que se dispôs a experimentar a proposta de Malaguzzi, em outro país, Estados Unidos, fez o seguinte relato:

[...] queria melhorar meu ensino, ouvindo mais as crianças, orientando-as para criarem suas próprias soluções para seus questionamentos. Fiquei imensamente impressionada pela filosofia de Reggio Emilia de usar as palavras das crianças como guia do planejamento do currículo. Gravações em áudio das conversas das crianças tornaram-se indispensáveis para mim na avaliação de seus interesses e no planejamento do currículo (RANKIN *et al*, 1999, p. 272).

Ao estimular o diálogo nas rodas de conversa, os professores possibilitam o exercício da pedagogia da escuta, tanto do adulto para com a criança, como das crianças entre si – favorecendo sua expressão oral, com respeito e valorizando a opinião pessoal. De modo geral, as rodas podem ser realizadas em dois momentos distintos na Educação Infantil: antes das experiências corporais, no intuito do educador despertar a curiosidade das crianças sobre o que será vivenciado e para descobrir o que já sabem sobre o assunto; e depois das experiências vividas, para conhecer os seus sentimentos e pensamentos sobre as ações realizadas, visando a promover a empatia entre as crianças, pelo compartilhamento de suas sensações e emoções.

Essas experiências de convívio e bem viver – expressões do exercício de cidadania –, ampliam-se quando os professores proporcionam experiências corporais ao ar livre, que elevem a sensibilidade da criança sobre a percepção de si e cuidados consigo; bem como mediante práticas pedagógicas que incentivem a

cooperação, a solidariedade, a generosidade, a coragem, o bom humor, o altruísmo, o companheirismo e o respeito por todas as formas de vida. São apresentados, a seguir, exemplos de propostas de experiências corporais nas relações com o eu e o outro, na conexão com a Educação Ambiental:

1) Brincadeiras para sentir o próprio corpo, o dos colegas e perceber-se integrante da natureza:

- sentir os próprios batimentos cardíacos e dos colegas, a frequência respiratória após uma corrida, comparando-a com a dos colegas, assim como verificar a produção de suor, após brincadeiras de correr;
- e brincar de cheirar a flor e assoprar a vela, aprendendo a respirar calmamente antes e após brincadeiras agitadas. Essas experiências podem estar associadas a questionamentos, tais como: - De onde vem o ar que respiramos? - Outros animais respiram? - As árvores também respiram? - Qual a importância das árvores para a respiração de seres humanos e da vida no Planeta?

As percepções da criança sobre seu próprio corpo e dos colegas – enquanto seres vivos – e as respostas das mesmas a essas e outras perguntas, permitem pensamentos e hipóteses para questões ainda não bem compreendidas, assim como lhes possibilitem pensar elos de ligação com a natureza.

2) Brincadeiras que lembrem elementos e fenômenos da natureza:

- brincar de representar corporalmente a árvore, a semente, a montanha, a borboleta, o camelo, a meia-lua, o albatroz, o galinho, o pombo-rei, águia, do leão, o camundongo, o gato, a serpente, o pernilongo, a aranha, o besouro, o corvo, o coelho, o caranguejo, o cachorro, o sapo etc. (SINGLETON, 2004);
- e ainda, brincar de representar com o corpo, individualmente e com os colegas, o mar, o vento, a chuva, o sol, o trovão, as quatro estações, o passarinho aprendendo a voar, os animais de estimação e da floresta, o cardume de sardinhas, a migração das borboletas, a revoada de pássaros, a trilha das formigas, o passeio dos vagalumes etc.

Essas brincadeiras, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico, da flexibilidade, da tonicidade muscular, da coordenação ampla, da socialização, da respiração e, por conseguinte, da

consciência corporal, também conectam a criança, prazerosa e criativamente, com seres da natureza.

3) Brincadeiras cooperativas:

- brincar com jogos cooperativos como abraços musicais, este é meu amigo, espelho, tartaruga gigante, cabo da paz, comilão de peixe, confraternização dos bichinhos, volençol, dança das cadeiras, basquete amigão, futpar, voo dos gansos, paraquedas, a toca do tatu, golfinhos e sardinhas, entre outros (BROTTO, 1995 e 2001; SESC SÃO PAULO, 1999).

Ao contrário das brincadeiras competitivas, nessas todas as crianças são estimuladas a resolver desafios corporais juntas: assim, não há um único vencedor e perdedores; todas compartilham dos resultados e empenham-se em colaborar umas com as outras, porque aqui o brincar depende da união e da solidariedade. No caso do volençol, todas as crianças estarão segurando um único e grande lençol com bolas de vários tamanhos e pesos sobre ele, sendo que o desafio é não deixar que caiam. Mas se uma bola cai, coloca-se novamente sobre o lençol e reinicia-se a atividade. Esta brincadeira também pode ser realizada com a turma dividida em dois grupos, cada qual com seu lençol e o desafio será passar uma bola (ou várias) de um lençol para outro – as alternativas possíveis, bem como a realização das mesmas, serão iniciativas das crianças. Ao serem motivadas a valorizar a importância de contar umas com as outras, as crianças podem também ser estimuladas a compreenderem a interdependência dos seres humanos e destes com a natureza, por meio de comparações entre a experiência do volençol com os efeitos das ações cooperativas das pessoas sobre o equilíbrio da natureza e suas consequências de sustentabilidade.

4) Brincadeiras de faz de conta:

- ouvir histórias da literatura infantil ou inventadas pelos professores, relacionadas às problemáticas socioambientais, representando-as corporalmente de diferentes maneiras: por meio do jogo simbólico, da imitação ou de outras linguagens que possibilitem a expressão, com o corpo, das ideias abordadas e também oportunizem experiências compartilhadas com outras crianças – aprendizagens construídas na reciprocidade da convivência. Como exemplo, cita-se a história dos pinguins Bellinha

e Maninho que se tornaram os heróis da aldeia, ao resolverem o problema da contaminação alimentar na comunidade¹⁷⁸.

Tais brincadeiras possibilitam o desenvolvimento da coordenação motora ampla e do equilíbrio dinâmico, por exemplo, na ação de patinar; bem como a discussão sobre a importância de ambientes saudáveis e limpos para todos os seres vivos; além disso, a experiência pode dar foco à questão da interdependência dos seres humanos e não humanos e, ainda, a importância das relações de respeito, solidariedade e cidadania para promover a sustentabilidade da vida.

Para além dessa reflexão com as crianças, pode-se, a mais, planejar com elas campanhas educativas na escola – por meio de desenhos, coreografias de danças temáticas, pequenas peças teatrais, relatórios escolares, sendo as famílias convidadas a participarem – para conscientizar a comunidade sobre problemas socioambientais do bairro, sensibilizando as pessoas a pensar sobre essas questões:

Na Educação Ambiental as campanhas realizadas desde a Escola de Educação Infantil têm uma repercussão simbólica sobre a população – especialmente nas famílias – que não podemos negligenciar, sempre que não se limitem a atividades pontuais e isoladas e nem sejam incoerentes com a prática cotidiana. O êxito de uma campanha depende da capacidade de entusiasmar e envolver de forma ativa e participativa a totalidade dos integrantes da Comunidade Escolar, escolhendo temas e estratégias motivadores e criativos¹⁷⁹ (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 32).

Para efeito de reforçar a articulação entre as três categorias de experiências corporais focalizadas, cabe aqui evidenciar possibilidades de inter-relação por meio da experiência com a árvore, pela qual, na primeira categoria – observação e exploração da natureza – a criança conhece a árvore por meio dos seus sentidos, tocando-a, cheirando-a, usufruindo de sua sombra e constatando suas alterações ao

¹⁷⁸ Bellinha e Maninho são um casal de irmãos-pinguins que após toda a aldeia – menos os dois e o médico-pinguim – ficar doente por terem comido peixe contaminado com o lixo que os humanos jogam nos rios e mares, saem patinando (são dadas caixas de sapato para cada criança, as quais representaram os patins), em busca do remédio para curar seus amigos - história criada por mim para as crianças da Educação Infantil de minha escola.

¹⁷⁹ “En la Educación Ambiental las campañas realizadas desde la Escuela de Educación Infantil tienen una repercusión simbólica sobre la población – sobre todo en las familias – que no podemos desdeñar, siempre que no se limiten a actividades puntuales y aisladas ni sean incoerentes con la práctica cotidiana. El éxito de una campaña depende de la capacidad de los componentes de la Comunidad Educativa, escogiendo para ello temáticas y estrategias motivadoras y creativas” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 36).

longo das estações do ano. Na categoria – experiências lúdicas – a árvore torna-se um meio para brincadeiras, as mais diversas, como: com corda, de se esconder, referência para se fazer uma curva com o triciclo ou uma Corrida de Orientação. E, na categoria que está sendo tratada – relações com o eu e com o outro – a árvore toma outro significado, na medida em que os professores dialoguem com as crianças e proporcionem vivências em conexão com a árvore, enquanto ser vivo interdependente de outros elementos da natureza e importante, para nossas vidas, sob vários aspectos (alimento, sombra, refrigeração e purificação do ar), dentre os quais se destaca o processo de fotossíntese que, entre outras funções, libera o oxigênio fundamental para a vida na Terra. Desta maneira, propicia-se o entendimento da intrínseca e vital interdependência dos seres vivos e destes com os demais elementos da natureza, evidenciando a complexa interação dos seres no mundo e, nessa relação, a necessidade premente do cuidado para com todas as formas de vida. De modo especial, essa última categoria prima por experiências corporais na linha da sensibilidade para com o outro, a partir da construção do autoconhecimento, da autoestima, da identidade pessoal e da consciência corporal.

Entende-se que ao abordar questões relacionadas à Educação Ambiental, desde a Educação Infantil, oportunizando-se experiências corporais, os professores favorecem a construção **coletiva** da formação socioambiental cidadã das crianças, pois “[...] em nenhum outro espaço da vida social concentram-se diariamente tantas crianças ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades e obedecendo às mesmas regras de convívio [...]” (SPRÉA, 2010, p. 12). Assim, segundo Gray (2015), a criança que tem a oportunidade de conviver cotidianamente com crianças de todas as idades e também com adultos, além de seus pais, ou seja, participando da vida comunitária, pode sentir-se pertencente a um lugar, ter comportamento mais cooperativo e uma possibilidade maior de aprendizagens significativas, dado o acolhimento da comunidade; como era comum em outros tempos e ainda o é, em etnias que valorizam os laços comunitários.

Sob o foco das experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida, a experiência societária vivenciada pelas crianças na escola, permite-lhes tanto um distanciamento do convívio familiar quanto a proximidade com outras crianças e também adultos, favorecendo o entendimento de coexistência, ou seja, de existência coletiva (SPRÉA, 2010) – conceito que pode levá-las à compreensão da interdependência nos ambientes de vida, naturais e socioculturais.

Nesse sentido, a atual versão da BNCC incentiva os professores a oportunizar experiências às crianças, relacionadas aos saberes tradicionais de suas comunidades, interconectando-os com o acervo científico, ambiental, artístico, cultural e tecnológico e, assim, possibilitando a construção de “[...] uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade [...]” (BRASIL, 2016, p. 80).

A BNCC relaciona os Campos de Experiências – em suas especificidades e inter-relações – à construção da consciência corporal e socioambiental por modos próprios da criança sentir, pensar e agir, com base nas interações com outras crianças, adultos, objetos, diferentes espaços e situações (BRASIL, 2016).

No **Campo o Eu, o Outro e o Nós**, a criança é compreendida como ser humano em formação que, por meio de interações, paulatinamente constrói “[...] sua autonomia e senso de cuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio [...]” (BRASIL, 2016, p. 68). Neste campo, valorizam-se as experiências relacionadas à convivência com crianças e adultos, tanto em pequenos como em grandes grupos, respeitando-se as diferenças (étnico-racial, de gênero, de religião) e reconhecendo a importância de cada um e do coletivo, da autonomia e da solidariedade, do cuidado de si e do ambiente, “[...] ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros” (BRASIL, 2016, p. 69).

O **Campo Corpo, Gestos e Movimentos**, via interações e exploração do próprio corpo, incentiva experiências que valorizem as noções de pertencimento e de “[...] autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente” (BRASIL, 2016, p. 72).

O **Campo Traços, Sons, Cores/formas e Imagens**, volta-se ao tema da importância da identificação e da valorização do sentimento de pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, por meio de experiências criativas que explorem “[...] múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro [...]” (BRASIL, 2016, p. 77); por consequência, serão desenvolvidas a sensibilidade, a expressão pessoal, o senso estético, a empatia, o interesse e o respeito pelas diferentes culturas e identidades, possibilitando à criança um aprendizado de convivência e de bem viver em comunidade.

No **Campo de Experiências Escuta, Fala, Linguagem e Pensamento**, as crianças são instigadas a participar “[...] de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de

materiais impressos [...]” (BRASIL, 2016, p. 75). Nessas experiências, a criança pode descobrir diferentes formas de expressar suas dúvidas, noções intuitivas, sentimentos, ideias e emoções, bem como aprender a escutar e respeitar o outro em suas opiniões e ponto de vista; assim como refletir sobre a experiência vivida e compartilhar os relatos, pode permitir às crianças um outro olhar para si mesma e para com o outro, possibilitando-lhes novas aprendizagens.

E o **Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** incentiva a realização de experiências nas quais as crianças construam sua consciência corporal ao “[...] sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções [...]” (BRASIL, 2016, p. 80); e também construam sua consciência socioambiental, ao conhecer os fenômenos da natureza “[...] como os astronômicos (ação da luz, calor, som, força, movimento), os naturais (chuva, seca etc.), os físicos (refletir, ampliar, inverter imagens [...]) e os biológicos (crescimento dos organismos vivos, suas características).” (BRASIL, 2016, p. 80); bem como aprender “[...] a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos.” (BRASIL, 2016, p. 80); e ainda, identificar e selecionar “[...] fontes de informações para responder questões sobre a natureza e a sua preservação.” (BRASIL, 2016, p. 82).

Ao focar essas orientações da BNCC para os professores da Educação Infantil, nas relações com as experiências corporais voltadas ao meio ambiente, a autora desta Tese busca evidenciar que a aproximação das crianças com a natureza, de forma intencional, consciente e planejada, pode promover o equilíbrio dos seres humanos em suas dimensões biológica, sociocultural, ambiental e espiritual, bem como fortalecer os elos da vida em comunidade, sobretudo no contato direto com ambientes abertos, pois:

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. [...] Nesta mesma linha de raciocínio, podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir-se como fonte de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar, não

favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como espaço de convivência (TIRIBA, 2010, p. 07).

Uma experiência interessante, nessa conexão com uma educação de desenvolvimento multidimensional, na Educação Infantil, foi realizada conjuntamente – por um professor de Educação Física, pela professora regente e por uma bolsista –, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC (SAYÃO, 2002); esta experiência ilustra uma perspectiva educacional via práticas corporais nas relações com o eu e o outro em espaços externos: o objetivo era deslizar em declives. Em um terreno pouco íngreme, as crianças começaram a aprender a deslizar sobre um pequeno papelão que foi sendo gradativamente aumentado de tamanho, enquanto buscavam locais mais inclinados nos espaços da instituição. A técnica de deslizamento foi sendo progressivamente aprimorada e, após muitas experiências, haviam construído um tipo de tobogã, com seis metros de comprimento, no qual crianças e adultos deslizavam de frente, de costas, sentados, deitados, individualmente ou com colegas. De acordo com os relatos,

um misto de medo e prazer emanava de seus corpos. Alguns gritavam, outros fechavam os olhos sentindo o vento que tocava seus rostos. Alguns abriam seus braços, como pássaros querendo voar. Após a descida, a subida era uma nova batalha. Era preciso segurar-se em uma corda amarrada ao topo do espaço e fazer muita força para subir. Algumas pediam ajuda aos adultos ou para as outras crianças; outras subiam sozinhas. Além disso, também havia algumas que, após deslizarem, ficavam deitadas no chão por um tempo, simplesmente olhando para o céu, sem pressa alguma (SAYÃO, 2002, p. 63).

Essa experiência nos reporta à epígrafe desse item como verdadeiro exemplo de educação da sensibilidade, na qual crianças e adultos aprendem ludicamente uns com os outros, criando outras possibilidades corporais na relação com os meios natural e social, em outra compreensão dos tempos e dos espaços; uma educação que possibilita experiências do corpomundo: o encontro sensível das crianças e adultos com a natureza (SILVA; SILVA; INÁCIO, 2008).

A compreensão, pelas crianças, do mundo de que fazem parte e com o qual interagem, fundamentada por um enfoque educacional em perspectiva socioambiental, segundo as proposições das experiências corporais focadas (experiências de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências lúdicas e experiências nas relações com o eu e o outro), pode ser iluminada pela **Alegoria da Caverna**, de Platão em “A República (ou Da justiça)”, Livro VII

(PLATÃO, 2012), na qual narra a vida dos habitantes de uma caverna que só conheciam a realidade do mundo pela projeção de sombras em seu ambiente; se um deles saísse da caverna, ficaria deslumbrado ao defrontar-se com a luz do Sol, o céu, as pessoas, as estrelas... De forma análoga, quando as experiências e os conhecimentos escolares perpassam, intencional e planejadamente, as várias dimensões da realidade ambiente – políticas, econômicas, sociais, culturais, históricas, geográficas, ecológicas, éticas, entre outras – em suas inter-relações, as crianças podem deixar a condição de “cegueira”, de alienação, e vislumbrar o mundo em sua interdependência de relações – sua complexidade e multidimensionalidade –, pois “[...] os habitantes da caverna eram prisioneiros não só por nela morarem, mas, e principalmente, porque o seu olhar era unidirecional e obscurecido. A verdadeira *visão* pressupõe a existência da luz, e a luz está fora da caverna!” (GROSS, 2005, p. 31- *itálico no original*); no contexto escolar a “luz” encontra-se na busca incansável pelo desvelamento da realidade-mundo, no processo de formação humana cidadã e crítica dos educandos, em vista da transformação da realidade (FREIRE, 1980, 1984, 2007, 2008).

Na sequência das análises e reflexões desenvolvidas até agora, no âmbito das três categorias de experienciar materiais da natureza – brincar com água ou terra, semear, plantar e colher; cuidar de plantas e animais; explorar os espaços externos da instituição; estimular brincadeiras nos jardins e quintais de casa, nas praças e parques da cidade, nas praias, campos e bosques etc. – foram evocadas práticas pedagógicas com crianças pequenas, no seu entorno cotidiano, para ampliar de forma concreta sua compreensão de mundo e a fruição da infância, mediante dinâmicas educativas que valorizem “[...] a relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado dos seres vivos e a preservação dos recursos naturais [...]” (BRASIL, 2013a, p, 87).

Essas três categorias de experiências corporais – experiências de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências lúdicas e experiências nas relações com o eu e o outro –, serão efetivadas, na relação com a Educação Ambiental, mediante um planejamento adequado.

No pressuposto de que os professores de Educação Física, atuantes na Educação Infantil, estejam conscientes da importância da Educação Ambiental como campo de conhecimentos relevantes para a elaboração do planejamento curricular, esta tarefa implicará outra posição pedagógica desses docentes, dado que “[...] a

visão individualista de ensino entra em contradição com o ponto de vista ambiental, segundo o qual a educação é uma tarefa essencialmente coletiva e participativa, na qual estão envolvidas diferentes instâncias de socialização em que perpassa a vida da criança”¹⁸⁰ (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 31).

Assim, na Educação Infantil, como início do projeto educativo escolar da criança, a organização curricular e o planejamento devem ser elaborados de modo compartilhado por professores, pedagogos e pais, em vista de se pensar o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar – com troca de informações sobre as crianças e os conhecimentos relevantes para esse nível de ensino. Trazer os pais a participar desse processo, torna-os de fato coparticipantes, colaboradores e parceiros nas decisões e ações escolares, relevantes para uma proposta cuja finalidade é a formação cidadã socioambiental das crianças, pois se entende que

na Escola de Educação Infantil todos e cada um dos elementos que a compõe são solidários do resultado final. A proposta educativa que a instituição oferece está condicionada ao conjunto de condições materiais, humanas e organizacionais que possui e, que por sua vez, são fatores postos para a realização de um determinado projeto ¹⁸¹ (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 31).

Para a Abordagem Reggiana – que nasceu da força da comunidade de um pequeno vilarejo italiano, na primavera de 1945 –, construir, administrar e conduzir pedagogicamente uma escola para os pequenos demanda a presença efetiva e comprometida dos pais e familiares das crianças na instituição escolar, conforme explica Malaguzzi:

Em nosso sistema, sabemos que é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse. Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos

¹⁸⁰ “La visión individualista de la enseñanza entra en contradicción con la óptica ambiental, según la cual en la educación es una tarea esencialmente colectiva y participativa, en la que se ven implicados las distintas instancias socializadoras en las que transcurre la vida del niño” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 31).

¹⁸¹ “en la Escuela de Educación Infantil todos y cada uno de los elementos que la componen son solidarios del resultado final. La propuesta educativa que la institución ofrece está condicionada por el conjunto de condiciones materiales, humanas y organizativas que posee y, que a su vez, son factores puestos al servicio de un proyecto determinado” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 31).

interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros (MALAGUZZI, 1999, p. 74).

Sob essa perspectiva, a comunidade escolar – composta pelos diretores, professores, pais, pedagogos e auxiliares administrativos – deve estar atenta às características do lugar de vida dos educandos, do entorno escolar, na relação com sua história, aspectos biofísicos, sociais e econômicos, culturais, principais problemas quanto à segurança, saúde, educação, cuidado ou degradação ambiental, higiene e limpeza, transporte, lazer etc., a partir de observações e da voz dos moradores da região, por meio de visitas *in loco*. Com base nessa avaliação diagnóstica torna-se possível construir um planejamento do ano letivo, que tenha significado e sentido na realidade escolar; pois, tal avaliação dá suporte para transformar um lugar, pensando-se em “[...] campos de intervenção que se situam em nível da instituição e que podem contribuir para tornar mais [...] [viva] a Educação Infantil”¹⁸² (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 32). Nessa perspectiva, decisões coletivas acerca de questões específicas levantadas com o estudo da história e evolução da comunidade e do entorno escolar, podem qualificar, proporcionalmente, um centro infantil pelo comprometimento com a discussão, prevenção e solução de problemas socioambientais: a começar pelas relações dos professores com as crianças, destas entre si e o modo como estabelecem relações com o entorno escolar – participação e incentivo às campanhas locais e nacionais de proteção e conservação socioambiental; e ainda, a forma como são providenciadas soluções sustentáveis para as instalações do centro infantil, como: captação da água da chuva, acondicionamento adequado para os diferentes tipos de lixo, área para compostagem, plantação de árvores que amenizem os efeitos do Sol sobre as crianças, nas salas de referência e no pátio etc.

A partir do entendimento de que o ambiente físico escolar pode influenciar a qualidade da Educação, o MEC publicou o documento “**Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais” (BRASIL, 2012c), com recomendações sobre a

¹⁸² “[...] campos de intervención que se sitúan a nivel de centro y que pueden contribuir a hacer algo más ‘verde’ la Educación Infantil” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 32).

sustentabilidade das edificações escolares. Assim, uma instituição infantil ou uma escola

[...] é pensada para integrar o ambiente natural às áreas construídas. Para isso, precisa prever o aproveitamento da topografia, das correntes de ar e da luz natural, enfatizar a eficiência energética, favorecer a acessibilidade. As edificações que a compõem têm como premissas gerar conforto térmico e acústico e, ao mesmo tempo, diminuir impactos ambientais, economizando recursos como eletricidade e água, favorecer a arborização e a produção de alimentos, buscar sistemas de saneamento mais inteligentes e melhorar a mobilidade, com a escolha de opções de transportes que gerem menos danos ambientais e sociais. A construção desses espaços pode tanto utilizar técnicas sofisticadas e de alta tecnologia quanto princípios e materiais tradicionalmente adotados pela população local. O mais importante é que as soluções e os materiais construtivos sejam adaptados a cada realidade e sejam de fácil aceitação pela comunidade (BRASIL, 2012b, p. 36).

Sob essas orientações e de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar e do seu entorno, o planejamento da Educação Infantil, e no caso desta Tese, da Educação Física na relação com a Educação Ambiental, requer educadores preparados, capacitados, abertos ao diálogo e ao trabalho coletivo, propondo em seu planejamento encaminhamentos metodológicos em termos de objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e de aprendizagem e avaliação, para alcançarem adequadamente essa perspectiva educacional com as crianças, mediante um trabalho colaborativo e integrado com familiares e comunidade do entorno, equipe pedagógico-administrativa e a mantenedora da instituição.

Nesse sentido, as experiências corporais focadas anteriormente em suas diversas dimensões, objetivam a que a criança torne-se gradativamente consciente de algumas noções e questões relativas ao meio ambiente, como: elementos que fazem parte do meio e sua interdependência (naturais e socioculturais); problemas socioambientais associados a sua pessoa e a outros, humanos e não-humanos; e desenvolvimento de valores e atitudes de participação ativa no respeito pela vida, na proteção e cuidado dos ambientes e defesa de alternativas sustentáveis, pela superação do consumismo e desperdício – valores e atitudes relacionados à solidariedade e cidadania em prol da sustentabilidade do Planeta. Tais objetivos serão alcançados na medida em que houver – principalmente por parte dos docentes e pedagogos – criteriosa seleção de conteúdos, procedimentos de ensino e de aprendizagem e avaliação (processual e contínua), em vista da qualidade pedagógica da Educação Infantil, especialmente na dimensão axiológica para

formação de valores e atitudes da criança, quanto à natureza, aos colegas, professores e a outros.

Nessa direção há, portanto, no processo de planejamento três momentos que implicam a reflexão dos professores, pedagogos e familiares: - definição de objetos de estudo em torno de problemas diagnosticados; - valorização das representações da realidade pelas crianças; – e retomada avaliativa do trabalho pedagógico com as crianças, por meio de atividades em que possam expressar-se, especialmente com dinâmicas vinculadas à temática socioambiental (MARTÍNEZ *et al*, 1992).

Pensar a construção do planejamento, à luz desses três momentos, como ação colaborativa entre pares e familiares, empodera as decisões tomadas em conjunto, com a força do coletivo, em vista das transformações necessárias na instituição infantil e na escola e, nesse sentido, o desenvolvimento da formação socioambiental cidadã das crianças.

Por certo que um trabalho coeso e compartilhado de Educação Ambiental, na Educação Infantil, exige a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, dos demais docentes e da equipe pedagógico-administrativa. Ressalta-se que a preocupação com a formação dos profissionais da Educação que atuam com crianças pequenas, tornou-se uma das questões relevantes dos últimos dois séculos. Tal preocupação tem também respaldo nos pedagogos e filósofo, referidos nesta Tese.

Rousseau, em **Emílio ou Da Educação**, instituiu uma Educação que denominou negativa e que consiste em observar a criança em suas descobertas, em possibilitar que usufrua de “liberdade bem regrada” e em proporcionar aprendizados unicamente pelas experiências vividas. Desaprova a forma autoritária e diretiva dos mestres da época e propõe diretrizes como: “A cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos [...]”; e “Mestres zelosos, sede simples, discretos, contidos. Jamais vos apresseis em agir, a não ser para impedir que outros ajam” (ROUSSEAU, 2014, p. 94 e 101).

Froebel, dois anos depois da inauguração oficial dos *Kindergartens*, em 1842, afirmava serem imprescindíveis os cursos de formação das jardineiras – como denominava as professoras dos jardins de infância – e ainda alertava que esses cursos deveriam realizar-se em serviço, ou seja, “[...] se dar na prática [...]”, pois na pedagogia froebeliana, tanto crianças quanto professoras devem “aprender

fazendo”, “agir pensando e pensar agindo” (ARCE, 2002, p. 41 e 47). E ao defender as propostas de Froebel para o jardim de crianças na Reforma do Ensino Primário, em 1883 no Brasil, Rui Barbosa seguiu as mesmas orientações: “[...] uma escola para formar o professorado dos jardins de crianças [devem ter] um *kindergarten* anexo. [...] professoras competentes, não se podem obter, senão mediante um ensino especial” (BRASIL, 1883, p. 253 e 254).

Montessori também registrou em seus livros a dificuldade quanto às professoras compreenderem sua proposta pedagógica, inovadora para o ensino italiano, na virada do século XIX para o XX, como dizia ela: “É bem difícil obter-se uma lição simples, de mestras preparadas pelos antigos métodos e sistemas.” (MONTESSORI, 1965, p. 110). Assim, Maria Montessori organizou cursos de formação de professoras que atuavam em suas escolas, para que entendessem, na prática, que o novo método educacional

[...] não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc. por meio de objetos. [...] A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra “instrutora” é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança (MONTESSORI, 1965, p. 143).

Com professores atuantes e comprometidos e envolvendo a família no trabalho com as crianças da Educação Infantil, Maluguzzi (1999) aperfeiçoou a dinâmica pedagógica na medida em que as famílias têm encontros sistemáticos com os professores, em pequenos grupos ou em reuniões com todos da instituição; além disso, “[...] as famílias formaram uma Junta de Conselheiros, que se reúne duas ou três vezes por mês” (MALAGUZZI, 1999, p. 74) para compartilhar ideias e propor ações em prol da Educação das crianças de Reggio Emilia. Nessa mesma linha, a BNCC enfatiza que as instituições infantis

[...] precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade (BRASIL, 2016, p. 57).

E Martínéz *et al* (1992) nos ajudam a pensar em algumas ações para a formação permanente dos profissionais da Educação nessa etapa educativa,

especificamente quanto ao desenvolvimento da dimensão ambiental escolar e, no caso desta Tese, em conexão com a Educação Física:

- visitar uma instituição de Educação Infantil que esteja realizando uma experiência interessante em Educação Ambiental; após a visita, refletir conjuntamente acerca do que foi visto e ouvido, de preferência, junto com os professores organizadores da proposta;
- observar e ser observado – dois colegas da mesma instituição observam reciprocamente aulas um do outro, com base em um item pré-selecionado, por exemplo, quais perguntas feitas às crianças para despertar sua curiosidade sobre a temática trabalhada, registrando o que chamar mais a atenção; depois das observações, analisar os registros e refletir sobre sua própria prática pedagógica com as crianças;
- trocar experiências com outra instituição – a equipe de um centro infantil elabora e vivencia uma proposta pedagógica de Educação Ambiental, por exemplo, com a temática Água; a outra equipe, a título de exemplo, desenvolve a temática Consumo Consciente; após a vivência de cada proposta em sua instituição, os educadores trocam os planejamentos, para que cada equipe experimente a proposta da outra;
- convidar um consultor para que observe e analise a realização de um projeto de Educação Ambiental ao longo de suas etapas; e no dia de encerramento, mediante, por exemplo, uma exposição para a comunidade ou um festival de dança sobre a temática trabalhada, o ou a especialista poderá compartilhar oportunamente suas observações e impressões com a equipe que desenvolveu a experiência;
- elaborar coletivamente propostas de experiências corporais, contando com a participação de todos os membros do centro de Educação Infantil, como visita a um parque, oficina de gerenciamento de resíduos sólidos e líquidos, ajardinamento da escola, horta comunitária etc.;
- ler, analisar e debater documentos pertinentes à Educação Ambiental na Educação Infantil;
- e preparar um texto de registro das experiências vivenciadas, podendo-se incluir um CD com músicas cantadas pelas crianças ou poesias recitadas por elas e um vídeo das etapas de determinado projeto de Educação Ambiental, com participação de todos os envolvidos: crianças, educadores e pais.

Para um real avanço da Educação Ambiental na escola, os professores de Educação Física e os demais, muito se beneficiarão por conhecerem projetos de

Educação Ambiental em outras instituições infantis; trocarem experiências com colegas e consultores, esclarecendo dúvidas e compartilhando ideias; estudar e debater temas afins, realizar ações coletivas com as crianças e familiares sobre problemas socioambientais da comunidade, entre outras ações – compreendendo esta dimensão educativa como um fazer pedagógico que possibilite a transformação da realidade rumo a um mundo ambientalmente sustentável e justo. Entretanto, tal encaminhamento pedagógico terá efetividade se realizado coletivamente, de modo colaborativo e comprometido. Mauro Guimarães (2004, p. 123 e 124) compartilha desse pensamento ao afirmar que a Educação Ambiental “[...] é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações com o ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: os professores”. O mesmo autor faz a ressalva de que os professores carecem de um entendimento de Educação Ambiental na perspectiva crítica, posto que se encontram enredados no que chama de “armadilha paradigmática”, formada por um conjunto de equívocos, como: falta de formação inicial e continuada de Educação Ambiental; escassez de espaços de discussão sobre os problemas socioambientais hodiernos, em suas causas e consequências; insuficiência de produção acadêmica e de materiais didáticos, orientados ao desenvolvimento da dimensão ambiental no cotidiano escolar (GUIMARÃES, 2004).

Uma das alternativas para que os professores de Educação Física e os demais rompam as amarras paradigmáticas de uma Educação Ambiental acrítica, encontra-se na abertura de diálogo com os diversos conhecimentos, com os colegas da instituição, familiares, comunidade do entorno e, especialmente, com as crianças. Tal postura dialógica, como ensina Freire (2008, 2007), possibilita aos educadores o despertar pela práxis – reflexão para a ação – acerca dos ambientes de vida, especialmente dos educandos, em vista de ações transformadoras das realidades socioambientais. Ressalta-se, assim, a importância da formação continuada dos educadores, conduzida por motivações internas da instituição infantil e pelo incentivo da mantenedora, favorecendo possibilidades pedagógicas na construção da formação socioambiental cidadã das crianças. Com esse entendimento, Dickmann (2015, p. 129) esclarece que

aos educadores sempre se põe o desafio de um permanente aprendizado, assim como estarem abertos a partilhar e conhecer mais o mundo e a realidade local onde trabalham; e, ainda, precisam realizar uma reflexão

crítica sobre sua prática pedagógica, em termos de responsabilidade de sua função social – enquanto formadores de sujeitos críticos -, a partir de seu testemunho ético e capacidade profissional.

Com base nas reflexões desta Tese, fica referencialmente evidente o desafio aos professores de Educação Física, na relação com a Educação Ambiental, para dar sua contribuição à formação das crianças quanto ao meio ambiente. Assim, as experiências corporais propostas – de observação e exploração, lúdicas e nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida –, partem da premissa da criança como ser observador da natureza, ser brincante com a natureza e também como ser integrante da natureza. E sob essa orientação propõe-se, para as práticas pedagógicas, ênfase na educação dos sentidos, na educação lúdica e na educação da sensibilidade, envolvendo: - a compreensão da criança sobre si mesma; - suas percepções sensoriais na descoberta e deslumbramento pelo mundo em volta; - a alegria da participação e produção coletiva de brincadeiras com elementos da natureza; - e ainda a constatação fascinante de fazer parte da natureza, com ela interagir e manter relações de interdependência e, nesse processo, autoconhecer-se e vivenciar experiências de convívio e bem viver com seus pares e adultos, na linha da cidadania socioambiental.

Por conseguinte, a formação de crianças críticas, criativas, solidárias, participativas e mobilizadoras de suas comunidades, está fundamentada na postura de educadores que saibam estudar e trabalhar de modo colaborativo, abertos ao diálogo, munidos de iniciativa, liderança, coragem e ousadia para inovar, para fazer diferente; capazes de refletir sobre o que foi feito, como foi feito e o que se fará e, nessa perspectiva, trazer avanços necessários à Educação Física em conexão com a Educação Ambiental, na Educação Infantil – objeto e objetivo básico desta Tese.

Na sequência do texto será apresentada a Metodologia da Pesquisa de Campo, na perspectiva de pesquisa-ação colaborativa, desenvolvida com professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na qual se buscou a formação continuada dos professores de Educação Física que atuam com a Educação Infantil, na inter-relação com a Educação Ambiental, sob a reflexão crítica acerca da formação socioambiental cidadã da criança pequena.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire¹⁸³

O objeto de estudo da investigação é a relação da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil, situando-se nas ações pedagógico-didáticas dos professores de Educação Física, imbuídos em contribuir para a formação socioambiental cidadã das crianças pequenas. Trata-se de um trabalho de pesquisa na Educação Infantil, na escola pesquisada, da rede de ensino de Curitiba, Paraná.

Com a intenção de coerência frente ao aporte teórico, a opção foi pela pesquisa qualitativa na abordagem metodológica da pesquisa-ação, por entender-se que esta vem ao encontro do compromisso social e científico de professores e da pesquisadora em vista de respostas construídas colaborativamente, na relação com os problemas investigados, em perspectiva crítica e “[...] sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído” (THIOLLENT, 2011, p. 14).

3.1 Natureza da pesquisa

A História da Educação Física, focada anteriormente, registra esse campo de conhecimento como uma atividade no contexto escolar, desde sua origem no Brasil (século XIX), servindo a fins políticos, militares, higienistas, esportivistas, eugênicos, entre outros. A partir das décadas de 1980 e 1990, fase que marca a transição de uma Educação Física ingênua para uma Educação Física crítica e reflexiva, esta é

¹⁸³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1999, p. 153.

reconhecida como componente curricular, com obrigatoriedade para todos os níveis da Educação Básica, por meio da LDB nº 9.394/96, Artigo 26º (BRASIL, 1996). Dessa forma, pela primeira vez em sua história, abre-se a possibilidade, amparada legalmente, para a Educação Física dialogar com o Projeto Político Pedagógico da escola, entremeando seus objetivos aos do coletivo institucional e favorecendo a interlocução com outros conhecimentos escolares; dentre estes, a Educação Ambiental, inter-relacionando-se com a construção de uma Educação Física capaz de transcender a perspectiva biológica, ou seja, tratar de questões socioambientais vivenciados pelos educandos (ABREU, 2010).

Este processo de abertura e criticidade, gerado no âmago de uma Educação Física em crise quanto ao seu objeto de estudo e, conseqüentemente, quanto aos conteúdos, encaminhamentos metodológicos e formas de avaliação, também oportunizou o diálogo com outros conhecimentos, como a Arte, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia Humana, a Arqueologia, a Psicologia e os saberes populares. Esse movimento interdisciplinar levantou questões acerca da pesquisa tradicionalmente realizada na escola até então – pautada por um processo linear, em perspectiva positivista de conhecimento, visando a testagem de hipóteses. O debate possibilitou a abertura para a realização de pesquisas qualitativas sobre as práticas pedagógicas da Educação Física em contexto escolar.

Ressalta-se que, segundo André (1999), a abordagem qualitativa provém do século XIX, com os estudos de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Max Weber (1864-1920) e ambos esses autores concordam que, dadas as distinções entre as ciências físicas e naturais e as ciências humanas e sociais, os métodos de investigação também deveriam ser diversos. Assim, Dilthey e Weber¹⁸⁴ *apud* André (1999, p. 17), afirmam que a investigação adequada às ciências humanas e sociais “[...] deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações [...] [e] para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto”. Com os estudos de outros pesquisadores, também criticando a perspectiva positivista de ciência e concordando com uma nova visão de construção do conhecimento, ganha força o debate entre as pesquisas quantitativas e

¹⁸⁴ Dilthey e Weber não estão citados nas referências.

qualitativas, até fins da década de 1980, quando a Educação Física também adere à polêmica; esses pesquisadores deixam claro que

não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1999, p. 17).

Segundo André (1999), de lá para cá, muitos avanços foram feitos no afã de se construir novas maneiras para a realização de pesquisas na Educação, inclusive demonstrando a necessidade de ultrapassar a dicotomia quantitativo-qualitativo, posto que quantidade e qualidade são conceitos que se inter-relacionam e podem estar presentes em uma mesma pesquisa. Sendo assim, como se caracteriza uma pesquisa em abordagem qualitativa?

Para a realização de uma investigação qualitativa, torna-se necessário ao pesquisador coletar os dados diretamente do campo observado, dada a influência que o meio exerce sobre as ações dos sujeitos investigados, como atestam Bogdan e Biklen (1994, p. 48): “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”. Paulo Freire amplia essa compreensão ao afirmar que o conhecimento do contexto implica o conhecimento da realidade de vida dos educandos e educadores: “[...] a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (FREIRE, 1999, p. 155). Assim, para a coleta de dados, no local da investigação, o pesquisador pode valer-se de análise documental, questionários, entrevistas, observações participantes, diários de campo, bem como gravação em áudio e vídeo – procedimentos que devem ser autorizados.

Outra característica da pesquisa qualitativa refere-se à descrição de como os dados são analisados; por exemplo, via relatórios das observações, transcrições das entrevistas, análise descritiva das respostas de questionários, de documentos e vídeos. Nessa abordagem, examinam-se os dados, palavra por palavra, “[...] com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos

permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A análise rigorosa e minuciosa da descrição dos dados possibilita a construção progressiva de hipóteses, na medida em que o investigador interage com os sujeitos, pois, na abordagem qualitativa não existem esquemas impositivos nem resultados previamente planejados; assim, “[...] não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

De modo geral, chegar a resultados é uma etapa importante para a pesquisa; no entanto, na perspectiva qualitativa, o processo pelo qual se dá a investigação é o mais relevante: os caminhos percorridos, os instrumentos mais significativos, as dificuldades de certas escolhas e as sugestões para o encaminhamento de novas pesquisas. Nesse processo, o investigador mantém vivo o deslumbramento por novas descobertas, considerando igualmente importante apreender as perspectivas dos participantes, os significados e sentidos dos sujeitos da pesquisa, pois, dessa maneira

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de **diálogo** entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51, grifo nosso).

No âmbito das possibilidades da pesquisa qualitativa, estão associados, entre outros aspectos: - a pesquisa do tipo etnográfica, adaptada a estudos relacionados ao processo educativo, nos quais a observação participante, as entrevistas intensivas e a análise documental aparecem como instrumentos privilegiados; - o estudo de caso do tipo etnográfico, pelo qual uma instituição, uma pessoa, um grupo de pessoas ou um programa, são estudados em suas particularidades, bem como nas inter-relações e contextos que os envolvem; - e a pesquisa-ação, como metodologia criada por Kurt Lewin (1890-1947)¹⁸⁵, a qual objetivava a pesquisar

¹⁸⁵ Psicólogo alemão, concluiu seu doutorado na área de Psicologia Social em 1914 e após servir como oficial do exército na I Guerra Mundial (1914-1918), trabalhando no Instituto Psicanalítico de Berlin, por ser judeu, exilou-se a partir de 1933 nos EUA, pouco antes da II Guerra (1939-1945); ali

problemas sociais da época, de forma científica; de lá para cá, tal abordagem de pesquisa desdobrou-se em várias correntes, como a pesquisa participante ou participativa e a pesquisa-ação institucional – valorizadas nas investigações anglo-saxônica, australiana, espanhola, portuguesa e francesa – e a pesquisa colaborativa ou cooperativa, nos estudos norte-americanos (ANDRÉ, 1999).

A Educação tem-se apropriado dessa abordagem de pesquisa-ação para tratar questões de currículo, das condições institucionais de ensino, das ações pedagógico-didáticas, da formação continuada de professores, entre outros temas, tendo em vista um trabalho coletivo de ações, envolvendo pesquisador e o pessoal escolar, enquanto participantes da pesquisa na transformação da realidade escolar (ANDRÉ, 1999).

O sentido político dessa abordagem de pesquisa, de intervenção em um meio social, realizada pelo pesquisador num trabalho coletivo com os profissionais da Educação, possibilita “[...] partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer [o] problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo [...]”, ou seja, em outras palavras, intentar “[...] a conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca de emancipação [...]” (ANDRÉ, 1999, p. 32-33).

Assim, na pesquisa-ação, pesquisadores e professores participantes elaboram conjuntamente as questões levantadas e estudam “[...] dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Dada a urgência dos profissionais da Educação de refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógico-didáticas – e, neste estudo, os de Educação Física, desde a Educação Infantil – na busca da formação socioambiental cidadã deles próprios e dos educandos, para dar ao processo educativo significado e sentido existencial para todos, propõe-se a abordagem metodológica da Pesquisa-Ação, na vertente da pesquisa Colaborativa. Tal encaminhamento de pesquisa quer possibilitar que, pesquisadora e professores participantes, possam coletar dados e levantar problemas em conjunto, bem como dialogar, refletir, analisar, planejar ações

e executá-las, avaliando cada etapa, visando a contribuir ao avanço da prática escolar da Educação Física na Educação Infantil.

Desse modo, como uma das linhas da investigação-ação, a Pesquisa Colaborativa tem tido, desde a década de 1980, segundo Ibiapina (2008, p. 09), “[...] o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional”. Para tanto, três condições são imprescindíveis: 1) a resolução dos conflitos gerados pelos processos de ensino e de aprendizagem deve ser balizada pela **colaboração** entre pesquisador e professores participantes; a qual, por meio do **diálogo**, possibilita a construção de decisões compartilhadas entre os envolvidos e ações comuns; 2) a **reflexividade crítica** sistemática dos professores entre si e com o pesquisador acerca das práticas pedagógico-didáticas, para a construção coletiva de pensamentos e ações que priorizem a dimensão criativa e a reconstrução dialética entre teoria e prática; 3) e a compreensão, por parte do pesquisador, de que os professores participantes são **produtores de conhecimento** e **coprodutores da pesquisa**; assim como ele, pesquisador, pode contribuir à **formação continuada dos professores**, cruzando conhecimentos acadêmicos com os escolares, promovendo a interpretação reflexiva e dialética dos professores com seus pares acerca da investigação proposta, com o propósito de aperfeiçoamento permanente de todos (IBIAPINA, 2008).

As palavras acima, em negrito, representam conceitos relevantes para o trabalho investigativo colaborativo, bem como para mim. A própria palavra **colaborar**, oriunda do latim medieval *colaborare*, como forma verbal popular na formação das línguas latinas, o prefixo *co* veio do latim clássico *cum*, que significa “junto”; *laborare* significa “trabalhar” e assim, “co-laborar” significa “trabalhar junto”, “trabalhar com”. Nesse sentido, para ampliar a compreensão desse termo, pode-se lembrar de outras palavras importantes como “co-produção”, “co-construção” e “co-partilhamento”, cujos significados caminham na mesma linha de “fazer com”, levando-nos a entender que sem a colaboração intencional e solidária, a pesquisa não alcança seu intento.

Para aprender a colaborar é inevitável aprender a **dialogar**, a falar, expressar ideias, mas especialmente saber escutar, reconhecendo o quanto os outros tem a contribuir, a enriquecer, a acrescentar sobre um assunto em questão, pois como ensina Freire (1999, p. 127, 128):

[...] é *escutando* que aprendemos a falar *com* eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar *com* é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (itálicos no original).

Assim, **falar com** é diferente de **falar para**: ao pesquisador que pretenda realizar uma Pesquisa Colaborativa é fundamental investir na arte de dialogar, compreendendo o diálogo não como simples troca de ideias ou exposição oral de conhecimentos de um para o outro ou outros; mas como um ato generoso, carregado de humildade em conhecer o pensamento alheio e capaz de produzir ideias e ações originais e criativas, conjuntamente (FREIRE, 2008). Nesta pesquisa, opta-se pelo entendimento freiriano de humildade, assim explicado por Romão *et al* (2006, p. 180):

[...] humildade é uma virtude, especialmente do ponto de vista do conhecimento e das relações humanas, porque é a capacidade de, apesar de ter as próprias convicções, estar disposto à abertura para ouvir o outro e a outra e levar em consideração o que ouve, estando disposto, também, para refazer suas próprias verdades.

Somente por meio do diálogo, compreendido sob esse olhar freiriano, podem os seres humanos conquistar significações e sentidos de vida, pois “[...] o diálogo é uma exigência existencial. [...] ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2008, p. 91).

Nessa perspectiva, mediante o diálogo consciente e respeitoso, desenvolve-se uma relação de percepção de nós mesmos, do outro e do mundo; e pensar **junto**, pensar **com**, no verdadeiro exercício de “**co-laborar**”, são momentos que promovem o encontro de ideias e proposições interventivas para transformar a realidade da escola, no contexto do tema pesquisado.

O pensar em conjunto sobre as práticas pedagógicas, proposto por esta Tese, fundamenta-se, pois, na escuta sensível e no olhar atento do pesquisador, que, segundo Henz (2015, p. 78), incluem além da palavra, “[...] os gestos, os olhares, as reações, os sentimentos despertados por esses momentos reflexivos dialógicos”. O mesmo autor enfatiza que essa escuta respeitosa, carregada de generosidade e

humildade, “[...] contribui para o aprendizado mútuo e mobiliza à auto(trans)formação permanente” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 74).

Desse modo, ao **refletir criticamente** sobre as questões levantadas, pesquisadores e professores participantes “**com-partilham**” pensamentos e práticas e podem vir a compreender a necessidade de aprofundamento tanto do conhecimento teórico quanto das experiências vivenciadas com as crianças; e, para tanto, cabe o entendimento de que “[...] para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir” (IBIAPINA, 2008, p. 18). As inquietações, dúvidas e questionamentos dos professores acerca da dinâmica escolar, dos conteúdos, dos encaminhamentos metodológicos, da avaliação, ou seja, a curiosidade pedagógica, muitas vezes ingênua, precisa ascender ao patamar crítico, pela sistematização socializada, isto é, discutida entre os pares e com o pesquisador, para se transformar em curiosidade crítica que promova mudanças de pensamento e de ações docentes. Paulo Freire (1999, p. 34, 35), ao descrever esse processo, assim se expressa:

na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.

Por meio da curiosidade epistemologicamente construída, a Pesquisa Colaborativa pode gerar a produção de novos conhecimentos e ações criativas que transformem as práticas pedagógico-didáticas dos professores e, especificamente dos docentes de Educação Física, nos termos dos objetivos desta Pesquisa, na orientação da formação socioambiental cidadã das crianças. As questões levantadas como também orientadoras desta Pesquisa, precisam ser respondidas a partir da análise e discussão crítica, entre pesquisador e professores, quanto às práticas corporais que favoreçam o processo de conscientização socioambiental na Educação Infantil.

Ao promover o repensar das práticas pedagógicas e, dessa forma, possibilitar sua transformação, a Pesquisa Colaborativa, agrega a **pesquisa** científica na relação com a **formação** de professores (FERREIRA, 2007). Assim, quando o(a) pesquisador(a) possibilita aos professores participantes a reflexão sobre suas próprias ações e lhes dá a oportunidade de produzirem coletivamente novos

saberes, no rumo dos objetivos traçados pelo grupo, supera-se uma concepção “bancária” de pesquisa e de formação, na qual aquele que está conduzindo o processo vê-se como depositante de conhecimentos naqueles que estão, de forma passiva, recebendo as orientações. André (1999, p. 115) salienta que não é “[...] nada fácil resistir à tentação [...]” de apresentar palestras, explanações orais ou leituras dirigidas, como tradicionalmente acontece em treinamentos, capacitações e pesquisas com professores; entretanto, a autora explica:

[...] se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos (ANDRÉ, 1999, p. 115).

Nesse sentido, na medida em que a equipe gestora e os próprios pesquisadores proporcionarem condições, os professores participantes tornam-se tanto **produtores de conhecimento** como **coprodutores da pesquisa**. Com essa compreensão, Schmidt e Garcia (2007), ao analisar os resultados de uma investigação colaborativa, cujo objetivo principal era a compreensão de desafios e potencialidades da ação docente nas decisões e inovações curriculares, concluem:

As investigações qualitativas, realizadas de forma colaborativa, em projetos de longa duração e, ainda, em processos de aproximação entre as universidades e as escolas, assentados sobre algumas condições objetivas essenciais – entre elas a existência de horários de estudo prevista nos contratos de trabalho, a estabilidade dos profissionais na rede de escolas e o espaço para participação conquistado em suas lutas enquanto categoria – podem contribuir para se compreender as formas pelas quais os professores articulam e reelaboram práticas e saberes, formas essas que se manifestam cotidianamente em seu trabalho docente (SCHMIDT; GARCIA, 2007, p. 169).

Cabe aos gestores da esfera local, estadual e federal a incumbência de providenciar as condições mínimas de infraestrutura e de estímulo profissional, para os professores avançarem na pesquisa e formação. Entretanto, conforme alerta Nóvoa (2001, p. 25), “[...] só o profissional [...] pode ser responsável por sua formação.” Para este autor, no que concerne à formação permanente e pesquisa, é necessário que os docentes percebam-se como eternos aprendizes, além de compreender que “[...] todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende” (*Idem*) – aprendizado resultante das trocas

compartilhadas com os colegas e educandos, refletindo acerca dos problemas cotidianos da escola e para os quais se buscam respostas.

Desse modo, no propósito da presente investigação, a Pesquisa Colaborativa pode qualificar e aprimorar a ressignificação que os professores, muitas vezes já fazem cotidianamente nas escolas acerca das práticas pedagógico-didáticas; pelo diálogo reflexivo, consciente e crítico, favorecendo a **formação** de professores enquanto também pesquisadores, a autora deste estudo assume o pressuposto de que:

a prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação (IBIAPINA, 2008, p. 25).

Acreditar, portanto, no potencial dos professores para transformar suas práticas pedagógicas, é reconhecê-los como sujeitos cognoscentes que, por meio da reflexão conjunta – crítica e metódica –, ascendem ao patamar de pesquisadores de suas próprias práticas.

3.2 Universo da pesquisa

3.2.1

Campo da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada numa escola municipal de Curitiba, a qual têm 18 turmas – duas de Educação Infantil e as demais da primeira fase do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos. A escolha da referida escola deve-se ao fato de ser o local de trabalho da autora desta pesquisa, desde 2011, como docente de Educação Física. Para a pesquisa foram selecionados as duas turmas da Educação Infantil.

A escola está localizada no bairro São Braz, um dos mais antigos da cidade; tem este nome em virtude da devoção de seus moradores. Havia originalmente quatro grandes chácaras na região, com produção de batata, cereais, hortaliças, milho e feijão e também de suínos e bovinos. Em meados da década de 1970, as chácaras foram loteadas pela expansão urbana, acelerando-se o crescimento populacional do bairro que, segundo dados recentes do IBGE (2010), consta de

23.559 habitantes. O bairro localiza-se ao norte de Curitiba, a cerca de dez quilômetros do Centro. A maioria da população está na faixa etária de 15 a 64 anos (72,53%), sendo que 19,91% correspondem à fase da Educação Básica, entre zero e 14 anos. Há cerca de 7.926 unidades domiciliares, a maioria de casas (86,83%). Das famílias, aproximadamente 32,57% têm rendimento entre um e dois salários mínimos. São alfabetizadas 98,02% das pessoas com dez anos para cima. O bairro possui cerca de 582,93 mil m² de área verde, correspondendo a 24,74 m² por habitante, ou seja, 11,64% da área total, incluindo onze jardins e oito praças. No perímetro da região há dez equipamentos públicos: duas Escolas Municipais, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), um Centro de Educação Infantil, creche conveniada (CEI), duas Unidades de Saúde e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), no bairro, é de 0,788, ocupando a 45ª posição entre os 75 bairros da cidade; e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é de 6,9. O bairro, inicialmente com características residenciais, hoje apresenta perfil também comercial. E 98,45% dos domicílios contam com abastecimento adequado de água e 90,99% estão ligados à rede geral de esgotos ou a fossa séptica¹⁸⁶.

Com relação aos educandos, foi realizada pela própria escola uma pesquisa com 344 famílias dos alunos, por meio do questionário “Conhecendo o aluno”: - a profissão dos pais e das mães é diversificada, dos quais a maioria tem emprego; - a renda familiar é de três a quatro salários mínimos; - a escolaridade das mães, em sua maioria, está entre o 9º ano do Ensino fundamental e o ensino médio completo, e dos pais, entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o ensino médio completo; - quase todas as famílias têm residência própria; - a maioria das crianças mora com os pais que, em grande parte são casados; - as crianças, em casa, têm lugar definido para estudar, o que demonstra organização da família, dando prioridade ao estudo; - em sua maioria, quando as crianças ficam em casa são cuidadas pelas mães ou pelos avós; - como formas de lazer, as famílias optam por passeios, ir ao parque, visitar parentes, assistir televisão e frequentar igrejas; - quanto à religião, a

¹⁸⁶ Informações e dados contidos neste parágrafo encontram-se no site do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Nosso Bairro: São Braz. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/nosso%20bairro/anexos/60-S%C3%A3o%20Braz.pdf>. Acesso em: 03/02/2016; bem como no Projeto Político Pedagógico da referida escola.

maioria é católica, com diversidade de outras denominações; - as famílias informaram ler livros, revistas, jornais e a Bíblia; - muitas crianças vão a pé ou de bicicleta à escola, acompanhadas por familiares ou sozinhas; - e os pais ainda relataram que as crianças ajudam nas tarefas domésticas¹⁸⁷.

A escola foi fundada a 18 de março de 1977, pelo Decreto nº 319/77, tendo o nome original alterado por outro Decreto nº 38/81; e em 1999, novamente houve mudança de nome. Desde sua inauguração, a escola passou por duas ampliações, sendo acrescentadas quatro salas de aula, perfazendo um total de nove. Em 2008 e 2009, foram inauguradas a quadra coberta – espaço para aulas de Educação Física, recreio dos alunos, filas de organização da entrada às salas – e a Biblioteca Professora Sirlene de Lourdes Sandoli. A escola também possui laboratório de informática, com dezoito computadores, disponibilizados a cada turma uma vez por semana; e ainda, uma Secretaria, onde está a sala da direção e, em anexo, sala para depósito do material escolar; banheiros e lavatórios para os professores e alunos em geral e outros adaptados para a Educação Infantil; uma cozinha com fogão industrial, geladeira, pia e armários; sala das pedagogas e sala dos professores, com armários contendo materiais didáticos; também há o almoxarifado, uma sala para aulas de reforço e uma sala para os materiais das aulas de Educação Física; quanto aos espaços externos, além da quadra coberta, há um pátio coberto, um parquinho cercado – para uso exclusivo das crianças pequenas –, uma área com pó de pedra utilizada para voleibol e caçador, ladeada com árvores frondosas que também acomoda mesinhas com bancos de concreto e uma cancha de areia¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Informações e dados contidos no Projeto Político Pedagógico da referida escola.

¹⁸⁸ Informações e dados contidos no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quadro 2: Dimensão física da escola pesquisada

ESPAÇOS	QUANTIDADE
Salas de aula	09
Sala da direção (anexo à secretaria)	01
Biblioteca	01
Sala das pedagogas	01
Sala dos professores	01
Pátio coberto (com bebedouro)	01
Quadra coberta	01
Cancha de areia	01
Parquinho cercado	01
Área com pó de pedra com mesinhas e bancos	01
Sala para materiais de Educação Física	01
Laboratório de informática	01
Cozinha	01
Secretaria (com sala para depósito do material escolar)	01
Sala para aulas de reforço pedagógico	01
Almoxarifado geral	01
Sanitários dos professores, alunos e crianças da Educação Infantil	02
Estacionamento para os professores	01

Fonte: Organização da autora (2016).





Foto 27: Fachada da escola pesquisada.
Fonte: Arquivo da autora (2015).



Foto 28: Pátio coberto.
Fonte: Arquivo da autora (2015).



Foto 29: Espaços externos da Escola. Detalhe para os pneus coloridos fazendo parte das floreiras do jardim.
Fonte: Arquivo da autora (2015).

 <p>Foto 30: Espaços externos da Escola. Fonte: Arquivo da autora (2015).</p>	 <p>Foto 31: Parque infantil cercado, prioritariamente para as crianças da Educação Infantil. Fonte: Arquivo da autora (2015).</p>	 <p>Foto 32: Cancha coberta. Fonte: Arquivo da autora (2015).</p>
--	--	--

3.2.2

Sujeitos da pesquisa

A escola pesquisada vinha desenvolvendo práticas corporais de aventura na natureza, em conexão com a Educação Ambiental – abrangendo Corrida de Orientação e Arvorismo e também o Projeto Parque de Pneus, realizados entre 2013 e 2014, atividades estas explicitadas na Introdução. A partir dessas práticas, a autora desta Pesquisa convidou os dois docentes de Educação Física que atuavam na Educação Infantil (um professor pela manhã e uma professora, à tarde) e, ainda, duas professoras de Educação Física (uma encontrava-se em licença maternidade e a outra, lotada na Secretaria Municipal da Educação - SME), que tinham participado das atividades mencionadas, em anos anteriores. Estas duas docentes, não só relatariam seu ponto de vista sobre os projetos já realizados na Escola, os fatos e impressões sobre os aspectos positivos e os pontos desafiadores, mas, sobretudo, contribuiriam com a reflexão conjunta sobre a relação da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Aceite o convite, a pesquisa de campo contou, inicialmente, com quatro professores de Educação Física para que junto com a pesquisadora e com base no histórico das experiências relatadas, refletissem sobre as potencialidades de transformação das aulas de Educação Física, na Educação Infantil, em vista do desenvolvimento da conscientização socioambiental cidadã.

Também foram convidadas duas professoras de Artes, participantes do Projeto Parque de Pneus em vista de que, neste e em outros projetos e eventos desenvolvidos na escola¹⁸⁹, trabalham colaborativa e sistematicamente integradas aos professores de Educação Física. As duas docentes aceitaram o convite e não se limitaram ao relato de envolvimento no Projeto Parque de Pneus, permanecendo nos encontros investigativo-formativos, do começo ao fim, fortalecendo o grupo com suas valiosas contribuições.

Ademais, as duas professoras regentes da Educação Infantil também foram convidadas a participar da Pesquisa; entretanto, a professora da manhã não aceitou e, a da tarde, não podia comparecer aos encontros no turno da manhã. Diante da dificuldade em ter uma representante-regente da Educação Infantil nos encontros, mais uma professora foi convidada, no caso, a professora corregente. Esta professora não só aceitou o convite como, no decorrer das semanas, reorganizou seu horário para poder participar de todos os encontros, permanecendo até o fim da Pesquisa.

O convite aos professores de diferentes campos de conhecimento e com diferentes funções na escola para participarem da Pesquisa Colaborativa, justifica-se pelos seguintes motivos:

- a Educação Física, nesta escola, tem trabalhado em parceria com Artes na realização de projetos de curta duração – alguns meses – e, também, de longa duração, correspondendo ao período total do ano letivo e avançando para o próximo, como no caso do Projeto Parque de Pneus; e os regentes e corregentes da Educação Infantil também trabalham com os docentes de Educação Física, no planejamento de aulas conjuntas e eventos da Escola;
- as professoras de Artes e a corregente da Educação Infantil, além de querer participar do grupo de pesquisa, dispuseram-se a pensar e contribuir com questões específicas da Educação Física, ou seja, propostas de práticas pedagógicas desse campo, para a formação socioambiental cidadã das crianças pequenas;
- e ainda, o teor transversal e interdisciplinar do objeto da Tese, ou seja, a relação da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil; de acordo com

189 Projeto da Festa Junina, Feira da Diversidade Cultural/Étnico-Racial, Projeto do Folclore, Bienal de Arte das Escolas Municipais, Festival de Dança, Projeto Escola&Universidade Entre o belo e o estranho: obras de arte e práticas corporais na construção da identidade das crianças.

o Artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a, p. 558), a Educação Ambiental é “[...] uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades [...]”, e, ainda, no Artigo 14, inciso II, “[...] deve contemplar uma abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (*Ibid.*, p. 560); portanto, esses princípios metodológicos de transversalidade e interdisciplinaridade da Educação Ambiental, bem como a orientação para que esta dimensão educativa esteja presente desde a Educação Infantil, legitimam o convite às professoras de Artes e também a uma representante desta primeira etapa da Educação Básica.

Observa-se que durante o período da Pesquisa de Campo, no primeiro semestre letivo de 2016, alguns fatos modificaram os planos iniciais:

- houve duas trocas de docentes de Educação Física que atuavam na Educação Infantil – a professora do turno da tarde foi para outra escola, assumindo um concurso, sendo substituída por uma professora com dificuldades em vir às reuniões pela manhã, já que também trabalhava em outra escola nesse turno; com o final da licença-maternidade, a outra professora reassumiu sua turma pela manhã e o professor que a substituíra, assumiu outras turmas da escola;
- e a professora que trabalhava na SME também deixou o grupo, por compromissos com outras escolas.

Essas questões mudaram o andamento previsto dos trabalhos da Pesquisa Colaborativa, permanecendo quatro docentes: a professora de Educação Física, que estava em licença-maternidade¹⁹⁰; as duas professoras de Artes e a corregente da Educação Infantil.

Apresenta-se a seguir o quadro das professoras-pesquisadoras que participaram de todo processo investigativo-formativo, segundo sua formação acadêmica e atuação na escola.

¹⁹⁰ Participou desde o começo até o final, mesmo durante sua licença-maternidade.

Quadro 3: Dados sobre as professoras-pesquisadoras

PROFESSORA-PESQUISADORA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO NA ESCOLA
PP1	Educação Física; Especialização em Educação Especial; Especialização em Psicomotricidade Relacional.	Professora de Educação Física
PP2	Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas; Especialização em Metodologia do Ensino da Arte.	Professora de Arte
PP3	Pedagogia; Especialização em Educação Especial	Professora de Arte; Professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos)
PP4	Pedagogia; Especialização em Políticas Públicas de Inclusão; Especialização em Psicopedagogia	Professora Corregente de Educação Infantil

Fonte: Organização da autora (2016).

Cabe observar que o dia da semana e os horários para os encontros foram acordados com a Direção da Escola: quarta-feira, pela manhã, por concentrar o maior número de professores convidados e por ser o dia de permanência de Educação Física e Artes. O tempo programado para a Pesquisa de Campo foi de fevereiro a julho de 2016, sendo que em 11/02, primeiro dia de aula, houve um contato informal com os professores, convidando-os para participar da Pesquisa; o primeiro encontro foi realizado em 17/02 e o último, em 06/07.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa

3.3.1

Fases da pesquisa-ação colaborativa

A condução deste estudo pauta-se pela Pesquisa-Ação, na vertente da Pesquisa Colaborativa, em vista de que pesquisadora e docentes-pesquisadores, via o diálogo freiriano, possam falar e escutar na busca de uma construção conjunta de significados e sentidos acerca do objeto da investigação, com foco em consequentes ações interventivas para a transformação de situações e condições diagnosticadas; nessa perspectiva,

o sujeito pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito-pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva. Dessa forma, ambos reescrevem a história desse conhecimento (ROMÃO *et al*, 2006, p. 190).

Sob esse entendimento, o pesquisador não é apenas aquele que pesquisa; mas quem, ao pesquisar, é pesquisado em diálogo com os sujeitos-pesquisandos que, por sua vez, ao serem pesquisados também pesquisam¹⁹¹. Nessa relação, serão desenvolvidas as seguintes fases da Pesquisa Colaborativa: - Diagnose; - Planejamento da primeira oficina de reflexão; - Oficinas reflexivas; - Planejamento da ação reconstrutiva da Educação Física na Educação Infantil; - Ação reconstrutiva; - e Nova ação reflexiva.

De acordo com Ibiapina (2008), o processo de pesquisa reflexiva e crítica envolve quatro ações: descrever, informar, confrontar e uma ação interventiva – a de reconstruir, resultante das três. As quatro ações se fazem presentes, praticamente, em todo o processo da Pesquisa Colaborativa, entretanto podem aparecer com maior ou menor ênfase, dependendo da fase da pesquisa, conforme explicações a seguir.

A **descrição** de ações possibilita ao docente-pesquisador reexaminar a seleção das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças (- “O que fiz?”), bem como a rever as opções metodológicas feitas (- “Como fiz?”). A ação reflexiva de descrever destaca-se na primeira fase desta Pesquisa, denominada Diagnose.

¹⁹¹ Pode-se fazer uma analogia com o pensamento de Freire, quando afirma: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2008, p. 79).

Ao **informar** sobre os conhecimentos relevantes que fundamentam a condução dos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas, os professores participantes podem reavaliar os significados socioeducativos e os sentidos das escolhas realizadas (- “Por que fiz? - Sob quais bases teóricas? - Como o projeto de sociedade vigente influencia as escolhas pedagógicas?” etc.). Essa ação reflexivo-crítica tem ênfase na terceira fase da Pesquisa, na realização das Oficinas Reflexivas.

A ação de **confrontar**, considerada por Ibiapina (2008) primordial na reflexão crítica pelos pesquisadores, nas Pesquisas Colaborativas, é também observada com maior relevância na terceira fase. Assim, por meio do confronto reflexivo e crítico entre o aporte teórico (vertentes de concepções, conceitos e conteúdos), as escolhas das ações didáticas e as atividades propostas pelos docentes-pesquisadores, tornam-se explícitas as opções epistêmicas dos professores – como a concepção de ser humano, Educação, aluno, cidadania, entre outras (- “Qual a função social das minhas aulas? - Como posso contribuir para a formação socioambiental cidadã das crianças? - Quais conceitos devo trabalhar com meus alunos na construção de outro modelo de sociedade?” etc.).

A ação interventiva de **reconstruir** está evidenciada na quinta fase desta Pesquisa, pois depende dos docentes-pesquisadores terem vivenciado as três ações reflexivas anteriores. Esta ação possibilita a reconstrução das práticas docentes e “[...] ajuda a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais e políticos” (IBIAPINA, 2008, p. 75).

A Pesquisa Colaborativa, assim conduzida – nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas pedagógicas – favorece aos professores-pesquisadores a diagnose e o enfrentamento de situações reais que os afligem e incomodam e, para as quais, buscam soluções; e ainda proporciona a correlação entre pesquisa e formação, pois “[...] é no espaço concreto da escola, em torno dos problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação” (NÓVOA, 2001, p. 25).

O processo de conscientização sobre o que e por que acontece e como podemos inovar as práticas pedagógicas, vai formando o olhar crítico dos professores-pesquisadores e orientando suas ações; pois, segundo o pensamento freiriano, a conscientização é uma atitude crítica dos seres humanos sobre sua história, a realidade concreta, “des-velando-a” para conhecê-la e desmitificá-la,

podendo assim interferir no mundo, fazendo e refazendo a si mesmos. Freire (1980, p. 40) ainda enfatiza: “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

Com esse entendimento, para viabilizar a Pesquisa como um processo consciente e permanente de investigação e formação, de ação-reflexão-ação, algumas decisões foram tomadas com a anuência da Direção da Escola:

- optou-se pela quarta-feira, como já mencionado, por ser o dia que constitui, no calendário de ensino na Rede Municipal, um tempo para estudos e planejamento dos professores de Educação Física e de Artes;
- decidiu-se por encontros semanais, das 7:30 às 9:30, tendo em vista manter um vínculo mais estreito com as professoras-pesquisadoras;
- procurou-se programar estudos de semana a semana, incentivando a pesquisa e a reflexão sobre questões e temas levantados;
- quanto ao local disponível para os encontros, foi necessário conquistar (por insistência) uma pequena sala usada pelos outros professores para o reforço escolar; como a escola é pequena não havia espaços desocupados e o almoxarifado onde ficam os materiais de Educação Física – a princípio o local liberado – demonstrou-se inapropriado, por não ter condições mínimas de salubridade;
- além das gravações-áudio de todos os encontros, optou-se por entregar a cada professora participante um caderno para que registrassem, na forma de Diário de Campo, suas impressões, questionamentos e dúvidas sobre cada momento da Pesquisa, por ser pertinente uma forma a mais para as docentes expressarem-se e “[...] [estabelecerem] relações entre o escrito, o lido e o vivido [...] (TONIOLO; HENZ, 2015, p. 36), e desta maneira também refletirem sobre suas práticas pedagógicas e sobre os objetivos da Tese, que abrangem a formação socioambiental cidadã da criança pequena nas aulas de Educação Física; a pesquisadora também realizou o seu Diário de Campo.

A dinâmica escolhida para guiar as fases da pesquisa, fundamentou-se nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos¹⁹², focados por Henz (2015), com base

¹⁹² Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, desenvolvidos desde 2007, pelo “Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire”, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), são um espaço-tempo na promoção de estudos e

nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1980, 1993, 2008). Tais Círculos, fundamentados na leitura e discussão das obras de Freire, visam a possibilitar a “auto(trans)formação permanente” de professores, por meio da reflexão coletiva (de escuta, fala sensível e olhar aguçado), de ações interventivas na realidade escolar e de mudanças na práxis pedagógica, constituindo-se como “[...] processos de (re)construção cooperativa e intersubjetiva de conhecimentos” (TONIOLO; HENZ, 2015, p. 32). Parte-se, nos Círculos Dialógicos, da premissa freiriana de que a reflexão crítica sobre a realidade – “sobre si mesmo e sua práxis” – pode deflagrar o processo de conscientização necessário ao projeto de humanização e resultar no compromisso com transformações necessárias aos ambientes de vida. A proposta epistemológico-política de pesquisa e formação, sugerida por Henz e Freitas (2015, p. 74), via os Círculos Dialógicos, enfoca que a pesquisa em Educação:

[...] só se faz significativa no momento em que instiga os participantes envolvidos ao desvelamento de suas necessidades, provocando-os à reflexão e, conseqüentemente, à conscientização do que é preciso ser modificado. Esse tipo de pesquisa dá a todos a possibilidade de evoluir, de transcender e de superar velhas convicções em busca do *ser mais*” (itálico no original).

A seguir, são descritas as seis fases vivenciadas com as professoras-pesquisadoras, representadas na Figura 1, relatando o número de Círculos Dialógicos de cada fase, os objetivos traçados, igualmente para cada fase, as dificuldades enfrentadas, bem como o desenrolar do processo investigativo-formativo. No total, foram realizados vinte e dois Círculos Dialógicos¹⁹³, além de algumas entrevistas individuais, necessárias à complementação de informações, por parte dos participantes.

pesquisas com professores da Educação Básica, das escolas estaduais e municipais dessa cidade e acadêmicos da UFSM, os quais, por meio dos diálogos-problematizadores, dentre outros objetivos, buscam a refletir “[...] sobre si mesmos e sobre suas práticas, para que possam também despertar nos estudantes esse sentimento de humanização e cidadania” (TONIOLO; HENZ, 2015, p. 30).

¹⁹³ O número de Círculos Dialógicos dependeu de decisão coletiva, em termos de necessidades e do tempo disponível para a pesquisa de campo.



Figura 1: Fases relacionais da Pesquisa-Ação Colaborativa

Na Figura 1, as **linhas laterais** indicam o processo vivenciado, **correlacionando objetivos e procedimentos**; e as linhas pontilhadas em pirâmides: a) **a pirâmide mais larga**, que liga a seta dos objetivos com a dos procedimentos, indica a relação entre esses elementos nas diferentes fases e Círculos Dialógicos; b) **a pirâmide central** indica a relação entre os Círculos Dialógicos e as diferentes fases da pesquisa. A numeração ao longo da espiral central indica a quantidade de Círculos Dialógicos em cada fase do processo da Pesquisa-Ação Colaborativa. Por fim, o movimento representado pela espiral, pelas setas laterais e pirâmides, demarca a inter-relação que emergiu no processo da pesquisa.

Fonte: Organização da autora (2017).

Na primeira fase, a de **Diagnose**, em cinco Círculos Dialógicos, objetivou-se, primeiramente, a apresentar o projeto de pesquisa e seus objetivos (dois Círculos Dialógicos), na perspectiva das educadoras se tornarem sujeitos-pesquisadores; também foi levantado, nos três Círculos Dialógicos seguintes, o perfil das docentes participantes, quanto à trajetória profissional e aos conhecimentos prévios do objeto da pesquisa: compreensão dos conceitos de Educação Física, Educação Infantil, Meio Ambiente e Educação Ambiental. Nestes momentos, bem como nas outras fases da pesquisa, a pesquisadora promoveu o diálogo de escuta sensível e respeitosa e o olhar atento; segundo Henz e Freitas (2015, p. 78):

[...] durante os diálogos todos precisam estar atentos à fala de cada um dos interlocutores e, também, sentirem-se livres para “dizer a sua palavra” conforme forem se sentindo convidados à fala. [...] a ideia é que pesquisadores/interlocutores possam vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, baseada na **escuta sensível** e no **olhar aguçado** ao outro, na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo (negrito no original).

Nesse contexto, foram desenvolvidos os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, em todas as fases. Durante a primeira fase foram utilizados os seguintes procedimentos:

- o questionário semiestruturado (vide Apêndice 1), como instrumento de informações escritas, referentes à formação, à atuação profissional e compreensão das professoras-participantes quanto aos conceitos acima focados;
- a história oral temática ou narrativa autobiográfica – “[...] procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor” (IBIAPINA, 2008, p. 85);
- a entrevista semiestruturada, que permite flexibilidade aos questionamentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), teve por objetivo completar e esclarecer aspectos levantados nas fases da pesquisa, por meio dos Círculos Dialógicos;
- os diários de campo da pesquisadora e das professoras pesquisadoras – também “diário de bordo” – nos quais se registraram o percurso semanal da Pesquisa “[...] e onde [são mencionadas] as suas reflexões pessoais e a sua vivência da situação: as suas percepções, as suas expectativas, os seus receios, as suas satisfações, as

suas hesitações, [...] os seus sentimentos [...]” (POURTOIS e DESMET¹⁹⁴ *apud* LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1990, p. 158);

- os planos de aula da professora-pesquisadora de Educação Física (PP1).

Com base em Ibiapina (2008), nessa fase de diagnose, a pesquisadora instigou as docentes-pesquisadoras a responder questões relacionadas a: experiências na Educação Infantil; relação Educação Física e Educação Ambiental; e entendimento de Educação Física, Artes, Educação Ambiental, Meio Ambiente e Pesquisa Colaborativa. Por exemplo: - Como tem sido minha prática docente com crianças da Educação Infantil? ou - Como tenho relacionado os conteúdos de Educação Ambiental nas aulas de Educação Física?, ou ainda, - O que entendo por Meio Ambiente, Educação Ambiental etc? Tais questões permitem às educadoras **descrever** práticas pedagógicas, bem como refletir sobre elas, já que “[...] a descrição detalhada leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente” (IBIAPINA, 2008, p. 73). Observa-se que as professoras-pesquisadoras que não são do campo da Educação Física também foram incentivadas a abordar esses temas, voltados ao seu campo de atuação – Artes e Educação Infantil. Suas contribuições enriqueceram o diálogo, na medida em que apresentavam histórias de vida e experiências profissionais relacionadas à dimensão ambiental.

Além da dificuldade inicial com o espaço, para favorecer todas as professoras-pesquisadoras com a devida privacidade – necessária ao diálogo e às gravações –, uma outra dificuldade, na fase diagnóstica, foi a necessária reorganização do grupo, por não poderem mais alguns membros participar da pesquisa. Se por um lado essas alterações trouxeram uma sensação de instabilidade ao processo da pesquisa, por outro, fortaleceu a participação das professoras PP1, PP2, PP3, PP4, que se sentiram responsáveis pela manutenção dos encontros: o comprometimento dessas docentes foi fundamental para a continuidade da Pesquisa Colaborativa.

Os dados e informações da primeira fase, quanto ao perfil profissional das professoras-pesquisadoras e conhecimentos prévios sobre o objeto da Pesquisa, foram obtidos via questionários e planos de aula, apresentados nos Círculos

¹⁹⁴ POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **Épistémologie et instrumentation em sciences humaines**. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.

Dialógicos em forma de relatório-síntese, pela pesquisadora, aos docentes-pesquisadores para serem por estes validados; foi necessário que a pesquisadora conduzisse alguma entrevista adicional com as docentes, individualmente, a fim de esclarecer e complementar pontos pendentes.

Após a validação, seguiu a segunda fase da Pesquisa – **Planejamento da Primeira Oficina de Reflexão** –, objetivando a definir o primeiro tema para a fase seguinte. Esta fase teve a duração de quatro Círculos Dialógicos, assim organizados:

- com base no perfil profissional e nos conhecimentos prévios das professoras-pesquisadoras, acerca do objeto da Pesquisa, observou-se a necessidade de uma maior fundamentação quanto ao entendimento de Educação Ambiental crítica – conceito-chave da Tese – na linha de compreensão da conscientização socioambiental cidadã dos educandos; para tanto, a pesquisadora selecionou dois textos para leitura e discussão coletiva, em dois Círculos Dialógicos. : **Escolas para o século XXI**, de David Orr (1993) e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental** (BRASIL, 2012a) (vide Anexos 2 e 3). Em vista do aprofundamento das questões abordadas nos textos, foi elaborado um roteiro com base em Rechia (2013)¹⁹⁵, para orientar as docentes-pesquisadoras na leitura analítica e interpretativa do texto e elaborar síntese pessoal e perguntas, para discussão nos Círculos Dialógicos (vide Apêndices 2 e 3) ;
- nas duas reuniões seguintes, houve diálogo sobre as questões tratadas nos textos e as professoras-pesquisadoras foram-se posicionando e estabelecendo relações com o cotidiano da escola e refletindo sobre o que se pode desenvolver quanto à formação socioambiental cidadã das crianças pequenas, assim como levantando temáticas a ser discutidas na fase seguinte – oficinas de reflexão. De acordo com Henz (2015, p. 79), a dinâmica dos Círculos Dialógicos permite a “[...] possibilidade de cada um se descobrir como **ser inacabado** e ter, consequentemente, a progressiva consciência de que, como humanos estamos em permanente processo de busca e auto(trans)formação” (negrito no original);
- para subsidiar o diálogo no levantamento do tema da primeira Oficina de Reflexão (terceira fase da pesquisa), além da discussão sobre os textos, a pesquisadora

¹⁹⁵ RECHIA, Simone. **Diretrizes para leitura, análise e interpretação de texto**. Texto impresso. Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física/UFPR, 2013.

apresentou – em *slides* e por meio de portfólio – os projetos já realizados na Escola, que envolviam as relações entre as aulas de Educação Física, Arte e a Educação Ambiental. Como as docentes-pesquisadoras tinham participado do processo de elaboração e execução dos projetos anteriores, foram convidadas a contribuir com observações e comentários. Com o objetivo de incentivar as professoras-pesquisadoras à leitura das obras de Paulo Freire – na relação com a importância da escuta sensível e do olhar atento –, cada participante recebeu, como presente da pesquisadora, o livro *Pedagogia da Autonomia*. Em vários momentos da Pesquisa Colaborativa, as docentes trouxeram para debate trechos que haviam lido no livro, demonstrando sensibilização e interesse.

Escolhido, pelas participantes, o tema para a primeira oficina – **Consciência socioambiental na Infância: perceber e sentir para incorporar vivências** –, teve início a terceira fase da Pesquisa – **Oficinas Reflexivas**. A partir do método Círculos Dialógicos, tiveram realização: exposição dialogada, dinâmicas de grupo, entrevistas individuais semiestruturadas, aulas de campo e uso de textos como suporte teórico. Esta fase constituiu-se de três oficinas distribuídas em nove Círculos Dialógicos, com o objetivo de aprofundar os temas levantados pelas participantes, em coerência com o foco da Pesquisa.

Essa primeira oficina, com duração de quatro Círculos Dialógicos, teve como referência diferentes suportes teóricos e digitais, na maioria sugeridos pelas docentes-pesquisadoras, os materiais de apoio, a seguir, foram trabalhados e comentados coletivamente: - o livro **Consumo, lixo e educação ambiental: uma abordagem crítica** (ZACARIAS, 2000); - o documentário **Trashed – Para onde vai nosso lixo**¹⁹⁶; - o vídeo **Do meu lixo cuido eu**¹⁹⁷; - o livro **Manual de Etiqueta: 33 dicas de como enfrentar o aquecimento global e outros desafios da atualidade**; - e artigos da revista Carta Fundamental – a revista do professor: **A cidade e o rio e Apaguem as luzes**.

O tema selecionado para a segunda Oficina Reflexiva foi: **Brincar e aprender para preservar: desemparedando a Educação Infantil**. Esta oficina ocupou dois Círculos Dialógicos e tratou das inter-relações da Educação Ambiental com a

¹⁹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbkENKN4ZFo>. Acesso em: 03/10/2016.

¹⁹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2suepJzbUgk>. Acesso em: 03/10/2016.

Educação Infantil. Para tanto, as professoras-pesquisadoras leram, de forma orientada, o texto **Crianças da Natureza** (TIRIBA, 2010) (vide Anexo 4 e Apêndice 4), sugerido pela pesquisadora; as docentes levantaram questionamentos a partir do texto e como apoio a esse diálogo, assistiram a um vídeo sobre as escolas de Reggio Emilia¹⁹⁸; e visitaram uma escola de Educação Infantil particular, cujo planejamento pedagógico estabelece inter-relações com a Educação Ambiental por meio de projetos elaborados e desenvolvidos pelo conjunto das professoras. Nesta segunda oficina, houve ainda uma breve reflexão sobre os conceitos de Infância e Criança ao longo da História e as diferentes concepções pedagógicas para a Educação Infantil.

Para a terceira e última Oficina Reflexiva, o tema escolhido pelas docentes foi: **a Educação pelo movimento: práticas pedagógicas da Educação Física na formação socioambiental da criança pequena**, abordando-se propriamente o objeto da Tese. Esta oficina ocorreu em três Círculos Dialógicos, nos quais as professoras-pesquisadoras refletiram dialogalmente sobre as possibilidades de práticas corporais de Educação Física relacionadas à Educação Ambiental na Educação Infantil. No primeiro Círculo Dialógico e nos seguintes, a pesquisadora motivou a discussão, enfocando três categorias das experiências corporais relacionadas aos ambientes de vida das crianças, conforme Capítulo 2 da Tese: experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida; e experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida; com este procedimento, a pesquisadora teve em vista possibilitar a apreciação dessas categorias pelas professoras-pesquisadoras, incluindo observações e sugestões quanto à viabilidade das situações de aprendizagem pelas crianças. Nos dois Círculos Dialógicos seguintes, desta terceira oficina, foi apresentado às participantes o documentário **Brincantes: um documentário sobre a invenção das brincadeiras na escola**, de Nélío Spréa (2010), e também, com base em leitura orientada, foi analisado o texto **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física** (SAYÃO, 2002) (vide Anexo 5 e Apêndice 5). Surgiram diversos questionamentos pelas docentes-pesquisadoras sobre o

¹⁹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss. Acesso em: 03/10/2016.

documentário e o texto, especialmente relacionados ao entendimento dos professores e outros adultos sobre o conceito do brincar e do quanto a brincadeira significa para a criança pequena, bem como às dificuldades enfrentadas por elas para desenvolver iniciativas inovadoras.

Esta fase de emersão das temáticas selecionadas pelas docentes, motivou a reflexão sobre o cotidiano escolar e a própria práxis pedagógica, bem como a importância dos diálogos-problematizadores – focados por Henz e Freitas (2015), na linha dos Círculos Dialógicos. Tal método produz a discussão reflexiva sobre os problemas levantados e as novas questões, com um olhar crítico e sensível em relação às práticas pedagógicas, visando a mudanças de posicionamento das professoras-pesquisadoras ante a realidade concreta da escola. Para os autores referidos: “Ao indagar, o ser humano mobiliza a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79).

Coube, pois, à pesquisadora estimular as participantes a verbalizar suas experiências, sentimentos, questionamentos e reflexões, na busca por contribuições construídas em conjunto acerca das práticas pedagógicas de Educação Física para a Educação Infantil, com vistas à conscientização socioambiental cidadã; nesse sentido, encontrou apoio em Ibiapina (2008, p. 78):

desencadear a reflexão por meio de um processo colaborativo feito com o auxílio de questionamentos propostos pelas ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir, já explicitados anteriormente. Os partícipes, ao transporem em palavras os sentidos por eles construídos, verbalizam as informações necessárias à elucidação desejada.

Exemplos de algumas perguntas levantadas nas Oficinas Reflexivas: - Por que tenho optado por essa prática de ensino na Educação Física com as crianças? - Como tenho relacionado a Educação Física com a Educação Ambiental, na Educação Infantil? - Quais as bases teóricas para essas escolhas? - Quais minhas motivações para esse trabalho pedagógico? - Como o contexto socioambiental, político e econômico influencia minhas escolhas sociopedagógicas? - Quais os objetivos e processos avaliativos das minhas aulas de Educação Física, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, igualitária, voltada à sustentabilidade do Planeta? - Como posso contribuir para a formação socioambiental cidadã das

crianças? - A concepção de Educação Física na qual me fundamento apresenta respostas aos meus questionamentos éticos e sociais? - Quais conceitos procuro desenvolver nas aulas? - Os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos que seleciono têm conexão com a realidade de vida das crianças, suas condições e necessidades pessoais?

Esses questionamentos¹⁹⁹, bem como a escuta e fala sensível nos Círculos de Diálogos, incentivaram cada professora-pesquisadora a **informar** suas opções educativas com as crianças, dando foco:

[...] não somente [sobre] o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensino-aprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas também [sobre] o macro contexto social em que essas práticas estão sendo geradas (IBIAPINA, 2008, p. 74).

Ainda nos Círculos Dialógicos da terceira fase da Pesquisa Colaborativa, o intuito da pesquisadora foi o de promover um **confronto** entre as explicações teóricas e as práticas pedagógicas adotadas pelas docentes-pesquisadoras, conforme exemplos de questionamentos acima. Portanto, nesse momento, a pesquisadora voltou-se à ação reflexiva de confrontar, pois

essa etapa é o momento crucial da reflexão crítica. É com o objetivo de alcançá-lo que o pesquisador deve estimular o professor a abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos construídos na escola (IBIAPINA, 2008, p. 75).

A **quarta fase** diz respeito ao **Planejamento da Ação Reconstrutiva**, ou seja, o planejamento de práticas pedagógicas da Educação Física, em vista do aporte teórico construído colaborativamente, na perspectiva do desenvolvimento da Educação Ambiental sob o foco da cidadania socioambiental das crianças da Educação Infantil. Nesta fase, realizada em um Círculo Dialógico, foram planejadas ações pelas professoras-pesquisadoras, referentes a duas aulas compartilhadas, entre Educação Física e Artes. Essas aulas tiveram por objeto a vivência das crianças da Educação Infantil, conjuntamente com outras turmas maiores (1ªA e B e

199 Com o entendimento vygotskiano de que a fala organiza o pensamento (VYGOTSKY, 1996), observa-se que as professoras-participantes elaboraram, previamente, perguntas para instigar os diálogos-problematizadores sobre as temáticas selecionadas, considerando que outras questões foram surgindo no decorrer do processo.

2ºA e B) – mediante práticas corporais lúdicas e criativas via exploração dos ambientes, visando à formação socioambiental cidadã, em torno das três categorias de experiências corporais, focadas anteriormente: a observação e exploração dos ambientes (educação dos sentidos); a ludicidade, deixando as crianças livres para criar e experimentar diferentes sensações e movimentos; e a relação das crianças, umas com as outras.

De acordo com o proposto pelos Círculos Dialógicos, nesta fase, as professoras-pesquisadoras e a pesquisadora foram refletindo sobre a realidade-vida da escola e dela tomando consciência, bem como das possibilidades e dos desafios da práxis pedagógica; esta experiência participativa ocorreu no sentido de condição “[...] essencial para que o comprometimento humano com o mundo e com os outros aconteça” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 80).

A **quinta fase** – a **Ação Reconstrutiva** propriamente dita –, foi a aplicação do planejamento da fase anterior, realizada em dois Círculos Dialógicos, nos quais a pesquisadora valeu-se da observação colaborativa enquanto “[...] procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos” (IBIAPINA, 2008, p. 90). Foram definidos os dias, os horários e as turmas que participariam das aulas. Para registrar a experiência, foi prevista a gravação audiovisual das aulas, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Na medida em que as docentes-pesquisadoras clarificam a própria atividade docente, com base nos Círculos Dialógicos, abrem-se possibilidades para a transformação de suas práticas educativas. Assim, num processo intencional, interventivo e crítico de reconstrução, as docentes-pesquisadoras foram estimuladas a revisar suas ações pedagógicas para mudá-las, por meio das seguintes questões: - Quais conceitos preciso apreender para melhorar minha própria formação? - Como posso transformar minha prática pedagógica? - O que posso fazer nas minhas aulas de Educação Física para promover o desenvolvimento da criticidade, da criatividade, da autonomia e da cidadania socioambiental das crianças? - Como relacionar os conteúdos com o cotidiano de vida das crianças? Etc.

Na sequência, a pesquisadora apresentou relatório-síntese às professoras-pesquisadoras – sobre as observações colaborativas das aulas – para a validação de tal relatório, como ocorreu na **Fase de Diagnose**, tendo em vista potencializar individual e coletivamente “[...] a descrição, a informação, o confronto e a

reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo nascer um saber-fazer partilhado, co-construído e reconstruído” (PAIVA, 2002²⁰⁰ *apud* IBIAPINA, 2008, p. 92).

Na **sexta e última fase – Nova Ação Reflexiva** – realizada no último Círculo Dialógico da Pesquisa, foram analisados por todas as professoras-pesquisadoras, os vídeos da aula compartilhada entre Educação Física e Arte quanto às experiências corporais, vivenciadas pelas crianças da Educação Infantil na exploração de seus ambientes de vida. Pesquisadora e docentes-pesquisadoras também refletiram sobre como essas experiências poderiam ser desenvolvidas em um projeto da Escola voltado à formação socioambiental cidadã dos pequenos, na Educação Física e demais campos de conhecimento. Em seguida, todas avaliaram as fases anteriores da Pesquisa Colaborativa e, como registro escrito final, as participantes preencheram um questionário (vide Apêndice 6), reescrevendo sua compreensão sobre conceitos desenvolvidos ao longo da Pesquisa: Educação Física, Artes, Educação Infantil, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Pesquisa Colaborativa e seus resultados formativos. Nesse instrumento, as docentes-pesquisadoras também registraram: - sua opinião sobre a proposta das categorias das experiências corporais realizadas, na inter-relação com a formação socioambiental cidadã das crianças pequenas; - como pretendem desenvolver os próximos planejamentos; e também observações, críticas e sugestões, a partir dessa experiência de pesquisa vivencial.

Nessa e na fase anterior, ficou evidente que as docentes e a pesquisadora caminharam ante “[...] a possibilidade de vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79), conforme a proposta dos Círculos Dialógicos, tomando consciência da realidade e engajando-se na transformação das práticas pedagógicas em prol da conscientização dos processos de humanização e cidadania.

²⁰⁰ PAIVA, E.V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 47-65.

3.4 Método de análise interpretativa dos dados das fases da pesquisa-ação colaborativa

Diante da natureza da Pesquisa Colaborativa e a partir dos procedimentos e instrumentos selecionados, a análise dos dados buscará significados e sentidos quanto ao objeto de estudo, atribuídos pelos docentes-pesquisadores de Educação Física a práticas pedagógico-didáticas comprometidas com uma proposta de Educação Ambiental, para a formação socioambiental cidadã das crianças da Educação Infantil. Para tanto, se tomará como base o método de análise de conteúdos, proposta por Bardin (1977), com ajustes necessários a esta Pesquisa, seguindo as fases:

- **pré-análise dos dados:** leitura geral dos dados obtidos nos diálogos dos encontros (gravados e transcritos); dos diários de campo; das respostas dos questionários; das entrevistas individuais – em vista da organização dos mesmos para a análise;
- **exploração dos dados:** identificar, em cada fase da Pesquisa Colaborativa, questões centrais e mais recorrentes, mediante o exame dos significados e sentidos dos dados levantados; e
- **análise interpretativa dos dados:** fase de penetração dos significados e sentidos de cada fase da investigação, tendo como base o referencial teórico da Pesquisa e outras fontes pertinentes.

Na sequência será desenvolvido o capítulo da análise e interpretação das fases da Pesquisa Colaborativa e, por fim, as considerações finais da Tese, focando resultados e considerações indicativas.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Não conformar-se com a ordem vigente, descrevê-la e analisá-la criticamente, formular alternativas transcendentais (que o grupo dominante arbitrariamente classificará de utópicas) não é apenas uma quimera de alguém, ou de alguns poucos. Indicar que aquilo que é nem sempre foi assim, e não precisa ser assim para sempre, é eliciar mudanças para que “as utopias de hoje venham a ser as realidades de amanhã: muitas vezes as utopias nada mais são que verdades prematuras”. (MANNHEIM²⁰¹, 1986, p. 227) A ideia utópica leva à ação, e esta, à transformação, e o futuro, gradativamente se vai fazendo presente.

Renato Gross (2005)

Apresenta-se, neste capítulo, a análise interpretativa dos dados da Pesquisa-ação, na vertente da Pesquisa Colaborativa, sob o método dos Círculos Dialógicos, realizada com professoras-pesquisadoras da escola pesquisada, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Tal análise corresponde a cada fase da Pesquisa – fundamentada no aporte teórico –, considerando-se: as falas das professoras-pesquisadoras (gravadas e transcritas); os Diários de Campo da pesquisadora e das professoras envolvidas; os questionários semiestruturados; as entrevistas individuais; os planos de aula; as sínteses pessoais das professoras, com base em leituras orientadas; e as aulas compartilhadas de Educação Física e Arte, realizadas pelas docentes com as crianças da Educação Infantil, para lhes proporcionar experiências corporais de desenvolvimento da conscientização socioambiental cidadã. Ao todo, foram realizadas seis fases durante a Pesquisa-Ação, perfazendo vinte e dois Círculos Dialógicos.

4.1 Primeira e segunda fases: diagnose e planejamento da primeira oficina de reflexão

A primeira fase, realizada em dois momentos distribuídos em cinco Círculos Dialógicos, focou três objetivos principais: - explicar a natureza e o objeto da Pesquisa, em vista do aceite pelas professoras convidadas para a proposta “co-

²⁰¹ MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Trad. Sérgio M. Santiero. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

participativa” e “co-laborativa”; - conhecer a trajetória profissional e a história de vida dos participantes da pesquisa, observando-se os pontos de interconexão com o objeto da Tese – as inter-relações da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil; e identificar o entendimento das professoras-pesquisadoras quanto aos conceitos fundamentais nesse estudo: Educação Física, Educação Infantil, Meio Ambiente e Educação Ambiental.

O primeiro objetivo foi desenvolvido no momento inicial, que incluiu dois Círculos Dialógicos²⁰²; e os outros dois objetivos orientaram o segundo momento, nos três seguintes Círculos Dialógicos.

Para uma melhor compreensão da proposta de pesquisa, cada professora-pesquisadora recebeu uma pasta, contendo: a Carta Convite (vide Apêndice 7); documentos sobre o objeto, as questões e objetivos da Tese, bem como as fases da Pesquisa; questionários com perguntas referentes à formação e atuação profissional, às condições de trabalho e ao contexto de vida (vide Apêndice 8) e sobre conhecimentos prévios acerca do objeto da Pesquisa (vide Apêndice 1); e, ainda, um caderno para o registro do processo investigativo-formativo, na forma de Diário de Campo, de modo que cada docente relatasse impressões, ideias e questionamentos acerca dos Círculos Dialógicos semanais.

Esta fase compreendeu a aproximação e entrosamento entre os sujeitos da pesquisa e reflexões iniciais. O primeiro registro das docentes, enquanto professoras-pesquisadoras²⁰³, foi fundamental ao desenvolvimento e efetivação desta Tese; em seus Diários de Campo (DC) assim se expressaram quanto ao convite para participar desta investigação-formativa:

No dia 28/01/2016 a pesquisadora nos convidou [eu e a outra professora lotada na SME] para participar da Pesquisa Colaborativa, parte de seu estudo de Doutorado em Educação Física e Educação Ambiental na Educação Infantil. No dia 11 de fevereiro o convite foi realizado formalmente, quando recebi a “carta-convite”, oficializando o processo (PP1) (DC).

²⁰² Foram necessários dois Círculos Dialógicos para o primeiro momento desta fase, pois nem todos os professores convidados puderam participar do primeiro encontro.

²⁰³ Como já explicado, dadas a substituição e a saída de professores de Educação Física da escola, apenas quatro permaneceram do começo ao fim da pesquisa; assim, os dados analisados referem-se a essas professoras: PP1, PP2, PP3 e PP4.

Hoje a pesquisadora veio até a escola entregar oficialmente a carta convite para participarmos do seu projeto. Agora é oficial! [...] Eu achei a ideia ótima, fiquei entusiasmada não só em poder ajudar no projeto como também ter a oportunidade de trocar ideias e de estudar. Eu realmente acredito que o conhecimento é algo que se constrói coletivamente. Acho que vai ser muito bom! Espero aprender bastante e também contribuir de alguma forma (PP2) (DC).

A tal carta [carta-convite], me convida para participar da pesquisa-ação, na vertente da Pesquisa Colaborativa, que faz parte da pesquisa de Doutorado em Educação da pesquisadora. Adorei a ideia, e sem pensar muito... aceitei! (PP3) (DC).

Recebi hoje a pasta que contém um caderno espiral que será o diário de campo onde registrarei detalhes dos encontros semanais; também recebi uma carta convite e com imenso prazer aceitei fazer parte desta pesquisa-ação [...] (PP4) (DC).

O entusiasmo e a aceitação das docentes em participarem da Pesquisa fez toda a diferença, motivando-me a não medir esforços no sentido de construir com elas práticas pedagógicas de Educação Física, na relação com a Educação Ambiental na Educação Infantil, em vista do alcance dos objetivos da Pesquisa – e nesse sentido, crescermos profissionalmente enquanto educadoras, nesse nível educacional. Também se observa que essa atitude receptiva e participativa, por parte das professoras-pesquisadoras, demonstrou o interesse por uma proposta de pesquisa-formação-continuada, no benefício de suas necessidades pedagógicas; conforme Nóvoa (2001, p. 24), “[...] o aprender contínuo é essencial em nossa profissão” e, ainda, o autor reforça a correlação entre a reflexão permanente e os saberes experienciais, ao afirmar que: “Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”.

Para orientação de todas as fases da Pesquisa, primeiramente discutiu-se com base no livro **Pedagogia da Autonomia** de Paulo Freire, os sentidos de **escuta sensível** e **olhar aguçado** – atitudes indispensáveis ao andamento dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, na Pesquisa Colaborativa. Pelo relato das professoras-pesquisadoras, ficou evidente o seu reconhecimento quanto à importância desse trabalho inicial de conscientização hetero-relacional, compartilhando experiências e ideias, assim como a necessidade de cada uma refletir sobre sua própria práxis:

Lemos um trecho da tese da pesquisadora referenciando Paulo Freire. Tal trecho fala sobre a escuta e o diálogo: Falar **com** o outro é diferente de falar **para** o outro. A importância da escuta... (PP1) (grifo no original). A atitude

da escuta é de espera, aquela sensibilidade [que cada professor deveria ter]... (PP1) (EI)²⁰⁴.

Ouvimos a leitura do texto sobre diálogo embasado nas palavras de Paulo Freire que nos incentiva a aprender a escuta sensível. Comentamos a respeito do texto e num paralelo com o cotidiano, família e o nosso ambiente de trabalho, concluímos que o diálogo nos torna reflexivos (PP4) (DC).

Para hoje a pesquisadora nos surpreendeu com um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire: “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...]”. Maravilhosa reflexão: “dialogar com” ao contrário de “dialogar para”. Refletimos bastante sobre a importância do diálogo em nossas vidas (PP3) (DC).

[...] a pesquisadora nos trouxe um texto de Paulo Freire, que fala sobre “dialogar com”. Confesso que isso mexeu bastante comigo. Fiquei pensando nas relações que estabelecemos na escola e até na vida, até que ponto eu consigo “dialogar com” ao contrário de “dialogar para”. Me passou um filme na cabeça, de tantos anos trabalhando com Arte, em inúmeras vivências, até que ponto consegui “dialogar com” meus alunos. Até que ponto consigo perceber que o meu aluno, ser cultural, pode mostrar quem ele é, até que ponto ele dialoga comigo. Realmente isso me deixou bastante inquieta. Acho que preciso desenvolver mais em mim esta “escuta sensível”, não só na escola, como na vida. Abençoado Paulo Freire! (PP2) (DC).

Nesse contexto, a professora PP4 fez uma observação e relacionou a escuta sensível com a qualidade do diálogo que realizamos, lembrando um antigo provérbio de sua avó:

Então a partir do momento que eu consigo ficar em silêncio [nessa escuta sensível], não estou dizendo aquele silêncio de não falar, mas aquele silêncio de ver, de olhar, quando eu consigo fazer esse silêncio, [...] porque minha avó dizia aquele velho ditado: “Nós temos duas orelhas e uma boca!” [use-os nesta proporção], então, quando eu consigo ouvir mais, meu diálogo é melhor (PP4) (CD)²⁰⁵.

O segundo momento desta fase foi iniciado com uma narrativa autobiográfica pelas professoras-participantes, com explanação oral de sua formação, escolhas profissionais e aproximações aos temas da Pesquisa. Mostraram-se conscientes da postura dialogal, carregada de amorosidade e humildade, como ensina Freire – fundamento primordial à práxis pedagógica, ou seja, ao processo crítico-reflexivo a

²⁰⁴ As letras “EI” referem-se a Entrevistas Individuais realizadas com as professoras-pesquisadoras para esclarecimentos quanto a questões levantadas durante os Círculos Dialógicos.

²⁰⁵ As letras “CD” referem-se à transcrição dos Círculos Dialógicos.

partir da realidade; assim, com base nos registros dos questionários e falas sobre sua formação inicial e continuada e trajetória profissional, as docentes expressaram também a compreensão de conceitos fundantes do objeto da Tese.

Observa-se, quanto ao preenchimento do questionário acerca dos conhecimentos prévios, que as professoras-pesquisadoras expressaram, nos Círculos Dialógicos e nos Diários de Campo, preocupação quando solicitadas a registrar seus entendimentos de temas e conceitos, sobre os quais julgavam *a priori* ter clareza:

Então estou me debatendo um pouco no meu conhecimento de Arte, que até então eu achava que estava claro... mas depois desta questão do Paulo Freire, do diálogo, de abrir um canal, de você “falar com” e não “falar para”, eu acho que, de repente no meu trabalho, na minha lida do dia a dia, estou falando “para” e não estou falando “com”. Então, de repente, aqui no meu entendimento de Arte, estou repensando alguns conceitos... De repente, até que ponto, ao trabalhar com Arte, eu estou deixando que esse diálogo aconteça... que esse diálogo aflore, deles me retornarem, deles me darem esse retorno... [...] A gente trabalha essa questão cultural, mas e a questão cultural do meu aluno ali... que bagagem que ele tem para me trazer. Então agora o Paulo Freire me deixou com uma pulga atrás da orelha danada. Já valeu a manhã, com certeza, achei que ficou assim reflexivo... Estou pensando aqui, de repente esses conhecimentos de Arte que eu estou colocando aqui, no futuro já farei outra coisa. Já estou fazendo, já estou repensando, já estou mudando alguns [conceitos]. Que bom, né? (PP2) (CD)

Foi, assim... fica bastante dúvida... porque são conceitos que você acha conhecer e que realmente na hora de transcrever, parar para pensar realmente...[...] Então, são reflexões realmente que na hora de transcrever você fica se [questionando porque] se tornam amplas... (PP3) (CD).

Eu não sei se você pensou nisso, mas se você entregar isso pra gente no final da pesquisa, acho que as respostas vão estar totalmente diferentes... (PP2) (CD).

Em seguida preenchemos um questionário de conhecimentos prévios a respeito do meio ambiente. Percebi que temos dificuldade de escrever conceitos que, às vezes, parecem tão claros (PP3) (DC).

Depois preenchemos um questionário de conhecimentos prévios, o que me deixou incomodada. Até que ponto alguns conceitos estão realmente entendidos? Às vezes, achamos que sabemos algo até sermos questionados. Realmente, será um desafio repensar e refletir sobre uma série de questões, mas acho que “clarear” esses conceitos será muito produtivo (PP2) (DC).

A reflexão dialogal e crítica sobre as “certezas” construídas ao longo das experiências vividas, abre caminho para a tomada de consciência sobre a realidade quanto às complexas relações de interdependência e as possibilidades de sua transformação, pois, como ensina Freire (1980, p. 26),

a conscientização não pode existir fora da “práxis humana” [a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo], ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [e as mulheres].

Esse entendimento de conscientização segundo Freire, balizou o desenvolvimento dos Círculos Dialógicos, nesta Pesquisa. Assim, nessa primeira fase de diagnose, as professoras-pesquisadoras relataram suas experiências referentes à trajetória profissional e contextos de vida, primeiramente por escrito e depois validadas em suas falas autobiográficas, nos Círculos Dialógicos. Quanto à formação inicial, uma cursou Educação Física (PP1), outra Educação Artística com habilitação em Arte Plásticas (PP2) e duas, Pedagogia (PP3 e PP4); todas estão formadas há mais de dez anos e têm cursos de especialização em: Educação Especial (PP1 e PP3), Psicomotricidade Relacional (PP1), Metodologia do Ensino da Arte (PP2), Políticas Públicas da Inclusão (PP4) e Psicopedagogia (PP4). Participaram e participam de cursos de capacitação oferecidos semestralmente pela SME; entretanto, alegam não ter havido oferta de cursos relacionados à Educação Ambiental, pelo menos nos horários de suas permanências. Da mesma forma, as docentes ressentem-se da falta de cursos relacionados à Educação Infantil. A professora PP4 afirmou a necessidade de cursos para as corregentes que, como ela, atendem à Educação Infantil; explicou que os cursos ofertados pela Mantenedora acontecem às quintas-feiras, dia de permanência das regentes desse nível. Mas o dia de sua permanência é sexta-feira e, neste dia, os cursos são para as regentes do quinto ano²⁰⁶. Esta situação é impeditiva para seu crescimento profissional, conforme suas palavras:

O professor ele deveria ter uma formação específica para trabalhar com a criança. Eu já comentei isso com a direção, com a pedagoga, que eu sinto muita falta [de me atualizar] porque eu fiz a minha Educação Infantil em 2003. Faz muito tempo. E a Prefeitura não me oferece nenhum curso. Então o quê que acontece, eu substituo a professora, mas eu também trabalho com as crianças. E o que eu fiz há tanto tempo atrás me dá uma noção de como trabalhar com eles, mas as coisas mudaram... vou trabalhar como eu me formei há algum tempo atrás, os conhecimentos que eu tenho, ou

²⁰⁶ O Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, normalmente oferece cursos para as regentes em dias determinados, assim distribuídos: segunda-feira – cursos para as regentes do 1º e 2º anos; terça-feira – 3º ano; quarta-feira – Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Literatura; quinta-feira – Educação Infantil e 4º ano; sexta-feira – 5º ano.

algumas pesquisas, porque antes de dar uma aula eu vou pesquisar, Eu não dou uma aula, eu não planejo o que é da minha cabeça, eu vou lá, eu leio, eu pesquiso, eu tento fazer o mais atual possível. Mas a Prefeitura peca muito com isso, porque ela não me oferece. Daí como que eu vou poder fazer um trabalho melhor com as crianças, como por exemplo, contar a literatura, contar uma história... eu queria fazer melhor para as crianças...O meu dia de permanência é sexta-feira [...], mas na sexta só tem curso para os quintos anos, é um curso que não tem nada a ver comigo, então esse foi meu pedido. [...] Já solicitei [para a representante da Educação Infantil do Núcleo Regional de Educação] que tivesse essa possibilidade de fazer um curso... (PP4) (EI).

Para o planejamento das aulas as professoras-pesquisadoras consultam as Diretrizes Curriculares da SME, livros, internet e estudam em grupo. Quanto aos níveis de ensino, as quatro atuam no Ensino Fundamental, primeira etapa (1º ao 5º ano); duas atuam na Educação Infantil (PP1 e PP4)²⁰⁷; e uma também trabalha com Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno (PP3). Além de atuar na escola pesquisada, três têm funções profissionais em outros locais, na Rede Estadual de Ensino (PP4) e em instituições particulares (PP1 E PP2). Quanto à estabilidade, estão lotadas na escola pesquisada há pelo menos quatro anos, todavia uma delas está há seis (PP4) e outra há oito anos (PP2). No que se refere à carga horária semanal, trabalham entre vinte e quarenta e cinco horas, sendo que três trabalham nos turnos da manhã e tarde (PP1, PP2 e PP4) e uma, de manhã e à noite (PP3). As docentes são paranaenses, três de Curitiba (PP1, PP2 e PP3) e uma de Telêmaco Borba (PP4); todas moram em bairros próximos à escola da pesquisa. Como opções de lazer, três procuram os parques da cidade (PP1, PP2 e PP3) e uma prefere ouvir música, fazer palavras cruzadas e ler (PP4); mas também vão ao cinema, ao teatro e viajam com a família.

Ao explicar sobre suas histórias de vida relacionadas à formação inicial, as participantes emocionaram-se e ao grupo, pelo percurso seguido até a Educação: duas deixaram-se guiar pela própria intuição ou por um familiar próximo (PP2 e PP4) e, as outras duas (PP1 E PP3), percorreram inicialmente outros caminhos longe da Educação, até resolverem direcionar suas vidas nesse rumo:

²⁰⁷ Observa-se que, ao contrário do que acontece em outras instituições infantis de Curitiba e de outras cidades brasileiras e, ainda, em outros países (como nas Escolas Reggianas da Itália), na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba as professoras formadas em Arte não fazem parte do quadro de professoras que trabalham na Educação Infantil; são as regentes e as corregentes deste nível educativo, como a PP4, que abordam conteúdos deste campo curricular; no entanto, é um anseio das professoras de Arte, da Escola pesquisada, atuar na Educação Infantil.

[...] meu sonho era ser professora, desde os sete anos de idade, sempre quis... Sabe, quando você começa o Magistério você tem a vontade de mudar o mundo e tudo o mais (PP2) (CD).

Eu fiz o Magistério porque minha mãe queria ter uma filha professora. [...] como eu amava muito a minha mãe eu quis dar esse prêmio pra ela, e na época eu morava numa cidade pequena... [...] Pra minha surpresa foi bem pelo Magistério que eu me apaixonei (PP4) (CD).

A minha mãe falava assim: “Ah, vá fazer Pedagogia, Magistério, porque é coisa de mulher...” [...] Mas eu pensava assim: Nossa, mas eu com essa timidez toda de falar em público, como eu vou ser professora? Jamais serei uma ótima professora...”. Fui para o Cefet e fiz eletrotécnica [...] mas não me sentia realizada. Daí, quando meu segundo filho nasceu pensei: “Tenho que voltar a estudar, tenho que retomar minha vida, não está bom assim”. Fiz o vestibular e passei em Pedagogia, comecei a fazer (PP3) (CD).

A primeira faculdade que eu fiz foi Comércio Exterior, não tinha nada a ver comigo, eu fiz até o último ano [...] eu falei: “Isso não é pra mim!”, eu entrei em depressão, eu ia pro estágio e chorava e vomitava antes de ir para o estágio, aquilo não era pra mim. Aí eu decidi trancar tudo, parar e fazer Educação Física que eu queria. E desde o primeiro ano de faculdade eu já fazia estágio, [...] sempre acreditei na Educação, sempre quis trabalhar com criança na escola [...] (PP1) (CD).

Essas experiências fizeram-nos refletir sobre as determinações político-administrativas e sociais impostas às nossas escolhas, mas também o quanto podemos intervir em nossas trajetórias, “[...] transformando e sendo transformados pelo contexto concreto de vida” (DICKMANN, 2015, p. 162); nesse sentido, Lefebvre (2008, p. 12) foca que apesar de existirem determinações, o futuro depende das decisões tomadas:

Afinal de contas, a questão é a seguinte: o futuro está determinado ou ele é contingente? Isto é, depende de nossas decisões. De fato, ele não está determinado. O que não quer dizer que não existam determinações. Há determinações e não determinismo. É preciso considerar que a história continua...

A atitude crítico-reflexiva pessoal e coletiva, ante as imposições da vida e também na escola, mostrou que somos capazes de superar os condicionamentos e desenvolver invenções nas práticas pedagógicas cotidianas – daí que, a própria participação das professoras-pesquisadoras nos encontros da Pesquisa Colaborativa, mudasse a sua rotina semanal, transformando a quarta-feira em um dia para estudos, troca de experiências e expressão de sentimentos e ensejos. Sobre o “refletir com” e a importância desse “fazer coletivo”, as docentes assim se expressaram:

[...] você começa a analisar que tudo tem um porquê na vida da gente, nada acontece por acaso, sempre tem um porquê. Por que nós estamos reunidos aqui? Porque fomos escolhidos, temos algo em comum, algo a aprender, algo a trocar, e só as pessoas que realmente tem essa sensibilidade é que estão abertas a isto... porque vários são convidados, mas nem sempre aceitam ou não podem... Mas acho que tudo a gente tem que se abrir para a aprendizagem, para as trocas de experiência, isso que é importante e é isso que eu tenho para deixar... (PP3) (CD).

Mas esse aprender juntos que eu acho legal. Eu sempre acreditei nisso, eu até coloquei no Diário, que relembro todas as experiências profissionais, os projetos, os trabalhos bacanas que eu fiz - porque o resto eu deletei, não lembro - mas o que foi bacana e significativo foi feito em conjunto. Sempre tinha alguém junto, alguém que abraçava a ideia, "Vamos fazer!"... Ninguém consegue fazer nada sozinho. Isso é bem bacana mesmo (PP2) (CD).

Nóvoa (2001) dimensiona a importância de um trabalho escolar partilhado entre os educadores (docentes e gestores), possibilitando o debate e a reflexão em prol de um trabalho pedagógico inovador, em equipe, quanto ao planejamento de ensino e de aprendizagem, à avaliação, à formação continuada, à pesquisa etc.:

[...] novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino (NÓVOA, 2001, p. 26).

Nesse sentido, o trabalho escolar em conjunto – com a participação de professoras de diferentes campos de conhecimento –, a partir dos contextos de vida das crianças, pode potencializar atividades interdisciplinares vinculadas a problemáticas socioambientais do entorno da escola. Dada a complexidade multidimensional das questões socioambientais, a interdisciplinaridade enquanto estratégia pedagógica, via o diálogo cooperativo entre docentes de vários campos do conhecimento, favorece a compreensão dos problemas, tendo-se em vista que são multicausais; desse modo, cada componente curricular, sob perspectiva interdisciplinar, possibilita complementar e elucidar as questões relativas ao meio ambiente – sendo a interdisciplinaridade um princípio teórico-metodológico integrante da própria racionalidade da Educação Ambiental (CARNEIRO, 1999; FLORIANI; KNECHTEL, 2003; CARVALHO, 2006).

Outra questão focada durante essa primeira fase, via os Círculos Dialógicos e também registrada nos questionários, diz respeito à relação das professoras-pesquisadoras com os ambientes naturais, relatando experiências próprias, com os familiares e também com as crianças na escola, evidenciando sensibilidade para com a natureza:

Eu sempre gostei muito de esportes da natureza, fazia muita trilha, rapel, escalada. Praticava sempre. Com a vinda do meu filho mais velho, as coisas tiveram que se acalmar um pouco... [...] Mas eu sempre procurei fazer atividades ao ar livre com eles, levar em parques [hoje tem três filhos]. Acho que você até viu no questionário, nossas atividades estão longe de shopping. [...] Eu não gosto, me dá uma agonia... consequentemente meus filhos também não... (PP1) (CD).

Concluí minha faculdade em 2006, quando em julho de 2006 mesmo já me chamaram para assumir. [...] Na escolha de vaga, eu fui lá para o CIC (Cidade Industrial de Curitiba, bairro que fica cerca de 11,5 km do centro) [...] lá fiquei com a turma 1, que quase ninguém queria também, que são os pequenos, que é a Educação Infantil [...] Então, como começar? Eu pensei: "Gente, eu caí de paraquedas!" Eu não tinha muita experiência, e a coordenadora [...] me ajudou muito. [...] Lá tem um espaço muito rico de árvores. Lá eu já comecei um trabalho que eles olhassem a natureza, eu sou apaixonada por natureza, minhas plantas, meus bichos... [...] Aí eu comecei com essa questão de sair, de brincar, e eu tinha que fazer a parte do movimento [práticas corporais]. Eu lia muito pra saber como trabalhar com essas crianças, fui levando... [...] consegui fazer projetos de jardim mesmo: plantamos umas flores e eles ajudavam a cuidar... [...] A diretora da escola, abraçou esta ideia, ela também tinha isso, então eles criaram também vários projetos como a revitalização da horta, tinha espaço lá. Mas sempre o quê é complicado nessa situação é a mão de obra, a ajuda, o envolvimento do grupo, dos pais... (PP3) (CD).

Concomitantemente aos dados profissionais e contextos de vida, as docentes registraram nos questionários e confirmaram nos Círculos Dialógicos os entendimentos prévios acerca de conceitos importantes ao objeto da Pesquisa: Educação Física, Educação Infantil, Meio Ambiente e Educação Ambiental.

Quanto à **Educação Física**, as professoras-pesquisadoras apresentaram compreensões distintas. A PP1, professora deste campo curricular, entende-o sob uma visão desenvolvimentista:

A disciplina na escola que deve trabalhar com o movimento e se preocupar com o desenvolvimento motor e psíquico das crianças. A Educação Física

escolar deve se preocupar com o desenvolvimento global, equilibrado e saudável das crianças (PP1) (Q)²⁰⁸.

Em seu entendimento, o movimento é referência para o desenvolvimento global - motor e psíquico – quanto a aspectos relacionados ao equilíbrio e à saúde dos pequenos. Conforme enfocado no Referencial Teórico, essa perspectiva alinha-se à subárea biodinâmica (MANOEL;CARVALHO, 2011), fundamentando-se nos processos biológicos de crescimento, maturação, desenvolvimento e aprendizagem motora e considera o movimento como meio e fim dessa disciplina; assim, para a Educação Infantil são programadas atividades adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento de cada criança, a partir da premissa de que todas, a seu tempo, passarão pelas mesmas fases. Nessa lógica, enfatizam-se fatores biológicos e também o tratamento pedagógico de cada criança individualmente, dentro de suas possibilidades.

Sob esse ponto de vista, expresso pela PP1, o movimento corporal parece relacionado apenas à necessidade de desenvolvimento físico-motor da criança, quando também, cabe ressaltar, consiste em “[...] um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a constituição [da criança] em sujeito cultural” (GARANHANI, 2002, p. 118). Tal entendimento dessa autora também encontra-se expresso no **Caderno Pedagógico – Educação Infantil: Movimento** (CURITIBA, 2012), documento elaborado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) para subsidiar o estudo e planejamento dos profissionais da Educação Infantil: “[...] entendemos o movimento como uma linguagem não verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e da construção de relações de comunicação” (CURITIBA, 2012, p. 10).

Quando indagada, em entrevista individual, se já havia feito cursos de Educação Física voltados à Educação Infantil, a PP1 respondeu que sim, mas há muito tempo, logo que assumiu o seu concurso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em 2007; e também outro curso em 2009²⁰⁹, por ocasião do lançamento e divulgação do documento supracitado.

²⁰⁸ A letra “Q” diz respeito aos entendimentos das professoras-pesquisadoras registrados nos Questionários.

²⁰⁹ Observa-se que este documento, **Caderno Pedagógico – Educação Infantil: Movimento** (CURITIBA, 2012), continua referência para os professores de Educação Física que atuam na

Há que se observar, na concepção de Educação Física pela PP1, o enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento motor das crianças – coincidência com a professora pesquisada durante meu curso de Mestrado, a qual também apresentou essa mesma concepção:

Claro [que] a gente trabalha [o] desenvolvimento motor da criança na Educação Física. Essa é a base da Educação Física. Tudo o que a gente pensa é nisso. Que as crianças tenham boas habilidades, tenham bom desenvolvimento, de acordo com a idade dela (ABREU, 2008, p. 111).

Esta constatação possivelmente tenha relação com a formação dessas duas professoras, na linha da subárea biodinâmica, em detrimento das subáreas sociocultural e pedagógica, de acordo com os estudos de Manoel e Carvalho (2011), de acordo com o Referencial Teórico e nas orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006, vol. 3); esse documento foi até o final de 2016, referência aos professores da Rede Municipal²¹⁰. Conforme análise em Dissertação (ABREU, 2010), tal documento apresenta um posicionamento ambíguo, definindo o movimento como objeto de estudo da Educação Física, em perspectiva desenvolvimentista, sob o foco da biodinâmica: “Considera-se o movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar [...]” (CURITIBA, 2006, vol. 3, p. 66); mas, igualmente, propondo os elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogo, esporte, luta e etc.) como conhecimentos centrais da Educação Física, em um enfoque sociocultural e pedagógico:

“Partindo dessa perspectiva, concebe-se a Educação Física escolar como uma área do conhecimento que, por meio da prática pedagógica, aborda elementos da cultura corporal, entendendo-se por esse termo os

Educação Infantil, conforme informação recebida do Departamento de Educação Infantil da SME, o qual aguarda a publicação da versão final da BNCC para então, posicionar-se quanto às novas diretrizes.

²¹⁰ Em 2016 foram publicados o Plano Curricular Preliminar e o Mapa Curricular contendo os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e os critérios de avaliação para os alunos dos Ciclos I e II, portanto do 1º ao 5º anos, da RME de Curitiba, contendo os seguintes campos de conhecimento: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira. Ambos documentos, quanto à Educação Física, não fazem referência à fundamentação teórica que os embasa; assim, pressupõe-se que, para este fim, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006, vol. 3) permaneceram válidas até dezembro de 2016, quando foram apresentados o Plano Curricular Versão Final do 1º ao 9º ano (CURITIBA, 2016a) e o Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016b), este com a concepção de cada disciplina.

conhecimentos acerca do movimento historicamente construídos e socialmente transmitidos” (CURITIBA, 2006, vol. 3, p. 66).

Além dessas concepções, tal documento – que neste ano completa dez anos de publicação – menciona outras correntes da Educação Física, como a Aptidão Física, voltada à promoção da saúde:

Na área de Educação Física, os eixos norteadores de conteúdos estão integrados, tendo em vista a educação para um estilo de vida saudável, buscando a Qualidade de Vida. [...] Nos anos seguintes [anos finais do Ensino Fundamental], deverá ser introduzido o conhecimento sobre os componentes da aptidão física relacionado à saúde (CURITIBA, 2006, vol. 3, p. 73 e 74).

Observa-se ao longo do texto, que o documento não se posiciona quanto aos diferentes entendimentos de Educação Física, gerando possíveis confusões de orientação docente.

Essa diversidade de concepções, além das focadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006, aparece nos planos de aula da professora da PP1, variando de acordo com a escolha dos conteúdos, conforme exemplos abaixo, segundo análise da autora desta Tese:

Conteúdo: Ginástica. Objetivo: Observar o comportamento e o desenvolvimento motor geral das crianças (PA)²¹¹ – perspectiva biodinâmica.

Conteúdo: Dança. Objetivo: Trabalhar o ritmo e a expressão corporal por meio do folclore nacional (PA) – perspectiva sociocultural e pedagógica.

Conteúdo: Jogos sensoriais. Objetivo: Compreender questões relativas às deficiências e à possibilidade de transformar jogos e brincadeiras com vistas à inclusão de todos (PA) – perspectiva pedagógica.

Conteúdo: Jogos interpretativos. Objetivo: Conhecer, vivenciar e ampliar as diversas possibilidades de movimentação corporal por meio dos jogos interpretativos (PA). – perspectiva pedagógica.

Conteúdo: Jogos tradicionais. Objetivo: Identificar e vivenciar os jogos e brincadeiras que fizeram parte da infância de familiares (PA) – perspectiva sociocultural e pedagógica.

Conteúdo: Jogos. Objetivo: Vivenciar os esportes olímpicos e paralímpicos por meio de jogos adaptados, desenvolvendo formação crítica (PA) – perspectiva pedagógica.

²¹¹ As letras “PA” dizem respeito aos Planos de Aula da PP1.

A partir desses dados relativos à docente PP1, verifica-se um distanciamento entre sua concepção teórica desenvolvimentista e a prática pedagógica, na qual engloba outros entendimentos no campo da Educação Física – além da subárea biodinâmica, também a sociocultural e a pedagógica – indicando avanços em seu trabalho escolar, na medida em que tais perspectivas valorizam a cultura corporal e o desenvolvimento da cidadania democrática e participativa pelas crianças (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BETTI, 1999). Essa distância entre teoria e prática da docente PP1, revela uma postura mais informativa do que criteriosa de sua prática pedagógica – reflexo, como já mencionado, de sua formação profissional. Dada a sua Especialização em Psicomotricidade Relacional, acentua em sua prática educativa o desenvolvimento psicomotor, o qual possibilita a expressão do “[...] potencial motor, cognitivo, afetivo, social e relacional, para que, consequentemente, [a criança] possa melhorar o desenvolvimento global de sua aprendizagem, de sua capacidade de adaptação social e afetiva” (PATRIOTA, s/d). Assim, as atuações de professora de Educação Física e de Psicomotricista Relacional mesclam-se na ação pedagógica da PP1, na Escola pesquisada, conforme se pode constatar pela sua narrativa:

[...] a arte da escuta [como ensina Paulo Freire]... Isso a gente tem muito na Psicomotricidade, a escuta, esse tempo de espera, não é o seu tempo, a gente não pode impor o desejo do adulto. Na Psicomotricidade Relacional é bem esse viés, é a criança que traz para a gente, não é o professor que vai colocar para ela. Por isso que eu sou apaixonada pela Psico, justamente por isso. [...] O corpo fala...assim, então, eu procuro levar muito da Psico para as minhas aulas de Educação Física [...] (PP1) (CD).

Observa-se ainda, na análise dos objetivos dos planos de aula citados, que a PP1 confunde-se na formulação de objetivos: no caso dos dois primeiros, descreve-os como estratégia de trabalho escolar; e os outros, expressando o que ela quer alcançar com as crianças. Essa ocorrência indicaria falta de orientação e suporte por parte da Equipe Pedagógico-administrativa (EPA) na escola.

Pela análise do entendimento de Educação Física das outras docentes, percebe-se que as PP2 (Arte) e PP3 (Pedagoga), apresentam uma concepção relacionada ao conhecimento do próprio corpo e possibilidades de superação quanto aos movimentos que a criança consegue realizar, em vista da autonomia e do autoconhecimento:

É o trabalho com a concepção corporal, onde a criança tem a oportunidade de se perceber, de se testar, de ampliar seus movimentos e desenvolver sua autonomia (PP2) (Q).

É oportunizar ao indivíduo a percepção do próprio corpo, suas possibilidades e ampliação de movimentos, perceber-se como um todo (PP3) (Q).

Como essas professoras não têm formação em Educação Física, credita-se esse entendimento à vivência com professores desse campo, bem como à realização de projetos em parceria entre Arte e Educação Física, já que a concepção delas extrapola o senso comum nesse campo educativo; pois, normalmente as pessoas relacionam a Educação Física com prática esportiva, aptidão física e melhoria da saúde. Assim, caminham para um entendimento de Educação Física na perspectiva pedagógica, quando propõem para as crianças a (auto)percepção corporal, a ampliação de movimentos e o desenvolvimento da autonomia – concepção mais voltada a essa faixa etária, valorizando as brincadeiras, os jogos e a cultura infantil, em vista do desenvolvimento da criança.

Observa-se ainda que, para a PP4 (Pedagoga), a Educação Física também está relacionada aos conhecimentos do corpo, entretanto sob o ponto de vista desse campo educacional desenvolver habilidades escolares e atitudes voltadas à promoção da saúde, relacionadas à perspectiva biodinâmica:

É uma oportunidade que a criança/aluno tem para conhecer o seu próprio corpo o qual está totalmente ligado ao seu desenvolvimento escolar e de saúde (PP4) (Q).

Nesse caso, a docente reporta-se a duas concepções de Educação Física muito fortes nas décadas de 1970 e 1980: uma, na linha tecnicista da Aptidão Física, que valoriza os aspectos biológicos da criança relacionados ao adestramento físico, com o cuidado da saúde e da disciplina moral; e a outra, sob a abordagem Pedagogicista, na qual os exercícios psicomotores substituem o objeto de estudo nesse campo de conhecimento e visam a colocar a Educação Física “a serviço” dos demais campos de conhecimento, como por exemplo, prover atividades psicomotoras que contribuam com a alfabetização das crianças (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 1999).

As docentes, pois, apresentaram diferentes entendimentos de Educação Física, nas subáreas: biodinâmica (PP1 e PP4); sociocultural (PP1); e pedagógica

(PP1, PP2 e PP3). Cada enfoque propõe diferentes práticas pedagógicas para a Educação Infantil, compreendendo esquemas de ações-reflexões complementares – com exceção das correntes Aptidão Física e Pedagogicista –, como: atividades esportivas (Aptidão Física); atividades psicomotoras (Pedagogicista); experiências de movimento voltadas à aprendizagem de habilidades motoras (biodinâmica); experiências corporais direcionadas à formação cidadã do direito ao lazer (pedagógica); experiências corporais relacionadas aos temas da cultura corporal – dança, jogo, esporte, ginástica e luta, entre outros (sociocultural e pedagógica); práticas corporais que valorizem a cultura infantil – jogos e brincadeiras (sociocultural). Entretanto não aparece uma inter-relação entre as práticas pedagógicas desse campo de conhecimento e os ambientes de vida das crianças, no sentido delas pensarem sobre os problemas de seus entornos e o que poderiam fazer, individualmente e em conjunto, para prevenir e superar esses problemas. Nesse sentido nas próximas fases da Pesquisa-ação, faz-se necessário avançar em relação a esses entendimentos de Educação Física apresentados pelas professoras-pesquisadoras, enfocando-se a perspectiva formativa para uma cidadania socioambiental voltada às crianças pequenas, ou seja, trabalhando a dimensão socioambiental da Educação Física na Educação Infantil.

Quanto ao entendimento de **Educação Infantil**, primeiramente é destacada a importância que as docentes-pesquisadoras dão a essa etapa escolar, enquanto base da educação formal de uma pessoa:

Acredito que é a fase mais importante da Educação formal, é a base onde pode-se investir para criar o aluno que queremos (PP2) (Q).

A Educação Infantil é parte importantíssima na formação acadêmica do indivíduo (PP3) (Q).

É um “tempo” da formação escolar mais importante da vida acadêmica do ser humano (PP4) (Q). [...] eu acredito que é [aí] que começa tudo, é [aí] que nós vamos colocar uma gotinha do saber, uma gotinha do conhecimento, uma gotinha desse conhecimento do ambiente, dessa valorização do ambiente, dessa valorização da Arte, da valorização da Educação Física, da valorização dele como ser humano. É [aí] que começa. A escolarização... tudo começa [aí]. Acredito que é do pequeno que faz a diferença (PP4) (EI).

Vale ressaltar as colocações das PP2 e PP4, quanto à formação do ser humano, como sujeito-aluno nessa fase educacional, para além das práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido destaca-se, no caso desta Tese, a

necessidade de se desenvolver desde a Educação Infantil um sujeito-cidadão ético na realidade de vida, ou seja, responsável tanto pela vida humana quanto não-humana, a partir de uma perspectiva solidária (SAUVÉ, 2016).

No que se refere propriamente ao entendimento de Educação Infantil, a docente PP1 traz uma definição que se aproxima das orientações pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2010), ou seja: a Educação Infantil diz respeito “[...] à educação e aos cuidados das crianças de 0 a 4 anos, período em que [se deve] ter um olhar especial para o brincar, o lúdico e a escuta do sujeito” (PP1) (Q). De acordo com o Artigo nº 5, das Diretrizes:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

Neste caso, a professora-pesquisadora enfoca aspectos pertinentes à Educação Infantil – especialmente o cuidado das crianças, bem como a importância, nessa etapa educacional, do brincar, do lúdico e da pedagogia da escuta; esses aspectos são fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), corroborados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016).

Nessa linha a docente PP3, durante os Círculos Dialógicos, destacou a Educação Infantil como um momento peculiar da criança no início da vida escolar e, por isso, os educadores precisam ter os devidos cuidados, tendo as brincadeiras, o lúdico, via Educação Física, Arte e Música, como importantes para o acolhimento pedagógico e bem-estar das crianças:

Sobre a Educação Infantil eu acho que é o início de tudo, que se deveria ter muito mais cuidado com esta criança. Sempre conversava com a PP2 [...] que eles são muito pequeninhos. A gente tem que ter um cuidado especial de acolher esta criança, porque a gente assusta eles. Sabe, [deveria haver] alguma forma... através de cantigas, desse movimento do corpo, através da Arte, de você acolher esta criança. No primeiro dia de aula, você já põe essa criança numa fila, já põe ela ali [uma carteira atrás da outra], ela não sabe o que tá acontecendo com ela, com esse corpo que está ali nessa sala, essa professora... E de repente, [pode-se] usar este veio da Arte, da Educação Física, da Música como uma forma de acolhimento dessa criança na Educação Infantil, através de brincadeiras, de uma forma mais lúdica, e que ela vai se sentir muito mais segura e, a partir daí, tendo essa

segurança, ela vai aprender. Só que a gente se preocupa muito com a aprendizagem, aprendizagem, aprendizagem e se esquece da própria criança... E não torna ela segura dentro da escola, não percebe que aqui é um ambiente gostoso. A gente tem que mostrar pra a criança que a escola é um ambiente bom, assim como nós professoras, a gente tem que se sentir bem aqui dentro dessa escola. Porque é um lugar que a gente fica muito tempo. Se a criança vê isso como algo penoso, doloroso, sofrido, ai... é um monte de conteúdo... [ela se assusta]... Não, mostra pra ela o lado bom através dessas coisas mais leves, e a Arte e Educação Física são isso. Isso vai, com certeza, transformar a aprendizagem da criança (PP3) (CD).

No seu entendimento de Educação Infantil, como evidenciado, a PP3 critica a forma como as crianças pequenas têm sido acolhidas na escola, sem a devida consideração de que, talvez, seja a primeira vez que estejam frequentando uma instituição escolar. Além disso, a questão do “vencer” conteúdos previamente programados engessa o trabalho das regentes da Educação Infantil. Mas a docente PP3 afirma, como a PP1, a importância das brincadeiras e da ludicidade ao trabalharem conteúdos, tornando a escola prazerosa – um local para criança sentir-se bem, ajudando o desenvolvimento de sua aprendizagem. Ao brincar, os pequenos têm oportunidade não só de conhecer o patrimônio cultural da humanidade e dele se apropriar, mas de estabelecer relações lúdicas expressivas e, criativamente, elaborar novas brincadeiras com o corpo, por meio de diferentes materiais e com os colegas, nos diversos ambientes (SPRÉA, 2010; BRASIL, 2013a).

As observações das professoras-pesquisadoras PP1 e PP3 vêm ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, 2013a) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), que trazem, como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras: “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2013a, p. 99).

Nesse contexto de entendimento de Educação Infantil, as professoras-pesquisadoras acentuaram, durante os Círculos Dialógicos, considerações sobre o cuidado e respeito pela criança, e, nesse sentido, preocupações com um currículo que atenda as necessidades de sua faixa etária, como aparece em outros depoimentos:

[Os professores ficam tão preocupados com a aprendizagem que se esquecem da própria criança] Se esquecem do Ser Criança. Porque se a

criança não tem tempo de Ser Criança vai ser um adulto insuportável, reflete lá na frente (PP2) (CD).

Sempre fui muito tímida na escola, entrei no pré, chorava pra não ficar na escola, por isso que eu tenho esse olhar pra criança se adaptar na escola. [...] então a gente tem que olhar para a criança com esse olhar assim de que cada criança é uma criança, e ela tem as dificuldades dela... (PP3) (CD).

Mas o respeito que eu devo ter com ela [a criança] é um respeito de mãe e filho mesmo, um respeito maternal. E principalmente os pequeninos, eles estão chegando aqui na escola, eles choram, eles sentem muita falta da mãe. Não que eu vá substituir a sua mãe, mas eles precisam ter um pouquinho de segurança, eles precisam acreditar que tem alguém que está ali para cuidar deles, ou para ajudá-los em suas dificuldades. É isso o que eu tento fazer todos os dias com eles (PP4) (CD).

Porque cada criança tem o tempo dela, e a gente às vezes quer impor o nosso ritmo, e na Educação Física acho que a gente acaba fazendo muito isso, e, às vezes, eu me pego: “Mas vamos! Essa criança não corre como tinha que correr. Essa criança não faz...”. Mas às vezes é o tempo dela... (PP1) (CD).

A fala das docentes provocou reflexões sobre suas práticas pedagógicas e ações, nesse sentido, necessárias com os pequenos, assim registradas nos Diários de Campo e Círculos Dialógicos:

Em seguida eu relatei minha trajetória, mas falei desde o começo, quando [naquela época] frequentava a Educação Infantil, talvez porque foi muito marcante para mim essa fase. Eu observo muito os pequenos, que, muitas vezes, as professoras não acolhem com a inocência que eles têm... O tempo mudou, mas as crianças continuam crianças e precisam ser tratadas como crianças. Talvez porque elas tenham contato com tantas informações, as professoras achem que as crianças sabem tudo e não é assim... Na Educação Infantil a criança precisa brincar, mas brincar com qualidade... (PP3) (DC).

Escutamos o depoimento da PP3 sobre sua trajetória de vida. O que me chamou a atenção em sua fala foi sua preocupação em acolher a criança e respeitar seus limites e seu tempo... Algo com que me preocupo também e procuro levar para as minhas práticas, principalmente na Educação Infantil (PP1) (DC).

Depois a PP3 falou sobre sua trajetória, desde a pré-escola, pois ela ressaltou que devemos olhar para a criança dessa idade com um carinho especial, ser mais afetuosos e realmente escutar o que essa criança diz. A escola sempre quer “enquadrar”, “engessar”, mas na Educação Infantil deveria ser diferente... (PP2) (DC). Na Educação Infantil, você coloca essas crianças dentro da sala, uma sala fechada, você não pode olhar pra fora... esse chapiscadinho do vidro aqui é pra acabar. Porque realmente a ideia da escola antiga era a criança não se distrair, a gente até entende... Imagina você tá ali passando o conteúdo e a criança olhando para fora... já foi. Só que hoje em dia as crianças se distraem com outras coisas... Por que não trazer a natureza para dentro da sala de aula, por que não trazer

este visual?! A nossa escola é privilegiada com essas árvores, com esse espaço verde, não é toda escola que tem (PP2) (CD).

As professoras-pesquisadoras expressam uma concepção de Educação Infantil no rumo das Diretrizes Curriculares Nacionais e das propostas pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação (CURITIBA, 2009a), quanto ao acolhimento e respeito às crianças, bem como à importância da ludicidade e das relações interativas nessa faixa etária; mas falta-lhes uma compreensão sobre o ser da criança sob o olhar freiriano, como um “[...] ser portador de uma identidade, criador de cultura; [...] alguém que é e está sendo no mundo, com o mundo e com os outros” (PELOSO, 2009, p. 112). Para Freire (1992, 1996), a criança precisa ser compreendida como um ser humano em processo de humanização e, nesse sentido, com um ser inconcluso com possibilidade de “ser mais”, de desenvolver a reflexão-crítica, de pensar crítica, autônoma e criativamente sobre os ambientes de vida e suas problemáticas e para elas buscar soluções. Esse entendimento de criança precisa ser trabalhado com as professoras-pesquisadoras, pois representa um pressuposto básico na compreensão acerca da Educação Infantil.

Durante os Círculos Dialógicos, as professoras-pesquisadoras também expressaram suas preocupações acerca das características da sociedade atual, em que as famílias pouco possibilitam às crianças contato com a natureza, por problemas de segurança e, ao mesmo tempo, as docentes afirmaram a necessidade das crianças brincar na natureza, pois, é nesse contato que vão formando sua cidadania ambiental:

Acho que essa geração dos nossos alunos, por conta da violência, das questões sociais, eles também estão mais presos. Qual é a família que sai com as crianças para fazer uma trilha?! A gente sabe, é difícil! [...] (PP1) (CD).

[...] a criança só vai valorizar a natureza, só vai ser um cidadão que cuida do meio ambiente, se ela brincar na natureza, se ela tiver contato com a natureza... (PP2) (CD); [...] nossas crianças não sabem como respeitar e cuidar da natureza simplesmente porque não convivem com ela. [...] como seria bom se nas salas de aula as janelas fossem até o chão, com enormes vidros, para que a criança pequena, no seu momento de brincar, de repente pudesse parar e olhar a natureza, as árvores, os passarinhos... As crianças de hoje têm muito pouco contato com a natureza! (PP2) (DC).

Esses depoimentos mostram a sensibilidade das professoras-pesquisadoras quanto à natureza, o que potencializa o desenvolvimento da formação

socioambiental cidadã das crianças; com efeito, é relevante as professoras irem além dessa sensibilização, no sentido de fazer acontecer práticas pedagógicas relacionadas aos ambientes naturais, incentivando os pequenos a “sentir e pensar”, via experiências, para então – num movimento dialético – “pensar e sentir”, vivenciando a ação-reflexão, preconizada pelo pensamento freiriano. Ao buscar o equilíbrio entre a emoção e a razão, Santos (2005a, p. 143) esclarece:

A educação do “pense mais e sinta menos” da escola positivista dá pouca importância ao “eu interior” e à dimensão interpessoal na pedagogia. A educação do “sinta mais e pense menos” da escola romântica sobrevaloriza a dimensão afetiva. *A educação para uma autonomia cidadã valoriza a relação razão/afeto* (itálico no original).

Nessa linha de pensamento, as professoras-pesquisadoras também trouxeram seu entendimento de **Meio Ambiente**: três docentes (PP1, PP2 e PP4) demonstraram compreensão semelhante, ou seja, um espaço genérico composto por elementos biofísicos e humanos, sem interação explícita entre eles; e a PP3 uma visão naturalista de meio ambiente, enquanto sinônimo de meio natural e se reportando, de forma espontânea, a uma das finalidades de Educação Ambiental, o cuidado com a natureza:

Tudo o que nos cerca. Todos os espaços, ecossistemas (PP1) (Q).

É todo nosso entorno, todos os ambientes que estamos envolvidos – a nossa casa, a escola, o bairro, a cidade, o mundo (PP2) (Q).

É tudo que envolve o ser vivo. Onde há pessoas, plantas e animais. É o ambiente da minha casa, escola e sociedade (PP4) (Q).

É tudo que envolve a natureza e como cuidamos dela (PP3) (Q).

A perspectiva naturalista de meio ambiente pela PP3, volta-se essencialmente à conservação e ao cuidado da natureza, correspondentes a uma visão de senso comum de meio ambiente, veiculada correntemente pela mídia; este entendimento relaciona-se a uma concepção conservacionista (também chamada de preservacionista) de meio ambiente, pela qual o ser humano não é visto como parte da natureza, refletindo uma visão tradicional de meio ambiente e, pois, uma compreensão fragmentada de mundo, numa dicotomia de natureza e sociedade; nessa linha, a mais, está implícita uma representação antropocêntrica de meio

ambiente: a conservação dos bens naturais para servir aos seres humanos, não em seu valor intrínseco. Loureiro (2009, p. 77) esclarece essas questões:

O paradigma ocidental dominante se define no marco da expansão do capitalismo, da modernidade consolidada pelo ideário liberal, pelas verdades cartesianas (no qual a natureza é objeto) ou naturalista-idealistas (no qual a humanidade é diluída numa natureza harmônica). Num ou noutro, a dicotomia natureza-cultura permanece. Não se consegue conviver com a unidade na diversidade, mas com polos desconexos ou com homogeneizações simplificadoras da complexidade da vida real.

A compreensão de meio ambiente, pelas outras três docentes (PP1; PP2 e PP4), também – como pela PP3 – traz uma perspectiva de senso comum: respostas genéricas e estereotipadas que refletem falta de elaboração do conceito de meio ambiente. Assim, na medida em que expressam meio ambiente como espaço de vida genérico, envolvendo pessoas, flora e fauna sem relações entre si, apontam também uma visão fragmentada e não-relacional. Portanto, tais compreensões são heranças da perspectiva cartesiana de mundo, cuja influência continua marcante e havendo, por isso, a necessidade de se avançar no decorrer da Pesquisa-Ação quanto ao entendimento de meio ambiente na perspectiva de relações, ou seja, de um pensamento que enfoque a multidimensionalidade da realidade em suas interdependências (MORIN, 2003a). Sob tal foco, destaca-se Carvalho (2006, p. 37), ao considerar meio ambiente enquanto “[...] espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora [...], aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela”.

Desse modo, a compreensão de meio ambiente como campo dinâmico de relações interativas entre seres humanos e não-humanos, em dado tempo e espaço, envolve diversas dimensões – processos históricos, geográficos, econômicos, políticos, éticos, ecológicos e culturais – em suas inter-relações na realidade ambiente, para além dos reducionismos meramente naturalistas ou conservacionistas, que separam seres humanos da natureza.

Observa-se que o ponto de vista das docentes-pesquisadoras fazia parte das propostas pedagógicas e livros didáticos dos anos de 1990 (CARNEIRO, 1999; WOJCIECHOWSKI, 2006); no entanto, as propostas de currículo e os livros didáticos têm apresentado avanços, demonstrados por estudos; destaca-se o de Moraes (2009, p. 8734) sobre a dimensão ambiental nos livros didáticos: a autora

identificou textos e ilustrações sobre a temática meio ambiente em livros de Ciências, nos anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo relações de elementos naturais com fatos históricos e sociais, do presente e do passado e responsabilizando os humanos pelo cuidado com o ambiente; porém, faz a ressalva de que essa temática ainda é tratada: “[...] de forma inadequada e pontual, deixando de relacionar as questões [socioambientais] na sua inter-relação entre a ciência, tecnologia e sociedade, importante para a formação de uma educação sustentável”.

Durante os Círculos Dialógicos, as professoras retomaram seu entendimento de meio ambiente, mantendo a opinião registrada no questionário, ou modificando seu entendimento:

Na hora de escrever a gente [não sabe bem o que fazer]... Meio ambiente é o nosso entorno... [...] Essa questão ambiental... acho que envolve tudo, envolve o ser humano, envolve tudo... (PP2) (CD).

Do meio ambiente eu considero a questão da natureza [...] o que a gente está fazendo pra cuidar deste ambiente que nós vivemos, que fazemos parte... é uma cadeia e nós estamos juntos, integrantes desse meio, a gente não pode ver o meio ambiente como algo distante de nós, a gente tem que se ver dentro deste meio ambiente. E estar olhando as pequenas coisinhas em volta de nós, porque às vezes a gente se preocupa com uma coisa longe, a sujeira de longe, o meio ambiente de longe, a gente não percebe aqui o que a gente faz... na nossa casa... o que a criança faz... (PP3) (CD).

Observa-se que a PP2 trouxe em sua fala a mesma visão, descrita no questionário, sobre conhecimentos prévios; a PP3, porém, nos Círculos Dialógicos, alterou sua visão de meio ambiente dada na escrita do questionário, no sentido de incluir o ser humano como parte deste meio ambiente e, ainda, trazendo já uma questão metodológica, de ser esta temática pensada com a criança a partir de seu ambiente de vida – desde o que está mais próximo às crianças. Essa colocação da docente, extrapolando em rumo metodológico o conceito de meio ambiente, põe para essa fase de escolarização uma questão importante aos docentes da Educação Infantil: as crianças apreendem o mundo na medida em que veem, ouvem, sentem, enfim, pelo que percebem nos ambientes, por meio dos sentidos e das relações com adultos e seus pares de diferentes faixas etárias (ORR, 1993; TIRIBA, 2010). Dessa maneira, a observação e o pensar sobre os problemas socioambientais devem começar, como a docente afirma, pelas “pequenas coisinhas em volta de nós”, seja

em casa ou na escola – atitudes que podem ser discutidas em prol do desenvolvimento da consciência cidadã sobre os ambientes de vida.

Nota-se que, já nesse primeiro momento dos Círculos Dialógicos, houve revisão de conceitos pré-concebidos, pelas provocações crítico-reflexivas no grupo; isto foi extremamente positivo, pois a finalidade dos Círculos é a constante reavaliação da práxis educativa. Assim, é importante registrar esse movimento de ressignificação de conceitos, desencadeado pelas reflexões dialogais, em que as professoras-pesquisadoras começaram a reelaborar concepções previamente tidas como claras e definidas e sentiram-se motivadas a perceber que o conhecimento prévio podia ser modificado e ampliado na interação com outras participantes da Pesquisa. A compreensão do ser humano como continuamente educável, segundo o ensinamento de Freire, permite a esperança de “ser mais”: a partir da condição de “sujeito cognoscente coletivo”, pela interação dialético-dialógica, os conhecimentos construídos são potencializados e aperfeiçoados, constituindo mais do que a somatória do conhecimento de cada um (ROMÃO et al, 2006).

Quanto ao entendimento de **Educação Ambiental**, com exceção da PP4, as docentes PP1, PP2 e PP3 enfocaram o cuidado com o Planeta, o meio ambiente e a natureza; em suas palavras:

Educação para o cuidado com o Planeta; conscientização das nossas ações e as consequências delas para o mundo (PP1) (Q).

Uma educação voltada para os cuidados com o meio ambiente, cuidados com higiene, percepção do eu e do outro, o que afeta a vida em comunidade (PP2) (Q).

É a forma de como cuidamos do Planeta, nossas ações em relação a preservar a natureza (PP3) (Q).

Formação, instrução que leva o ser humano a valorizar o meio em que vive (PP4) (Q).

Como se pode observar no depoimento da PP4, diferentemente das outras professoras, ela enfoca a Educação Ambiental enquanto informação, ou seja, para os educandos se instruírem sobre o meio ambiente e, assim, valorizá-lo; além de evidenciar uma visão tradicional de Educação, voltada à transmissão de conteúdos, ela não considera a formação de valores e atitudes relativamente ao meio ambiente e, portanto, à formação da conscientização socioambiental cidadã.

A PP3 traz a Educação Ambiental na perspectiva de cuidado com o Planeta e a natureza, expressando seu entendimento naturalista de meio ambiente (questionário), bem como uma concepção de Educação Ambiental conservacionista, na linha do senso comum, reprodutora do discurso da Educação Ambiental tradicional, resultante “[...] das práticas de organizações e intelectuais preocupados com ações focadas na manutenção intacta de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, dissociando sociedade e natureza” (LOUREIRO, 2004, p. 74). No entanto, deve-se ter presente as questões teórico-metodológicas válidas de cada concepção educacional e, neste caso, a perspectiva conservacionista de Educação Ambiental valoriza o contato direto do educando com o meio natural e, tal qual as Lições de Coisas, propostas por Pestalozzi, Froebel, Mme Pape-Carpantier e, no Brasil, endossadas por Rui Barbosa, na Reforma do Ensino de 1883 (PESTALOZZI, 1801; FROEBEL, 1826; BRASIL, 1883; BASTOS, 2010) evocam uma aprendizagem experiencial das crianças com a natureza, ao ar livre – o que é favorável à Educação Infantil, a qual demanda experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida. Entretanto, diferentemente da Educação Ambiental conservacionista, a Educação Ambiental crítica busca desenvolver atividades experienciais, por meio da ludicidade e brincadeiras, que possibilitem às crianças estabelecer vínculos com a natureza, sob a perspectiva de cidadania (ORR, 1993). Como a PP3, as professoras-pesquisadoras PP1 e PP2 enfocaram a Educação Ambiental em relação ao cuidado do Planeta e do meio ambiente, de uma forma genérica, também como visão de senso comum; entretanto, trazem um destaque diferencial das PP3 e PP4, na medida em que essa dimensão educativa possibilita a tomada de consciência das consequências da ação humana no mundo e na vida comunitária. Essa última questão é importante sob o foco de uma Educação Ambiental crítica, que objetiva à formação de sujeitos-cidadãos conscientes de suas ações em prol de sociedades sustentáveis, sob o foco da qualificação da vida (BRASIL, 2013a). No pressuposto desse entendimento, as docentes precisam avançar para uma educação cidadã quanto ao meio ambiente.

A partir dessa análise, as docentes-pesquisadoras necessitam reconstruir seu entendimento de Educação Ambiental, em perspectiva crítica: possibilitar às crianças experiências de observação-exploração dos ambientes naturais internalizadas como sentimentos e percepções em sentido de reflexões iniciais, estimulando laços afetivos com o meio natural e ensejando o começo de uma

compreensão dos principais problemas socioambientais do entorno escolar e da comunidade em que vivem (ORR, 1993; BRASIL, 2013a). Nessa conexão, é fundamental o desenvolvimento de valores éticos na formação da consciência cidadã das crianças, pelas práticas pedagógicas nos ambientes de vida – engajando-se os educadores na ressignificação da relação seres humanos-natureza.

Pensar com as professoras-pesquisadoras a cidadania no século XXI, significa para pesquisadora, refletir sobre a perspectiva socioambiental, evidenciando a “[...] ligação indissociável entre as questões do ambiente, do desenvolvimento e da tecnociência” (SANTOS, 2005b, p. 74) e colocando em xeque o modelo contemporâneo de sociedade. Assim, as perspectivas interdisciplinar e transversal da Educação Ambiental crítica, no currículo, potencializam os educadores – já com os pequenos da Educação Infantil – no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às questões do meio ambiente, de acordo com o nível cognitivo dessa faixa etária (TIRIBA, 2010; BRASIL, 2013a).

Nesse sentido, vale destacar a experiência socializada nos Círculos Dialógicos, que a PP3 realizou com as crianças, quanto ao cuidado com os ambientes de vida: após encontrarem um sapo morto na quadra esportiva, passaram a conversar sobre a importância dos sapos enquanto predadores do mosquito da dengue:

E sobre a Educação Ambiental [eu entendo que se trata de] como cuidar deste ambiente, o que a gente está fazendo pra proteger, pra cuidar deste ambiente que nós vivemos [...]. Por exemplo a Educação Ambiental na questão do sapo... que a gente puxou para o mosquito da dengue, que aqui na escola tem muitos sapos, a questão do ambiente... o que estamos fazendo para proteger este sapo que é predador do mosquito. Todas essas questões que podem ser trabalhadas e é bem amplo, né, essa questão toda... (PP3) (CD).

Esse exemplo mostra como se pode iniciar uma reflexão com as crianças, sobre as questões socioecológicas na linha da complexidade socioambiental, a partir do cotidiano para despertar a curiosidade pelos elementos e fenômenos da natureza – estimulando a observação e a exploração de descobertas, com o sentimento de cuidado e conhecimento das causas e consequências das ações humanas (MARTÍNEZ *et al*, 1992; ORR, 1993). Por conseguinte, nos Círculos Dialógicos, ficou evidente ainda que a professora PP3 expressou um avanço de reflexão quanto à Educação Ambiental, indo além da visão conservacionista.

As quatro professoras-pesquisadoras mostraram em suas colocações escritas, em um primeiro momento, o saber comum ou “saber da experiência feito”, como denominou Freire, referindo-se ao “[...] conhecimento irreflexivo frente ao cotidiano [...]” (DICKMANN, 2015, p. 164). Este conhecimento representa o ponto de partida para a construção de um saber dialógico-crítico referenciado, via os Círculos Dialógicos, quanto aos entendimentos conceituais levantados nessa fase de Diagnose.

No que se refere à compreensão de Educação Ambiental na linha crítico-reflexiva, as docentes precisam apreender e entender as relações de interdependência entre humanos e não humanos e, nessa perspectiva, compreender os problemas socioambientais em sua multidimensionalidade – especialmente relacionados à realidade de vivência das crianças – em perspectiva da responsabilidade com os ambientes de vida, em prol dos mesmos; é sob esse foco, respeitando o nível de entendimento etário, que terá desenvolvimento progressivo a formação socioambiental cidadã das crianças. Assim, para além do conceito legal de cidadania, que abarca deveres e direitos, a Educação Ambiental hodierna tem a finalidade de desenvolver uma ecocidadania, envolvendo crianças, familiares e toda a comunidade escolar, como sugere Sauv   (2016, p. 296), voltada à “[...] responsabilidade de ser, de saber e de agir, a qual implica engajamento, lucidez, autenticidade, solicitude [...]”, nas relações de uns com os outros e, indissociavelmente, nas relações com o “[...] *O  kos*, nossa casa de vida compartilhada” (*Ibid.*, p. 295).

Vale ainda destacar, nessa primeira fase da Pesquisa-A  o, que durante os Círculos Dialógicos ao falarem sobre seu entendimento de Educa  o Ambiental, as docentes mencionaram a participa  o no Projeto Parque de Pneus, realizado de 2013 a 2014 na Escola pesquisada, que intencionava desenvolver práticas pedagógicas de Educa  o Física e Arte relacionadas    Educa  o Ambiental – como referido na Introdu  o desta Tese. As quatro professoras-pesquisadoras fizeram parte dessa experiência e assim se expressaram nos Círculos Dialógicos e Diários de Campo:

Foi muito interessante trabalhar [o projeto] Parque de Pneus porque resgatou realmente esta coisa do meio ambiente, de ser cidadão, dessa coisa assim: “O que estamos fazendo nesse Planeta através da Arte [...] Então a ideia de trabalhar aqui na escola foi de dar um novo significado para este pneu, ressignificar, eu gosto dessa palavra, ressignificar, a partir de um objeto tão corriqueiro, tão deixado de lado nos lixões. [...] Foi

feito um trabalho desde tirar a impressão de pneu [com tinta colorida], de tirar marca, de colocar a sua marca no outro patamar, digamos assim, você trazer este objeto para Arte, deixá-lo mais significativo e com isso, trabalhar o olhar, a sensibilidade e a questão de sustentabilidade também (PP2) (CD). [...] busquei a “ressignificação” do pneu enquanto objeto artístico, frente a inúmeras possibilidades gráficas e escultóricas, envolvendo o corpo e a noção do espaço; as pesquisas que foram feitas [com os alunos] sobre o que a Arte tem feito para contribuir para o meio ambiente; a “marca” que o ser humano está deixando no Planeta - o que a Arte contemporânea está discutindo hoje; a integração do homem e da natureza [...] (PP2) (DC).

Esse Projeto dos Pneus foi fantástico, ajudei a montar, vinha na Comunidade Escola [Programa da SME que era realizado nos finais de semana], para ajudar a pintar [os pneus] e foi uma tentativa da gente construir esse Parque de Pneus, [...] na teoria estava tudo tão bom e o projeto estava tão interessante, mas na hora de colocar para funcionar faltou um pouco de mão de obra. [...] Mas eu acho que foi bem válido como experiência e ficou guardado para vida... (PP3) (CD). A pesquisadora comentou sobre um trabalho de integração entre Educação Infantil e os 5º anos, onde os maiores cuidaram com tanto carinho dos pequenos (PP3) (DC).

[...] nós fizemos [o Projeto Parque de Pneus] com Arte, nós fizemos até uma exposição com a Educação Infantil e a PP2 foi convidada para assistir à nossa exposição e ela deu um parabéns enorme pras crianças. Então nós pegamos os carrinhos deles [de brinquedo] que ficam na sala, e eles molhavam as rodinhas na tinta e passavam sobre o caderno livremente como eles quisessem. Isso em Arte (PP4) (CD). Quando [o projeto] foi lançado, foram realizadas pesquisas sobre sustentabilidade e o uso de pneus na Arte, como: impressões [das ranhuras e marcas dos pneus usando tintas coloridas], olhar artístico e o nosso ideal era fazer esculturas de pneus [porque eu trabalhei isso com as crianças da Educação Infantil] (PP4) (DC).

[...] na minha prática, por conta dessa experiência anterior [o Projeto Parque de Pneus] a gente sempre acaba tendo um outro olhar... Sempre começo pelos espaços e levo as crianças para conhecer todos os espaços que a escola tem disponível para as aulas de Movimento²¹² e Educação Física e não ficamos só limitados à quadra ou à sala de aula... (PP1) (CD). Apesar de anteriormente já ter trabalhado com a Educação Ambiental, foi a partir do trabalho desenvolvido junto com a pesquisadora e a professora que está na SME, no Projeto Parque de Pneus, que eu realmente mudei o olhar e os objetivos em relação às aulas de Movimento e de Educação Física, no que se refere aos cuidados e à conscientização ambiental (PP1) (DC).

Os depoimentos das docentes sobre o Projeto Parque de Pneus mostram como essa experiência foi significativa e envolvente para as professoras dos diferentes campos de conhecimento, assim como para as crianças de diversas faixas etárias, proporcionando: - a descoberta de novas possibilidades artísticas com

²¹² Aulas de Movimento: designação dada pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação às aulas trabalhadas pelos professores de Educação Física na Educação Infantil.

base no uso ressignificado dos pneus; - a utilização de diferentes espaços para as aulas de Educação Física na Educação Infantil; - o comprometimento das professoras em torno de objetivos comuns; - a dedicação dos alunos maiores nas aulas conjugadas com as crianças da Educação Infantil, quando juntos realizaram as atividades; - o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e do senso de cuidado individual e coletivo, para com os colegas e os ambientes da escola e fora dela; - a sensibilização para temas como sustentabilidade, consumo consciente, relação dos seres humanos com a natureza e o olhar sensível, como base para uma reflexão já de sentido crítico.

Desse modo, fica evidente o entendimento da importância da Educação Ambiental em perspectiva transversal e interdisciplinar na escola, para que novas (re)leituras de mundo sejam experienciadas pelas crianças e seus docentes, permitindo a observação, a exploração, a reflexão crítico-dialógica e a transformação das práticas pedagógicas em prol da conscientização socioambiental cidadã.

Essa articulação entre campos de conhecimento, na relação com a dimensão ambiental, é um desafio na prática escolar pois, segundo Carvalho (2006, p. 125):

Assumir uma postura interdisciplinar como abertura a novos saberes é situar-se intencionalmente na contracorrente da razão objetificadora e das instituições, como a escola e os saberes escolares, enquanto espaços de sua manutenção e legitimação. É desse difícil lugar de não-pertença que a Educação Ambiental aponta a educação escolar como “tradicional”, parte inseparável da racionalidade moderna, reprodutora de seus dualismos e segmentações. [...] a Educação Ambiental desperta enorme expectativa renovadora do sistema de ensino, da organização e dos conteúdos escolares, convidando a uma revisão da instituição e do cotidiano escolar mediante os atributos da transversalidade e da interdisciplinaridade.

As dificuldades demonstradas pelas docentes, nessa fase de Diagnose, foram trabalhadas nas fases subsequentes da Pesquisa – começando com a segunda fase, com o objetivo de definir o tema da primeira oficina da terceira fase.

A segunda fase realizou-se em quatro Círculos Dialógicos, objetivando a escolha, com professoras-pesquisadoras, da temática da primeira Oficina Reflexiva. Apresentei às docentes, inicialmente, um relatório-síntese (a partir do questionário aplicado (vide Apêndice 9), sobre os conhecimentos prévios de cada uma em relação aos conceitos de Educação Física, Educação Infantil, Meio Ambiente e Educação Ambiental, visando à validação de suas narrativas escritas e orais. Sobre esta base, foi trabalhado com as professoras-pesquisadoras um quadro comparativo quanto às concepções conservacionista e crítica de Meio Ambiente e Educação

Ambiental (vide Apêndice 10), a partir da Dissertação da pesquisadora (ABREU, 2010), para que as docentes refletissem sobre suas concepções prévias, como registrado nas palavras da PP2:

“[...] agora a gente sabe um caminho a seguir, aonde vou buscar, de que fonte eu vou beber pra poder ter essa visão melhor do meio ambiente, a gente tem essa visão mais conservadora, mas de repente tá na hora, já passou da hora de dar esse salto”. [...] essa visão ambiental, essa visão crítica, vai dar um norte pra gente de novo, a gente começa lá quando a gente se forma a gente tem [um rumo]... e de repente, “Opa!!! Não é bem isso...” e dá aquela questionada... Eu acho que ser esse professor-pesquisador vai ajudar muito a gente a ter essa noção e esse novo caminho, novo trilhar, não sei... uma esperança (PP2) (CD).

Em seguida, com apoio de *slides* e do portfólio elaborado por professores e educandos²¹³, as participantes complementaram seus depoimentos sobre os projetos realizados na Escola, incluindo o Projeto Parque de Pneus, que possibilitou relações entre as aulas de Educação Física e de Arte com a Educação Ambiental.

Após essa discussão, percebeu-se a necessidade de, primeiramente, fundamentar as professoras-pesquisadoras quanto à compreensão sobre a Educação Ambiental crítica, sendo sugerido pela pesquisadora a leitura e discussão em grupo de dois textos. O primeiro, **Escolas para o século XXI** de David Orr (1993), subsidiou reflexões sobre a necessidade de uma Educação Ambiental crítica, na Educação Básica. O segundo texto, as atuais **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental** (BRASIL, 2012a), possibilitou às professoras-pesquisadoras tomarem conhecimento das referências legais, que as docentes desconheciam, conforme fala: “[...] é um desconhecimento nosso, porque eu não conhecia esta Lei. Não tinha conhecimento e é uma coisa que pode nos ajudar aqui na escola. A gente teria argumentos [...]” (PP1) (CD).

Sobre o primeiro texto, as docentes expressaram a relevância das reflexões trazidas pelo autor aos educadores, levantando questionamentos especialmente relacionados à Educação Ambiental:

²¹³ O portfólio, organizado pela professora de Educação Física que hoje trabalha na Secretaria Municipal da Educação, contém os trabalhos dos educandos de todas as turmas da Escola pesquisada, da Educação Infantil ao 5º ano, sobre a sustentabilidade do Planeta e sugestões de brinquedos confeccionados com pneus, elaboradas por ocasião do Projeto Parque de Pneus.

[...] o primeiro texto me fez pensar como nossa discussão e ações estão aquém do que se deveria, tendo em vista a urgência de transformações em nossas atitudes em relação ao meio ambiente e ao Planeta. O texto foi escrito nos anos 1990, mas é tão genial que continua a ser atual e muito relevante. Deveria ser lido por todos os educadores! (PP1) (DC).

[...] particularmente gostei muito do texto “Escolas para o século XXI”, porque muitas das ideias e reflexões do texto são coisas que penso diariamente. É como se o autor organizasse minhas ideias em forma de texto. Durante a leitura levantamos questões como: “O que é trabalhado na escola e o que é efetivamente aprendido?” [...] Essa questão ecológica é tão difundida, mas poucos realmente querem abrir mão do seu conforto e do seu padrão de consumo. Realmente é um trabalho para gerações futuras, mas precisamos sempre acreditar na semente lançada em terra boa! [...] (PP2) (DC).

O texto “Escolas para o século XXI”, de David Orr traz um trecho que me chamou muito a atenção: “Os jovens deverão saber como criar uma civilização que funcione com energia solar, conserve a biodiversidade, proteja solos e florestas, desenvolva empreendimentos locais sustentáveis e repare os estragos infligidos à Terra. Para oferecermos essa Educação ecológica, precisamos transformar nossas escolas e universidades”, eis a questão! Eis o desafio! Necessidade mais que urgente que isso aconteça (PP3) (DC).

Na sala dos professores nos reunimos para o nosso encontro semanal e neste dia fizemos a leitura do texto – Escolas para o século XXI – de autoria do professor David Orr. Durante a leitura veio à tona a realidade em que estamos inseridos. A PP2 abriu a discussão demonstrando toda indignação quando foi lido o comentário de Gary Snyder a respeito das pessoas responsáveis pela crise ambiental. A PP3 também comentou sobre nosso posicionamento enquanto cidadãos, profissionais, mediante o avanço constante da degradação ambiental. As discussões prosseguiram... (PP4) (DC).

Assim, esses registros, expressam o avanço de reflexões das professoras-pesquisadoras quanto ao entendimento de Educação Ambiental, na medida em que trazem a responsabilização da escola, desde a Educação Básica à Superior, na formação dos educandos quanto aos cuidados com o meio ambiente e o Planeta, necessários e urgentes nos dias de hoje; bem como a chamada de atenção sobre o posicionamento nosso, enquanto cidadãos e profissionais frente à degradação ambiental. Tais depoimentos demonstraram uma reflexão de envolvimento pessoal como educadores, ou seja, suas ações podem fazer diferenças. Ficou, assim, ressaltada a importância do educador no processo de conscientização dos educandos para atitudes e ações em prol do meio ambiente, reafirmado pela PP1 no Círculo Dialógico, ao referir-se ainda à leitura do Texto 1: “[...] O autor fala sobre essa educação ecológica [...], não adianta a gente pensar numa educação ambiental se não pensar na educação da ética, dos valores [...] que são a base” (PP1) (CD).

Quanto ao assunto, a PP2, ao expressar sua preocupação ante a problemática ambiental contemporânea, esclareceu nos Círculos Dialógicos, a necessária valorização da dimensão ambiental na cotidianidade, tanto na vida familiar, quanto na escola com os alunos e docentes:

O primeiro texto foi muito bom, veio ao encontro do que a gente pensa. Eu me senti abraçada com o texto... Nossa! Porque é tudo o que a gente pensa, mas assim, não com esta clareza que ele coloca no texto, [...] são as nossas angústias, preocupações e o que fazer com esta questão, né, da questão ambiental... e o que a gente colocou, assim, tudo tem que ser sempre: é uma prática diária, é uma vivência diária, assim como [...] a gente precisa ensinar nossos filhos todos os dias, tendo que falar a mesma coisa, temos que fazer com os nossos alunos também, né... E eu acho que não só com os nossos alunos, mas também com o grupo docente. Enfim, é uma prática que vai ter que ter, vai ter que ser lembrada o tempo todo (PP2) (CD).

Ao enfatizar a importância da prática diária quanto a atitudes relacionadas ao meio ambiente, a PP2 aponta para um processo educativo contínuo de conscientização sobre a realidade ambiente; essa condição do fazer pedagógico, remete ao inacabamento do ser humano, como ensina Freire: “A conscientização, como atitude crítica dos [seres humanos] na história, não terminará jamais” (FREIRE, 1980, p. 27). É, portanto, no trabalho contínuo *versus* o pontual, que as famílias e a escola podem desenvolver a conscientização das crianças em vista da transformação de seus ambientes de vida. Além disso, um trabalho escolar sistemático e contínuo sobre meio ambiente, possibilita um gradativo aprofundamento dessa dimensão educativa (BRASIL, 1998). Tal princípio metodológico da Educação Ambiental, contínua e permanente desde a Educação Infantil, é focado já nos primeiros eventos internacionais de Educação Ambiental, como Belgrado (1975) e Tbilisi (1977); e nesse sentido, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, Art. 7º), reafirmam a Educação Ambiental como “[...] componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional [...], incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica [...], [começando] desde a infância [...]” (Brasil, 2012a, p. 517; 525).

Quanto ao segundo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), ao tomar conhecimento das Leis integrantes do documento, conforme depoimentos abaixo, as docentes-pesquisadoras questionaram seu despreparo para desenvolver a Educação Ambiental de que se

necessita nos dias atuais – vinculada à formação cidadã; e isso, decorrente de uma formação inicial e continuada deficiente sob essa perspectiva educacional, apesar da Educação Ambiental estar prevista legalmente desde os anos 1980. Como elas enfocaram, ficaram surpresas com o fato de que há trinta e cinco anos uma lei brasileira já estabelecia a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino:

O segundo texto, sobre a legislação, discorre sobre a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino no Brasil. Ao ler esse texto, me deparei, mais uma vez, com o nosso despreparo e desconhecimento para levar tudo isso às crianças (Educação Ambiental, ensino de valores, ética, cidadania...). Onde está a “qualidade social da educação”? [...] A lei nos ampara, mas como efetivar nossas ações? E como fazer isso nas aulas de Movimento e Educação Física de maneira lúdica, prazerosa e significativa para os pequenos, para que futuramente eles realmente se tornem cidadãos transformadores e que amem o Planeta? [...] (PP1) (DC).

[...] na prática, na nossa formação acadêmica, nunca, para nenhuma de nós teve uma efetiva prática voltada à Educação Ambiental. Conforme fomos lendo o documento, questionamos sobre a nossa formação para um trabalho efetivo e logo descobrimos, pela leitura, que é dever do Poder Público promover a formação docente e discente a respeito da Educação Ambiental. Onde está nossa formação que até agora não vimos? Até me recordo que houve uma época [...] que a Mantenedora investiu em palestras e em livros que mostravam a inter-relação dos seres vivos [...]. Era uma proposta bem interessante. Infelizmente, com a mudança de gestão, o projeto não foi adiante. [...] Precisamos de formação, cursos, palestras, porque, por mais boa vontade que tenhamos, precisamos de apoio teórico e até mesmo de práticas, pois assim como queremos que a criança vivencie ações ecológicas, nós adultos carecemos disso também (PP2) (DC).

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, [...] já estabelecia que a Educação Ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitar os alunos para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Ou seja, muita coisa já deveria estar diferente (PP3) (DC). [...] “Nossa é de 81!” e aí todos nós ficamos refletindo sobre isso realmente... Nós temos uma formação de graduação neste período e não sabíamos dessas coisas, que já estava garantido por lei... discutimos muito sobre este assunto (PP3) (CD).

Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 [...]. Leitura densa que nos ampara legalmente no trabalho com a Educação Ambiental nas escolas. Concluimos que o trabalho na escola é moroso e que precisamos da força coletiva das famílias de nossos alunos e da comunidade em geral. Vimos também que não é o momento de desistir, o nosso trabalho deve continuar, pois, em algum momento da vida dessas crianças, esse aprendizado terá o efeito positivo (PP4) (DC).

Merece destaque o pronunciamento das docentes-pesquisadoras, questionando a ausência de formação inicial e continuada sobre a Educação Ambiental – em termos de base teórica e apoio prático; essa falta de formação dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de Educação Ambiental efetivo nas escolas. Como já enfocado, a formação de educadores para a Educação

Ambiental é prevista desde a Lei n.º 6.938/81 (primeira Política Nacional do Meio Ambiente) até a Lei 9795/99 (instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental) e reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a). No entanto, não houve empenho suficiente dos governos na formação inicial e continuada do profissional de ensino. Além disso, a formação inicial e continuada de educadores, em especial de educadores ambientais – quando ocorre, ainda se mostra fragilizada, com distanciamento entre teoria e prática e dificultando aos docentes um avanço “[...] no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla” (GUIMARÃES, 2004, p. 120). Dada a complexidade dos temas socioambientais, tal formação exige aprofundamento de conhecimentos e, nessa perspectiva, uma práxis pedagógica coerente, em termos da unidade teoria-prática.

Ainda a respeito da formação docente, Carvalho (2006, p. 13), alerta:

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

E a mais, conforme Guimarães (2004, p. 145), faz-se necessário estar o educador ambiental consciente da “[...] permanente autoformação [...], permitindo-lhe transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes”. Essa transversalidade com relação aos temas socioambientais, também proposta nos PCN sobre Meio Ambiente (BRASIL, 2001), é uma exigência hodierna para que os educadores possam desenvolver uma práxis pedagógica contínua de ação-reflexão-ação; assim:

É fundamental que a formação de professores para trabalhar com Educação Ambiental assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental; o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação; o desenvolvimento de uma atitude de

disponibilidade para a aprendizagem e a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente (BRASIL, 2001, p. 21).

Observa-se ainda, que a PP4 chama a atenção para um trabalho escolar coletivo e colaborativo entre professores, as famílias e comunidade em geral, para a efetivação da Educação Ambiental, na linha da formação cidadã; posição seguida pela professora-pesquisadora PP2: “[...] acredito que só será possível haver uma mudança de verdade quando a escola e a comunidade se entenderem como participantes desse processo [...]” (DC). Ambas as docentes, em suas falas, alinham-se ao disposto no Artigo nº 22, parágrafo 1º, das Diretrizes Nacionais: as instituições educacionais devem estabelecer “[...] diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável” (BRASIL, 2012a, p. 542).

Essa cooperação mútua, de escola e familiares, é enfocada especialmente nas propostas para a Educação Infantil, segundo a Abordagem Reggiana, “[...] um experimento pedagógico em toda uma comunidade” (NOGARO, 2013, p. 154). Para além de parcerias em eventos ocasionais, as Escolas de Reggio Emilia, têm como princípio o relacionamento e a participação permanente de três componentes: crianças, professores e famílias (MALAGUZZI, 1999). A convivência escolar cotidiana de crianças com outras de diferentes idades e adultos, além de seus pais e familiares, proporciona-lhes um aprendizado em comunidade e um sentimento de pertencimento local, possibilitando sentirem-se incluídas e acolhidas pelo grupo – vivenciando valores como a cooperação, a solidariedade, a amizade e o respeito, imprescindíveis para o viver bem em sociedade e em seus ambientes de vida (GRAY, 2015; SPRÉA, 2010). Dessa maneira, o convívio compartilhado com outros oportuniza experiências pedagógicas significativas, também no campo curricular da Educação Física, potencializando a formação cidadã das crianças quanto ao meio ambiente.

Nos Círculos Dialógicos, desta segunda fase, as docentes-pesquisadoras fizeram autocríticas quanto à inserção da dimensão ambiental no cotidiano da escola e na vida pessoal, conforme fala da PP4: “É isto, o texto fez a gente pensar, fez questionar, fez olhar se realmente eu estou querendo que as coisas mudem. [...] Eu

posso fazer isso [mudanças]: eu como professora, como ser humano, tenho que dar o pontapé inicial” (CD). Também levantaram questionamentos sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas, durante as falas, conforme registrado no Roteiro (R)²¹⁴, elaborado para leitura, análise e interpretação dos textos-base nos diálogos crítico-reflexivos:

Como estamos utilizando a crise ecológica que vivemos para transformar nossas práticas com as crianças e proporcionar vivências significativas e concretas? Como trabalhar valores dentro da perspectiva da educação ecológica? Como as leis [sobre Educação Ambiental] podem ajudar a conseguirmos aliados nos projetos para que tenham continuidade e sejam significativos e condizentes à realidade escolar? (PP1) (R).

O que a escola pode fazer de concreto para formar esse aluno/cidadão que queremos? O que falta para todas as discussões ambientais, também em nível internacional, sair da teoria para a prática? (PP2) (R).

E a capacitação dos professores [sobre a Educação Ambiental]? E eu como cidadão, o que estou fazendo sobre as questões ambientais? (PP3) (R).

Acredita-se que a escola seja o local ideal para a prática do despertar da salvação do Planeta; desse modo como o professor pode repensar a prática educativa e estimular os alunos diante da indisciplina, pais não participativos e currículo defasado? (PP4) (R).

Essas reflexões das docentes-pesquisadoras, escritas individualmente e depois explanadas durante os Círculos Dialógicos, enfocaram aspectos importantes para a Educação Ambiental, que merecem destaque: - a chamada de atenção sobre si – enquanto cidadãs e educadoras – e a escola, quanto à responsabilidade em despertar as crianças para as questões ambientais e contribuir na formação de valores voltados à educação ecológica e cidadã; - o entendimento que lhes faltava da formação necessária para o desenvolvimento dessa perspectiva educacional e, assim, consideraram necessário repensar a prática pedagógica, tendo em vista vivências concretas e significativas; - o questionamento da dicotomia entre teoria e prática quanto às questões ambientais; - e o despertar, via a Educação

²¹⁴ Cabe esclarecer que os Roteiros foram preenchidos individualmente após a leitura e primeira discussão do grupo e estavam estruturados em cinco partes: - análise textual, com anotações das palavras desconhecidas pelas docentes; - análise temática sobre o tema central do(s) autor(es); - análise interpretativa com questões a serem respondidas sobre as partes principais do texto de discussão nos Círculos de Cultura; - síntese pessoal, aproximação das ideias do texto à realidade da escola e do objeto da Tese; - e uma questão final, formulada pela professora-pesquisadora, para ampliar as reflexões nos Círculos Dialógicos e prosseguir o debate.

Ambiental, na superação de problemas de indisciplina da escola, de ausência dos pais e de reorganização curricular.

As inquietações das docentes apontam para o entendimento do atributo “ambiental” na Educação Ambiental – destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 01 e 02) –, constituindo-se “[...] elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental”. Reafirma-se assim, a necessidade de formação continuada de docentes em Educação Ambiental, para que se percebam articuladores do processo de conscientização socioambiental na escola; por referência ao sentido de conscientização em si, segundo Freire (1980, p. 26) é um processo que “[...] não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. Nesse rumo ocorreu a proposta dos Círculos Dialógicos, ou seja, oportunizar às participantes confrontarem-se com suas próprias práticas por meio da reflexão teórica, da escuta sensível e da descoberta do inacabamento, que permite aos seres humanos a consciência da possibilidade de auto(trans)formação (HENZ, 2015).

Após esses momentos de diálogo reflexivo, as professoras-pesquisadoras passaram a focar ações pedagógicas por elas já desenvolvidas, visando à sensibilização das crianças quanto aos problemas socioambientais dos ambientes. Nesse sentido, a professora corregente da Educação Infantil, PP4, relatou uma experiência realizada com os pequenos, por ocasião de sua participação no Projeto Parque de Pneus, acerca do lixo nas salas, trabalhando a necessidade do cuidado com os ambientes, desde os locais de convivência: as crianças visitaram todas as outras turmas – do 1º ao 5º ano – e após cada visita retornavam para sua sala, registrando pictoricamente o que haviam observado; além disso, a professora registrava tudo que tinham percebido, a partir de suas falas. Voltavam, em seguida, à mesma sala visitada e entregavam à regente e aos alunos seus desenhos e impressões, gerando uma boa discussão com os colegas. Nas palavras da docente:

Então, na escola [as mudanças] precisam começar aí. Nessas ações bem pequenas. Eu fiz um trabalho com eles, levei todas as crianças em todas as salas, [...] eles se espalhavam pela sala e observavam o que tinha de lixo. Aí nós íamos para a [nossa] sala, e eles desenharam e diziam para mim o que era. E eu como escriba, escrevia o que tinham percebido e eles iam lá e entregaram para a professora o recado deles. Alguns, foi muito

interessante, porque conseguiram entender... Me chamou muito à atenção, na sala do quinto ano, ela viu, foi uma menina, ela viu o lixo e ela escreveu: “A professora jogou o lixo no chão”, só que não foi, o lixo já estava lá [perto da professora], só que ela deu o recado... (PP4) (CD).

Observa-se que a professora PP4 também explicou que a experiência, para as outras turmas, se encerrava aí, não havendo continuidade da discussão sobre os cuidados com os ambientes de vida, por parte das professoras regentes – ainda que a PP4 tivesse explicado todo o processo que ocorreria no sentido de sensibilizar as crianças sobre sua responsabilidade quanto aos cuidados dos espaços de convivência. Apesar da falta de retorno das colegas-professoras, a PP4 continuou seu trabalho de sensibilização com as crianças quanto a essa questão, propondo outras atividades pertinentes, como a história “O Pneu Chorão” de Sandra Aymone: “Na literatura eu contei a história do Pneuzinho Chorão. [...] E as crianças gostaram muito dessa história, e elas mesmas diziam: ‘Ah, isso, nós já brincamos com os pneus!’ [...]. Elas mesmas ligaram tudo isso” (PP4) (CD). Essa docente provocou, em si mesma e nas crianças, novos entendimentos e descobertas quanto ao uso e ao descarte consciente de materiais, bem como aos cuidados dos ambientes de modo geral – processo esse relevante, como explicado por Madalena Freire (2007):

Vale a pena abrir um parênteses aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência de que **elas** estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento (FREIRE, M., 2007, p. 45, negrito no original).

Outra docente, a PP3, ao discorrer sobre os programas do Governo Municipal relativos à questão ambiental e, nesse contexto, a Educação Ambiental na escola, lembrou um antigo programa sobre a coleta seletiva, que ficou famoso na cidade e nas escolas:

Foi como a coleta seletiva do lixo por exemplo. teve um período que foi uma campanha muito forte das cores [das lixeiras]: da Família Folha. Era uma campanha muito grande e tal e meio que está adormecido se a gente for analisar... E nós sabemos como seres humanos - e as novas gerações estão vindo, sempre novas gerações - que isso sempre tem que estar sendo lembrado e colocado. Não dá para dizer assim: “Isso já está resolvido”. Então sempre tem que estar sendo trabalhado [...]. Nem tudo é levado tão a sério como deveria nessa questão do cuidado com o meio ambiente, essas orientações com as crianças. Eu acho que tem que ser todo ano, tem que acontecer, porque todo ano tem uma Educação Infantil entrando na escola. Eu me preocupo muito, [...] a gente é que tem que ensinar esses cuidados,

e infelizmente eu vejo que falta isso, falta muito ainda para ter essa consciência ecológica, essa questão do meio ambiente, esse cuidado com o meio ambiente (PP3) (CD).

A lembrança da professora-pesquisadora PP3 acerca de campanhas educativas, de outros tempos, é também focada pela PP4: “[...] a ‘Família Folhas’, clássica campanha curitibana, iniciada nos anos 1990, ensinava os curitibanos a ‘Se-Pa-Rar’ o lixo comum do que não era lixo”; ambas reforçam, pois, a importância da continuidade dos programas de sensibilização e conscientização socioambiental, em contraposição a atividades pontuais. Desse modo, somente por um processo de tomada de consciência, pode-se alcançar a transformação da realidade em um *continuum*, como ensina Freire: “A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1980, p. 27).

Nota-se ainda que as professoras-pesquisadoras abordaram, por diversas vezes e sob diferentes enfoques, a questão do lixo na escola como algo visível às crianças pequenas, já que esse lixo está presente nas salas, nos pátios e na quadra coberta. Além disso, a experiência com o Projeto Parque de Pneus, fundamentado no descarte consciente do lixo, ainda é uma referência para as docentes. A temática sobre o Lixo de modo geral nas escolas, tem sido um tema recorrente e, segundo Sauvé (2005), relaciona-se à concepção conservacionista-recursista de Educação Ambiental, voltada à conservação e gestão dos recursos da natureza (plantas, animais, solo e água) – entendidos como elementos para satisfação das necessidades humanas. Ainda que as docentes manifestassem, no Projeto Parque de Pneus e nos Círculos de Diálogos, preocupação com a sustentabilidade do Planeta e o uso adequado dos bens naturais falta-lhes, todavia, uma visão crítica de Educação Ambiental que possibilite a compreensão da problemática do lixo quanto às causas e impactos negativos para o meio ambiente local e global; bem como carecem de uma prática reflexiva sobre valores de cidadania socioambiental – solidariedade, respeito, cuidado e responsabilidade entre os humanos e destes com os seres não humanos.

A partir da primeira fase da pesquisa, de Diagnose, e desse segundo momento, Planejamento da Primeira Oficina de Reflexão, definiu-se o tema para a primeira Oficina Reflexiva da terceira fase dos Círculos Dialógicos, nominado pelas

docentes: **Consciência socioambiental na Infância: perceber e sentir para incorporar vivências.** A decisão por essa temática é decorrente de duas circunstâncias principais: as experiências vivenciadas pelas professoras-pesquisadoras durante a realização do Projeto Parque de Pneus, sensibilizando educandos e docentes quanto às questões do meio ambiente – consumo consciente, reutilização de materiais descartáveis, sustentabilidade e relação dos seres humanos com a natureza; e o diálogo crítico-reflexivo durante os Círculos Dialógicos, em que foi reconhecida a necessidade de se pensar a formação da conscientização socioambiental das crianças, desde a Educação Infantil – primeiro nível da Educação Básica – como mencionado pela fala da própria PP3 (CD): “[...] porque todo ano tem uma Educação Infantil entrando na escola. [...] a gente é que tem que ensinar esses cuidados [com o meio ambiente]”.

A escolha do título para a primeira oficina da terceira fase foi um exercício interessante – repetindo-se nas outras fases –, ou seja, as professoras-pesquisadoras levantaram palavras-chave que se haviam tornado importantes para o grupo durante os Círculos Dialógicos até então, conforme narrativa das docentes:

Iniciamos tentando propor um nome para essa oficina reflexiva. Através do levantamento de palavras-chave das discussões, como REPENSAR, SENSIBILIZAR, CONSCIENTIZAR, etc., acabamos por concordar com o título “Consciência ambiental na infância: perceber e sentir para incorporar essa consciência”. O título contempla tudo o que já conversamos e acreditamos ser indispensável iniciar desde a Educação Infantil. O aluno que queremos, o cidadão que pretendemos, o Planeta que sonhamos! Isso começa (e acreditamos nisso!) com uma conscientização crítica desde a Educação Infantil!!!! (PP2) (DC).

Palavras-chave para pensar o nome da primeira oficina: repensar, refletir, educação ambiental, valores, sustentabilidade, pensamento crítico, mudança de comportamento, escola, educação infantil, infância, reflexão, sentir-perceber-incorporar... [Decidimos depois por] “Consciência socioambiental na infância: perceber e sentir para incorporar vivências” (PP1) (DC).

O desafio foi criar um nome para a oficina reflexiva. Iniciamos falando palavras-chave (repensar, conscientizar, sensibilizar...) e o título ficou “Consciência ambiental na infância: perceber e sentir para incorporar essa consciência”; título oficial: “Consciência socioambiental na infância: perceber e sentir para incorporar vivências” (PP3) (DC).

A pesquisadora nos convidou a escolhermos um nome para a oficina, surgiram palavras-chave como: perceber, sentir, refletir, educação infantil, incorporar... (PP4) (DC).

Ao serem desafiadas a nominar a Oficina 1, as professoras-pesquisadoras confrontaram-se com os conhecimentos anteriormente construídos e tiveram a oportunidade de **dizer a sua palavra**, para coletivamente produzirem um novo saber, substanciado no título como resultado das experiências compartilhadas – diferentemente daquilo que conseguiriam sozinhas. Com esse entendimento, destaca-se a dinâmica elegida para orientar a Pesquisa, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, fundamentados nos Círculos de Cultura freirianos, em que cada participante “[...] ocupa um papel único e singular e, por isso, tem a possibilidade de *dizer a sua palavra* compartilhando saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa [...]” (HENZ, 2015, p. 76, *italico no original*).

4.2 Terceira fase: oficinas reflexivas

Nessa terceira fase, objetivou-se a aprofundar a compreensão das professoras-pesquisadoras em relação à problemática socioambiental resultante do modelo produtivista-consumista da época presente, bem como a propor uma reflexão dialógico-crítica sobre a finalidade da Educação Ambiental no processo educativo escolar quanto à formação ético-axiológica do educando, pautada por valores como respeito, responsabilidade, solidariedade, cidadania, cuidado, tolerância e justiça nas relações entre seres humanos e destes com a natureza. A construção desses valores e atitudes, pelas crianças nas relações com seres humanos e a natureza, tem como base o desvelar-se da realidade ambiente, despertando o processo de conscientização socioambiental cidadã, desde a infância. Nessa linha pedagógica, intencionou-se também – por meio de novos entendimentos construídos coletivamente –, que as docentes estabelecessem conexões com o cotidiano escolar e, em especial, contribuíssem com sugestões para a transformação das práticas pedagógicas de Educação Física em relação com a Educação Ambiental, na Educação Infantil.

Esta foi a fase mais longa, compreendendo a realização de três Oficinas Reflexivas, em nove Círculos Dialógicos, assim distribuídos: Oficina 1, **Consciência socioambiental na Infância: perceber e sentir para incorporar vivências** – quatro Círculos Dialógicos; Oficina 2, **Brincar e aprender para preservar:**

desemparedando a Educação Infantil – dois Círculos Dialógicos; e Oficina 3, Educação pelo movimento: práticas pedagógicas da Educação Física na formação socioambiental da criança pequena – três Círculos Dialógicos.

Na primeira oficina – **Consciência socioambiental na Infância: perceber e sentir para incorporar vivências** – foram usados diferentes materiais, como: - livros: **Consumo, lixo e educação ambiental: uma abordagem crítica** (ZACARIAS, 2000) e **Manual de Etiqueta: 33 dicas de como enfrentar o aquecimento global e outros desafios da atualidade**; - artigos da revista Carta Fundamental – a revista do professor: **A cidade e o rio** e **Apaguem as luzes**; - e suportes digitais: o documentário **Trashed – Para onde vai nosso lixo** e o vídeo **Do meu lixo cuido eu**. Com base nas leituras, vídeos e relatos de experiências pessoais, durante os Círculos Dialógicos, as docentes refletiram, inicialmente, sobre as características do século XXI e seus principais problemas, assim como sobre as mudanças esperadas.

Com relação à sociedade contemporânea, as professoras fizeram as seguintes colocações:

Nossa sociedade é altamente tecnológica...[...] As pessoas deveriam prestar mais atenção no outro, no ser humano, ao invés de tanta tecnologia - algo bem utópico hoje em dia... [...] A população mundial chegou a um patamar de 7 bilhões, certo?! Ultrapassou todas previsões... É consumista, muito poluidora, até por consequência de quanto mais gente, mais poluição. (PP2) (CD).

[...] esse consumo desorientado e exagerado, ele desencadeia várias coisas erradas e ruins. [...] Fica até o a questão do perfeccionismo, de repente a gente se incomoda de usar uma xícara um pouco trincada. Antigamente as pessoas usavam... a gente quando criança, e a gente achava isso natural. Uma borracha, um lápis, você usava até acabar, e ele já estava feio já, mas era para o ano. E hoje você pensa: “Já tá meio feinho, vou comprar um novo”. Então nós temos que também cuidar com isso, com essa questão de substituir muito fácil (PP3) (CD).

A fala da docente PP2 explicita preocupação com as consequências do avanço da tecnologia na sociedade atual; para ela, esse mundo altamente tecnológico interfere nas relações interpessoais e, mesmo que soe utópico, afirma a necessidade das pessoas prestarem mais atenção nas relações de umas com as outras. As reflexões da participante, face à realidade, demonstram – conforme o pensamento freiriano – o movimento dialético entre o “sentir e pensar” e o “pensar e sentir”, ou seja, a docente avançou de uma visão espontânea de mundo para um

olhar aguçado, em termos de atitude crítica, a qual fundamenta o processo de conscientização – denunciando a “estrutura desumanizante” e anunciando a “estrutura humanizante”; assim, a docente PP2 expressa o que Freire (1980, p. 27) acentua:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Sob esta perspectiva, os educadores precisam comprometer-se com seu tempo e seus educandos, assumindo ambos – educadores e educandos – seu papel de sujeitos frente à realidade: desvelando-a, bem como, utopicamente, antevendo transformações necessárias na escola, no bairro, na sociedade, pois “[...] constatar as forças que atuam para tornar a realidade asfixiante para quem a vive, e então idealizar o novo e permitir sua visualização emancipadora: é esta a dupla tarefa da utopia” (GROSS, 2005, p. 99).

As professoras-pesquisadoras PP2 e PP3, também enfocaram o consumismo como uma das características do modelo civilizatório hodierno; a PP3 acentuou que o consumismo excessivo causa “coisas erradas e ruins”, dentre elas, uma prática comum das pessoas quanto ao descarte fácil dos objetos: conforme a docente comenta, há poucos anos atrás o “natural” era aproveitar ao máximo a durabilidade das coisas, como borrachas, lápis e até xícaras trincadas.

Na contramão da tendência ao consumo desmedido, Léa Tiriba (2010), dirigindo-se aos professores, em especial aos da Educação Infantil, põe uma linha de orientação que promova a interação das crianças com o mundo natural e cultural, conduzindo-as à reflexão sobre consumo consciente; para tanto, alerta:

O desafio está no fato de que essa construção [de sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza] coloque num mesmo patamar de importância duas dimensões tradicionalmente antagonizadas: a natural e a cultural. É o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros e da Terra. E resistam ao consumismo que destrói e desperdiça o que a natureza oferece a todos os seres vivos como dádiva. Se as crianças são o centro do planejamento escolar, este convívio não é uma opção de cada professor ou professora. É um direito (TIRIBA, 2010, p. 5).

As professoras-pesquisadoras também externaram as necessárias mudanças quanto à forma de consumir: “Com relação às mudanças [...], acho que se deveria pensar que não precisa de tanto para viver, ter as tecnologias, sim, mas utilizá-las de uma forma mais consciente” (PP3) (CD); “Consumo consciente seria uma meta bem interessante” (PP2) (CD). Essas falas demonstraram a importância da conscientização sobre o cuidado com o ato de consumir na vida cotidiana, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 04), no Artigo 13, que trata dos objetivos: “I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo”. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 53), ao referir-se à Educação Ambiental, enquanto dimensão integradora, também orienta a reflexão sobre a questão do consumo, ou seja, a “[...] produção não sustentável pelo uso predatório dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado”.

As participantes PP2 e PP4, ao refletir sobre os problemas socioambientais e suas causas, responsabilizaram o ser humano pelo desequilíbrio planetário; além disso, tanto a PP4 quanto a PP3, denunciaram a ganância, a falta de limites e de discernimento de se avaliar o que é ou não importante para viver, conforme suas narrativas:

Meu marido fala isso: “O ser humano é uma praga”. A sociedade é o problema, somos nós o problema. Temos que achar outro caminho. Mas acho que o problema realmente é o ser humano, a mentalidade, mudar uma sociedade, não sei, é complicado (PP2) (CD).

Concluimos que “somos nós”, os seres humanos os únicos responsáveis pelo desequilíbrio do Planeta, vivemos um consumismo excessivo, empobrecemos o meio ambiente em função do ter, ter, ter... (PP4) (DC).

Está faltando um pouco de limite, acho que o grande problema é limitar até onde você pode ir, até onde você pode usar isso, até quando isso é importante ou não é importante. Colocar na balança e ver o que realmente é mais importante ou menos importante (PP3) (CD).

Ao responsabilizar o ser humano e apontá-lo como “o problema”, as docentes demonstram uma visão negativa de ser humano, assim como uma compreensão fragmentada e não relacional de meio ambiente, ou seja, a presença humana é vista como prejudicial e desastrosa para a natureza – o que representa um entendimento antropocêntrico velado, no qual os bens da natureza precisam ser preservados para

benefício humano. Essa visão conservadora e dicotômica entre sociedade e natureza, oculta a compreensão da interação entre seres humanos e não-humanos, havendo que avançar para uma perspectiva socioambiental: “[...] a sociedade e o ambiente estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2006, p. 36). Nesse sentido, deve-se compreender que “[...] as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza nem sempre são nefastas; podem ser sustentáveis, promovendo, muitas vezes, aumento da biodiversidade pelo tipo de ação humana [...] exercida” (BRASIL, 2013a, p. 542). Ressalta-se, sob esse aspecto, a importância do processo educativo na orientação de ações humanas que conservem, mantenham e enriqueçam a vida, na linha da sustentabilidade socioambiental.

Na Oficina 1, as docentes ainda enfocaram atividades pedagógicas que poderiam fazer a diferença na escola, visando ao processo de conscientização socioambiental das crianças e dos professores; segundo registros nos Diários de Campo:

[...] apresentamos nossas ideias para melhorar o ambiente da escola na perspectiva da Educação Ambiental. Algumas ideias bateram com o pensamento da PP4 e da PP1, como, por exemplo, cada turma ser responsável pelo pátio, horta, jardim, etc., e a ideia de instalar uma composteira na escola. Ainda vamos amadurecer as ideias e fazer um cartaz na escola para divulgar o que estamos pensando (PP2) (DC).

Apresentamos ideias para atitudes que podem melhorar o ambiente escolar. Comentamos sobre a questão da horta, a montagem de uma composteira. Ideias a se pensar!!! (PP3) (DC).

Discutimos as ações a serem realizadas na escola: separação do lixo, cartazes, redução de materiais [usados pelos professores] (PP1) (DC).

Cada professora presente apresentou suas sugestões de melhoria para a escola [...] Organizamos alguns materiais para a confecção de uma cartaz, mas não foi possível confeccioná-lo [faltou tempo] – era para [colocá-lo] na sala dos professores com o objetivo de chamar a atenção para o respeito ao meio ambiente, ou seja, atitudes simples para melhorar o ambiente de nossa escola (PP4) (DC).

Além dessas atividades, outras sugestões pelas professoras-pesquisadoras, nos Círculos Dialógicos e registradas por escrito, foram reunidas em um único texto:

ATITUDES E AÇÕES A SEREM TOMADAS NA ESCOLA TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ DAS CRIANÇAS, PROFESSORES E FAMILIARES:

- ter mais lixeiras seletivas, inclusive na quadra coberta onde acontece o recreio;
- diminuir o fluxo de água nas torneiras do bebedouro e do banheiro;

- separar o lixo com os alunos no momento do lanche;
- reaproveitar os plásticos que protegem as bandejas de lanche, para proteger as carteiras nas aulas de Arte;
- adquirir pratos e copos plásticos ou de metal (resistentes) para o lanche;
- plantar flores ou plantas medicinais nas floreiras;
- reduzir a lista de materiais (reaproveitar o que sobrou do ano anterior);
- usar, de forma consciente, a energia elétrica;
- diminuir a sobrecarga de energia nas tomadas;
- armazenar, em lugar adequado, água da chuva;
- trabalhar a questão do desperdício de alimentos, em relação ao lanche;
- descartar corretamente os produtos de limpeza (conversar com a diretora);
- criar parcerias com catadores de papel e outros materiais recicláveis;
- marcar as lixeiras da sala dos professores (reciclável/orgânico);
- nas aulas de Arte, incentivar a separação de restos de papel para reciclagem levando uma caixa própria para isso;
- estabelecer um calendário para que, pelo menos uma vez por mês, uma turma fique responsável por regar e cuidar da horta e do jardim da escola, aprendendo a utilizar o adubo produzido na composteira;
- estabelecer uma "ronda" semanal, após o horário do recreio, para coleta de eventuais restos de embalagens, com rodízio das turmas;
- na Feira de Ciências, demonstrar para os pais como utilizar a técnica de compostagem e de separação correta do lixo;
- customização em geral, com os cadernos do ano anterior, com as roupas das festas da escola, etc.;
- participar de algum programa de reciclagem de empresas, que converte pontos em material escolar para escola;
- trabalhar os 6 R: Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Reaproveitar, Recusar e Repensar;
- impressão frente verso ou não impressão;
- levar as crianças da Educação Infantil no Parque das Sensações.

Ao listar essas atividades, as participantes explicaram que seria necessário um trabalho de envolvimento de todas as turmas, em vista da sensibilização e conscientização das crianças acerca do cuidado com ambientes de vida, na busca de soluções a partir do cotidiano escolar, bem como estabelecendo uma rotina de comprometimento de responsabilização dos educandos com a escola, conforme declaração das docentes:

Eu coloquei a questão da compostagem também, na horta, na economia de água, discutir com as crianças como é, que soluções, que ações a gente pode fazer para essa economia. [...] E transformar essas ações em hábitos. Mas como? (PP1) (CD).

Outra coisa que eu achei bem legal fazer porque eu fazia quando eu era criança: terminou o recreio [...] todo dia uma turma ficava responsável por fazer a ronda no pátio e juntar [o lixo]. Era uma delícia fazer isso gente, era muito legal o orgulho que a gente sentia de ver o pátio limpinho, sem nenhum papelzinho, sabe, e é legal porque a gente cresce com isso. As nossas crianças, o que elas fazem? Jogam ali porque alguém vai limpar, tipo assim: "Não preciso me preocupar". Então a gente tá formando no pátio - essa coisa da formação da criança - a responsabilidade não é as tias da limpeza, elas vivem varrendo, vivem limpando, mas acho que a responsabilidade é de quem usa (PP2) (CD).

Então, com esse negócio de envolvimento [das crianças], eu também pensei de estabelecer um calendário para que uma vez por mês uma turma fique responsável por regar e cuidar da horta, do jardim da escola, aprendendo a utilizar o adubo produzido na composteira. [...] Aquela coisa que eu coloquei [...] da sensibilidade, de olhar para as coisas que estão ali, pra ver como uma coisa encaixa na outra, acho que essa sensibilização né, acho que tem que ter também de olhar para as coisas que estão ali, pra ver como uma coisa encaixa na outra (PP2) (CD).

Então eu sugeri aqui separar o lixo já na sala na hora do lanche. Isso eu tento fazer com a Educação Infantil. Tento para que eles já organizem o copinho [de plástico usado], que também trabalhem na organização, que eles tomem o lanche e já organizem o copinho [na bandeja que vai voltar pra a cozinha]. E quando tem saquinhos [de plástico no lanche] eu peço já para que eles levem o saquinho plástico lá no container vermelho daí eles já vão fazendo essa ligação. Então eles jogam lá, porque daí nós separamos na sala eu já procuro fazer isso com eles (PP4) (CD).

Na conexão das atividades listadas com os depoimentos acima, pelas professoras-pesquisadoras, aparece uma ênfase sobre atividades em si, sem quase referir-se a possíveis reflexões com as crianças sobre as ações. Conforme Freire, “[...] a conscientização implica a substituição da esfera espontânea de apreensão da realidade por uma esfera crítica em que a realidade se apresenta [...]. Quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade [...]” (FREIRE, 1979, p. 96); assim, a conscientização não existe fora da ação-reflexão, constituindo a forma de ser ou de transformar a realidade. Dessa forma, reforça-se a importância das educadoras refletirem com as crianças sobre os porquês de ações, como: utilizar o adubo produzido na composteira na horta da escola, economizar água no bebedouro e no banheiro, manter os espaços de uso comum limpos, responsabilizar-se pela manutenção da horta e jardim, separar o lixo que não é lixo, descartando-o corretamente etc. – de modo que a ação ativista seja superada pela ação-reflexão-ação sobre a realidade dos ambientes de vida, em prol dos mesmos.

Observa-se ainda que as professoras-pesquisadoras, ao listarem atividades a ser desenvolvidas com as crianças, também destacam ações da escola enquanto espaço educador sustentável - “[...] aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território [...]” (BRASIL, 2013a, p. 525), como: armazenamento da água da chuva; diminuição do fluxo de água nas torneiras; uso racional da energia elétrica; aquisição de pratos e copos plásticos ou de metais duráveis; descarte correto dos produtos de limpeza; parceria com catadores e empresas etc; essas proposições, entre outras, convergem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 05 e 13), em dois Artigos:

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino [...] deve contemplar: V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental; e

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

A mais do trabalho de conscientização com as crianças, as docentes-pesquisadoras afirmaram que seria necessário conscientizar o corpo docente, funcionários da escola e familiares, para coerência e unidade no trabalho escolar quanto ao desenvolvimento da dimensão ambiental no currículo – o que implica reuniões, palestras, troca de ideias, grupos de estudos etc. –, bem como estabelecer parcerias com a comunidade:

Acho que essa sensibilização, acho que tem que ter também. E na Feira de Ciências [...] demonstrar para os pais como utilizar essa técnica de compostagem, reciclagem de lixo, fazer em forma de palestras, oficinas, não sei [...] (PP2) (CD).

Mas assim, fazer um combinado com os pais, conversar com eles [sobre o reaproveitamento de material escolar] de repente, uma reunião... E cada professor poderia adotar um local aqui na escola, por exemplo: a Educação Infantil vai adotar o jardim. Eles vão cuidar do jardim. A PP4 lá com a turma dela vai cuidar do bebedouro, a sua turma é responsável por supervisionar o bebedouro. A turma da PP2, as torneiras. Mas fiscalizar mesmo se eles estão utilizando corretamente essas torneiras ou vão lá e ficam [desperdiçando]... (PP4) (CD).

[quanto ao uso e descarte correto] dos produtos de limpeza, isso daí vai atingir também as meninas [da limpeza], porque precisa dar uma olhada aí bem, não sei se estou vendo demais, mas acho que alguém precisa ter uma conversa com elas [para evitar desperdício e contaminação do solo] (PP4) (CD).

Tem mais uma [sugestão] aqui: [...] a mesma parceria, combinar com alguém [catador] que venha buscar esse lixo [reciclável], porque se ele vem buscar ele vai levar para um lugar porque ele precisa vender esse papel [e outras coisas, como latinhas que ficam no final das festas] (PP4) (CD).

Além de sugestões que envolvem a comunidade escolar e o entorno, as professoras-pesquisadoras também enfocaram a necessidade de mudança curricular, no sentido de estar os conceitos de Educação Ambiental permeando todas as disciplinas em seus conteúdos e práticas (transversalidade), com o

envolvimento do corpo docente e constando no Projeto Político Pedagógico da escola:

Penso que precisa haver uma grande mudança curricular, não colocando a Educação Ambiental como mais uma disciplina e sim, os conceitos permeando todos os conteúdos e as práticas diárias, até serem internalizados por todos. Precisava ter isso bem claro por todos e ser registrado também no PPP [Projeto Político-pedagógico] (PP2) (DC).

Fizemos uma reflexão sobre nosso planejamento com relação à Educação Ambiental, se após a leitura dos textos, houve alguma mudança. É necessário refletir sobre a questão, e deve ocorrer uma mudança curricular, se tornando práticas diárias, que envolvam várias disciplinas!!! (PP3) (DC).

Que a gente faz aqui na escola? [...] E como a gente vai avaliar tudo isso? Como a gente vai medir se isso está tendo resultado mesmo ou até que ponto a gente só está ficando na nossa discussão... (PP1) (CD).

As colocações das docentes quanto à Educação Ambiental, permeando os conteúdos e práticas das diferentes disciplinas curriculares, vêm ao encontro do princípio da transversalidade enfocada no PCN sobre Meio Ambiente (BRASIL, 1997, p. 49):

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas de conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.

Assim, a Educação Ambiental, entremeada nos demais campos do conhecimento escolar, promove “[...] uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais” (*Ibid.*, p. 48); além disso, no mesmo PCN, é destacada a importância de se trabalhar a Educação Ambiental com a realidade próxima das crianças – sua comunidade, sua região – “de importância vital”, dado seu significado para a vida dos educandos, sem deixar de estabelecer relações com a globalidade do Planeta, para que gradativamente “[...] possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais” (*Idem*).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 05) também orientam essa dimensão educativa para um currículo transversal:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental

nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;
- II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
- III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

E as últimas recomendações nacionais, consubstanciadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), dispõem que a Educação Ambiental constitua uma das dimensões integradoras do currículo da Educação Básica, ou seja: “[...] estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a educação básica [...]” (BRASIL, 2016, p. 48). Neste documento, a transversalidade é também focada como meta a ser alcançada pelas instituições de ensino, visando a uma compreensão não-linear, não-fragmentada, global, complexa, interdisciplinar, ampla, diversificada e multidimensional de meio ambiente, pelos educandos:

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber (BRASIL, 2013a, p. 543).

A transversalidade, envolvendo meio ambiente, possibilita unidade curricular na medida em que os diferentes campos de conhecimento são chamados a tratar esse tema em seus arcabouços teórico-práticos, bem como a construir novos entendimentos sobre a realidade. Nesse sentido, enfoca-se a interdisciplinaridade, que possibilita o diálogo colaborativo entre os sujeitos dos vários campos do conhecimentos, dado que nenhum conhecimento, isoladamente, tem condições de explicitar a realidade em sua complexidade e multidimensionalidade. Com efeito, os princípios da interdisciplinaridade e transversalidade interpenetram-se, pois o tratamento dos temas transversais, como o de meio ambiente em suas problemáticas multicausais (questões econômicas, políticas, tecnológicas, culturais, éticas, ecológicas etc.) em nível local-global e vice-versa, demandam interconexões dos campos de conhecimento; assim, ainda conforme os PCN: “[...] não é possível

fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (BRASIL, 1998, p. 30).

Essa compreensão epistemo-metodológica de transversalidade e interdisciplinaridade na Educação Básica, visando à reorganização curricular – postas pelas vias legais nacionais há pelo menos duas décadas –, impõe-se como debate urgente nos sistemas de ensino e nas escolas, para que aconteça o diálogo na busca de superação da fragmentação dos conhecimentos e avanço da temática socioambiental, para a qualidade das

[...] experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, [intervenham] em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo (BRASIL, 2016, p. 48).

De acordo com as docentes, essas questões curriculares relacionadas à Educação Ambiental precisam consolidar-se no Projeto Político Pedagógico da escola, para que essas orientações sejam referência ao planejamento unitário – questão lembrada pela PP2 em sua fala –, como base para a efetivação da interdisciplinaridade e transversalidade curricular das temáticas, como o meio ambiente.

Ademais, a cada Círculo Dialógico as participantes foram estabelecendo, com maior ênfase, relações com suas práticas no trabalho escolar, questionando se ocorriam ou não mudanças em seus fazeres pedagógicos. E ainda, nos depoimentos abaixo, trazem reflexões sobre a responsabilidade docente na formação de alunos conscientes quanto à questão ambiental, de modo especial ao consumo, a partir da teoria e da prática (práxis) na relação do que se ensina e para que se ensina – aspectos que dizem respeito à **cultura da escola** e à **cultura escolar**²¹⁵ em sua cotidianidade (FORQUIN, 1993). Tal envolvimento demonstra a força dos diálogos problematizadores no empoderamento das docentes, tornando-se protagonistas de suas práticas e de sua história na escola – pois a cada

²¹⁵ Cada escola constrói seu *ethos* cultural, com características próprias, linguagem, ritmo e tradições que lhes são peculiares, no que Forquin (1993) denominou de cultura da escola; a este conceito, intrinsecamente se relaciona outro, o da cultura escolar, definido como “[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

questionamento, outros surgiam à espera de respostas construídas coletivamente, para o aprimoramento da escuta sensível e do olhar aguçado ante os desafios reais do contexto escolar (HENZ; FREITAS, 2015). As falas das professoras-pesquisadoras, registradas a seguir, representam mais uma síntese desses avanços relatados:

Temos uma responsabilidade grande, como professores, na formação dos novos indivíduos, prepara-los para o futuro e um futuro consciente!!! [...] devemos ter bem claro o processo de consumo e todas as suas consequências, e assim realizarmos um trabalho de conscientização nas escolas, com os alunos. Trabalhos envolvendo teorias, mas também práticas (PP3) (DC).

Toda essa mudança no modo de produzir e consumir [ao longo das civilizações] gerou diversos problemas que surgiram na contemporaneidade. O texto de Rachel Zacarias (2000) sugere uma racionalidade ambiental, onde, como protagonistas, devemos entender o processo de consumo e todas as suas consequências. Nesse entendimento, poderemos pensar no nosso trabalho, o que estamos ensinando e para que estamos ensinando (PP2) (DC).

Na continuidade das reflexões das docentes, sobre a realidade concreta da escola e buscando-se maior aproximação das inter-relações de Educação Ambiental e Educação Infantil, a segunda Oficina Reflexiva abordou o tema: **Brincar e aprender para preservar: desemparedando a Educação Infantil**; esta oficina foi desenvolvida em dois Círculos Dialógicos.

Para orientar os diálogos nesta segunda oficina, foram abordados brevemente, pela pesquisadora, os conceitos de Infância e Criança construídos pelas civilizações, desde o século XVI até os dias de hoje; teve-se por base os referenciais teóricos da Tese, aproximando as docentes às pedagogias para a infância, especialmente relacionadas a experiências na natureza. As docentes registraram em seus Diários de Campo as impressões sobre essa reflexão:

Para entendermos a Educação Infantil, a pesquisadora nos fez um panorama histórico (muito bem explicado por sinal) desde o século XVI, onde a criança era vista como um adulto em miniatura, até o século XXI. Nesse cenário, aparecem as figuras de Jean Jacques ROUSSEAU, que, no século XVII desenvolve toda uma teoria sobre a criança e a natureza. Desse trabalho, PESTALOZZI também desenvolve uma teoria especializada na criança. Desta fonte bebe FROEBEL, que em 1837, pensando na criança como “plantas tenras”, cria o primeiro *kindergarten* (Jardim de Infância). Revolucionando as pedagogias mais conservadoras aparece a figura de Maria MONTESSORI, que revolucionou o ensino na Itália e no mundo, com um novo olhar para a criança. E finalmente, MALAGUZZI, também italiano, que vê, numa cidade devastada pela 2ª Guerra Mundial, a possibilidade da

reconstrução, não só física da cidade, como também de dar um novo começo para àquelas crianças e famílias vitimadas pela guerra (PP2) (DC).

[...] Malaguzzi, também italiano, que em fim de 2ª Guerra Mundial, vê, apesar da devastação deixada pela guerra, uma possibilidade de reconstrução, de dar um recomeço para as crianças e suas famílias (PP3) (DC).

[...] no século XVIII alguns pedagogos começam a se preocupar com as crianças como Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, fundador da primeira escola infantil na Alemanha. Surge Maria Montessori, italiana que inicia um trabalho com crianças pequenas e após a [Segunda] Guerra, um jovem andando de bicicleta, vê crianças recolhendo entulhos para construir uma escola, então, Loris Malaguzzi afirma e assume a vontade de ajudar neste projeto. Este jovem pedagogo, também italiano, inicia a Escola de Reggio Emilia que é a melhor escola do mundo, ganha todos os prêmios desde 1991 (PP4) (DC).

Constata-se o quanto as professoras-pesquisadoras aproveitaram esse momento acerca da história da Educação Infantil, a partir de estudiosos que ousadamente, para o seu tempo, consideraram a criança centro do processo educativo. Este assunto – de teor estruturante para a formação de graduandos em Pedagogia e de outros campos de conhecimento – tem sido a motivação de muitas pesquisas no Brasil acerca da Educação Infantil, em vista de “[...] um projeto de educação para a infância de 0 a 5 anos que tenha como eixo de organização as próprias crianças” (RICHTER; BASSA; VAZ, 2015, p. 11); assim, busca-se

[...] considerar os modos próprios de compreensão e intervenção dos pequenos no mundo, contrapondo-se à uma configuração escolar de educação infantil centrada no adulto, na transmissão de saberes de modo verticalizado que pretende escolarizar precocemente as crianças, preparando-as para a inserção no ensino fundamental (*Idem*).

Entretanto, embora duas docentes tenham Pedagogia e uma terceira, com esse curso quase completo – desistindo no último ano – nenhuma delas se recorda dessas referências, sobretudo relacionando a Educação Infantil com esses autores e suas interconexões, nem da historicidade da Pedagogia da Infância quanto a vivências na natureza: “Eu lembro de ter estudado Pestalozzi e Rousseau, mas não lembro de ter estudado o que você está contando...” (PP2) (CD); “Era bem diferente... (PP3) (CD); “Mas eu fiz Pedagogia e quando eu fiz, eu não sei se foi a faculdade, o que foi, mas eu não lembro nada disso, eu não lembro dessas coisas...” (PP4) (CD).

A imersão nas questões relacionadas aos seus cursos de Pedagogia gerou diálogos problematizadores interessantes. Ao mesmo tempo em que faziam um

desabafo sobre sua formação inicial, as docentes PP2 e PP4, durante os Círculos Dialógicos (CD), apontaram a necessidade de mudanças nos cursos de Pedagogia e na escola, especialmente quanto ao papel do pedagogo junto ao corpo docente, enquanto trabalho coletivo relacionado ao trato com as crianças:

PP2 - Outra coisa que me passa pela cabeça, eu fico pensando o tempo todo, é a formação do curso de Pedagogia mesmo. Porque se a gente não teve isso [a historicidade da Educação Infantil e a conexão entre os autores], agora que está caindo a ficha, gente eu estou com 24 anos de Prefeitura, eu estou assim chocada, porque que não me deu esse estalo antes... Sabe, o que que tá faltando lá atrás? Porque eu acho que não sou a única, que deve ter uma leva de gente da minha geração, a gente já comentou isso. Então assim, tem que mudar alguma coisa em nível de universidade, em nível de formação do professor... colocar mais aulas de Arte, por exemplo, na formação do pedagogo, eu acho que tem que ter todo um... tem que mudar tudo. A gente quer mudar o mundo de novo, né? Como quando a gente sai do magistério querendo mudar o mundo, agora a gente está de novo com aquela, aquela coisa assim... aquela vontade, aquela força..

PP4 – A gente precisa de injeções de ânimo, de força...

PP2 – Exatamente, assim porque... nossa, o pedagogo tem que ser, tem que ter essa visão do todo, essa visão da criança. Menos burocracia... Ah, eu vejo quando elas estão sentadas ali no computador, preenchendo planilha... eu fico: “Meu Deus, isso não é ser pedagogo...”; gente, olha o que que a gente está perdendo... [...].

PP4 – Mas ainda eu acredito, eu tenho certeza que ainda podemos fazer [diferente], só que, às vezes, eu olho assim pra mim, eu já tenho dificuldade de fazer acontecer, então eu preciso de mais contato com uma pessoa, [...] pra começar a fazer aula com as crianças. Porque eu venho aqui, eu mostro pra pedagoga, eu sou sincera gente, não me ajuda em nada. Ela só diz “Ah, tá OK”, “Ah, tá bom”. Mas eu preciso ouvir algo mais. Eu preciso sentar e que ela me fale “Não, PP4, vamos fazer assim...”, “Você podia fazer assim...”. Eu não quero ouvir o: ‘Ah, tá bom’...

PP2 – Eu sinto isso também... É isso que eu sinto falta, que a gente já comentou, do pedagogo articulador mesmo, tinha que ser de um jeito diferente, e o pedagogo tem que ter um conhecimento [...] Uma coisa mais ampla, uma visão do todo, assim: “Eu não sei te responder agora, mas que tal a gente ler tal autor, vamos procurar lá no Froebel... Vamos atrás, eu tenho livro tal...”. Esse conhecimento conjunto, coletivo. [...] E outra coisa legal, fechando assim, [...] a pessoa que sai da Pedagogia e faz uma outra graduação, tem uma outra visão.

A docente PP2 não só enfatiza falhas na formação inicial dos pedagogos, que precisam ser superadas nos cursos de Pedagogia, sinalizando a necessidade de mudanças inovadoras, assim como foca, junto com a PP4, uma relação dialógico-articuladora das pedagogas com os docentes, em vista de um trabalho efetivo nas escolas, via propostas que viabilizem o desenvolvimento qualitativo do processo educativo com as crianças e intervindo sempre que for necessário, com sugestões de leituras e aprofundamentos. Nóvoa (2001, 2012), evidencia a importância da função dos supervisores pedagógicos enquanto parceiros e interlocutores dos

professores, para que dialogicamente promovam, inclusive, a construção coletiva do conhecimento sobre **ser professor**, ou seja, “[...] o esforço de pensar a profissão em grupo [...]” (NÓVOA, 2001, p. 25), desde as práticas pedagógicas e a elas voltando-se com olhar crítico-reflexivo. Além disso, para o autor, faz-se urgente a renovação do processo de formação inicial e continuada dos professores, com fundamento nas seguintes premissas:

- a parceria entre universidade e escola básica precisa pautar-se pela relação de teoria e prática;
- a escola deve ser compreendida pelos profissionais da Educação como lugar de formação permanente, “[...] espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 07);
- o professor precisa compreender-se como responsável por seu desenvolvimento acadêmico e profissional, tomando para si a incumbência de seus avanços de formação;
- cabe aos professores superar a cultura do individualismo, construindo uma cultura profissional coletiva de cooperação mútua, a qual promova a “[...] participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades” (NÓVOA, 2001, p. 25).

Sob essa perspectiva, o autor destaca a necessidade de mudanças da formação dos docentes:

Tem de haver mudanças profundas na formação de professores. Na formação inicial, aproximando mais a universidade das escolas e das culturas profissionais, para que haja uma fertilização mútua entre a teoria e a prática. Na formação contínua, recusando formações por catálogos de cursos e instaurando processos de colegialidade e de cooperação nas escolas, em torno do trabalho pedagógico. Sim, ser educador é assumir também uma responsabilidade perante a nossa própria formação e perante a formação dos nossos colegas (NÓVOA, 2015, p. 05).

Ao referir-se à cooperação entre os profissionais da Educação no trabalho pedagógico, Nóvoa (2009, p. 05) propõe que se integre “[...] na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”, bem como insiste “[...] na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (*Ibid.*, p. 06) – muito pouco se

aproveitará, conforme o autor, daquilo que vier como imposição externa ao cotidiano escolar.

Ainda que o autor sublinhe o compromisso pessoal de cada professor com seu processo de formação e dos colegas, de modo algum exime os gestores de suas responsabilidades em proporcionar as condições necessárias ao processo de formação continuada dos docentes; pois, ainda segundo Nóvoa (2001, p. 24), a formação é um dos requisitos fundamentais para a qualidade da Educação:

O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada. [...] Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas.

Na continuidade dessas reflexões, foi abordado pela pesquisadora o funcionamento das Escolas Reggio Emilia, pela importância como referência para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil, desde sua estrutura arquitetônica e funcional, num trabalho conjunto-cooperativo da escola com os pais, familiares e comunidade da cidade, bem como com os diferentes profissionais da Educação. Desse modo, as docentes-participantes assistiram, na sequência, ao vídeo sobre a Abordagem Reggiana – disponibilizado virtualmente –, registrando suas impressões:

O vídeo despertou várias reflexões acerca da nossa prática e nossos espaços de trabalho. Infelizmente ainda estamos longe da realidade das escolas italianas, principalmente com relação aos espaços pedagógicos que propiciam um fazer pedagógico diferente também. Ao assistir ao vídeo, me veio o pensamento de que quando se tem o ideal na Educação Infantil, por meio de um trabalho global, com foco na criança, não há necessidade de disciplinas separadas, de Arte, Educação Física, Ciências, etc. ...Tudo está sendo “trabalhado”, vivenciado simultaneamente. Na Abordagem Reggio Emilia, a espontaneidade da criança é valorizada, a família está próxima. Me chamou também a atenção que os trabalhos das crianças têm uma continuidade, pois os espaços e os materiais não são mexidos ao final da aula. Isso é respeitar o tempo da criança, que nem sempre é o mesmo tempo de 50 minutos que tem uma aula (PP1) (DC).

Eu me lembro que eu brincava com areia com folhinhas quando eu era criança. [...] Essa coisa da criança mexer [com elementos da natureza], da criança brincar, colocar as folhinhas em volta e fazer uma composição mesmo. As nossas crianças aqui têm dificuldade de fazer uma composição com os elementos formais que a gente trabalha, porque não tem a brincadeira, não tem o estímulo, não tem o visual [fica-se normalmente na sala de aula]... Então é bem interessante essa proposta de usar os elementos da natureza... (PP2) (CD).

Já tem a ver com a questão da Educação Ambiental, que vai buscar no lixo, naqueles materiais que foram descartados pelas pessoas da comunidade (PP1) (CD).

No primeiro registro, a professora-pesquisadora PP1 destaca um trabalho global com as crianças, superando o disciplinarismo, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, Art. 3º, 8º e 9º); ou seja, a construção do currículo na Educação Infantil deve decorrer da articulação entre as experiências e saberes prévios das crianças com os conhecimentos construídos social e historicamente. Nesse sentido, a BNCC propõe uma organização curricular para a Educação Infantil em termos de Campos de Experiência de cunho interdisciplinar que possibilitem aprendizagens significativas às crianças – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; assim:

Cada campo oferece às crianças oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações, atribuindo um sentido pessoal a essas interações. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/ela mediados, para aprofundar os conhecimentos por elas apropriados (BRASIL, 2016, p. 64 e 65).

A mesma docente ressalta o respeito ao tempo de aprendizagem da criança segundo a Abordagem Reggiana, na medida em que “[...] os espaços e os materiais não são mexidos ao final da aula” (PP1) – uma outra concepção de aula, sem delimitação de tempo, indo além dos cinquenta minutos, respeitando as características e necessidades das crianças pequenas e expandindo o tempo que for necessário para as vivências e atividades; dependendo da temática e do projeto, um trabalho com as crianças pode transformar-se em dias, semanas ou meses, como no caso do projeto A Cidade e a Chuva – já mencionado na discussão teórica desta Tese – “[...] um projeto levado avante por muitos meses pela escola *Villetta* [...]” (GANDINI, 1999, p. 148). Nesse sentido, a Abordagem Reggiana aponta para a Pedagogia Negativa de Rousseau (2005, 2014), ao respeitar os ritmos, necessidades e características das crianças, colocando-as como foco central do processo pedagógico não-diretivo, valorizando a criatividade, espontaneidade, liberdade e autonomia: “Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. [...] Deixai que se amadureça a infância nas crianças” (ROUSSEAU, 2014, p. 97). Além de Malaguzzi, outros estudiosos da

Educação Infantil foram influenciados pelas ideias de Rousseau, como Pestalozzi, Froebel e Montessori, que focaram a criança como centro de suas pedagogias.

Na sua narrativa, a PP1 faz também menção da proximidade da família com a instituição escolar, aspecto já destacado pelas docentes-pesquisadoras e que, no caso da Abordagem Reggio Emilia, representa um trabalho que incentiva os pais e familiares a serem parceiros do planejamento e desenvolvimento das atividades e vivências na escola; para tanto frequentam as escolas Reggianas com regularidade, não só para se colocarem a par do desenvolvimento de seus filhos e filhas, por meio de diálogos com os professores e leitura da Documentação Pedagógica – elaborada diariamente com registros escritos, fotos e vídeos –, mas também para atuarem com engajamento nos projetos e colaborando das mais diferentes formas.

Sob esse entendimento da interação escola-comunidade – crianças, professores e a comunidade em geral como parceiros e colaboradores nas reflexões-ações –, potencializa-se o senso de pertencimento ao lugar de convivência no desenvolvimento da consciência socioambiental cidadã de todos os envolvidos.

Já os depoimentos das docentes PP2 e ainda a PP1, a partir do vídeo sobre as Escolas Reggianas, referem-se ao uso de elementos da natureza e materiais de sucata como recursos didáticos que facilitam as práticas pedagógicas de modo geral, incluindo a Educação Ambiental – tais colocações expressam o valor dos recursos para concretizar os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a professora-pesquisadora PP2 ressenete-se das aulas tradicionais: faltam o lúdico, o estímulo, o visual proporcionado pelos ambientes ao ar livre, dificultando os processos de “fazer uma composição”, ou seja, de organizar criativamente diferentes elementos, compondo-os em novas disposições e combinações, que inter-relacionadas, podem inspirar as criações dos pequenos. E a PP1 destaca a utilização, pelas Escolas Reggianas, de materiais descartáveis pela comunidade, que são recolhidos, selecionados, identificados, guardados em um depósito e disponibilizados aos professores; nessa conexão, a PP1 enfoca o trabalho de Educação Ambiental, visando à sensibilização das crianças quanto ao descarte correto do lixo, bem como a reutilização de materiais, como no caso do Projeto Parque de Pneus, vivenciado pela docente na escola pesquisada.

Os elementos encontrados na natureza, como diferentes tipos de folhas, areia etc., podem ser coletados nos próprios espaços das instituições infantis, bem como fazer parte de uma campanha em que as crianças e os familiares sejam envolvidos,

como no caso do Projeto Multidão, realizado na Escola Reggiana Diana e supervisionado por Loris Malaguzzi, (RINALDI, 1999). Neste Projeto, em acordo com os pequenos e os pais, os professores solicitaram que trouxessem “lembranças” dos locais visitados nas férias, para posterior apresentação aos demais e explicações dos significados do que foi coletado, conforme relato de Carlina Rinaldi (1999, p. 119):

Os professores, em preparação para as longas férias de verão, discutiram com as crianças [de 4 e 5 anos] a ideia de guardarem recordações e fragmentos da experiência que teriam em breve durante as férias. [...] Nesse caso, cada família concordou em levar aos locais onde passariam as férias uma caixa com pequenos compartimentos nos quais seus filhos poderiam guardar tesouros, como uma concha da praia ou uma pequenina pedra das montanhas, ou uma folha de grama. Cada fragmento, cada coisinha coletada se tornaria uma recordação de uma experiência, imbuída com um senso de descoberta e emoção.

Neste depoimento, a autora deixa clara a valorização que a Abordagem Reggiana dá às experiências das crianças, encorajando novas descobertas na relação com os ambientes naturais. A interação das crianças com os espaços naturais, via observação e exploração, fomenta a curiosidade acerca de pequenos elementos, como conchas, folhas, flores, árvores, insetos etc., assim como possibilita questionamentos sobre fenômenos da natureza, para os quais elas vão construindo suas próprias explicações, como: a luz solar, o som, a chuva, o crescimento dos seres vivos, as estações do ano, entre outros (BRASIL, 2016). Nesse processo de conhecimento das dinâmicas da natureza, as crianças vão percebendo as inter-relações e interdependências entre os seres da natureza – seres não-humanos e humanos (TIRIBA, 2010). Essa compreensão de relações na linha da Educação Ambiental crítica oportuniza, na experiência das crianças, vínculos de respeito e de cuidado para com todas as formas de vida do Planeta.

Observa-se que nas escolas italianas de Abordagem Reggiana, diferentemente do que ocorre na escola pesquisada nesta Tese (materiais de sucata utilizados ocasionalmente), os diversos tipos de materiais estão permanentemente à disposição das crianças, no *atelier*, fazendo parte de suas experiências cotidianas, para ampliar suas descobertas e formas de expressar sua aprendizagem, como explica Malaguzzi (1999, p. 83 e 85):

O *atelier*, um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho [...] é um local de provocação. [...] Se pudéssemos, teríamos ido ainda mais longe, criando um novo tipo de escola, composta inteiramente por laboratórios similares a *ateliers*. Teríamos construído uma escola feita de espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “criar o caos” [...]. Sem possibilidade para o tédio, as mãos e as mentes se engajariam com uma alegria intensa e libertadora [...]. Nós e as crianças podíamos experimentar modalidades, técnicas, instrumentos e materiais alternativos; explorar temas escolhidos por elas ou sugeridos por nós [...]. O importante era ajuda-las a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto suas descobertas.

Durante a segunda Oficina foi também realizada uma visita, com as professoras-pesquisadoras, a uma Escola de Educação Infantil da rede particular²¹⁶, que se orienta por essa Abordagem, bem como em outras Pedagogias para a Infância, como a Metodologia Pikler Lôczy, desenvolvida por Emmi Pikler (1902-1984). A proposta pedagógica da escola desenvolve-se mediante projetos elaborados pelo coletivo das professoras, buscando inter-relações com a Educação Ambiental e com a expressão corporal, como uma das linguagens das crianças. As docentes assim registraram suas impressões nos Diários de Campo e nos Círculos Dialógicos, acerca desta visita:

Dia lindo de sol, pouco frio, dia agradável. Saímos da escola às 7h40min. e com muita expectativa partimos para conhecer a Escola V.S. no bairro Bacacheri. [...] A Escola V.S. é um sonho, ela tem tudo a ver com o que desejo para a formação de crianças. Uma escola que não está “presa” a conteúdos e registros para mostrar o trabalho do professor, mas uma escola preocupada com o encantar as crianças, conduzi-las a descobertas diárias e obviamente ao aprendizado de forma agradável e prazerosa. Esta visita me fez ver que na nossa Escola é possível – mesmo que uma minúscula parcela, nós professoras, [podemos] ajudar nossos pequeninos a verem o mundo de uma maneira respeitosa e ainda temos tempo para começar, neste instante. Rompendo fortes barreiras, os pequeninos precisam de nós (PP4) (DC).

[Uma semana depois da visita]. Foi uma semana de reflexão, de incômodo, de sonhos, de vontade de fazer tudo de novo, de começar do zero, de mudar tudo que não está dando certo, de contar para todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar o que vi na Escola V.S., de gritar para todos que não é utopia, mas que é possível fazer nossa Escola ganhar uma nova cara (PP4) (DC).

[...] há uma energia muito boa na Escola V.S., professoras, funcionárias, crianças em sintonia, tudo feito com “amor”. Além de haver uma sintonia com a natureza (PP3) (DC).

²¹⁶ A opção por esta escola, com poucos espaços ao ar livre, mas muito bem aproveitados, orientava-se na fundamentação teórica de sua proposta pedagógica, segundo Malaguzzi, expressando-se pelo trabalho coletivo entre professores, crianças e familiares no planejamento e ações das situações de aprendizagem.

Os projetos desenvolvidos pela Escola V.S., ao longo do ano, buscam utilizar o contato com a natureza e os elementos da natureza. A coordenadora pedagógica relatou que a colocação da grama na escola, possibilitou uma mudança de comportamento das crianças e o contato com mais um elemento natural. Foi um encontro riquíssimo de muito aprendizado e que suscitou muitas reflexões... Um espaço ideal, famílias bem estruturadas e próximas, participantes da vida escolar de seus filhos, uma filosofia e metodologia preocupadas com a formação do caráter da criança. Vimos na prática, crianças com autonomia, autossuficientes e confiantes (PP1) (DC).

O que mais me chamou a atenção é que a Escola V.S. trabalha como um todo, integrada. A filosofia grega permeia a escolha das atividades e o respeito pelo tempo da criança é fundamental. Também permeiam as atividades e ações socioambientais e o respeito pela natureza de forma vivenciada, sentida, compartilhada. Até a escolha dos rituais torna a experiência vivida num sentimento para toda a vida. A filosofia integrada em práticas diárias de sensibilização e respeito com o eu, o outro e o lugar comum em que vivemos. Ali pudemos ver acontecer as questões que discutimos no nosso grupo de estudos e pudemos ver também o quanto podemos e queremos mudar na nossa prática diária. Simplesmente amei! (PP2) (DC).

Isso me chamou muito a atenção [...]. A escola funcionar como um todo. O envolvimento de todo mundo. [...] Lá tá todo mundo envolvido: “Ó, o chuchu que eu ganhei ontem, vamos plantar porque é útil...”. A escola inteira sabe que o chuchu tá lá, que vai crescer... Então achei fantástico isso... (PP2) (CD).

[...] deu para sentir que em pequenas e simples ações cotidianas, [como] a prática da observação diária da natureza, podemos transformar o modo de nossas crianças enxergarem o mundo e isso começa, sem sombra de dúvida, na Educação Infantil (PP2) (DC).

As narrativas e falas das professoras-pesquisadoras, denotam o quanto a experiência desta visita foi valiosa para lhes proporcionar reflexões, especialmente no sentido de relacionar o trabalho pedagógico dessa escola com a sua.

As docentes expressaram o entendimento dos fundamentos básicos da Abordagem Reggiana, na medida em que evidenciaram nos Diários de Campo e também nos Círculos Dialógicos importantes dimensões pedagógicas dessa concepção para Educação Infantil, desenvolvidas na escola visitada, como: - programa educativo centrado na criança, via aprendizagem prazerosa pela descoberta cotidiana, possibilitando-lhes uma leitura respeitosa de mundo; - clima de sintonia entre o corpo docente, funcionários e as crianças; - espaço adequado para o desenvolvimento do trabalho educativo; - a regularidade de envolvimento das famílias com a vida escolar dos filhos; preocupação com a formação axiológica dos educandos – caráter da criança; - metodologia por projetos, valorizando o contato

com a natureza; - a autonomia, autossuficiência e confiança das crianças²¹⁷; - forma integrada de práticas pedagógicas, em torno do respeito com o eu, o outro e com os ambientes de vida, incluindo a natureza.

Todas essas dimensões pedagógicas são fundamentais para desenvolver uma Educação de qualidade nesse nível e outros níveis escolares, por meio da valorização de um ensino que favoreça uma aprendizagem agradável e significativa ao educando, na sua emancipação enquanto sujeito-cidadão. E nesse sentido destaca-se a dimensão socioambiental, que perpassa o currículo dessa escola, ou seja, um encaminhamento metodológico ao longo do ano, de sensibilização das crianças para com o respeito ao eu, aos outros seres humanos e não-humanos e aos ambientes de vida em geral. Esse aprendizado de convivência respeitosa possibilita o desenvolvimento de uma educação ecocidadã, como enfoca Sauv   (2016, p. 296 e 297):

A ecocidadania vai para além do ecocivismo. [...] Consiste em desenvolver uma cidadania consciente das linhas estreitas entre sociedade e natureza, uma cidadania crítica, competente, criativa e engajada, capaz e desejosa de participar nos debates públicos, na busca de soluções e na inovação ecossocial. A ecocidadania nos transporta ao plano da   tica e da política [...].

Ademais, essa experiência vivenciada pelas docentes na visita    Escola V.S., motivou-as, como focado, a refletirem criteriosamente sobre suas práticas pedagógicas e a vislumbrarem possibilidades de transformação no cotidiano da escola em que trabalham, a partir do compromisso responsável de todos os educadores – entendem que há fortes barreiras a serem rompidas, mas com o envolvimento de toda a comunidade escolar, há possibilidade de mudan    as significativas para a transformação da escola em prol da formação cidadã da crianças.

Assim, as docentes-pesquisadoras, ao refletirem sobre a realidade concreta da escola em que atuam e de suas práticas pedagógicas – a partir da visita    Escola V.S. e dos Círculos Dialógicos –, as professoras engajaram-se num movimento dialógico entre o exercício de pensar e de problematizar as experiências vividas e o compromisso com as transformações necessárias para que as crianças da

²¹⁷ Cabe ressaltar que as professoras-pesquisadoras visitaram todas as turmas desta escola, bem como conheceram o refeitório, no horário do almoço, onde as crianças, mesmo bem pequenas, serviam-se sozinhas dos alimentos, incentivadas pelas funcionárias.

Educação Infantil comecem a ver o mundo de outras maneiras, mediante “[...] práticas diárias de sensibilização e respeito com o eu, o outro e o lugar comum em que vivemos” (PP2) (DC). Por conseguinte, pode-se considerar que as docentes demonstraram, de acordo com a reflexão de Henz²¹⁸ *apud* Henz e Freitas (2015, p. 79 e 80):

“[...] a possibilidade de vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente [...] que se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ‘ser mais’”. E isso, para o autor, só é possível por meio do processo dialético de ação-reflexão-ação com os outros e com o mundo, de maneira que todos se percebam como sujeitos condicionados, mas também como capazes de mudar essa realidade.

Ainda na segunda Oficina Reflexiva foi entregue às participantes um terceiro texto, **Crianças da Natureza** (TIRIBA, 2010) (vide Anexo 4), para leitura orientada (vide Apêndice 4) e discussão em grupo, tendo em vista aprofundar o entendimento sobre as inter-relações da Educação Ambiental com a Educação Infantil, de modo que as docentes pudessem estabelecer conexões com suas próprias práticas pedagógicas; seus depoimentos sobre esse momento foram registrados no Roteiro (R) e nos Círculos Dialógicos, a seguir:

A principal reflexão que o texto proporcionou foi em relação ao papel da Educação Física no processo de levar as crianças de volta ao meio natural à que pertencem. Temos vantagem sobre isso e devemos explorar e buscar novas formas de interação das crianças com o ambiente e os elementos naturais. Espontaneamente, dessa maneira, as crianças estarão brincando e se movimentando, o que contempla as propostas da Educação Infantil. Outra reflexão que o texto proporcionou foi acerca da nossa realidade escolar com relação às famílias e comunidade, que ao meu ver, ainda estão distantes, um fator limitador, que precisa ser repensado (PP1) (R).

O texto esclarece algo que sabíamos mas que, devido a mundo que vivemos, esquecemos: somos seres orgânicos e naturais. A natureza está em nós, mas a escola, na busca da hegemonia, descaracteriza a criança como ser natural, “empareda”, “enquadra” para que no final do processo acadêmico, todos saiam “qualificados”. Não há como seres “encaixotados” preservarem a natureza, pois o que a escola tem feito nas últimas décadas é produzir seres cada vez mais competitivos e destruidores. Finalmente estamos despertando para nossa condição natural e o melhor caminho para corrigir isso é investindo na Educação Infantil (PP2) (R).

²¹⁸ HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos: pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos**. Bento Gonçalves: URI, 2014.

“É aquilo que a gente falou, como a criança vai respeitar a natureza sem conhecer a natureza e sem conhecer a sua própria essência?” [...] na nossa geração a gente foi ensinado a usar, a usufruir, e aqui [agora] a gente tem que pensar em como colocar a coexistência. [...] Eu acho que a gente só vai ter sucesso na Educação Ambiental se a criança entender que ela depende, que ela precisa cuidar, que ela está aqui junto. [...] (PP2) (CD).

Essa relação da criança com a natureza, fazer a criança vivenciar momentos é algo urgente; antigamente as crianças cresciam convivendo “naturalmente com a natureza”, hoje é necessário ensinar a criança a conviver com a natureza; e a escola, especialmente na Educação Infantil é o momento. Nossas crianças já vivenciam alguns momentos, mas acredito ser necessário se tornarem mais efetivos (PP3) (R).

A proposta da autora não se trata de uma utopia, mas algo possível de realizar em nossa escola. Apresenta de forma motivadora uma questão séria e urgente como a Educação Ambiental. Para que isso seja trabalhado na prática é necessário o envolvimento de toda comunidade escolar (PP4) (R).

Falta ensinar [à criança] como interagir com o meio em que ela vive, de maneira que ela internalize esse sentimento de pertença (PP4) (CD).

A partir das ideias do texto, as docentes-pesquisadoras enfocam quatro questões importantes na conexão com a Educação Ambiental: - a Educação Física voltar-se ao meio natural; despertar a criança para sua condição natural, reconhecendo a presença da natureza em nós, seres humanos; - a criança conhecer a natureza e sua importância, para respeitá-la; - e ensinar a criança a conviver e interagir com a natureza.

A professora-pesquisadora PP1, ao estabelecer relações da Educação Física com o meio natural, reforça a necessidade dos professores desse campo curricular encontrarem novas maneiras de interação das crianças com elementos naturais, deixando claro a importância das aulas ao ar livre, em correspondência a um dos seis agrupamentos de conteúdos propostos pela BNCC (BRASIL, 2016) – práticas corporais de aventura na natureza, como: corridas de orientação, corridas de aventura, arborismo etc. Essa interação criança-natureza, segundo ainda a PP1, deve ser espontânea e agradável enquanto brincadeiras e movimentos, convergindo com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Artigo 9º:

As práticas pedagógicas [...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla [...]; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao

mundo físico e social, ao tempo e à natureza; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), via Campos de Experiências²¹⁹, reforça a centralidade das interações e brincadeiras no processo da Educação Infantil na relação com os ambientes de vida, incentivando a curiosidade, as descobertas, o senso de observação e de exploração; nesse contexto, o documento enfoca a importância da relação dessas práticas com os diferentes conhecimentos e saberes para a compreensão do mundo e de presença no mundo, pela criança, ou seja:

Ao estabelecerem relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, além dos saberes tradicionais e locais, as crianças criam uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade (BRASIL, 2016, p. 80).

Tanto a docente PP1 quanto a PP4, mencionam a necessidade do envolvimento de toda comunidade escolar, incluindo familiares das crianças, para a efetivação de propostas pedagógicas, especialmente relacionadas à Educação Ambiental. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 13) enfatizam a parceria entre escola e famílias, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico, entendendo-o como construção coletiva “[...] com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar”. Nesse contexto, cabe novamente focar a Abordagem Reggiana, cuja gênese encontra-se na cooperação entre familiares, comunidade, professores e crianças; pois, a essência desse trabalho fundamenta-se no envolvimento permanente e efetivo desses atores – crianças, familiares-comunidade e professores –, na

²¹⁹ A BNCC (BRASIL, 2016) reorganizou o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), propondo um arranjo curricular, em perspectiva interdisciplinar, denominado Campos de Experiências, com base nas **Indicações Nacionais Curriculares italianas**, de 2012, “[...] destacando [...] pontos de partida para a discussão que no momento ocupa as mentes dos/as docentes e pesquisadores/as da infância no Brasil, que é a questão do currículo na Educação Infantil e também da necessidade de uma base comum nacional curricular” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 10).

construção de uma Educação significativa para toda comunidade escolar, como explica Malaguzzi²²⁰ *apud* Hoyelos (2014, p. 53):

Existe uma urgência e uma esperança em proporcionar a todas as crianças uma educação que verdadeiramente conte com elas; que ofereça aos professores uma formação apropriada; que dê às escolas locais adequados; que ofereça às famílias o prazer de participar e de serem levadas em conta; e a todos uma experiência que valha a pena ser vivida [...].

As professoras-pesquisadoras PP2, PP3 e PP4 destacam, em suas narrativas e falas, a necessidade da volta à natureza no trabalho escolar – dada a separação dos seres humanos e natureza, instaurada com o pensamento Moderno na linha da racionalidade antropocêntrica, pragmático-utilitarista para com os bens naturais; conforme a docente PP2, ao “emparedar” as crianças nas escolas, com poucas oportunidades de vivências ao ar livre, fica prejudicada a relação com a natureza, produzindo seres humanos “[...] cada vez mais competitivos e destruidores”. Sob essa perspectiva enfocam, desde a Educação Infantil, a necessidade de despertar a criança para sua condição natural, reconhecendo-se como ser da natureza. Para tanto, a importância da criança gradativamente conhecer a natureza, reconhecendo sua importância na vida de todos os seres vivos, pois, só assim, terá condições de respeitá-la: por isso, as docentes-pesquisadoras enfatizam a urgência de ensinar a criança a conviver com a natureza e interagir com ela. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve orientar-se por uma práxis pedagógica que, a partir dos ambientes de vida das crianças, possibilite-lhes, em seu nível, refletir sobre as dinâmicas de inter-relações e interdependências da natureza, juntamente com os seres humanos, para entender a importância do equilíbrio dessas dinâmicas na manutenção da vida planetária. E isso será possível na medida em que, como sugerem Martínez *et al* (1992), o **ambiente** se transforme em fonte diária de estudo para os pequenos, em termos de um cenário habitual de vivências que possibilitem o encontro das crianças com elas mesmas, com seus pares e com a natureza.

²²⁰ MALAGUZZI, L. **Le ambivalenze del nuovo contratto per scuole dell’infanzia e asilnido**. Se la pedagogia non mette i piedi a terra. Zerosei, 9, 3, 1980 - “Existe una urgencia y esperanza para dar a todos los niños una educación que, de verdad, cuente con ellos; que ofrezca a los maestros una formación decente; que dé a las escuelas lugares adecuados; que ofrezca a las familias el placer de participar y de ser tenidos en cuenta; y a todos una experiencia que valga la pena de ser vivida (...).”

Apesar da escola pesquisada já ter iniciado um trabalho de sensibilização socioambiental, por algumas professoras, ainda há necessidade de uma Educação Ambiental mais efetiva, proporcionando experiências que possibilitem a construção de significados e sentidos sobre o mundo natural, para que as crianças vivenciem relações de respeito e harmonia com a natureza, para além da perspectiva antropocêntrica vigente, como alerta Tiriba (2010, p. 05): “É o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra”.

No texto **Crianças da Natureza** (TIRIBA, 2010), a autora faz menção à Resolução nº 05 de 17/12/2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as professoras-pesquisadoras foram, então, desafiadas a estudar esse documento e selecionar o(s) artigo(s) das Diretrizes que mais lhe chamassem a atenção. Assim se posicionaram as docentes:

Os Artigos 7º²²¹ e 9º²²² trazem o compromisso da prática pedagógica com a ludicidade e as manifestações espontâneas da criança e propõem a superação das relações de controle por parte do adulto e das atividades em espaços fechados. Essas questões remetem justamente às práticas pedagógicas de Educação Física, as quais deveriam buscar e privilegiar o brincar e o livre movimento e expressão das crianças, garantindo o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade (PP1) (R).

O Artigo 4º²²³ me chamou mais a atenção porque aponta a criança como capaz de construir novos sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza,

²²¹ Artigo 7º: “Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/11/2016.

²²² Artigo 9º: “As práticas pedagógicas [...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla [...]; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/11/2016.

²²³ Artigo 4º - “As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a

interagindo com ela, ao brincar na terra, na areia, em contato com plantas e árvores, em espaços que promovam a imaginação e o faz de conta (PP2) (R).

O Artigo 3º²²⁴ é importante, nele está o resumo da formação necessária a ser oferecida para essas crianças no início da vida escolar (PP4) (R).

Por meio dos comentários sobre esses artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as docentes-pesquisadoras reafirmam aspectos focados anteriormente sobre o texto **Crianças da Natureza**, ressaltando o desenvolvimento de atividades lúdicas ao ar livre, em que as crianças manifestem espontaneamente movimentos e expressões de sensibilidade, imaginação e criatividade (a PP1 ressalta a Educação Física nesse processo) e, nessa linha da prática pedagógica, construindo (segundo a PP2), novos sentidos sobre as relações sociedade e natureza – finalidade da Educação Ambiental hodierna. As brincadeiras, enquanto ações coletivas espontâneas e prazerosas, quando correlacionadas à natureza, podem proporcionar experiências do corpomundo – religação dos seres humanos com os ambientes naturais – no rumo da sensibilização e conscientização socioambiental (SILVA; SILVA; INÁCIO, 2008; SILVA; DAMIANI, 2005b).

Ainda com relação ao Texto 3, cada docente foi convidada a formular uma pergunta para apresentar nos Círculos Dialógicos, a fim de aprofundar os debates; dessa forma, seguem as questões elaboradas por elas:

Que estratégias diárias precisam ser adotadas na Educação Infantil para despertar o sentimento de pertencimento da criança com relação ao meio ambiente? (PP2) (R) (grifo no original).

Como proporcionar às crianças a reintegração com a natureza? (PP1) (R).

Como utilizar melhor o espaço da escola para fazer horta e jardim? (PP3) (R).

sociedade, produzindo cultura.” Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/11/2016.

²²⁴ Artigo 3º - “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/11/2016.

Para por em prática esta proposta [de religação da criança com a natureza], quais medidas seriam necessárias para o envolvimento da comunidade escolar? (PP4) (R).

Tais perguntas têm relação com a discussão anterior sobre Educação Ambiental, enfocando questionamentos de encaminhamentos da Educação Infantil na escola pesquisada, os quais foram retomados nos Círculos Dialógicos, conforme os seguintes depoimentos das docentes:

Tirar as crianças da sala de aula permitindo maior contato com o ambiente externo, brincar ao ar livre com água, terra, areia, observar os seres vivos, mantendo e alimentando os elos que as afirmam como seres orgânicos. Acho que é isso que a gente acabou de falar, aproveitar o que a natureza dá pra gente como elemento pedagógico, aproveitar isso para sensibilizar, pra mostrar... ou então, vamos aprender com a aranha [que entrou na sala]: “Por que ela tá aqui dentro?; O que que ela faz?; O que ela come?”. Nossa, dá para fazer milhões de coisas em uma situação dessa, dá para aproveitar... Mas o que o adulto faz? Totalmente o oposto, ele esquece que já foi criança... esse encantamento com a natureza a gente tem que resgatar... (PP2) (CD).

O ano passado eu propus brinquedos: “Vamos confeccionar brinquedos [com materiais de sucata] e depois brincar lá fora”. Então uma mãe falou: “Ai, que ótimo” – ela escreveu na agenda – “que ótimo, porque o meu filho com apenas 4 anos, eu não sei mais o que fazer, ele não larga do celular...”. (PP4) (CD).

Então eu só vou acrescentar: atividades ao ar livre, o banho de chuva, o banho de água, o banho de mangueira, dar banho em bonecas, potinhos para encher e esvaziar... (PP4) (CD).

Assim, durante os Círculos Dialógicos, as professoras-pesquisadoras reforçaram práticas pedagógicas em ambientes externos com as crianças, objetivando não só ao contato com a natureza, mas observando-a e, nesse processo, estabelecendo elos entre ela e si próprias, enquanto seres naturais orgânicos – possibilitando-lhes desenvolver o senso de pertencimento à natureza. Cabe ressaltar que o alcance dessa meta implica a reorganização curricular das escolas, no intuito de proporcionar experiências que respeitem a criança enquanto centro do processo educativo, considerando sua história, seus saberes e a cultura de suas famílias e, dessa maneira, contribuam para a resignificação dos sentidos que a criança atribui a si mesma e à realidade ambiente; assim:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva

do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196).

A Pesquisa-Ação Colaborativa veio demonstrando no decorrer do processo, via os Círculos Dialógicos e outras atividades, reflexões teórico-práticas de avanço pelas docentes-pesquisadoras, na medida em que enfocam propostas de mudanças nas situações cotidianas da escola de Educação Infantil, em conexão com a Educação Ambiental, na linha da formação socioambiental cidadã das crianças, a partir das temáticas desenvolvidas; as professoras expressaram, por conseguinte, seu sentir, pensar e agir que, segundo Romão *et al* (2006, p. 185), “[...] denunciam suas condições existenciais, movidas pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade”. Assim, as docentes-pesquisadoras, de uma visão espontânea e senso comum da Educação Ambiental na Educação Infantil – com base em sua formação –, passaram a ter uma visão mais crítica, no sentido de práticas pedagógicas contínuas de sensibilização e conscientização das crianças para com o meio ambiente, na relação escola-comunidade.

A última Oficina Reflexiva, da terceira fase da Pesquisa Colaborativa, tratou de modo especial o foco da Tese, ou seja, práticas corporais de Educação Física relacionadas à Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da temática: **Educação pelo movimento: práticas pedagógicas da Educação Física na formação socioambiental da criança pequena**. Foram, inicialmente, apresentadas pela pesquisadora, ao longo dos três Círculos Dialógicos desta oficina, as três categorias de experiências focadas no Capítulo 2: experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida; e experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida.

Como suporte aos diálogos, foram lembradas pedagogias da infância voltadas às experiências das crianças nos ambientes ao ar livre, desde Rousseau que propôs “[...] um desenvolvimento atrelado aos ritmos da natureza, seja a natureza exterior, seja a da própria criança [...]” (PIMENTEL, 2015, p. 113),

passando por Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa, Montessori e Malaguzzi, conforme referenciais teóricos da Tese e segundo as narrativas e falas das docentes:

Retomando o estudo sobre o movimento na Educação Infantil, a pesquisadora retomou a linha histórica dos pensadores que fizeram a diferença em suas teorias e práticas na educação da criança pequena. Rousseau é o primeiro. Fazendo uma crítica à sociedade do século XVIII, afirma categoricamente que a criança deve ser criada no campo, onde o tempo passa de forma diferente e o tempo da própria criança também. Lá, a criança vivencia os seus aprendizados e descobertas. Em seguida, Pestalozzi vai desenvolver uma nova visão da criança; Froebel, na sua teoria e prática, desenvolve os *Kindergartens* e afirma que a criança deve passar a maior parte do tempo ao ar livre, pois a natureza é a ligação do ser humano com Deus. Ele também desenvolve alguns brinquedos que irão estimular o desenvolvimento sensório-motor das crianças. Até Rui Barbosa, em 1882, inspirado no trabalho de Froebel, desenvolve um tratado sobre a Educação no Brasil em que afirma também a necessidade da criança ficar o maior tempo possível em atividades fora da sala de aula. Maria Montessori, pioneira do trabalho com crianças na Itália, bebendo dessas fontes, vai desenvolver o método que tem como principal objetivo a observação da criança, criando um ambiente favorável de aprendizagem e observar as interações realizadas pela criança. É a escuta sensível que falamos tanto! Como já afirmava Rousseau, é fazer a criança protagonista do seu próprio desenvolvimento. Finalmente, chegando em Loris Malaguzzi, também na Itália, desenvolve uma pedagogia onde a sensibilidade, a estética, o movimento e a natureza contribuem para o desenvolvimento da criança, que é produtora do seu próprio conhecimento (PP2) (DC).

[...] A pesquisadora retomou a retrospectiva histórica da Educação Infantil, citando também hoje, Rui Barbosa (1882), inspirado no trabalho de Froebel, cria um tratado sobre a Educação no Brasil, ressaltando a necessidade da criança ficar mais tempo fora da sala de aula (PP3) (DC).

[...] Também revisamos o histórico da metodologia para a Educação Infantil, fazendo uma retrospectiva de Rousseau até Montessori e Malaguzzi (PP1) (DC).

Se olharmos os pensadores que vieram antes de nós [...] eles nos convidam a construir o ambiente de aprendizagem e a observar o comportamento da criança (PP4) (DC).

[...] [se essa discussão já vem lá do século 18] eu estou pensando aqui que que a gente está fazendo com as nossas crianças (PP2) (CD).

Estamos “podando” e “concretando” cada vez mais [as crianças]... (PP1) (CD).

“Podando”, emparedando... (PP2) (CD).

Todas as docentes-pesquisadoras fizeram menção ao valor das Pedagogias da Infância, desde Rousseau à Malaguzzi. A narrativa da PP2, no Diário de Campo, trouxe de forma mais detalhada o desenvolvimento dessas pedagogias voltadas principalmente às experiências das crianças fora da sala de aula, no contato com a natureza – enquanto ambiente favorável de aprendizagem e desenvolvimento da

criança. A PP3 mencionou também a relevância dada pelos pensadores, a partir do século XVIII, sobre a necessidade da criança passar mais tempo ao ar livre; e a PP4 enfatizou “o convite” desses pensadores aos docentes da Educação Infantil sobre a necessidade de criarem ambientes favoráveis para a aprendizagem das crianças, observando-as.

Cabe ressaltar que a partir do século XIX – como mencionado também pelas professoras-participantes –, houve no Brasil a preocupação com a Educação Infantil fora da sala de aula, por Rui Barbosa, na Reforma Geral do Ensino de 1882 e 1883²²⁵, via o ensino integral nos Jardins de Crianças, totalizando cinco horas diárias – a metade dessas horas, ou seja, duas horas e meia, seriam destinadas a atividades ao ar livre: “A ginástica, o canto, [...] a inspeção direta dos objetos naturais, a jardinagem [...]” (BRASIL, 1883, p. 250), propostas aos jardins de infância brasileiros daquela época, e assim distribuídas ao longo o dia:

Das 9h às 9h15min: jogos ginásticos [...]; 9h30min às 10h: jardinagem; 11h às 11h30min: exercício ginástico, seguido de um canto [...]; de 13h30min às 13h45min, jogos ginásticos, precedidos de um canto [...]; das 14h30min às 15h: jardinagem; de 15h30min às 16h: jogos ginásticos terminando em canto (BRASIL, 1883, p. 252).

No sentido da escola criar ambientes favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, aspecto focado na narrativa da PP4, os atuais documentos, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2016), Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica (BRASIL 2012a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), do Ministério da Educação, afirmam que “[...] as crianças, nesse momento da vida, têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos [...]” (BRASIL, 2016, p. 55), tanto externos quanto internos das instituições infantis, entendidos como espaços educativos, porque

não se pode esquecer que as relações também acontecem entre crianças e os objetos, os brinquedos, os materiais, o mobiliário, o parque, as áreas internas e externas, o edifício e suas condições de iluminação, temperatura, ventilação e acústica e seus níveis de conforto. Para educar as crianças (pais, professora equipe) precisam traduzir esses conhecimentos em um

²²⁵ Parecer e Projeto do Ensino Primário nº 224 (BRASIL, 1883).

ambiente educativo, composto também por materiais e brinquedos. (BRASIL, 2012a, p. 110).

As práticas pedagógicas para a Educação Infantil demandam, pois, a seleção adequada de materiais, mobiliário, brinquedos e edificações com ventilação, iluminação, temperatura, entre outros aspectos; bem como espaços externos confortáveis “[...] para transformar o ambiente em espaços ricos para brincar” (BRASIL, 2012a, p. 135) e favorecer interações das crianças com seus pares e adultos e os ambientes de vida, de modo geral.

A colocação da PP4 quanto à observação do comportamento da criança pelo educador – como atitude recomendada pelos estudiosos da infância –, foi um momento importante no diálogo, entre as professoras-pesquisadoras, para entender a criança em suas necessidades, interesses, preferências, interações, questionamentos etc., reconhecendo-a como centro do processo educativo e respeitando sua individualidade e características, dado que, como alertava Rousseau (2014, p. 04): “Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. [...] Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos [...]”. Essa postura de observação ante o ser humano-criança, preconizada pelo autor em sua indignação ao modo como as instituições educacionais tratavam as crianças naquele tempo e, ainda válida hodiernamente, requer uma atitude de escuta sensível dos educadores: para além do ouvir palavras, devem desenvolver a percepção dos movimentos, “[...] dos gestos, dos olhares, das reações, dos sentimentos [...]” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 78), expressos pelas crianças durante as situações de aprendizagem em seus ambientes de vida. Disponibilizar-se a escutar os pequenos pelas “cem” maneiras pelas quais se expressam, reconhecendo que a “[...] sensibilidade, a estética, o movimento e a natureza contribuem para seu desenvolvimento [...]” (PP2) (DC), como demonstrado pela Abordagem Reggiana (MALAGUZZI, 1999) significa, ao educador, despir-se da postura autoritária e controladora comum aos adultos no direcionamento das práticas escolares; pois, como lembrado pelas docentes-pesquisadoras PP1 e PP2, dessa forma “Estamos “podando”” (PP1) (CD); ““Podando”, emparedando...” (PP2) (CD) as crianças, ou seja, tolhendo-as em seu potencial de desenvolvimento. Cabe, daí, aos educadores exercitar a Pedagogia Negativa rousseauniana, rompendo com procedimentos tradicionais de querer estar sempre no controle de tudo, como relatado pela participante PP1, em entrevista individual:

[...] eu acho que isso é o desemparedar, que fala naquele texto. Não só em questão do ambiente, de a gente levar eles pro ar livre, mas a questão do desemparedar da gente querer que seja o nosso formato para elas, o nosso entendimento de adulto pra criança. [...] Do nosso querer de estar sempre no controle, no controle de tudo. [...] (PP1) (EI).

Nessa fala, a professora-pesquisadora PP1 retoma o conceito de “desemparedar”, trazido pela leitura do Texto 3 (TIRIBA, 2010), dando-lhe novo significado: o de desemparedar nosso entendimento adultocêntrico ante as crianças pequenas. De acordo com a participante, o antídoto para a imposição do adulto em controlar tudo, encontra-se no desenvolvimento pelos educadores da sua escuta sensível e observadora da criança – aspectos que foram abordados durante os Círculos Dialógicos e lembrados pela PP1, durante a entrevista individual:

Eu já tinha isso [escuta sensível e observação] por conta da formação da psicomotricidade. Que é esperar o que a criança traz, e não a gente direcionar, né. Então com os estudos também, com esses nossos Círculos Dialógicos, reforçou isso, de que a criança tem que ser o foco, qual o desejo da criança? [...] Então esperar que venha dela, no tempo dela. O duro é que assim, a gente tem o tempo da nossa aulinha de 50 minutos, então isso acaba limitando... E cada criança tem o seu tempo. Enquanto uma criança, ah, cinco minutos já saturou naquela atividade, mas tem outras vinte e quatro [crianças]... Então isso também é uma coisa que a gente tem que [lidar]... [...] E angustia muitas vezes porque a gente vê que não consegue por essas circunstâncias, esses fatores que limitam um pouco. Mas a gente vai fazendo o que dá, né? [...] Isso tudo com os nossos Círculos Dialógicos faz a gente repensar, a gente já tem isso, mas reforça sempre essa importância dessa escuta e dessa observação (PP1) (EI).

A docente-pesquisadora, ao focar a escuta sensível e observação como atitudes necessárias para os educadores interagirem com a criança, expressa a necessidade dos professores terem uma postura de espera pelo que apresentará durante as vivências a ela proporcionadas, sem pressa de direcionar as atividades e de controlar tudo o que acontece, respeitando os ritmos individuais. Ao refletir sobre essas questões nos Círculos Dialógicos, a PP1 instigou o grupo a reforçar conhecimentos anteriormente discutidos, no sentido de repensar práticas educativas que compõem a cultura da escola e denunciar as “condições existenciais” (ROMÃO *et al*, 2006), como o tempo determinado para cada disciplina, inclusive na Educação Infantil, tal qual acontece na escola pesquisada.

Esses diálogos, acerca da importância da escuta sensível e da observação, fundamentaram a análise coletiva da primeira categoria – **experiências corporais**

de observação e exploração dos ambientes de vida –, gerando um questionamento inicial em torno do conceito de ambientes de vida, assim expresso pela PP1: “Quando você coloca ambiente de vida, então não é só o espaço externo [da escola].... são todos os espaços?” (CD). Essa pergunta da docente possibilitou à pesquisadora esclarecer que embora se privilegiem experiências corporais de Educação Física relacionadas à observação e exploração dos espaços ao ar livre, no que se refere à formação socioambiental das crianças pequenas, as vivências em qualquer espaço, como nas salas de referência, na residência das crianças, entre outros, fazem parte dos ambientes de vida das crianças.

As docentes-pesquisadoras, ao tomarem conhecimento das categorias – experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida; e experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida –, expressaram sua opinião quanto à importância das mesmas na Educação Infantil, bem como apresentaram contribuições quanto às práticas pedagógicas de Educação Física para crianças pequenas, em conexão com a Educação Ambiental.

A fim de esclarecer a particularidade de cada uma das três categorias, bem como suas inter-relações, foi apresentado às docentes-pesquisadoras um quadro comparativo (vide Apêndice 11)²²⁶, contendo: finalidades, conteúdos de Educação Física e Educação Ambiental, principais ações envolvidas, materiais sugeridos e palavras-chave, com base nos referenciais do Capítulo 2 da Tese; ressalta-se que este quadro representou uma referência para os diálogos posteriores desta última Oficina Reflexiva – da terceira fase da Pesquisa Colaborativa – e estava sujeito à complementação e alteração, a partir das sugestões dadas pelas participantes. Cabe, neste momento, lembrar a essência de cada categoria:

- a primeira relaciona-se especialmente com os espaços ao ar livre das aulas de Educação Física e enfoca a educação dos sentidos quanto à observação e exploração dos ambientes naturais e construídos, tomando a criança como “[...] o

²²⁶ Ainda estão disponibilizados: Apêndice 12 – Dissertação da pesquisadora; Apêndice 13 – Solicitação para realização da pesquisa de campo; Apêndice 14 – Autorização da Direção da escola pesquisada para realização da Pesquisa-Ação Colaborativa; Apêndice 15 – Termo de autorização para uso de informações, imagem e voz das professoras-pesquisadoras; Apêndice 16 – Diários de campo das professoras-pesquisadoras; e Apêndice 17 – Transcrições dos Círculos Dialógicos.

maior observador espontâneo da natureza, [...] [que] tem uma tendência vital para explorar” (MONTESSORI, 1965, p. 69 e 169), o mundo;

- a segunda, diz respeito ao significado das brincadeiras para a criança, principalmente nas aulas de Educação Física ao ar livre, compreendendo que na Educação Infantil “[...] desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência” (BRASIL, 2012a, p. 54); assim, nesta categoria, a criança é entendida e reconhecida como ser brincante (SPRÉA, 2010);
- e a terceira categoria, refere-se à relação da criança com o próprio corpo, com outras crianças e adultos e o ambiente natural e construído, tendo em vista desenvolver uma educação da sensibilidade quanto aos cuidados consigo, com os outros e com o Planeta; dessa forma, nesta categoria, as crianças são assumidas como “[...] seres da natureza e, simultaneamente, da cultura [...]” (TIRIBA, 2010, p. 03).

Reforça-se – como também discutido com as participantes – que o conjunto das experiências corporais foi distribuído em três categorias, como mediação didático-operacional para destacar as características das mesmas experiências; pois, na realidade são inter-relacionadas e complementares: a criança ao observar e explorar os ambientes de vida movimenta-se ludicamente nos espaços, interagindo consigo, com outras crianças e adultos e com os diferentes ambientes, aprendendo a respeitar e deles cuidar.

Motivadas a opinar sobre a viabilidade da primeira categoria, as professoras-pesquisadoras assim se posicionaram:

Então aqui entrariam os jogos sensoriais, [...] os teatrais que a gente faz... (PP1) (CD). [Dos sensoriais] é esse mesmo que a gente falou hoje né, dos objetos [colocados em um cesto para se adivinhar com os pés ou com as mãos, com os olhos vendados ou não], o gato mia, bom dia, o cabra-cega... Que a gente faz porque é um jogo sensorial para a criança sentir, mas a gente não explora tanto como deveria (PP1) (EI).

Outro dia eu fui com ele [aluno de inclusão] ali na frente do estacionamento, fiz ele abraçar a árvore, sentir a textura, e depois a gente foi lá na horta. Aí eu peguei salsinha fiz ele cheirar, ele ficou assim parado e depois ele dava risada, eu acho que ele nunca tinha feito isso (PP1) (CD).

É sempre assim, eu sempre estou puxando os jogos interpretativos principalmente para elementos da natureza, eu faço todo aquele teatro: "Aqui o pó mágico transformou nossa quadra em uma floresta", por mais que a gente não esteja na floresta... Eles se sentem na floresta. [...] Aí tem a brincadeira lá que eu faço do animal mágico, por exemplo [que pelo "pó

mágico” da professora, a criança se transforma nesse ou naquele animal]. Eu sempre tento puxar para esses elementos da natureza (PP1) (EI).

Eu vou ter que comentar [...] eu sei que vocês tão focando na Educação Física, mas não tem como não pensar em Arte. E eu fico pensando muito [...] que é bem isso aqui, a criança tá rodeada de informação, de imagem, imagem, imagem, tem que ter aquele momento de você parar para enxergar, porque ver você vê tudo. Assim é obrigação nossa enquanto professor não só de Arte, [...] fazer a criança perceber esse olhar mais sensível eu acho que a gente tem obrigação de fazer isso (PP2) (CD).

É... aqui PP4, entra aquela atividade da janelinha, lembra que eu te falei, a gente acha que eles não dão conta, mas tem uma atividade que faz na cartolina, assim, faz um recortezinho, uma janelinha quadradinha como se fosse uma câmera fotográfica e a criança vai sair olhando só naquele papel, que ela pode aproximar, ela pode [distanciar]... [Fazer de] diferentes formas. E procurar cantinhos, já é um trabalho do olhar [...], é uma coisa que dá para fazer com uma criança pequena. Ela vai se divertir, ela vai brincar... No caso, às vezes, na primeira vez, não vai nem olhar, vai ficar só ali, mas é um processo, é uma construção... [depois disso, as crianças voltavam para a sala de aula e desenhavam a “foto”, a paisagem que tinham gostado mais] (PP2) (CD).

O ser humano está perdendo a essência dele, sabe... esse contato com a terra, esse contato com a vida, e eu vejo assim... [...] Sabe, precisa voltar esse contato com a natureza, de deixar a criança brincar com as coisas da natureza (PP3) (CD).

De novo entra a Arte, ontem até chamei a PP2 na sala. Nós colocamos uma música de ninar [...] que [...] tinha no fundo sons da natureza [as crianças precisavam identificar esses sons e ainda fazer uma desenho expressando os sentimentos motivados pela música]. [Uma criança] falou assim “Ai professora, você tinha que deixar a música todos os dias” (PP4) (CD).

As docentes-pesquisadoras, com base em suas práticas pedagógicas, apresentaram conteúdos e atividades relacionadas às experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida, que contribuem para o desenvolvimento da percepção dos sentidos da criança; observa-se que, ao trazerem as sugestões para essa primeira categoria, as professoras se referiram também a outras categorias, pelo fato de ser difícil separá-las, dado as suas inter-relações e complementaridades; entretanto, o foco da análise, neste momento, será dado à primeira categoria. Assim, a participante PP1 sugeriu o conteúdo de jogos sensoriais, que desenvolvem os sentidos e aprimoram a percepção de mundo; nesse sentido, lembrou-se das brincadeiras: gato mia, bom dia, cabra-cega e objetos no cesto, como exemplos relacionados à sensibilização e educação dos sentidos das crianças pequenas, neste caso, favorecendo o desenvolvimento da percepção tátil e auditiva. Sob esse aspecto, proporcionar experiências sensoriais significa oportunizar às crianças reconhecer o corpo como o principal instrumento para

explorar o mundo, expressar sentimentos, apropriar-se e produzir cultura pelo seu sentir, pensar e agir, dado que:

Com o corpo - por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam--se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (BRASIL, 2016, p. 71).

As docentes PP1 e PP3 reforçaram a importância das crianças tomarem contato com a terra, brincando com elementos naturais – sentindo a textura das árvores pelo abraço e o cheiro das verduras da horta –, em vista de uma interação com a natureza, que os seres humanos vêm perdendo nas condições de vida atual. Essas questões destacadas pelas participantes têm conexão com as orientações pedagógicas do documento Brinquedos e brincadeiras nas creches (BRASIL, 2012a, p. 119 e 131), ao proporem nas instituições infantis,

[...] cantos com plantas sensoriais como temperos e aromáticas; plantas comestíveis (tipo hortelã, manjerição, alface, orégano, rúcula, erva-doce etc.) [...]; canteiros com plantas coloridas, pedrinhas para coleções e caixas de areia para construir castelos e áreas para brincar com água; brinquedos para escalar, escorregar, árvores frutíferas para colher frutas doces e gostosas, ampliando a qualidade da educação infantil.

A seguir, cabe ressaltar uma sequência dialogal entre a PP4 e a PP2, demonstrando como as crianças atualmente não têm ligação com a natureza no seu mundo de vivência:

PP4 – O ano passado eu passei um DVD pras crianças, o filme do Chico Bento. E ele passa bem essa questão [...] a vida da cidade e a vida do campo. O primo dele falando: “Mas cadê o supermercado? Como que nós vamos buscar os ovos?”

PP2 – Ah eu já assisti esse: “Como assim? Da onde vai achar os ovos?”. O da cidade não sabe da onde vem.

PP4 - Mas aí uma das crianças levantou e falou: “Mas na minha casa ovo é na caixinha, como que saiu da galinha?”. E foi uma coisa tão boba, mas a criança realmente não sabe.

PP2 - Então isso: o que a gente tá fazendo, é bem aquela coisa né, na sociedade do século 18 já era um absurdo criar criança na cidade, o que a gente tá fazendo, nós estamos “matando” essas crianças... [...] Cadê o sentir né, a criança não sente mais nada.

PP2 – [sobre o fato das crianças experimentarem folhas de hortelã, alface da horta ou outras plantas comestíveis] Tinha uma [quando eu era pequena] que a gente chamava de azedinha, era tipo um trevinho assim. Uma delícia, Nossa Senhora, que coisa boa! Outro dia eu tava ensinando as minhas filhas a comer.

[...]

PP2 - As crianças não têm mais isso [de comer folhinhas, de se relacionar com a natureza], os pais trabalham o dia inteiro fora, a criança fica sabe Deus aonde. Ninguém tem [tempo]. Aí chega em casa de noite, o que que faz? Televisão, ou é... Tem que ser feito esse trabalho na escola. O que era uma prioridade da família né, mas infelizmente... (CD).

Religar as crianças à natureza, da qual são parte, perpassa pela inserção da dimensão ambiental no processo educativo da Educação Infantil, demandando experiências que favoreçam, aos pequenos, o despertar dessa sensibilidade para com os ambientes naturais – dado, principalmente, o contexto de vida das famílias urbanas. Para tanto, faz-se necessário que a instituição infantil reorganize sua proposta pedagógica, proporcionando cotidianamente oportunidades de contato das crianças com os ambientes ao ar livre e com elementos da natureza, como água, terra, ar e luz solar – conforme Tiriba (2010, p. 06): “[...] é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos”.

A docente-participante PP2 ressaltou a necessidade de todos os professores, não somente os de Arte, preocuparem-se com o olhar sensível das crianças, citando a atividade da “janelinha quadradinha” em uma cartolina, como estratégia para o desenvolvimento da percepção visual nos espaços ao ar livre. Já a PP4 enfocou a música, com sons da natureza, para enriquecer a percepção auditiva e a sensibilidade das crianças para com os próprios sentimentos – ao reconhecerem os diferentes sons e expressarem, pelo desenho, os sentimentos despertados pela música.

Ainda a professora-pesquisadora PP1 afirmou que os jogos interpretativos, também chamados de teatrais, possibilitam a representação corporal de uma situação imaginária, como estar numa floresta e transformar-se em diferentes animais – ações que desenvolvem a imaginação, a criatividade e a sensibilidade das crianças para com o ambiente natural e seres não humanos. Assim, tanto a atividade de olhar pela “janelinha” e a experiência de identificar sons da natureza na música, quanto as brincadeiras de faz de conta na floresta imaginária e a transformação em animais, estimulam diferentes percepções sensoriais, potencializando as leituras de mundo. Além disso, esse conjunto de práticas pedagógicas em prol da educação dos sentidos das crianças, relaciona-se

diretamente aos princípios estéticos que devem orientar a elaboração do projeto de cada unidade da Educação Infantil, quais sejam: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais [...]”, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, Art. VI, III) e reiterados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016, p. 58).

Essa primeira categoria de experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida vem, portanto, ao encontro da sensibilização das crianças quanto ao meio ambiente, propiciando pela observação e exploração, descobertas, por meio das quais constroem sentidos e significados “[...] levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras ‘teorias’ [...]” (BRASIL, 2016, p. 55) quanto ao mundo natural e social e, nesse processo, vão tomando gradativamente consciência do cuidado para com o meio, sob a perspectiva socioambiental cidadã.

Como introdução reflexiva sobre a segunda categoria – **experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida** – foi apresentado às participantes o vídeo **Brincantes: um documentário sobre a invenção das brincadeiras na escola**, de Nélío Spréa (2010), feito em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, durante os intervalos de recreio; nesse vídeo ficou evidente que, desde os três anos, as crianças “[...] [protagonizam] sua própria diversão, produzem regras de convivência e expressam sua criatividade inventando as suas brincadeiras” (SPRÉA, 2010, contracapa). As docentes-pesquisadoras registraram em seus Diários de Campo o que foi discutido sobre o documentário, nos Círculos Dialógicos:

No vídeo, Nélío Spréa apresenta a cultura produzida pela criança na hora do recreio, em uma escola pública de Curitiba. [...] É impressionante ver a riqueza dos comentários das crianças no vídeo. É para esse olhar sensível, para a criança e para o que ela tem a nos dizer, que precisamos ficar mais atentos enquanto educadores e seres produtores de conhecimento. [...] O vídeo mostra bem a leitura de mundo que as crianças têm, como a brincadeira faz parte da construção da cultura infantil e é importante na auto formação da criança (PP2) (DC).

[...] foi assistido o vídeo “Brincantes”, de Nélío Spréa, onde fica claro que a brincadeira é sinônimo de movimento (PP3) (DC).

Falamos [durante o vídeo] a respeito do brincar, descobrir, experimentar na Educação Infantil. Às vezes, ficamos esperando que aconteça que alguém (autoridade) resolva nos ajudar. Enquanto o tempo passa... Temos que começar AGORA. É na Educação Infantil, no movimento, nas brincadeiras, nos espaços que temos na escola... é possível oportunizar às crianças vivências no ambiente em que ela se encontra (PP4) (DC).

Assistimos ao filme do Spréa que mostra as brincadeiras no recreio de crianças de um CEI²²⁷ e um CMEI²²⁸ de Curitiba. Uma realidade bem próxima de nós. E a partir daí, resolvemos ousar também em filmar, observar e analisar o recreio de nossa escola. [...] Conversamos e refletimos sobre a segunda categoria, do quadro de experiências corporais, que trata do lúdico e do brincar nos ambientes de vida, da cultura infantil. [...] A segunda categoria aborda e propõe uma educação com liberdade para brincar, com incentivo da autonomia e da criatividade (PP1) (DC).

Logo nas primeiras cenas, dois aspectos do documentário chamaram a atenção, especialmente da PP2: - a riqueza das falas das crianças, mostrando pelas brincadeiras sua leitura de mundo e quanto o brincar faz parte da cultura infantil; - e como esses aspectos são importantes para sua auto formação. Com esse entendimento, a PP2 chamou atenção sobre a necessidade do olhar sensível dos educadores para com a criança, escutando o que ela tem a dizer; isso implica valorizar a criança em seu ser e características e, nesse sentido, respeitar suas produções construídas coletivamente pelo brincar, pois, afinal, “[...] dentre as formas culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeito produtores das culturas infantis” (BRASIL, 2016, p. 57).

As docentes PP3 e PP4 destacaram a relação da brincadeira com o movimento e, segundo a PP4, certa passividade de acomodação dos educadores precisa ser vencida por uma atitude proativa, no sentido de oportunizar às crianças, nos diferentes espaços da escola, vivências que favoreçam os movimentos corporais infantis e a criação de brincadeiras, dado que

[...] construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental das profissionais na educação infantil e na educação física na atuação com os/as pequeninhos/as. Para tanto, é necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados (SAYÃO, 2002, p. 61).

Essa relação do brincar e dos movimentos corporais também teve foco pelas docentes-pesquisadoras, ao lerem o texto **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física** (SAYÃO, 2002) (vide Anexo 5), mediante leitura orientada (vide Apêndice 5);

²²⁷ CEI – Centro de Educação Integral.

²²⁸ CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

destaques de alguns registros dos Diários de Campo das professoras-pesquisadoras, sobre essa questão:

Um repertório de movimentos é construído por meio da brincadeira, da experiência vivida pela criança. As diferentes formas de jogar e brincar, a construção, a desconstrução através do lúdico, que é significativo para a criança é que produzirá um repertório de movimentos (PP1) (R).

[...] Ao brincar e interagir, a criança precisa sentir essa brincadeira, vivenciá-la profundamente, para satisfazer a necessidade de brincar. É nesse brincar que ela constrói seu repertório de movimentos, criação espontânea, que o adulto não pode ensinar... (PP2) (R).

A singularidade da criança está na maneira como ela vê e como interage com o meio, [...] fazendo descobertas, movimentando-se, fazendo dela uma produtora de um repertório rico e ousado de movimentos (PP3) (R).

Através do trabalho pedagógico com crianças [os educadores] devem permitir que elas vivam sua espontaneidade, criatividade, ousadia, através de seus gestos e movimentos. Não limitar as possibilidades de movimento (PP4) (R).

A valorização da criança e do brincar com espontaneidade, segundo o documentário, foi também focada pela PP1, no sentido de destacar a segunda categoria “experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida” como uma educação com liberdade para brincar, desenvolvendo a autonomia e criatividade. Nessa perspectiva, a PP1 sugeriu experiências corporais, que os docentes de Educação Física podem realizar com as crianças, como brincadeiras tradicionais normalmente praticadas em ambientes externos: “Os jogos tradicionais geralmente são, eram, brincados ao ar livre. Pular corda, caçador, amarelinha, até pular elástico...” (PP1) (CD). Esta colocação da PP1 desencadeou um debate com as demais participantes, conforme sequência dialógica:

PP2 - As crianças não sabem mais pular elástico, não sabem mais brincar de amarelinha, não sabem o que são as musiquinhas.

PP3 - Eles não têm paciência, às vezes.

PP1 - A gente tem que ensinar a brincar, é bem aquilo que você falou, PP2, a gente tem que ensinar as crianças a brincar porque as crianças não sabem. O lenço atrás parece tão bobo assim...

PP2 - Eles têm uma dificuldade né.

PP1 - A gente aprendia sozinho...

PP2 - Sozinha, ninguém me ensinou. Aprendia na prática...

PP1 - Eu preciso explicar para eles como é o lenço atrás.

PP2 - É inacreditável.

PP1 - A maioria nunca vivenciou aquilo.

PP2 - Eu nunca tinha parado para pensar nisso.

[...]

PP1 - Aí eu perguntei para eles: "Do que que vocês brincam em casa?". Eles não brincam... "Ah, eu assisto TV".

PP2 - Assistem TV... Tá gravíssima a situação, gravíssima. [...] Porque as crianças não brincam mais.

PP3 - Mas acho que é um erro da própria família e a falta de orientação das pessoas [...] tivessem palestras, tivessem sabe, orientações, nas reuniões da Educação Infantil [aqui na escola]...

Esse diálogo gerou uma discussão sobre a necessidade da criança brincar mais, libertando-se da TV; assim, a importância da escola ensinar aos pequenos a brincar, via jogos tradicionais, que nos dias de hoje desconhecem. A esse respeito, Sarmiento *apud* Richter, Bassani e Vaz (2015, p. 31) afirma que, em comparação a outros tempos, houve redução dos espaços brincantes; e a criança está mais reclusa no quarto com sua televisão e computador e nesse sentido, reforça: "O educador da infância deve ser capaz de permitir que a criança brinque e deve garantir condições de brincadeira às crianças, ampliando essas brincadeiras". A PP3 chama atenção para que as famílias e educadores sejam orientados a valorizar o ser brincante da criança; para tanto, enfoca-se a importância de projetos a ser elaborados coletivamente pelas professoras em parceria com os familiares, no sentido de: - constatar, por meio de pesquisa durante os recreios, do que brincam as crianças, replicando o documentário; - e retomar a prática de brincadeiras que têm o ambiente ao ar livre, como espaço privilegiado para o contato com a natureza, podendo-se pensar em brincadeiras com água e na caixa de areia; brincadeiras que reinventem a utilização dos parques infantis, nos quais as árvores tornam-se indispensáveis, como: os balanços, a cama de gato e o pique-esconde; tais brincadeiras possibilitam às crianças vivenciar experiências, potencializando sua imaginação, sensibilidade, sensorialidade e encantamento com o mundo (BRASIL, 2012a).

Conforme a participante PP1, o documentário incentivou-as também a descobrir as brincadeiras praticadas na escola pesquisada, via vídeo. Assim, a professora-pesquisadora PP4 motivada em descobrir do que as crianças brincam, levou a turma da Educação Infantil ao parquinho e deixou que brincassem livremente, registrando com seu celular as experiências realizadas pelos pequenos, relatando no Círculo Dialógico o que aconteceu:

Bom, aí depois daquele encontro nosso, do último Círculo Dialógico, eu peguei algumas coisas das crianças [fez filmagens das crianças brincando livremente no parquinho]. Então ali, na primeira [filmagem], elas estavam fazendo comidinha. [...] Pegando areia e fazendo de ingredientes. E daí...

olha os ingredientes que ela vai falando... Já falou do ovo. [...] “Tem que botar mais chocolate!”...

Aqui elas estão brincando de mamãe e de bebê, mas elas estavam conversando tão fofo, “Não bebê, você vem aqui, porque...” [...] Ela estava acalentando e ensinando como que ela faz com o bebê.

Daí [outra filmagem] tem esse outro na árvore. Ele falou “Eu vou subir lá na árvore, eu preciso alcançar”, mas vejam como ele desce da árvore. Como ele sobe outra vez! (PP4) (CD).

Pôde-se perceber pelos registros digitais que as crianças espontaneamente interagiram com elementos da natureza - a areia e a árvore - e umas com as outras, ao brincar de fazer comidinha ou de acalentar o bebê, simbolizando ações cotidianas, por elas observadas e vivenciadas. A representação corporal que a criança realiza por meio dos jogos simbólicos, aprimora seu entendimento de mundo, aproximando o brincar à realidade e também estimulando a imaginação, a criatividade e a organização do pensamento, bem como a convivência com outras crianças e adultos (BRASIL, 2016) – e, nesse sentido, a criança produz cultura, como alguém que é e está sendo no mundo, com o mundo e com os outros e não como alguém que simplesmente “virá a ser”, pois, de fato:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de ator social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 06).

Com efeito, a experiência de observar as crianças é significativa porque possibilita um olhar diferente ao educador, de entendimento das crianças em si próprias, de suas expressões culturais e de saberes. Segundo Spréa (2010, p. 42):

Aquilo que muitas vezes nem chama a atenção dos profissionais da escola, adquire entre as crianças um fantástico poder educativo e socializador. No interior dos agrupamentos infantis, durante a convivência nos intervalos de recreio, as crianças delineiam suas identidades, realizam intensas sínteses culturais e elaboram saberes. [...] Ao contrário do que se fundamenta em uma longa tradição do pensamento pedagógico, o que a criança vive durante seus anos de formação não interessa apenas ao seu futuro. Para a criança, a educação, como bem lembra Madalena Freire²²⁹ (2001, p. 50), “não é preparação para nada, é vida aqui e agora”.

²²⁹ FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

Além da importância dos educadores observarem as crianças em suas brincadeiras, eles também deveriam **brincar com** elas (SAYÃO, 2002). Nesse sentido, a participante PP3, lembrou-se de uma experiência que vivenciou junto com os pequenos da Educação Infantil, quando em anos anteriores, foi regente da turma:

Quando eu estava com a Educação Infantil alguns anos atrás, eu peguei o Movimento²³⁰ com eles a tarde. E a proposta que eu fiz com eles, era quase um projeto assim, mas de brincar, porque daí a gente ia brincar lá no parquinho. Então eu imaginava com eles que a gente ia fazer uma viagem na lua ou no espaço. Então a gente subia naquela casinha lá [no parquinho], eu subia junto com eles, eu era o piloto e às vezes algum outro era o piloto, a gente definia. E a gente ia viajando pelo espaço sideral assim, a gente ia vendo as coisas né, e imaginando em qual planeta a gente ia parar realmente naquele dia. E foi fantástico, porque hoje às vezes eu encontro eles à tarde, eles já estão no quarto ano, eles falam "Professora, vamos fazer aquela viagem de novo?". E o escorregador a gente subia ao contrário, que era nossa entrada para a nave espacial, com uma corda, daí a gente tinha que fechar a nave, tinha todo um esquema. Daí eles: "Profe, aqui tá fechado já!", "Aqui também!", não sei o quê. Aí todo mundo tem que sentar, "Tem que pôr o cinto", eles colocavam o cinto. E quando a gente descia para fazer a exploração do planeta que a gente tava, então a gente pegava graveto, escrevia no chão, "Ah vamos registrar o nosso nome aqui, porque todos desceram nesse planeta". Eles escreviam... não sabiam, às vezes, o nome ainda. E eles, cada um tinha que criar um desenho. Eu lembro daquela experiência assim... foi muito 10! (PP3) (CD).

O relato da professora-pesquisadora traz dois aspectos que merecem destaque: - a importância do parque infantil como um lugar carregado de significados e sentidos – relacional e identitário (AUGÉ, 1998): um espaço ao ar livre que possibilita múltiplas experiências corporais, dado que "O parque infantil [...] é um ganho para crianças e professoras no cotidiano das instituições de educação infantil [...], um potencializador da imaginação, de encantamento, de experiências, de desafios e exercícios de sensorialidade" (BRASIL, 2012a, p. 128); - e a interação da participante PP3 com as crianças pequenas, realizando a experiência **com** elas, pois

[...] é importante que observemos as crianças quando brincam tanto em amplos espaços, quanto em espaços mais reduzidos e com diferentes objetos. Entretanto, não basta somente observar: é preciso como já enfatizamos, fazer junto a partir também daquilo que as crianças podem nos ensinar tomando como referências seus corpos (SAYÃO, 2002, p. 62).

²³⁰ Conforme explicado anteriormente, Movimento é o nome dado às aulas de Educação Física, na Educação Infantil, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Disponibilizar-se a **fazer com** e, desse modo, dispor-se a aprender com as crianças é, de fato, respeitá-las e reconhecê-las como seres produtores de cultura, em sua potencialidade, sua história e seus valores; e com elas dialogar, sob a perspectiva freiriana da humildade, dispondo-se à escuta sensível e à revisão de conhecimentos previamente construídos – porquanto, sabendo-se educador, perceber-se educando (FREIRE, 2008).

Com base nesse olhar sensível para com a criança, “que é e está sendo” e vive suas produções culturais construídas por meio da interação com outras crianças e adultos e o ambiente natural e construído, foi iniciada com as docentes-pesquisadoras a terceira categoria – **experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida** –, com sugestões de práticas pedagógicas nesse sentido:

[...] desenvolver e planejar as atividades nos diferentes espaços da escola, não limitar-se à sala de aula ou quadra. Explorar mais os ambientes externos de forma crítica. Como fazer isso? [...] lançar perguntas e questionamentos para as crianças pensarem. Que nem lá na quadra.... Eu pus um exemplo assim que é dentro da nossa realidade: “Por que há tantos pombos na escola? Por que a quadra, ou a escola, o pátio aqui, está sujo? Quem é responsável pelo espaço da escola? Quem que é responsável aqui por essa sujeira? [...] Acabou o papel-toalha. E agora? Mas por que será que acabou tão rápido? A gente não poderia ter economizado? Que que acontece?” Então, perguntas relacionadas a problemas cotidianos e como podemos ajudar ou solucionar (PP1) (CD).

Como que isso é importante mesmo, do sentir, do escutar o som, do sentir o silêncio, eu tenho feito bastante, toda aula com eles... Deles acalmarem, de falar “Vamos acalmar o coraçãozinho”, porque eles não sabem... Tudo bem, a gente fala né, a nossa aula é de mo-vi-men-to, mas eles também precisam saber parar e se acalmar, porque eles não sabem. [...] O que eu faço com eles: atividades de alongamento, respiração e meditação. Aprender a controlar o seu próprio corpo, as emoções, e ter consciência dos mesmos. Então a consciência corporal. E tomar consciência mesmo das emoções que eles têm, porque às vezes, principalmente as crianças pequenas elas não sabem nomear, lembra que a gente conversou, da raiva, da tristeza...né? (PP1) (CD).

O que eu tava falando da consciência corporal, daí eu coloquei aqui os jogos sensório-motores, de arrastar e rolar. E aí coloquei as experiências que a gente já teve, da patinação com as caixas de sapato [dos pinguins Bellinha e Maninho que salvaram a aldeia porque todos tinham comido peixe contaminado com o lixo que os seres humanos jogam no mar], já pensando também em materiais alternativos e reaproveitamento. [...] Que daí a gente não fica só no sensório-motor, no movimento pelo movimento, já acaba simbolizando também, entrando no faz de conta. Aqui tá separado, como você falou, tá separadinho por categorias, mas uma vai permeando a outra, então aqui eu fui pensando na A, mas já entra na B e na C, que também tem relação. [...] Jogos Cooperativos e Danças Circulares, será que não entram aqui também? (PP1) (CD). [...] Mas eu coloquei a regra no começo, ninguém pode ficar de fora, vocês não podem deixar nenhum amigo de fora (PP1) (EI).

Aí eu expliquei para eles o que são os Jogos Paralímpicos. Daí falei que tem algumas pessoas que são deficientes, que tem algum tipo de deficiência, alguns não enxergam. Daí falei do futebol de cinco. Falei do vôlei sentado, da cadeira de rodas [do basquete], alguns deles já tiveram experiência, já falaram assim... Daí eles "Profe e a gente vai fazer?" Eu falei "Vamos fazer, (risos), vamos" (PP1) (EI).

Então, nas aulas, dentro do que é possível, eu chamo a atenção para esse ouvir e escutar, sentir, do fazer, perceber o corpo também, isso eu acho muito importante. Quando chegam do recreio eu sempre falo: "Agora vamos parar, perceber o corpo! Vamos ouvir o corpo, o coração bater, ó como tá acelerado!" Todas essas questões [de prestar atenção] no ambiente que a gente tá, também essa reflexão do aluno nesse sentido (PP3) (CD).

Fizemos um "passeio" pela escola para observar a higiene ambiental; após as crianças [da Educação Infantil] desenharam o que viram de incorreto nos locais onde passaram. Desenho alertando e convidando a melhorar a higiene na escola (PP4) (R).

As professoras-pesquisadoras PP1 e PP4, relataram experiências vivenciadas com as crianças da Educação Infantil, desenvolvendo a percepção crítica acerca dos ambientes de vida, motivando-as a refletir sobre problemas presentes no cotidiano escolar, como: proliferação de pombos, espaços sujos, dificuldades em economizar materiais; e a buscar soluções em vista da manutenção da escola limpa e consumo adequado de materiais de uso comum, como os papéis-toalha (usados para a higiene das crianças após as aulas de Educação Física). Ao desafiar as crianças nesse diálogo, as docentes-pesquisadoras estavam promovendo algum exercício da cidadania; deste modo, as crianças estariam refletindo sobre direitos e deveres coletivos e individuais, na busca por uma escola mais sustentável. Educar para a cidadania perpassa experiências nas quais as crianças, desde a Educação Infantil, "[...] possam fazer escolhas e tomar decisões [...]" e sejam educadas "[...] para a solidariedade e participação [...]" (SILVA, 2016, p. 160 e 161).

As participantes PP1 e PP3 reforçaram a importância das crianças aprenderem a sentir o próprio corpo e, nesse processo, se acalmarem. A PP1 ainda enfatiza a importância de sentir o silêncio. Esse aprendizado de cessar os movimentos, controlando a imobilidade, pode levar as crianças a uma maior percepção de si próprias e descobrir momentos de relaxamento ao longo das atividades cotidianas, como explicado por Montessori (1965), com base em uma das particularidades de seu método, "A lição de silêncio":

A consciência deve ser conduzida a controlar o menor movimento em todos os seus detalhes, para obter aquela imobilidade absoluta que gera o silêncio: o silêncio, esta coisa impressionante, nova, que não tinha sido ainda valorizada. O silêncio de imobilidade suspende a vida normal, suspende o trabalho útil, não tem nenhum “fim prático”. Toda a sua importância, todo o seu atrativo provém de que, deixando em suspenso a vida comum, eleva o indivíduo a um nível superior; não é a utilidade o que se procura, mas sim uma conquista. Quando vemos pequerruchos de três ou quatro anos pedindo para “fazer o silêncio” ou que, convidados a fazê-lo, respondem com entusiasmo, temos a prova de que as crianças gostam dos prazeres superiores (MONTESSORI, 1965, p. 168, 169).

Nesse sentido a PP1 destaca as atividades de alongamento, de respiração e de meditação, como exercícios adequados para desenvolver a consciência corporal, bem como jogos sensório-motores, ou seja, brincadeiras que promovam experiências corporais na relação com a realidade ambiente e seus pares, como: - a história de Bellinha e Maninho, por meio da qual, são abordados problemas socioambientais relacionados ao descarte incorreto do lixo e suas consequências; - os Jogos Cooperativos, que enfatizam a consciência do coletivo e do outro enquanto parceiro, não como adversário; - as Danças Circulares ou Danças dos Povos, que relembram movimentos de diferentes etnias; - e os Jogos Adaptados – estes em menção aos Esportes Paralímpicos – praticados por pessoas com algum tipo de deficiência (motora ou mental). Essas práticas pedagógicas de Educação Física proporcionam a inclusão de todas as crianças nas brincadeiras, “[...] ninguém [...] [fica] de fora, [...] não podem deixar nenhum amigo de fora” (PP1) (EI), bem como valorizam a multiculturalidade e a diversidade, evocando a tolerância e o respeito. Sob essa perspectiva, tais experiências corporais corroboram o processo educativo de humanização ao desenvolver a sensibilidade das crianças para com os ambientes de vida e com o outro, em suas diferenças e similaridades; pois, humanizar-se implica o reconhecimento de que: “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 2008, p. 86).

As experiências corporais propostas para esta terceira categoria enfatizam, pois, a educação da sensibilidade para consigo, com os outros e com os ambientes de vida, desenvolvendo ludicamente o senso crítico das crianças acerca do cotidiano escolar quanto aos problemas socioambientais, na busca de soluções individuais e coletivas mediante interações respeitosas e solidárias de sustentabilidade.

Essa terceira fase da Pesquisa-Ação Colaborativa, por meio dos Círculos Dialógicos, foi um momento de reflexões teórico-metodológicas entre a pesquisadora e as professoras-pesquisadoras sobre as relações da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil, ficando evidente um avanço de visão das docentes na linha da formação cidadã das crianças nos seus ambientes de vida – escola e comunidade.

Fortalecidas pela interação coletiva por elas construída – alcançando o “sujeito transindividual”, cujo “[...] conhecimento por ele construído não é a soma dos conhecimentos dos indivíduos que o compõem; é mais do que isto; é o conhecimento produzido por um sujeito novo, constituído no processo coletivo de produção do conhecimento” (ROMÃO et al, 2006, p. 181) – as docentes-participantes decidiram planejar e realizar uma vivência com as crianças da Educação Infantil, para viabilizar as propostas discutidas quanto às categorias de experiências corporais nos ambientes de vida; esse processo de elaboração e realização da vivência compõe as Fases 4 e 5, desenvolvidas em três Círculos Dialógicos.

4.3 Quarta e quinta fases: planejamento da ação reconstrutiva; e ação reconstrutiva

A quarta fase - **Planejamento da Ação Reconstrutiva** –, realizou-se por iniciativa das professoras-pesquisadoras, que queriam desenvolver uma vivência com as crianças a partir da reflexão sobre as experiências corporais – de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências lúdicas nos ambientes de vida; e experiências nas relações com o eu e o outro. Decidiram envolver as crianças da Educação Infantil junto com as duas turmas do 1º ano, sob perspectiva colaborativa, isto é, “uns ensinando aos outros”, nos espaços externos da escola pesquisada: inter-relacionando práticas pedagógicas de Educação Física com Arte – algo que as docentes-pesquisadoras ainda não haviam experimentado fazer; este processo de tomada de decisões fica claro na seguinte sequência dialógica:

PP2 - Mas aí é muito pouco uma aula de Educação Física, tem que ficar a manhã inteira brincando...

PP1 - Temos que estar juntas...

PP2 - Por exemplo, se eu pegasse a Educação Infantil, vamos todo mundo pra sala fazer os projetinhos e depois pros ambientes brincar.

PP1 - Eu já tive essa ideia antes, e agora que a gente está aqui conversando é assim: segunda e terça que a gente cobre as permanências, a gente pega as mesmas turmas [...]. A gente podia pegar as turmas e sair [para os espaços externos] e fazer alguma coisa juntas...

[...]

PP1 - Imagine levar as três turmas juntas... [Educação Infantil e os dois primeiros anos]....

PP2 - Eles podem até interagir e cuidar dos pequenos e ajudar...

[...]

PP1 - É só você perder o medo...

PP2 - Vamos filmar... [...] O que me incomoda é a quantidade de criança, muita criança, acho que é difícil de lidar, mas não é impossível.

PP1 - Estamos um passo a frente ainda [do que no Projeto Parque dos Pneus], porque [naquela ocasião] nós só juntamos as turmas da Educação Física... E agora seria com Arte também...

PP2 - Que inédito isso! (CD).

A decisão das docentes também foi registrada em seus Diários de Campo:

Depois de analisar as categorias [...], pensamos em realizar uma atividade que pudesse envolver as crianças de forma colaborativa, uns ensinando aos outros, propondo atividades e materiais que envolvessem Educação Física e Arte, mas também priorizasse o brincar e o criar da criança. Decidimos então, que na segunda-feira, iríamos experimentar juntar as turmas do 1º ano e da Educação Infantil e proporcionar um momento diferente para nossas crianças (PP2) (DC).

[...] concluímos o Círculo Dialógico combinando uma aula conjunta de Arte e Educação Física com os 1º anos e o Pré A (Educação Infantil), para fechamento do semestre. [...] Finalizamos o Círculo com a missão de realizar a aula conjunta e ousar! Levar as crianças para o espaço externo e desafiar. Desafiar a nós mesmas, nossos medos, receios, inseguranças e amarras que são tão limitantes, mas que precisamos nos libertar, por uma Educação com liberdade! (PP1) (DC).

Ficou evidente que o desejo das docentes-participantes era experimentar, elas próprias e proporcionar às crianças e entre estas, um momento sociopedagógico diferente, realizando atividades ao ar livre que possibilitassem o brincar e o desenvolver a sua criatividade:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2013a, p. 87).

Para além dessas intenções, a docente-pesquisadora PP1 ressaltou que essa também seria uma oportunidade para elas, enquanto professoras, libertarem-se de medos, inseguranças e amarras que impediriam a viabilização de uma “Educação com liberdade”. Nesse sentido, propor práticas pedagógicas inovadoras, que

proporcionem a liberdade necessária para aprendizagens prazerosas e interativas, implica a determinação de um fazer diferente do que tradicionalmente tem sido feito e tomar decisões para que essas mudanças ocorram, pois, como ensina Freire (1999, p. 119): “É decidindo que se aprende a decidir”. Entretanto, esse autor destaca que a liberdade de ensinar e aprender exige do educador não confundir essa orientação com liberalismo pedagógico, que resultaria numa “liberdade mal centrada” (*Ibid.*, p. 118); assim, a busca por uma Educação com liberdade, fundamentada na autonomia de educadores e educandos, “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências da liberdade” (*Ibid.*, p. 121).

Dessa forma, empenhadas em planejar uma vivência que privilegiasse o brincar com liberdade, nos espaços ao ar livre, optaram – depois de várias possibilidades levantadas – por uma experiência relacionada às Paralimpíadas, tendo-se em vista ser este o tema, naquele momento das aulas de Educação Física, diante da realização, nos meses seguintes, dos XXXI Jogos Olímpicos e Paralímpicos no Brasil; as professoras também registraram no Diário de Campo esse processo de planejamento da vivência com as crianças:

Nosso planejamento, a princípio, foi contemplar um esporte olímpico e levar as crianças para uma atividade ao ar livre. [...] ao pesquisar os vídeos que passaria para as turmas, resolvemos mudar o tema da aula para “atletismo paralímpico”, focando nos arremessos e lançamentos. [...] A intenção era que as crianças pudessem criar e brincar livremente e espontaneamente, e que nós, professoras, exercitássemos nossa escuta sensível, respeitando o tempo da criança, sem impor a nossa vontade e nossos padrões. Os materiais [a serem disponibilizados]: jornais, bexigas, bolinhas de malabares (feitas de bexiga e painço), cordas, bambolês, tinta [diferentes cores], embalagens plásticas descartáveis, potes e um *banner* (PP1) (DC).

Pensamos em trabalhar algum esporte olímpico [...] uma aula conjunta de Arte e Educação Física. [...] e acabamos mudando para ARREMESSO [paralímpico]. PP1 disse que separaria algum vídeo para mostrar a eles e depois do recreio juntaríamos as turmas do 1º ano e da Educação Infantil. Deixaríamos alguns materiais disponíveis como bexigas, cordas, bambolês, jornal, bolas pequenas, tinta, tentando imaginar as possíveis brincadeiras que eles poderiam criar a partir disso (PP2) (DC).

As experiências da vivência planejada para as crianças foram focadas nas experiências corporais lúdicas e de relações com o eu e o outro, mas também tiveram relação com a sensibilização e percepção dos sentidos, vinculadas às experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; para tanto, foi selecionado pelas docentes-pesquisadoras o atletismo paralímpico,

concentrado em movimentos de arremessar e lançar. Conforme a PP1, a intenção delas era não só oportunizar às crianças o brincar com liberdade, favorecendo a criatividade e a espontaneidade, mas possibilitar às próprias docentes experienciar e exercitar a escuta sensível para com a criança e respeitar o seu tempo de brincadeiras – princípios fundamentais das práticas pedagógicas na Educação Infantil, em vista do desenvolvimento da criança.

Cabe destacar aspectos relevantes, na narrativa das professoras-pesquisadoras, em seu planejamento para a vivência realizada com as crianças: - a preparação do ambiente de aprendizagem, considerando-se a escolha do vídeo, para mostrar às crianças o esporte no atletismo paraolímpico e a seleção de materiais, como jornais, bexigas, cordas, embalagens descartáveis, tintas, bambolês etc. e do local ao ar livre; - o respeito pela produção lúdica das crianças e a escuta sensível das educadoras; - a escolha da experiência colaborativa com crianças de diferentes turmas, em um exercício de **com-viver** e de **aprender com**; - e o diálogo entre dois campos de conhecimento, voltado a experiências corporais realizadas ao ar livre.

Esses aspectos tinham como base as discussões e reflexões nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos entre pesquisadora e professoras-pesquisadoras, orientando as decisões das participantes quanto à importância de se preparar ambientes favoráveis à aprendizagem das crianças – o que exige planejamento e organização (BRASIL, 2016; BRASIL, 2012a) –, bem como a compreensão das docentes-pesquisadoras quanto à importância da ludicidade e da necessidade de que as crianças pequenas vivenciem experiências nos ambientes ao ar livre, desenvolvendo a sensibilidade aos diferentes elementos do ambiente, a imaginação, a criatividade e a autonomia (ROUSSEAU, 2014; MALAGUZZI, 1999; MONTESSORI, 1965). Assim, “[...] as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (BRASIL, 2013a, p. 94). Além disso, as docentes-pesquisadoras revelaram a compreensão do conceito de escuta sensível, desenvolvido desde os primeiros Círculos Dialógicos (HENZ; FREITAS, 2015; FREIRE, 1999), ou seja, “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1999, p. 135). Com

efeito, a escolha de uma vivência que propiciasse um trabalho interdisciplinar entre Educação Física e Arte, exigiu cooperação e, nesse contexto, um diálogo desde o planejamento à realização da vivência proposta; e o trabalho **colaborativo** das crianças de turmas e faixas etárias diferentes, na perspectiva de se ensinarem e aprenderem umas com as outras.

Evidenciou-se, assim, nesta quarta fase, o processo de conscientização das docentes-pesquisadoras acerca de suas próprias práticas pedagógicas: tomaram consciência sobre a realidade vivenciada na escola – as “situações-limite”²³¹ –, ultrapassando uma visão espontaneísta da realidade por uma perspectiva crítica do “inédito viável”²³² e, com isso, comprometendo-se com novas possibilidades para os quefazeres pedagógicos – “[...] é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos (FREITAS²³³ *apud* HENZ; FREITAS, 2015, p. 80); a conscientização, pois, só é possível como afirma Freire (1980), por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, de uma práxis que implica um posicionamento crítico de transformação do mundo.

Após planejarem a vivência com as crianças, as professoras-pesquisadoras colocaram suas ideias em ação, iniciando assim a quinta fase da Pesquisa de Campo – a **Ação Reconstitutiva** – descrita por elas com as seguintes palavras:

A aula foi então organizada em duas partes: na primeira os alunos assistiram ao vídeo sobre o “atletismo paralímpico” para que visualizassem as modalidades e percebessem as diferenças/deficiências e particularidades dos atletas e do esporte. Na segunda parte da aula, levamos as turmas (1º ano A e B e Pré A – Educação Infantil) para o pátio externo da escola [canha de areia], onde disponibilizamos materiais diversos para que criassem seus “equipamentos” de arremesso e lançamento (dardo, disco, peso, bastão). Antecedendo a parte prática e lúdica, conversamos sobre os combinados (segurança própria e dos colegas) para que ninguém se machucasse. A atividade foi um sucesso com

²³¹ Paulo Freire (2008, p. 104), a propósito da expressão “situações-limites”, recorreu a Vieira Pinto (1960) e trouxe a seguinte definição: “[...] as ‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (mais ser)”.

²³² Segundo Paulo Freire (2008, p. 108), o desvelar das “situações-limites” possibilita “[...] descobrir ou adivinhar, mais além delas e em relação com elas, o ‘inédito viável’”; assim, esta percepção, impulsiona as pessoas a “[...] atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o ‘possível não experimentado’ contido nesta percepção” (FREIRE, 1980, p. 30).

²³³ FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZIROSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 88.

as crianças. Algumas relataram ser o dia mais feliz de suas vidas. Nosso objetivo foi alcançado! Elas se sujaram muito e tivemos problemas com a direção da escola, mas depois tudo se resolveu, pois não houve reclamações dos pais, como se esperava, e sim, elogios! Foi uma satisfação e uma sensação de dever cumprido ver a alegria estampada no rostinho das crianças! (PP1) (DC).

Começamos a manhã juntando as turmas de 1º ano em uma única sala para conversar com eles e passar o vídeo que a PP1 selecionou. A seleção de imagens ficou bem bonita, com atletas paralímpicos e olímpicos, fazendo arremessos no atletismo. A maioria dos movimentos mostrados no vídeo já haviam sido trabalhados pela PP1 nas suas aulas e as imagens ilustravam isso muito bem. A PP1 enfatizou a questão do arremesso e ao final propôs às crianças que pensassem em como poderiam fazer arremessos usando o material da escola, como cordas, bambolês, jornal e etc.. Já estávamos com uma série de materiais separados, incluindo bexigas e tintas; pensamos em disponibilizá-los e ver como as crianças criariam suas ideias de arremesso. E ainda convidar na sua brincadeira uma criança da Educação Infantil. Após o recreio, a turma da Educação Infantil estava esperando os primeiros anos na quadra. Contamos com a ajuda de outra professora, que levou uma das turmas. Na quadra com todos reunidos, PP1 deu novas instruções, pedindo que pensassem como fazer arremessos com o material disponível. Colocamos no muro da escola, para fácil acesso, todo o material, inclusive pratinhos e tintas, e é claro que as primeiras crianças escolheram mexer com tinta. Elas estavam tão imersas na brincadeira e se divertindo tanto que começaram a se sujar mais do que deviam. Mas foi muito legal ver as crianças molhando as bolinhas (de malabares) na tinta e fazendo arremessos, “carimbando” um *banner* que colocamos no muro. Começamos a lavar as crianças que estavam mais sujas e pintadas quando as diretoras chegaram e viram a situação. Levamos a maior bronca! Não gostaram nada do que viram! Nessa hora ficamos um pouco estressadas, mas as crianças continuaram se divertindo. Foi um momento muito legal e espontâneo. O sorriso no rosto dela compensou! (PP2) (DC).

Como já mencionado, as experiências com as crianças relacionaram-se a: - **experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida**, na medida em que as docentes-pesquisadoras possibilitaram-lhes brincadeiras quanto ao ato de arremessar/lançar, com motivação temática a partir dos Jogos Paralímpicos; - **experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida**, uma vez que as crianças puderam manusear vários tipos de materiais, como areia, água, bexigas, tintas, bolinhas de malabares, jornais, cordas e bambolês e experimentar diferentes texturas, peso e formatos; - e **experiências corporais nas relações com o eu e o outro**, mediante a interação das crianças da Educação Infantil com as de outras turmas, desenvolvendo o respeito para com o **diferente**, especialmente a partir do vídeo sobre atletas paralímpicos com deficiências motoras e mentais. Por conseguinte, foi efetivada uma prática sociopedagógica com crianças pequenas, oportunizando-lhes, sob o foco do exercício da cidadania, condições para “[...] formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater

preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas (BRASIL, 2013a, p. 87).

As professoras-pesquisadoras realizaram uma roda inicial com as crianças, orientando a realização da vivência e uma final, perguntado se haviam gostado e em qual sentido. Para além desse questionamento, as docentes poderiam ter oportunizado às crianças conversarem sobre o cuidado, o respeito para com o meio ambiente – no sentido da formação socioambiental cidadã – perguntando: - Além dos materiais da escola, nós brincamos com outros, como embalagens plásticas de amaciantes e jornais; o que vocês acharam disso? Vejam, estamos brincando com brinquedos não comprados. Isso é bom ou ruim? Por quê? (valorização das brincadeiras com diferentes materiais e, nesse sentido, falar do consumo consciente); - Nós também brincamos com areia e água, vocês gostaram? Por quê? Você também brinca assim em casa? Para cuidar da natureza, de que maneira temos que brincar com a água, as árvores... ? (valorização das brincadeiras com elementos da natureza); - Vamos deixar tudo limpo. Por que temos que deixar tudo limpo, ajuntando os materiais e jogando o lixo fora? (cuidado com os espaços de vida); - Algum amigo ajudou você nas brincadeiras? Você ajudou alguém? Quem? Foi divertido brincar com crianças de outras turmas? (importância da interação, amizade, cuidado e respeito com o outro). As crianças com tais questionamentos são motivadas a formular hipóteses sobre as situações levantadas e a fazer outras perguntas, “[...] [mobilizando] a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando [exercem] essa capacidade de escolha, não [mudam] totalmente o mundo, mas [mudam] sua posição diante e dentro dele” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79). Além disso, com base nas respostas das crianças, as docentes-participantes poderiam estabelecer outras correlações com temas pertinentes, por exemplo, como o descarte correto do lixo e as consequências do descarte incorreto para a saúde dos seres humanos e não-humanos e, assim, planejar novas vivências que contribuíssem às práticas pedagógicas de Educação Física-Arte na Educação Infantil, em conexão com a Educação Ambiental.

Como focado, as docentes-pesquisadoras não conseguiram fazer o fechamento da experiência-vivência nessa perspectiva, pois, apesar de terem entendido o valor da dimensão ambiental nas práticas pedagógicas, como evidenciado no decorrer dos Círculos Dialógicos – inclusive neste último encontro –, elas mostraram ainda não incorporar essa dimensão em atividades que parecem

não ter relação com a questão socioambiental; no entanto, ela é intrínseca a todas ações do cotidiano socioambientalizado, como “[...] campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais [...]” (CARVALHO, 2006, p. 37).

Cabe ressaltar, como ensina Freire (1980, p. 26, 27), que o processo de conscientização sobre dado conhecimento implica o desvelar crítico e permanente da realidade, “[...] não [podendo] existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”; assim, a transposição de entendimentos teóricos em ações, e vice-versa, demandam quefazeres pedagógicos potencializados por reflexões coletivas – no caso da experiência vivenciada, questionamentos que levassem a inter-relações com questões socioambientais – entre as docentes e com as crianças e entre estas e as docentes – por meio do diálogo crítico-reflexivo, capaz de gestar novas experiências e conhecimentos.

Esse modo de pensar e reorganizar o conhecimento na Educação Infantil, favorecendo a emersão dos conteúdos por meio das experiências vivenciadas pelos pequenos, tem amparo legal desde a publicação da Resolução nº 05 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010), que traz no Artigo 3º, a seguinte orientação:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Tal direcionamento foi endossado e complementado na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013a, p. 86): “Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades”. Também a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) reforça os documentos anteriores, esclarecendo que: “[...] as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana”. Para tanto, esses instrumentos legais propõem as brincadeiras e as interações como eixos orientadores das práticas pedagógicas, dado que:

A experiência de brincar, em interação com adultos e crianças, é a grande característica da experiência infantil e fundamental para que as crianças possam constituir-se como seres humanos e elaborar contínua e permanentemente aprendizagens sobre o mundo social e natural (BRASIL, 2016, p. 60).

No contexto dessas colocações, há que se ressaltar a originalidade da experiência pelas docentes-pesquisadoras com as crianças, envolvendo a Educação Física e Arte e efetivando uma novidade pedagógico-didática desejável, que até então não tinha ocorrido – pois, como no Projeto Parque de Pneus (focado no Capítulo sobre a Metodologia de Campo), as vivências aconteciam por conta de cada docente em sua turma, ou em interação das turmas (Educação Infantil e quintos anos) nas aulas de Educação Física, sem um planejamento conjunto com Arte. Assim, estimuladas pela Pesquisa-Ação Colaborativa e apoiadas pelas vivências nos Círculos Dialógicos, as professoras-pesquisadoras decidiram experienciar juntas um trabalho de protagonistas de suas práticas pedagógicas, desafiando a si mesmas e a rigidez dos currículos tradicionais de disciplinas fragmentadas, desconectadas e descontextualizadas da realidade de vida dos educandos. Desse modo, “inaugura-se” na escola pesquisada, com essas professoras, uma maneira diferente de organizar o currículo, de inter-relacionar conteúdos, de pensar objetivos comuns para disciplinas diferentes e de realizar práticas em parceria, desde o confronto com “situações-limite” na busca do “inédito viável” (FREIRE, 2008). Assim, ao desvelar a realidade, as educadoras-pesquisadoras foram idealizando o novo e antevendo transformações possíveis, posto que é o pensamento utópico que nos move no rumo de ações para concretizar transformações antevistas, conforme epígrafe deste Capítulo (GROSS, 2005). Nesse processo, pelas escritas das docentes, verifica-se como foi produtiva tal vivência-experiência, na medida em que possibilitou momentos de espontaneidade e alegria às crianças – esse procedimento, em sua validade de prática pedagógica, deveria ser proporcionalmente vivenciado nas experiências cotidianas:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já

sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades [...] (BRASIL, 2013a, p. 88).

Cabe ainda destacar os problemas que as docentes-pesquisadoras enfrentaram com a Direção da escola ao término da vivência: como as crianças se sujaram de tinta, isso acarretou repreensão das diretoras; pois, como explicaram, as docentes deveriam ter entregado um bilhete, de véspera, às famílias, solicitando uma roupa extra para atividades com tinta. A observação da direção da escola é procedente, no entanto, para uma crítica construtiva às docentes – como estímulo ao protagonismo das práticas pedagógicas – é necessário o diálogo para além da “bronca”, orientando o melhor planejamento e encaminhamento das atividades curriculares; pois, segundo Nóvoa (2009), faz-se urgente que os sistemas de Educação compreendam dois aspectos intrinsecamente relacionados: **a escola** como o lugar da formação permanente dos professores, onde as práticas pedagógicas são coletiva e sistematicamente elaboradas, acompanhadas, supervisionadas e reavaliadas; e **a docência** como uma experiência coletiva, dialógica, pela qual professores aprendem com professores e vão construindo o conceito de “professor coletivo – do professor como coletivo”, visto que:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho (*Ibid.*, p. 07, *itálico no original*).

A fase descrita a seguir, a última da Pesquisa-Ação Colaborativa, relaciona-se com a avaliação de todo o processo desenvolvido nos Círculos Dialógicos e vivenciado pela pesquisadora e docentes-pesquisadoras.

4.4 Sexta fase: nova ação reflexiva

A sexta fase – **Nova Ação Reflexiva** – realizou-se no último Círculo Dialógico da Pesquisa, objetivando a avaliar o processo desta Pesquisa-Ação Colaborativa, em seu todo.

O primeiro momento desta fase foi a avaliação dialogal da vivência das experiências corporais (desenvolvida na fase anterior) das crianças da Educação Infantil com as turmas dos primeiros anos, na relação com os conteúdos de Educação Física e Arte – tendo como base a filmagem da vivência, pela pesquisadora. Esta vivência-experiência possibilitou às professoras-pesquisadoras averiguarem a viabilidade de suas sugestões quanto às experiências corporais em suas diferentes dimensões, na relação com o processo de conscientização cidadã, especialmente vinculado ao cuidado com o outro – uma questão da formação socioambiental cidadã. Assim, sob o ponto de vista das docentes-participantes, as três categorias de experiências corporais ficaram evidentes: observação e exploração dos ambientes de vida; experiências lúdicas nos ambientes de vida; e experiências nas relações com o eu e o outro -, envolvendo as crianças em um ambiente educativo, que favoreceu a espontaneidade, criatividade e liberdade para brincar e interagir com outras crianças, conforme as docentes expressaram nesse Círculo Dialógico:

Aí já entra na categoria A, dos diferentes materiais, de eles sentirem a textura, o peso... Foi enchendo a embalagem de amaciante com as pedrinhas [que eles perceberam a diferença entre mais pesado e mais leve], na questão dos sentidos... Quando eles estavam mexendo com tinta também, nessa sensação do tato... Quando que eles poderiam experimentar isso? (PP1) (CD).

A gente teve essa preocupação, falando um pouco da categoria B, que são experiências corporais lúdicas, de proporcionar isso para as crianças, a brincadeira, a liberdade de brincar. A gente teve essa preocupação de não ficar direcionando muito o brincar deles, o movimento. A gente mostrou o vídeo, disponibilizamos os materiais, mas na hora de construir o brinquedo a gente tinha preocupação que partisse das crianças. Tanto que em momento algum a gente teve que mostrar que o movimento do arremesso/lançamento era desse ou daquele jeito (PP1) (CD).

Tava a turma da Educação Infantil junto com o primeiro ano... A gente achou que como eles são muito pequenos e muito próximos, não iriam cuidar um do outro... Mas a gente pode ver no vídeo um chamando o outro... Construindo juntos, um ajudando o outro. Antes das atividades a gente pensou: “As crianças do primeiro ano não vão ter a preocupação de ajudar o pequeno [da Educação Infantil] porque eles são muito próximos. Eles vão se preocupar em brincar”... Teve a preocupação em brincar, mas também teve a preocupação com o cuidado com o amigo. Isso entra na relação com o outro na categoria C (PP1) (CD).

E também eles tiveram uma extrema autonomia, porque eles resolveram praticamente tudo que precisavam, de algo como amarrar uma bexiga... Muita autonomia e isso até nos surpreendeu. A maneira que eles resolveram os problemas foi bem criativa e [foram] bem autônomos [falando da categoria B] (PP2) (CD).

Isso [da escolha pelo esporte paralímpico] entra na questão da diversidade mesmo, a questão do diferente e na categoria da relação com o outro [categoria C]. A gente teve essa preocupação também. A televisão não mostra, nem mostra direito os Jogos Paralímpicos. [...] Eu quero continuar trabalhando com eles essa percepção do outro... (PP2) (CD).

A gente conseguiu contemplar as três categorias nesta atividade. Conseguimos contemplar tudo: a exploração dos ambientes, a atividade lúdica, a autonomia e a criatividade das crianças e o relacionamento entre eles que nos chamou muita atenção. Não tivemos nenhuma agressividade, nenhuma criança machucada, foi tudo muito tranquilo (PP2) (CD).

Eu penso assim, que é uma experiência [pra gente levar pra vida], é muito rica... É uma articulação entre as professoras, entre conhecimentos e a gente precisa continuar fazendo isso, é uma aprendizagem que você vai levar [pra outras turmas e outras situações na escola]. Uma coisa que está me decepcionando [...] é que essa é uma “escola de apartamento”. A gente entra no apartamento e fica fechado lá dentro, não são pessoas que moram em casa, [que vão ao jardim, que aproveitam os espaços externos]... Essa experiência mostrou ao contrário [que podemos deixar de ser uma “escola de apartamento”] (PP3) (CD).

[A propósito do estresse causado pela preocupação das diretoras com as crianças sujas de tinta] A visão que eu tive foi totalmente diferente, foi a de estarem felizes. Elas passavam assim [sorridentes e saltitantes]: “O que aconteceu?”, eu perguntava, “A gente tava brincando com tinta”, porque para elas foi brincar com tinta (PP4) (CD).

Assim, a vivência-experiência realizada pelas professoras juntamente com as crianças – na relação com o movimento de arremessar/lançar – ao lhes oferecer, sem direcionamento, várias opções de materiais ao ar livre (além dos vídeos sobre os diferentes arremessos/lançamentos dos esportes paraolímpicos), foi além da transmissão de conteúdos, possibilitando o brincar e criar com liberdade, autonomia e alegria, bem como o brincar cooperativo – desenvolvendo a percepção sensorial e o cuidado solidário com o outro; nesse sentido cabem as colocações de Tiriba quanto à Educação Infantil (2010, p. 09):

Extrapolando o compromisso com a transmissão de conceitos via razão e buscando abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas – necessitamos de uma educação infantil ambiental que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento (grifo nosso).

A mais do destaque, pelas docentes PP1, PP2 e PP4 quanto ao valor dessa vivência-experiência – no desenvolvimento da criatividade e autonomia –, as PP1 e PP2 ressaltaram o cuidado respeitoso com o outro (implicando a diferença entre o eu de cada um na construção de sua identidade): as crianças tiveram “[...] também [...] a preocupação com o cuidado com o amigo” (PP1); “Não tivemos nenhuma

agressividade, nenhuma criança machucada, foi tudo muito tranquilo” (PP2). Assim, ficou evidente que houve o cuidado de crianças do primeiro ano para com as da Educação Infantil, havendo uma empatia das turmas maiores com os pequenos, segundo afirmação de TIRIBA (2010, p. 07) de “[...] que [as crianças maiores] adoram cuidar, brincar com eles [as crianças menores], conversar.” Esse comportamento demonstra a afinidade espontânea das crianças para com os seres vivos em geral – “[...] uma afeição pelas coisas vivas, denominada biofilia” (TIRIBA, 2010, p. 07); tal afinidade, porém, precisa ser orientada e incentivada nas relações sociais que as crianças estabelecem com adultos e outras crianças, potencializando essa empatia pela vida (PROFICE, 2010). Esse respeito e cuidado pelo eu do outro constrói-se com base no respeito e cuidado de si mesmo, em razão de que: “É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2016, p. 68). Nesse aspecto, o convívio respeitoso entre crianças e com diferentes grupos pode “[...] [ampliar] o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como ser humano” (*Idem*).

A participante PP3 ainda enfatiza a experiência enquanto um aprendizado de vida nessa articulação das professoras, com campos de conhecimentos diferentes, que saíram da “escola apartamento” – em que professoras e crianças ficam rotineiramente emparedadas –, para ocupar os espaços externos com práticas pedagógicas prazerosas que oferecem valiosas oportunidades de aprendizagens, nas relações interativas e com os ambientes de vida; nesse sentido a PP3 reforça a importância da continuidade dessa prática pedagógica na escola pesquisada, levando “[...] pra outras turmas e outras situações na escola”.

As docentes-pesquisadoras PP1 e PP2 também ressaltaram a conexão interdisciplinar entre Educação Física e Arte, especialmente na relação com o corpo e os sentidos, conforme sequência dialógica a seguir:

PP1 - A ideia começou na discussão da última semana, né PP2? [...] a gente pensou: nós cobrimos as permanências na segunda-feira e na terça, por que não juntar Arte com Educação Física? Que é isso que a gente vem discutindo, a interdisciplinaridade.

PP2 - Se a gente pegar os nossos diários a gente vai ver que Arte e Educação Física estão sempre se encontrando...

PP1 - Até a questão dos eixos, do corpo, do sentidos...

PP2 - Da construção da identidade que a gente vem discutindo há um tempão. Não tem como separar... Complementando a sua fala, então a gente teve essa ideia de trabalhar juntas e de juntar as turmas. Foi mais ou menos essa ideia. A questão do arremesso/lançamento nos esportes paralímpicos.

[...]

PP2 – Porque eu acho que Arte e Educação Física são as disciplinas, as únicas que olham para a criança como ela é.

PP1 - Que usam todos os sentidos...

PP2 - E aí voltamos na questão de como isso tem que ser o começo de tudo, tem que ser a base desde os pequenos, o resto entra depois. Imagine uma criança que é bem desenvolvida nos cinco sentidos, ela vai ter sucesso em qualquer época da vida acadêmica dela, já que ela está firme... Até a segurança emocional para aprender...

De acordo com o enfoque das professoras-pesquisadoras, há convergência de conceitos estruturantes entre esses campos de conhecimento – Educação Física e Arte – como o conceito de corpo, a construção da identidade e a educação dos sentidos, favorecendo um trabalho escolar interdisciplinar, na linha do que Carvalho (2006, p. 121) enfoca:

A interdisciplinaridade [...] não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação, entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas.

Esse entendimento da inter-relação entre esses campos do conhecimento aponta uma questão importante e peculiar: a possibilidade de um trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física, desde a Educação Infantil, fundamentado nos conceitos de corpo, identidade e educação dos sentidos, dado que ambas disciplinas apoiam-se nesses conceitos, dentre outros. Com relação a educar os sentidos, a articulação desses campos de conhecimento é fundamental a partir da Educação Infantil, porque é na infância que a razão sensitiva forma-se, estimulada por experiências corporais que exploram os sentidos (ROUSSEAU, 2014); além disso, como afirma Montessori (1965, p. 98): “o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, e a criança, dos 3 aos 6 anos de idade, acha-se num período de formação. Podemos, pois, auxiliar o desenvolvimento dos sentidos precisamente nesta idade [...]”. Destaca-se, aí, a colocação conclusiva da docente-pesquisadora PP2, sob esse aspecto: “[...] isso tem que ser o começo de tudo, tem que ser a base desde os pequenos, o resto entra depois. Imagine uma criança que é bem desenvolvida nos cinco sentidos, ela

vai ter sucesso em qualquer época da vida acadêmica dela [...]”. O desenvolvimento dos sentidos, por meio das experiências corporais e artísticas, aprimora a aprendizagem de leitura e interação com o mundo, em suas várias dimensões: cultural, artística, ambiental, científica e tecnológica, pois

na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação (GARANHANI, 2002, p. 109).

Sobre a construção coletiva de práticas pedagógicas, cabe ainda reforçar a importância da colaboração mútua, sistemática e intencional das docentes-pesquisadoras, comprometidas com “[...] a indagação, a busca, a pesquisa [...], [se percebendo e se assumindo], porque professor, como pesquisador [...], [pois] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (FREIRE, 1999, p. 32). Professores-pesquisadores que trabalham juntos no ensino e na aprendizagem no desenvolvimento das crianças, potencializam a transformação da realidade das escolas, conforme a Abordagem Reggiana:

Nossos professores realmente pesquisam, tanto por conta própria quanto com seus colegas, para a produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas. Vão da pesquisa para a ação (e vice-versa). Quando todos os professores na escola estão de acordo, os projetos, as estratégias, os estilos de trabalho interligam-se e a escola torna-se, realmente, uma escola diferente (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

As professoras-pesquisadoras PP1 e PP2 manifestaram-se, novamente, quanto às dificuldades de relacionamento da escola com as famílias das crianças, propondo que haja uma maior aproximação, para que as dinâmicas educativas sejam mais bem compreendidas pelos pais; as docentes assim se expressaram:

PP2 - O que muitos não enxergam é que o nosso objeto de trabalho são as crianças. Tem pais que acham que a gente está contra eles. Nós estamos trabalhando a favor...

PP1 - A gente quer o melhor para elas [as crianças]...

PP2 - Tanto quanto os pais; acho que a gente deveria trazer os pais mais perto também. Acho bacana o que a regente da Educação Infantil da manhã falou: “Meus pais já estão sabendo, desde o primeiro dia, que as crianças vão mexer com tinta e vão sujar as roupas...”. Acho que tem que ser alguma coisa geral mesmo, ela já preparou isso: “Não espere que a criança vá limpa para casa.”. Porque não veio nenhum bilhete dos pais da Educação Infantil reclamando que a criança estava suja de tinta... Isso é uma coisa legal de falar nas reuniões.

O relacionamento escola-família deve extrapolar as reuniões oficiais da instituição e se transformar num convívio diário, em que os familiares não só tomem conhecimento das atividades desenvolvidas por seus filhos e filhas, mas também contribuam ativamente na viabilização do planejamento e de sua realização (MALAGUZZI, 1999).

Ressalta-se que essa vivência coletiva proporcionada pelas docentes-participantes às crianças da Educação Infantil e turmas do 1º ano, envolvendo as três categorias de experiências corporais, significou o ápice da Pesquisa-Ação Colaborativa, evidenciando as viabilidades desse processo educativo na relação da Educação Física-Arte com a Educação Ambiental, na Educação Infantil – assim, para além de práticas pedagógicas de Educação Física, as professoras-pesquisadoras completaram a vivência com a Arte, ampliando os objetivos inicialmente propostos nesta Pesquisa.

Um segundo momento desta última fase – **Nova Ação Reflexiva** – refere-se à avaliação, pelas docentes, da Pesquisa-Ação Colaborativa como um todo; tal avaliação tem como base o pronunciamento das docentes-pesquisadoras no Círculo Dialógico, assim como na entrevista, nos diários de campo e no questionário (vide Apêndice 6), – sendo que neste, houve intenção de que as professoras-pesquisadoras refletissem novamente sobre os conceitos de Meio Ambiente, Educação Ambiental, Educação Infantil e Educação Física, abordados no primeiro Círculo Dialógico, identificando se houve mudanças desses entendimentos.

Conforme os depoimentos abaixo, as professoras-pesquisadoras afirmaram a importância da **Pesquisa-Ação-Colaborativa**, via os **Círculos Dialógicos**, tanto no aspecto profissional – e, nesse sentido, no âmbito da educação escolar –, quanto na vida pessoal, com os filhos, colegas, familiares e consigo mesmas; como segue:

Esse processo [da Pesquisa Colaborativa] provocou mudanças, não somente na minha visão sobre as aulas de Educação Física, mas sobre toda a Educação; sobre minhas práticas [pedagógicas] e consequentemente meu planejamento. As mudanças vão além do dia-a-dia na escola com os alunos. Mudei com meus filhos, com colegas e, principalmente na relação comigo mesma. Os Círculos Dialógicos sistematizaram e direcionaram nossos estudos e fizeram nosso tempo de permanência muito mais rico e produtivo do que qualquer curso que já realizei. Os encontros oportunizaram meu crescimento pessoal e profissional (PP1) (Q).

Então, como eu estava falando... Tudo o que a gente gerou de mudança acho que culminou com o nosso evento [vivência coletiva]... Acho que

caracteriza bem com a Pesquisa Colaborativa, uma colaborando, ajudando a outra, compartilhando. É um caminho sem volta (PP1) (CD).

Foi muito bom, a Pesquisa veio num momento que eu estava precisando... [...] a Pesquisa veio dar um “Norte”, um caminho [...] As nossas trocas proporcionaram uma maior conscientização de minhas atitudes do dia-a-dia, em casa, com minhas filhas, como lidamos com o lixo e como podemos ser melhores cidadãos, analisando criticamente a questão do consumo em nossa casa. Na escola, pequenas atitudes com relação aos resíduos das aulas de Arte e a seleção de materiais e a conscientização dos cuidados que os alunos devem ter consigo e com o ambiente, desenvolvendo um olhar mais sensível para tudo o que nos cerca (PP2) (Q).

Nossos Círculos Dialógicos foram maravilhosos! Essa troca e momentos de estudo contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Percebemos nitidamente o andamento do trabalho, o desenvolvimento das ideias, e como é importante a construção do conhecimento coletivo. Juntos somos mais! (PP2) (Q).

A grande conclusão que encontramos foi: precisamos continuar! Essa força que encontramos no grupo deve ser a nossa fortaleza! Quanto mais unidas e trocando, melhor será nosso trabalho. Como foi bom e como as nossas discussões vieram ao encontro às nossas angústias e inquietações. Foi muito válido. Precisamos dar um jeito de continuar! (PP2) (DC).

[...] acho que a Pesquisa foi esse movimento, as coisas estavam confortáveis, a gente sentia, reclamava, todo mundo ficava ali, mas a gente não tinha forças, sozinha, de se mobilizar e perceber que a gente tinha razão disso. A Pesquisa nos deu todo esse suporte. Juntas a gente fica muito mais forte, e como foi dito: a gente não tem mais medo de nada. Porque a gente não precisa ter medo porque a gente tá fazendo a coisa certa, aquilo que vem no coração é aquilo que a gente sabe que está fazendo certo... E além de tudo a gente está fundamentado em um monte de teóricos que pensaram em tudo isso anos atrás... (PP3) (CD).

Meu planejamento tem propiciado atividades diferentes que façam refletir e contribuir na formação socioambiental. Me tornei muito mais observadora/crítica nas questões socioambientais, nas práticas cotidianas, nas compras, no uso de materiais e orientação de outras pessoas [filhos e familiares] (PP3) (Q).

[a Pesquisa] veio incendiar... Porque nós temos a vontade e queremos, mas por “n” motivos não conseguimos... Mas [a Pesquisa] veio mostrar que isso é possível, veio mostrar que não precisamos ter grandes espaços, podemos fazer onde estamos do jeito que nós conseguimos e do jeito que nós pensamos. [...] Nós precisamos continuar, eu quero aprender mais, mais e mais (PP4) (CD).

Com os Círculos Dialógicos passei a apostar mais no meu trabalho, o que estava adormecido veio à tona, os textos, os pensadores, o grupo, a pesquisadora, me fizeram acreditar que é possível realizar em bom trabalho na escola pesquisada. Fiquei mais sensível [...] (PP4) (Q).

Todas as docentes-participantes enfatizaram, portanto, o valor da Pesquisa-Ação Colaborativa como forma de despertá-las para o protagonismo da docência e, nesse contexto, da autoconfiança na busca do ser mais; nessa linha, a partir dos

Círculos Dialógicos e dos registros do questionário, as participantes explicitaram a relevância desse processo crítico-reflexivo no redirecionamento do seu trabalho escolar, inclusive, na relação com o meio ambiente: “[...] mudanças [...] na minha visão sobre as aulas de Educação Física [...], minhas práticas [pedagógicas] e consequentemente meu planejamento (PP1); “[...] pequenas atitudes com relação aos resíduos das aulas de Arte e a seleção de materiais e a conscientização dos cuidados que os alunos devem ter consigo e com o ambiente, desenvolvendo um olhar mais sensível para tudo o que nos cerca” (PP2); “Meu planejamento tem propiciado atividades diferentes que façam refletir e contribuir na formação socioambiental” (PP3); e “[...] passei a apostar mais no meu trabalho, o que estava adormecido veio à tona [...] me [fazendo] acreditar que é possível realizar em bom trabalho na escola pesquisada” (PP4).

Pelas narrativas das participantes, verificou-se o quanto os Círculos Dialógicos fortaleceram e empoderaram as docentes-pesquisadoras enquanto grupo que **co-laborou**, **com-partilhou**, pensamentos e práticas: “[...] uma colaborando, ajudando a outra, compartilhando” (PP1); dando-lhes suporte teórico, determinação e coragem: “Os Círculos Dialógicos sistematizaram e direcionaram nossos estudos e fizeram nosso tempo de permanência muito mais rico e produtivo do que qualquer curso que já realizei” (PP1); “As nossas trocas proporcionaram uma maior conscientização de minhas atitudes [...]. Essa força que encontramos no grupo deve ser a nossa fortaleza! Quanto mais unidas e trocando, melhor será nosso trabalho” (PP2); “A Pesquisa nos deu todo esse suporte. Juntas a gente fica muito mais forte, e como foi dito: a gente não tem mais medo de nada” (PP3); e “[a Pesquisa] veio mostrar que isso é possível [...]. Com os Círculos Dialógicos passei a apostar mais no meu trabalho [...]” (PP4). Fortalecidas e fundamentadas, as docentes-pesquisadoras podem, coletivamente, ser mais e construir outra cultura docente, que articule, **co-laborativamente**, os modos de produção e regulação do trabalho pedagógico (NÓVOA, 2009).

Esses relatos das professoras-pesquisadoras, tanto referentes ao protagonismo da docência, quanto ao empoderamento do grupo – “Juntos somos mais!” (PP2) –, demonstram o valor da Pesquisa-Ação-Colaborativa em sua amplitude, inclusive, indo além do sentido profissional e estendendo-se ao âmbito familiar; a dinâmica dos diálogos problematizadores mobiliza cada participante a dizer a sua palavra, compartilhar dúvidas e conhecimentos e construir coletivamente

“[...] um processo dialógico de auto(trans)formação permanente de todos os sujeitos envolvidos” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79), na busca pela conscientização individual e coletiva e pela transformação da realidade; entretanto, isso “[...] só é possível por meio do processo dialético de ação-reflexão-ação com os outros e com o mundo, de maneira que todos se percebam como sujeitos condicionados, mas também como capazes de mudar a realidade” (*Ibid.*, p. 80).

Em entrevista individual, motivada pelas discussões coletivas nos Círculos Dialógicos, a professora-pesquisadora PP1 detalhou o processo de ação-reflexão-ação ante os conteúdos de Educação Física a serem selecionados e o encaminhamento metodológico das propostas pedagógicas:

Então o que muda mais é a forma de conduzir as aulas, e o objetivo que eu levo essas propostas, essas atividades. Então como eu tava te falando eu peguei um exemplo que é o pega-pega, que é uma atividade, uma brincadeira lá com as crianças, né. Antes a gente "Ah é uma brincadeira tradicional que vou levar para crianças se movimentarem e ponto". Mas agora, depois dos Círculos Dialógicos, a gente já pensa, a gente já começa: "É ao ar livre?", "Que espaços que a gente pode explorar essa atividade? Não é só na quadra...". Eu posso levar eles para um outro lugar que explore a natureza, esse "estar ao ar livre", então, já muda a partir daí (PP1) (EI).

E tem a questão dos Jogos Olímpicos [...]. Aí já comecei a trabalhar com eles os mascotes que são, eles representam, a fauna e a flora do nosso país, do Brasil. Então a gente já leva isso com outro olhar, uma outra ênfase para eles. Não é só: "Ah, são os mascotes!", e pronto, pronto acabou; a gente vai integrando quais são os valores dos Jogos [Olímpicos] [Fairplay] [e a importância da fauna e da flora]... (PP1) (EI).

E olhando para essa formação cidadã mesmo. Porque a gente tem essa preocupação, mas depois dos Círculos Dialógicos é que a gente começa a refletir e realmente conduzir pra esse lado. E pensar nisso na hora que você está fazendo o planejamento... (PP1) (EI).

A docente, por meio desse depoimento, evidencia a tomada de consciência sobre transformações possíveis em sua realidade escolar, alcançando novo entendimento de suas práticas pedagógicas, com outro sentido na relação com a formação socioambiental cidadã das crianças. Nesse agir-refletir-agir, em **colaboração** com as demais, a docente-participante demonstra o “[...] processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 76).

As mudanças descritas pela professora-pesquisadora PP1 entre o “antes” e o “depois” dos Círculos Dialógicos, em relação à sua prática docente, também podem ser observadas em seu entendimento quanto ao conceito de Educação Física,

comparando-se o entendimento pelo questionário prévio (Fase de Diagnose) e no questionário final (Nova Ação Reflexiva). Anteriormente, a participante focava-se na linha da subárea biodinâmica, com ênfase no “[...] desenvolvimento global, equilibrado e saudável das crianças” (PP1) (Q); agora, modificou seu entendimento em vista de uma **Educação Física** que privilegia o movimento lúdico e relacional com o outro, aproximando-se da perspectiva pedagógica, conforme sua narrativa:

O campo de conhecimento/disciplina que privilegia o movimento, e que na Educação Infantil e também nos anos iniciais, deve privilegiar o brincar, o lúdico, o jogo simbólico e as relações com o outro (PP1) (Q).

Da mesma forma, as outras professoras-pesquisadoras (PP2, PP3 e PP4), que não são do campo da Educação Física, a partir dos Círculos Dialógicos, afirmaram ter modificado seu entendimento acerca da Educação Física, como: “[...] hoje a gente enxerga a Educação Física de forma diferente por causa de vocês. [...] Avançamos muito” (PP2) (CD); “[...] a Educação Física [...] vocês me ajudaram, eu aprendi muito. Então me vejo hoje como uma profissional com uma visão de mundo diferente (PP3) (CD). Todas essas docentes mostraram avanços no entendimento desse campo educacional; assim, a PP2 que, na Diagnose, definia a Educação Física no âmbito do conhecimento do próprio corpo, da ampliação dos movimentos e do desenvolvimento da autonomia, pela criança, enriqueceu essa compreensão em termos de desenvolvimento dos sentidos e da ludicidade, como aspectos constituintes desse campo curricular: “É a área do conhecimento que colabora com o desenvolvimento da criança na parte motora, desenvolvimento dos sentidos, percepção espacial, na perspectiva do brincar e do movimento” (PP2) (Q). Esse entendimento relaciona-se à perspectiva pedagógica, como na Fase da Diagnose, mas agora a docente enfoca o lúdico e, nessa conexão, a educação dos sentidos. A docente PP4, igualmente, mostrou avanços, pois tinha um entendimento da Educação Física relacionada ao autoconhecimento corporal com objetivo da aprendizagem de habilidades que contribuem para o desempenho escolar e atitudes em favor da promoção da saúde; agora, traz a perspectiva interativa das práticas corporais, para além da descoberta e percepção do próprio corpo: “Essencial para exercitar o corpo, descobri-lo, percebe-lo, respeitar o limite do próprio corpo e do outro” (PP4) (Q) – aproximando-se do enfoque pedagógico, que objetiva à aprendizagem de habilidades corporais que levem a criança – por meio da interação

com colegas via jogos e brincadeiras – a conhecer o próprio corpo e a reconhecer sua potencialidade para produzir conhecimento e expressar-se corporalmente. E a PP3 mantém, de certa forma, seu entendimento em relação à Fase de Diagnose, isto é, uma concepção voltada à (auto)percepção corporal; entretanto suprime a possibilidade de ampliação de movimentos, como havia mencionado anteriormente, restringindo seu entendimento, no questionário final, ao autoconhecimento corporal: “Disciplina importantíssima, para se aprender a perceber o corpo, respeitar esse corpo” (PP3) (Q). Nesse entendimento, a criança é considerada o centro do processo educativo, valorizando-a em sua potencialidade e, nessa perspectiva, educacional, destaca-se a criatividade e a cultura infantil via interações lúdicas. No entanto, falta às docentes-pesquisadoras uma abordagem com teor crítico-reflexivo para a Educação Física, alinhada à formação cidadã das crianças.

Cabe ainda retomar a conceitualização da Educação Física pela PP1 (questionário final), na medida em que expressa seu entendimento de **criança** na relação com as aulas dessa disciplina quanto ao brincar, à ludicidade, à imaginação (jogo simbólico) e às relações interativas. Esse respeito pelo ser-criança, em suas especificidades e necessidades próprias, também pode ser constatado no conceito de **Educação Infantil** por parte da própria PP1 e demais professoras-pesquisadoras, no questionário final:

Educação/formação da criança de a 4-5 anos, que respeita a cultura infantil e educa por meio dos sentidos, do brincar e do afeto (PP1) (Q).

É a etapa mais importante de todo o ensino acadêmico, com especificidades que devem voltar-se para o desenvolvimento dos sentidos e da criança como ser integrante da natureza (PP2) (Q).

É o início de tudo, é o local onde se deve trabalhar os cinco sentidos, deixar para alfabetizar depois (PP3) (Q).

A faixa etária que merece maior atenção na formação, a criança está aberta à aprendizagem, à curiosidade (PP4) (Q).

Todas as docentes-participantes enfocaram a importância dessa etapa da educação formal – já como na Fase de Diagnose. A PP1, por relação a essa fase inicial, evidenciou avanços, além do brincar, no sentido de respeito à cultura infantil, à educação dos sentidos e à afetividade, como atributos necessários à Educação Infantil. A PP2 e a PP3 também tiveram avanços em seus entendimentos sobre Educação Infantil, ao darem ênfase à educação dos sentidos. A PP2 ainda destacou

a visão educativa de se ver a criança como integrante da natureza. E a PP4 enfocou a receptividade da criança para aprender com curiosidade, complementando sua visão inicial sobre Educação Infantil, quando mencionava apenas o valor dessa fase escolar: “[...] um ‘tempo’ da formação escolar mais importante [...]” (PP4).

As narrativas das professoras-pesquisadoras convergem com as orientações dos últimos documentos oficiais para a Educação Infantil – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, 2010, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) – posto que enfocam a criança como um ser brincante, curioso diante do mundo e potencialmente apto a aprender, possuidor de características específicas como a imaginação e a ludicidade, produtora de cultura e que se identifica com os seres da natureza; assim, conforme as Diretrizes para a Educação Infantil destacam:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Ademais, segundo Freire (1999), há que se estimular a curiosidade crítica dos educandos, pois na perspectiva freiriana, a curiosidade é a “pedra fundamental” do ser humano: “[...] que me move, que me inquieta, que me insere na busca [...], que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (*Ibid.*, p. 95, 96). Curiosidade e dialogicidade, no processo educativo, são inseparáveis, segundo Freire (1999, 1988) – sem o estímulo à curiosidade crítica, que provoca e é provocada por perguntas, não se ensina, não se aprende; consequentemente,

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1999, p. 95 – *italico no original*).

Também merece destaque o entendimento de Educação Física na relação com a Educação Infantil e Educação Ambiental, pela docente-participante PP1, que tanto na entrevista individual (como focado acima), quanto no questionário final, estabeleceu conexões com a formação socioambiental cidadã das crianças, como pode-se constatar pelo seguinte registro:

[...] a Educação Física tem a vantagem de poder explorar espaços diversos [para a aulas] e ter o corpo e o movimento como principais objetos de estudo. Sendo assim, se o professor de Educação Física explorar essas vantagens e, em sua prática pedagógica procurar educar por meio dos sentidos, do lúdico, respeitando a cultura infantil e o tempo da criança (escuta sensível), poderá contribuir para a formação socioambiental cidadã (PP1) (Q).

Por esse depoimento, a PP1 põe o objeto da Educação Física na relação com o corpo e o movimento para a conscientização socioambiental cidadã, desde a Educação Infantil – a partir do respeito, pela escola e educadores, à cultura infantil e ao tempo da criança, por meio de práticas pedagógicas da escuta sensível, da ludicidade e da educação dos sentidos. A docente-participante PP2 também ressaltou, como já visto, a necessidade de se compreender a criança “[...] como ser integrante da natureza” (PP2); assim, ambas sinalizaram a inserção da dimensão ambiental na educação escolar, para crianças pequenas.

Trabalhar a dimensão ambiental na Educação Infantil implica superar o entendimento do senso comum de **meio ambiente**, ou seja, uma visão fragmentada da realidade ambiente sem considerar as relações entre os elementos biofísicos e humanos – tal como apresentavam os primeiros registros das docentes PP1 e PP2; mas, no questionário final, ambas expressaram avanços em seus entendimentos de **meio ambiente**:

Todos os espaços, não somente o físico, mas também os meios e possibilidades que permitam as relações dos seres, sejam entre si ou com o próprio meio ambiente (PP1) (Q).

É todo o nosso entorno, do nosso corpo à dimensão planetária e as relações que se estabelecem na coexistência desses espaços e dos seres que neles habitam (PP2) (Q).

Essas professoras-pesquisadoras demonstram, por esses registros, aproximar-se da compreensão de meio ambiente como campo relacional, dinâmico e interativo, entre seres humanos e não humanos, que coexistem em determinado tempo e espaço, em relações de interdependência (CARVALHO, 2006). Por sua vez, as PP3 e PP4 mantiveram seus entendimentos iniciais sob uma visão naturalista de meio ambiente, excluindo o ser humano da natureza e, com isso, expressando uma visão fragmentada, não relacional, da realidade ambiente, além de darem equivalência aos conceitos de meio ambiente e Educação Ambiental:

É o espaço natural que vivemos e precisamos aprender a respeitar (PP3) (Q).

Espaço em que vivem os seres vivos, espaço que os seres humanos carecem imediatamente restituir para as novas gerações (PP4) (Q).

Tal entendimento está na linha do senso comum, enfocando meio ambiente enquanto sinônimo de meio natural (PP3), ou como espaço de vida genérico (PP4), acentuando, ambas, a necessidade do cuidado para com o mesmo – aqui já trazendo também um entendimento de Educação Ambiental. Essa manutenção de visão das docentes PP3 e PP4, possivelmente, tenha relação com seu desenvolvimento conceitual: elas poderiam ter superado esse entendimento de meio ambiente, pelo senso comum, se pudessem ter permanecido no encontro, após os Círculos Dialógicos, quando a pesquisadora e as docentes PP1 e PP2 continuavam, de maneira informal, conversando sobre as discussões realizadas e, nesse sentido, aprimorando as reflexões; tanto a PP3 quanto a PP4 não tinham condições de estar nesse momento, pois ambas assumiam turmas na quarta-feira, depois do recreio – não ficando em permanência (hora-atividade) como as PP1 e PP2.

Na conexão ao entendimento de meio ambiente está o de **Educação Ambiental** que, na Fase de Diagnose, foi compreendida pelas docentes-participantes como: - a educação voltada ao cuidado com o Planeta, o meio ambiente e a natureza, numa visão conservacionista, na linha do senso comum (PP1, PP2 e PP3); - informação sobre o ambiente de vida, em vista da sua valorização pelo ser humano (PP4). No questionário final, as professoras-pesquisadoras assim registraram seus pareceres sobre a Educação Ambiental:

Uma educação de valores, que forma cidadãos críticos que compreendem a importância do cuidado e da preservação da vida /do Planeta, porque sentem amor, respeito etc. - e não apenas reproduzem discursos -, provocando mudanças e agindo para uma vida sustentável (PP1) (Q).

É a prática voltada à reflexão e cuidados práticos acerca do ambiente, do eu e do outro, como seres coexistentes de um mesmo tempo e de um mesmo espaço, pensando nas gerações futuras (PP2) (Q).

Educação Ambiental é lei há muito tempo, mas infelizmente ainda não é levada à sério como deveria (PP3) (Q).

Necessidade vital a ser obrigatoriamente trabalhada na sala de aula uma vez que há lei que a ampara (PP4) (Q).

As docentes PP1 e PP2 demonstram, com seus depoimentos, um avanço em relação à fase inicial da pesquisa, compreendendo a Educação Ambiental na perspectiva axiológica e crítica na formação de sujeitos-cidadãos conscientes e responsáveis pela sustentabilidade da vida do Planeta, na linha do que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013a, p. 542): “[...] a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa [...]”.

Já as professoras PP3 e PP4 não chegaram a conceitualizar a Educação Ambiental, apenas evocaram a Lei (nº 9.795/99), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e que determina a obrigatoriedade dessa dimensão no currículo escolar enquanto “[...] componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo [...]” (BRASIL, 1999). Apesar de não explicitarem um conceito de Educação Ambiental, essas docentes mostraram que estão cientes da questão legal e da necessidade de trabalhar essa dimensão no processo educativo, desde a Educação Infantil.

O entendimento de uma Educação Ambiental crítica, como focado pelas professoras-pesquisadoras PP1 e PP2, implica a educação para a cidadania; nesse sentido, em entrevista individual, cada participante foi convidada a expressar seu parecer sobre **cidadania**, como segue:

Atitudes e ações conscientes e críticas baseadas em valores, ética e preocupação com a coletividade e o bem comum (PP1) (EI).

É um olhar da pessoa mais atento à vida em sociedade, exercendo seus deveres e também buscando seus direitos, na expectativa de uma vida comunitária mais justa e equilibrada (PP2) (EI).

Cidadania é você agir como cidadão de um determinado lugar, exercer e usufruir seus direitos (PP3) (EI).

Cidadania é o agir consciente que precisa ser treinado desde a mais tenra idade. Alguns conceitos como respeito, acesso às informações, formação de opiniões, comportamento adequado frente às diferentes situações faz parte do processo para a boa convivência na sociedade (PP4) (EI).

As professoras-pesquisadoras PP1, PP2 e PP4, relacionam a cidadania com valores éticos e a coletividade em prol do bem comum, visando a uma vida justa e equilibrada, com boa convivência – questões que devem ser trabalhadas na escola

“[...] desde a mais tenra idade” (PP4) e que trazem implicitamente a formação socioambiental cidadã; essa é a finalidade fundamental da Educação Ambiental hodierna, no contexto escolar, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental envolve uma proposta capaz de ressignificar o papel social da educação a partir do pensamento complexo e com base numa visão sistêmica e integrada. Ela avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os outros seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos (BRASIL, 2013a, p. 547).

Entretanto, a PP3 traz ainda uma visão unilateral de cidadania, enfatizando apenas o uso e a fruição dos direitos, sem mencionar a questão dos deveres de todo cidadão enquanto fazendo parte de uma sociedade, de uma comunidade. Nesse sentido, vale a colocação de Sauv   (2016, p. 296), que amplia o entendimento de cidadania, sob o ponto de vista de uma educa  o para a ecocidadania, implicando a “[...] responsabilidade [a qual] não se restringe a uma abordagem cívica legalista de direitos e deveres, mas de uma responsabilidade de ser, de saber e de agir [...]”, e acrescenta:

A ecocidadania vai além do ecocivismo, que se limita    ado  o de comportamentos individuais em fun  o de uma moral social. Consiste em desenvolver uma cidadania consciente das linhas estreitas entre sociedade e natureza, uma cidadania crítica, competente, criativa e engajada, capaz e desejosa de participar nos debates públicos, na busca de solu  o  es e na inova  o ecossocial. A ecocidadania nos transporta ao plano da   tica e da política [...]” (*Idem*).

Na conexão com a educa  o socioambiental cidadã, tanto os direitos como os deveres devem ser dialogados com as crianças, de acordo com seu nível de compreensão, em prol do respeito consigo, com os outros e com a natureza, desenvolvendo o senso de pertencer a uma comunidade e, nesse contexto,    vida planetária (MORIN, 2003b); pois,    desde a Educa  o Infantil que decis  o  es e a  o  es, individuais e coletivas, devem ser construídas para o bem-estar comum, o respeito e o cuidado com os ambientes de vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 87):

A Educa  o Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a forma  o

participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade (BRASIL, 2016, p. 87).

O caminho percorrido pela Pesquisa-Ação-Colaborativa evidenciou a sua validade, especialmente no sentido de possibilitar às docentes-pesquisadores, na realidade da escola pesquisada, potencializarem o protagonismo da sua atuação sociopedagógica, repensando fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física, em conexão com a Educação Ambiental, na Educação Infantil. A partir dos Círculos Dialógicos, houve um trabalho gradativo de problematização das situações-limite do trabalho escolar para apreensão do inédito-viável – por parte das professoras-participantes, assim como pela própria pesquisadora, quanto ao objeto de estudo da pesquisa. Pela análise interpretativa das fases da pesquisa, pôde-se verificar os avanços das reflexões-ações do grupo de pesquisa no desenvolvimento das práticas pedagógicas e identificando deficiências por parte das docentes-pesquisadoras quanto ao trabalho escolar, sobretudo na relação com a Educação Ambiental crítica, no processo da Educação Infantil; e a mais, enfocando dificuldades que permeiam o contexto escolar. Com base nesse Capítulo, passa-se às Considerações Finais desta Tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, a pesquisa só se faz significativa no momento em que instiga os participantes envolvidos ao desvelamento de suas necessidades, provocando-os à reflexão e, conseqüentemente, à conscientização do que é preciso ser modificado. Esse tipo de pesquisa dá a todos a possibilidade de evoluir, de transcender e de superar velhas convicções em busca do *ser mais*. E é exatamente nesta perspectiva de pesquisa que acreditamos!

Henz; Freitas (2015)

A Dissertação de Mestrado, relacionada à Educação Ambiental e Educação Física, fortaleceu-se no Doutorado, bem como ganhou **viveza**²³⁴ quando se voltou à Educação Infantil. Dessa forma, a partir da pesquisa de Mestrado, objetivou-se, nesta Tese, a analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no desenvolvimento da formação socioambiental cidadã das crianças de Educação Infantil, com quatro e cinco anos, na escola pesquisada, da Rede Municipal de Curitiba. Para tanto, o aporte teórico abarcou, no primeiro capítulo, os entendimentos de Criança e Infância(s) construídos sócio, cultural e historicamente, relacionados a diferentes representações, significados e sentidos, nas seguidas transformações da sociedade, em especial do século XVII em diante; assim, de Rousseau a Malaguzzi, passando por Pestalozzi, Froebel, Rui Barbosa e Montessori, foram enfocadas concepções pedagógicas de Educação Infantil, com implicações na Educação Física e Educação Ambiental. Na sequência, o segundo capítulo examina a trajetória da Educação Física na Educação Infantil brasileira – desde o final do século XIX até as propostas atuais deste início de século – e a Educação Ambiental, em seu contexto histórico e significado. Sob essa base referencial, foram discutidas experiências corporais de Educação Física em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil, em três categorias: experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida; e experiências corporais nas relações com

²³⁴ Nos dicionários registra-se que “viveza” é o mesmo que “vivacidade” e pode estar relacionada à “expressão”, “sagacidade”, “perspicácia”, “intensidade”, “desenvoltura” etc.; neste texto, na relação com a Educação Infantil, viveza adquire todos esses significados pela forma com a qual a criança pequena deslumbra-se com o mundo e nos revela seu encantamento pelas “coisas” - pelos seres da natureza – humanos e não humanos. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/> e <https://www.sinonimos.com.br/>. Acesso em: 27/01/2017.

o eu e o outro nos ambientes de vida – visando à sensibilização da criança quanto à formação da cidadania socioambiental. Tal aporte teórico fundamentou a Metodologia da Pesquisa de Campo, no terceiro capítulo, com opção pela Pesquisa-Ação Colaborativa e a consequente seleção da escola e dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa, em seis fases, foi desenvolvida mediante a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, fundamentada na escuta sensível freiriana e possibilitando às docentes-pesquisadoras reflexões críticas e propositivas sobre os quefazeres pedagógicos na Educação Física, em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Pela análise interpretativa das fases da pesquisa, no quarto capítulo, foram avaliados os avanços das reflexões-ações do grupo de pesquisa, bem como deficiências de condições pessoais – prévias e concomitantes à experiência de pesquisa – e, ainda, circunstâncias institucionais. A seguir serão focados os alcances nas diferentes fases da Pesquisa-Ação Colaborativa e, a partir dos mesmos, as Considerações Indicativas em vista da continuidade das práticas pedagógicas na escola pesquisada.

Primeira e segunda fases: Diagnose e Planejamento da Primeira Oficina de Reflexão

Na primeira fase, **Diagnose**, as professoras-pesquisadoras trouxeram histórias de vida, caracterizando seu perfil profissional e alguns aspectos pessoais e, na sequência o entendimento dos conceitos: Educação Física, Educação Infantil, Meio Ambiente e Educação Ambiental.

Na questão profissional, as docentes-participantes são graduadas em cursos diferenciados – uma formada em Educação Física (PP1); outra em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (PP2); e duas em Pedagogia (PP3 e PP4). Quanto à formação continuada, todas têm cursos de especialização em suas áreas, mas ressentiam-se da falta de cursos de capacitação relacionados à Educação Ambiental e Educação Infantil, em seus horários de permanência. Todas eram formadas há mais de dez anos e atuavam no Ensino Fundamental, duas também na Educação Infantil (PP1 e PP4) e uma no Ensino de Jovens e Adultos (PP3). Três docentes tinham funções em outros estabelecimentos: uma na Rede Estadual de Ensino (PP4) e duas em instituições particulares (PP1 e PP2). Todas estavam lotadas na escola pesquisada há mais de quatro anos e trabalhavam entre

vinte e quarenta e cinco horas semanais, nos turnos manhã e tarde (PP1, PP2 e PP4) e, manhã e noite (PP3).

Quanto aos aspectos pessoais, as docentes-pesquisadoras apresentavam convergências em condições de vida e afinidades: - todas são paranaenses e moravam perto da escola; - como opções de lazer viajavam com a família, iam ao cinema e teatro e também frequentavam os parques da cidade; todas relataram experiências que evidenciam sensibilidade em relação aos ambientes naturais.

No que se refere aos conhecimentos prévios de conceitos, antes indicados:

- o entendimento de **Educação Física** diferenciou-se entre as professoras-pesquisadoras, tendo relação com distintas subáreas desse campo curricular: biodinâmica (PP1 e PP4); sociocultural (PP1); pedagógica (PP1, PP2 e PP3). Essa diversidade de linhas teóricas, por parte da PP1, possivelmente está relacionada com sua formação e orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), as quais apresentam uma mescla de concepções para a Educação Física, sem uma posição definida, dificultando ao docente ter clareza sobre essa questão teórica. Quanto às outras docentes, sem formação em Educação Física, também trouxeram suas concepções relacionadas a esse campo curricular, possivelmente sob influência das docentes que trabalhavam nesse campo, na escola; a mais, a maioria das docentes (03 sobre uma) aproximou-se à subárea pedagógica, valorizando as brincadeiras, os jogos e a cultura infantil pelo viés criativo, interativo e formativo em prol do desenvolvimento da criança. Ao focarem a compreensão de Educação Física, nenhuma docente estabeleceu relações com os ambientes de vida das crianças, em termos de problemas no entorno e medidas para solucioná-los e preveni-los – importantes sob o foco da Educação Ambiental;
- quanto ao entendimento de **Educação Infantil** todas destacaram a importância desta etapa na escolarização da criança como ser humano, como fase própria do brincar e do lúdico, inclusive, no contato com a natureza; e ainda valorizaram a pedagogia da escuta e, nesse sentido, a importância do cuidado e do respeito com a infância, expressando preocupação com um currículo previamente programado, o que dificulta as relações da criança com os conhecimentos. Suas colocações aproximam-se das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e das propostas pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação (CURITIBA, 2009a), quanto à valorização das brincadeiras,

da ludicidade, da escuta sensível, do acolhimento, do cuidado e do respeito pelas características dessa faixa etária; entretanto, esse conhecimento carecia de uma compreensão sobre o ser-criança, criador de cultura na relação com ambientes de vida, quanto a problemas e busca de soluções;

- a compreensão de **Meio Ambiente** pelas docentes-pesquisadoras correspondia à perspectiva do senso comum – visão naturalista de meio ambiente (PP3) e deste, como espaço de vida genérico (PP1, PP2 e PP4) –, trazendo um entendimento dicotômico entre seres humanos e natureza, ou seja, não estabeleceram relações interativas e de interdependência entre seres humanos e não humanos na realidade-mundo, em sua multidimensionalidade histórica, geográfica, econômica, política, cultural etc. – aspectos fundamentais na compreensão das problemáticas socioambientais hodiernas. Nesse contexto, está também implícita uma representação antropocêntrica da natureza, pelo fato do ser humano não ser pensado como integrante da mesma e, assim, com detrimento do valor intrínseco dos bens naturais;

- no que corresponde à concepção de **Educação Ambiental**, as professoras-pesquisadoras em sua maioria (PP1, PP2 e PP3) enfocaram o cuidado com o Planeta, o meio ambiente e a natureza; já a PP4 trouxe um entendimento informativo-instrutivo de Educação Ambiental, ou seja, uma perspectiva tradicional voltada à transmissão de conteúdos, não considerando a formação das crianças em valores relativos ao meio ambiente. Dentro dessa convergência do cuidado para com a realidade ambiente, as docentes PP1, PP2 e PP3, apresentaram posicionamentos distintos: a PP3, sob o foco de uma Educação Ambiental conservacionista, na linha do entendimento naturalista de meio ambiente – o cuidado com o Planeta; e as PP1 e PP2, o cuidado com o Planeta e o meio ambiente na relação com a conscientização das consequências da ação humana no mundo e na vida comunitária, aproximando-se a uma Educação Ambiental crítica na formação de sujeitos-cidadãos conscientes de suas ações em prol de sociedades sustentáveis. No pressuposto desse entendimento, as docentes precisam avançar para uma educação socioambiental cidadã quanto ao meio ambiente. Além dessas compreensões, com base na experiência do Projeto Parque dos Pneus – que a escola vinha desenvolvendo antes da presente pesquisa –, as professoras apontaram a importância da Educação Ambiental em perspectiva transversal e interdisciplinar.

Com base na Diagnose, ocorreu a segunda fase da Pesquisa-Ação – **Planejamento da Primeira Oficina de Reflexão** –, visando a definir a temática dessa Oficina: **Consciência socioambiental na infância: perceber e sentir para incorporar vivências**. A definição do tema teve como base estudos e reflexões pelo grupo de pesquisa (pesquisadora e professoras-pesquisadoras), a partir: - do relatório-síntese sobre conhecimentos prévios das docentes na relação com um quadro comparativo das concepções conservacionista e crítica de meio ambiente e Educação Ambiental; - do relato dos projetos realizados na escola pesquisada, incluindo o Projeto Parque de Pneus, que envolveu práticas pedagógicas de Educação Física e de Artes com a Educação Ambiental; - e ainda da leitura e discussão de dois textos – **Escola para o século XXI** (Orr, 1993) e **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental** (BRASIL, 2012a).

Nos Círculos Dialógicos desta fase, apareceram avanços nas reflexões das docentes-pesquisadoras, pela tomada de consciência das “situações-limite” de sua realidade, como: o desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e leis integrantes para a Educação Ambiental; e consequente deficiência de formação inicial e continuada a esse respeito, especialmente quanto à Educação Ambiental crítica, vinculada à formação cidadã. Assim, com base nos textos, focados acima, as docentes-pesquisadoras afirmaram:

- a responsabilização da escola, desde a Educação Básica à Superior, pelo processo formativo quanto aos cuidados com o meio ambiente e o Planeta e, nesse contexto, ressaltaram a importância do educador – enquanto cidadão – no processo de conscientização cidadã das crianças em atitudes e ações pelo meio ambiente, a partir de um trabalho escolar contínuo;
- a valorização da Educação Ambiental em prol da cidadania, tanto no cotidiano da escola quanto da vida familiar e, por isso, a importância do trabalho coletivo e colaborativo entre professores, com as famílias das crianças e comunidade em geral;
- a importância de ações pedagógicas já desenvolvidas na escola, para a sensibilização das crianças com o cuidado ambiental acerca do lixo, via o Projeto Parque de Pneus e campanhas educativas municipais; a esse respeito, faltava-lhes uma visão crítica de Educação Ambiental quanto à problemática do lixo e uma prática reflexiva sobre valores de cidadania socioambiental;

- e a necessidade da inserção da dimensão ambiental no cotidiano escolar, levantando questionamentos sobre a Educação Ambiental nas escolas e, nesse sentido, fizeram autocríticas na perspectiva de superar a dicotomia entre teoria e prática e terem que repensar a prática pedagógica, em vista de experiências e vivências significativas com as crianças quanto às questões socioambientais – sob o foco de uma reorganização curricular.

Cabe ressaltar, enquanto alcances da primeira e segunda fases, a disponibilidade das docentes-participantes à escuta sensível e à postura dialogal, fundamentais ao processo crítico-reflexivo dos Círculos Dialógicos. Esta atitude proativa das professoras, ante a descoberta do inacabamento e a possibilidade de ser mais, viabilizaram a ressignificação de conceitos prévios, na fase de Diagnose, bem como o confronto com suas próprias práticas pedagógicas e o desejo por mudanças – evidenciando a relevância da Pesquisa-Ação Colaborativa.

Terceira fase: Oficinas Reflexivas

Na terceira fase, a pesquisadora e professoras-pesquisadoras, buscaram aprofundar a dimensão ambiental da educação escolar, de modo a promover: - a compreensão, pelas professoras, das relações dos problemas socioambientais hodiernos com o modelo societário produtivista-consumista; - a reflexão dialógico-crítica sobre a finalidade da Educação Ambiental na escola quanto à formação socioambiental cidadã das crianças; - e transformações das práticas pedagógicas de Educação Física, em conexão com a Educação Ambiental na Educação Infantil, na escola pesquisada. Para tanto, foram desenvolvidas três Oficinas Reflexivas, como segue: Oficina 1: **Consciência socioambiental na infância: perceber e sentir para incorporar vivências**; Oficina 2: **Brincar e aprender para preservar: desemparedando a Educação Infantil**; e Oficina 3: **Educação pelo movimento: práticas pedagógicas da Educação Física na formação socioambiental da criança pequena**.

Os Círculos Dialógicos da primeira Oficina – **Consciência socioambiental na infância: perceber e sentir para incorporar vivências** – tiveram como suporte: leituras dos livros **Consumo, lixo e educação ambiental**: uma abordagem crítica (ZACARIAS, 2000); e **Manual de Etiqueta**: 33 dicas de como enfrentar o aquecimento global e outros desafios da atualidade; dos artigos A cidade e o rio e

Apaguem as luzes da **Carta Fundamental** – a revista do professor (2014, setembro); suportes digitais: o documentário **Trashed – Para onde vai nosso lixo**; e o vídeo **Do meu lixo cuida eu**; e ainda, propostas de atividades pedagógicas pelas docentes-pesquisadoras. Com base nessa dinâmica, as professoras destacaram as seguintes considerações e reflexões:

- o avanço tecnológico da sociedade atual tem interferido nas relações interpessoais, havendo necessidade de cuidar dessas relações, via Educação;
- o consumismo desmedido, hodierno, precisa ser revertido a um consumo consciente, por meio do processo educativo;
- os seres humanos são os responsáveis pelo desequilíbrio planetário; no entanto, ao focar a presença humana como “problema” na realidade ambiente, demonstraram visão negativa e, nesse sentido, uma compreensão não-relacional de meio ambiente, sem considerar a interação e co-pertença de sociedade e natureza, formando um único mundo;
- a importância de atividades pedagógicas visando ao processo de sensibilização e conscientização das crianças acerca do cuidado com os ambientes de vida e, nesse sentido, um comprometimento para com a escola, na manutenção da limpeza do pátio, das salas, do jardim e da horta, com “rondas” semanais de todas as turmas. Para tanto, foram focadas várias ações, na relação com a escola enquanto espaço educador sustentável: montagem de uma composteira para aproveitamento do lixo orgânico; separação seletiva do material residual usado pelas crianças nas aulas; confecção de cartazes com informações pertinentes; uso consciente da energia elétrica e da água, nos bebedouros e banheiros; reaproveitamento dos cadernos usados; instalação de mais lixeiras seletivas; controle do fluxo de água das torneiras; aquisição de pratos e copos não descartáveis; armazenamento da água da chuva etc. Tais procedimentos deveriam fazer parte de uma rotina de responsabilização da escola e dos familiares; dessa forma, haveria necessidade de reuniões, palestras, grupos de estudo, parcerias com a comunidade, entre outras ações, em vista do desenvolvimento da dimensão socioambiental na escola. Entretanto, as atividades focadas, pelas professoras-pesquisadoras, careciam de propostas reflexivas com as crianças, havendo ênfase sobre as atividades em si (ativismo) – o que dificulta aprendizagens mais significativas;
- e a necessidade de reorganização curricular, no sentido da Educação Ambiental permear todas as disciplinas (transversalidade), com atualização do próprio Projeto

Político Pedagógico da escola, visando à unidade do trabalho escolar e, nesse contexto, à internalização dessa dimensão educativa por parte de todos.

A primeira Oficina Reflexiva, da terceira fase, evidenciou um pensar das docentes-participantes sob o foco da práxis pedagógica – ações-reflexões-ações em suas práticas –, questionando os quefazeres educativos e percebendo-se como responsáveis pela formação das crianças, na dimensão da Educação Ambiental. Esses avanços sociopedagógicos demonstraram a relevância dos Círculos Diálogos, no protagonismo das docentes em suas práticas escolares.

A segunda Oficina Reflexiva, dessa fase – **Brincar e aprender para preservar: desemparedando a Educação Infantil** – ocorreu a partir da reflexão, entre pesquisadora e docentes-pesquisadoras, sobre os conceitos de infância e criança, construídos histórica e socialmente desde o século XVII e, nesse contexto, valorizando as Pedagogias da Infância, especialmente relacionadas a experiências e vivências na natureza, com destaque a escolas com orientação reggiana, via um vídeo e visita a uma escola de educação infantil da rede particular; e ainda pela leitura do texto **Crianças da Natureza** (TIRIBA, 2010), visando a aprofundar o entendimento sobre as inter-relações da Educação Ambiental com a Educação Infantil. Essa Oficina possibilitou às participantes enunciar as seguintes considerações e reflexões:

- alegaram não lembrar – tanto em relação à formação inicial quanto continuada – de referências históricas da Pedagogia da Infância na relação com a natureza, apontando a necessidade de mudanças curriculares nos cursos da formação inicial, principalmente de Pedagogia, assim como mudanças na escola quanto ao papel dos pedagogos na relação dialógico-articuladora com os docentes, em vista de um trabalho escolar com qualidade;
- a partir da Abordagem Reggiana, foi dado foco às propostas educativas inovadoras e não-diretivas para a Educação Infantil, sendo a criança o centro do processo pedagógico; nesse sentido as docentes-pesquisadoras destacaram:
 - a necessidade de superação do disciplinarismo, mediante o repensar do currículo a partir dos saberes e da espontaneidade das crianças;
 - o respeito pelo tempo da criança, considerando suas especificidades e, dessa maneira, realizando experiências e vivências com base em seu ritmo;
 - a importância da parceria da escola com os familiares no planejamento e desenvolvimento de atividades e vivências;
 - a utilização de elementos da natureza e materiais descartáveis, como recursos

didáticos das práticas pedagógicas, superando aulas tradicionais que carecem de estímulos visuais, lúdicos e criativos proporcionados pelos ambientes ao ar livre e por materiais de sucata; neste sentido, foi enfocada a Educação Ambiental na sensibilização das crianças quanto ao descarte correto do lixo e à reutilização de materiais; e a mais, quanto à formação axiológica das crianças para o respeito com o eu, o outro e os ambientes de vida; - a valorização da metodologia por projetos em torno da autonomia, autossuficiência e confiança das crianças; - e a importância da sintonia entre os educadores, funcionários e educandos;

- e avaliaram suas práticas pedagógicas, vislumbrando possibilidades de transformações no cotidiano escolar da Educação Infantil, em conexão com a Educação Ambiental: - a Educação Física oportunizar vivências lúdicas ao ar livre, em contato com o meio natural, permitindo a manifestação espontânea de movimentos e expressões de sensibilidade, imaginação e criatividade das crianças pequenas; - e despertar as crianças para sua condição natural, reconhecendo a presença da natureza nelas próprias, enquanto seres naturais orgânicos; e conhecerem a natureza em sua importância, pelas dinâmicas de inter-relações e interdependências, para interagirem com ela de forma cuidadosa e respeitosa.

A Pesquisa-Ação Colaborativa veio demonstrando, por meio dos Círculos Dialógicos e outras atividades, a continuidade de avanços significativos pelas docentes-pesquisadoras, no sentido de transformações possíveis no cotidiano escolar, antevendo o “inédito-viável” – a partir do conhecimento de propostas reais e realizáveis em outras escolas. Assim, as docentes passam, gradativamente, de uma visão espontânea e de senso comum da Educação Ambiental na Educação Infantil, para uma visão mais crítica sob o foco de práticas pedagógicas contínuas em prol da conscientização das crianças para com o meio ambiente, na relação escola-comunidade.

Na terceira e última Oficina Reflexiva - **Educação pelo movimento: práticas pedagógicas da Educação Física na formação socioambiental da criança pequena** – foram enfocadas três categorias de experiências corporais propostas para as aulas de Educação Física na conexão com a Educação Ambiental: **experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida; e experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida.** Tais categorias tiveram como referência as Pedagogias da Infância, desde Rousseau à

Malaguzzi. Como apoio pedagógico, a esse momento de considerações reflexivas, foi apresentado pela pesquisadora um quadro referencial comparativo dessas categorias, tendo presente as inter-relações e complementaridades das mesmas; e ainda, um vídeo **Brincantes**: um documentário sobre a invenção das brincadeiras na escola (SPRÉA, 2010); e um texto sobre **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física (SAYÃO, 2002). São focadas as seguintes considerações e reflexões pelas professoras-pesquisadoras:

- a importância de a criança passar mais tempo ao ar livre enquanto ambiente favorável de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- observação do comportamento da criança, pelo educador, para entendê-la em suas necessidades, interesses, interações, questionamentos etc., respeitando sua individualidade e características; nesse sentido foram focadas atitude de escuta sensível e a necessidade dos professores da Educação Infantil “desemparedar” entendimentos adultocêntricos (controlando tudo o que acontece), em vista do desenvolvimento potencial das crianças;
- a partir dessas considerações sobre a Educação Infantil, as docentes-pesquisadoras enfocaram o valor das **experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida**, na relação com a educação dos sentidos, das descobertas e da percepção e leitura de mundo, ao contato com os ambientes naturais e construídos; reforçaram a importância das crianças tomarem contato com a natureza, sugerindo brincadeiras como: sentir a textura das árvores pelo abraço e o cheiro das verduras da horta; ouvir os sons da natureza – jogos sensoriais; além de jogos interpretativos, via teatro e a janelinha quadradinha, entre outros;
- quanto às **experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida**, as docentes-pesquisadoras retomaram a importância do olhar e da escuta sensíveis para com as crianças, em seu ser e características nas leituras de mundo; e nesse sentido, a necessidade de respeitar suas produções culturais coletivas no brincar com espontaneidade, desenvolvendo a autonomia e criatividade; sob esse foco, as professoras advertiram que a passividade dos educadores precisa ser superada por uma atitude proativa, oportunizando às crianças experiências e vivências que favoreçam movimentos corporais e criação de brincadeiras ao ar livre; bem como os eles próprios, docentes, brincarem com as crianças – a ênfase está no brincar mais,

inclusive, resgatando brincadeiras tradicionais (pular corda, caçador, amarelinha, pular elástico etc.) e libertando-se da TV;

- e a terceira categoria, **experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida**, foi discutida pelo grupo de pesquisa, a partir do relato de experiências e vivências das docentes-pesquisadoras, com as crianças da Educação Infantil, motivando-as: - a refletir sobre os problemas do cotidiano escolar (proliferação de pombos, espaços sujos, desperdício de materiais etc.); - a aprenderem a perceber seu próprio corpo, sentir o silêncio, (acalmado-se), por meio de exercícios respiratórios, de relaxamento, alongamento e de meditação; e, ainda, brincadeiras na relação com a realidade ambiente e seus pares, por histórias e jogos cooperativos, que valorizem a consciência da cooperação e solidariedade; e jogos que proporcionem a inclusão de todos (danças circulares e jogos adaptados), para o processo de humanização, via o respeito e tolerância ao outro, em suas diferenças e similaridades. Tais experiências e vivências, conforme as docentes, desenvolvem a conscientização corporal, o senso crítico e o cuidado e respeito por si, pelos outros e dos ambientes de vida.

Ao término dessa fase, ficou também evidente, o avanço de reflexões das professoras-pesquisadoras quanto às práticas pedagógicas, especialmente nessa relação entre a Educação Física com a Educação Ambiental, na Educação Infantil, no rumo da formação cidadã das crianças nos seus ambientes de vida.

Quarta e Quinta fases: Planejamento da Ação Reconstitutiva e Ação Reconstitutiva

Na quarta fase - **Planejamento da Ação Reconstitutiva** – as professoras-pesquisadoras, por sua própria iniciativa, realizaram uma vivência que demonstrasse a viabilidade das experiências corporais focadas na última Oficina Reflexiva. Decidiram inter-relacionar práticas pedagógicas de Educação Física e Arte, com crianças da Educação Infantil e turmas do 1º ano: algo novo, ainda não experimentado na escola. Para esse evento pedagógico, as docentes escolheram como referência os Jogos Paralímpicos, selecionando o atletismo dos movimentos de arremessar e lançar. Tiveram relevância nesta fase de planejamento:

- a opção pelo conteúdo relacionado à inclusão de atletas com deficiências físicas ou visuais – temática motivadora da tolerância e do respeito às diferenças;
- a intenção das docentes-pesquisadoras de oportunizar às crianças brincadeiras ao ar livre com liberdade, espontaneidade e criatividade, assim como possibilitar a si próprias – docentes – libertarem-se de receios, medos e inseguranças diante de uma orientação pedagógica inovadora e, nesse sentido, também exercitar a escuta sensível para com a criança e o respeito ao seu ritmo de brincar;
- a preparação do ambiente de aprendizagem com seleção de vídeo, materiais e dos espaços;
- a iniciativa de reunir crianças de diferentes turmas, em vista da integração e colaboração entre elas;
- e o diálogo entre dois campos de conhecimento – Educação Física e Arte –, sob perspectiva interdisciplinar, para além do fragmentarismo disciplinar e, com isso, efetivar uma novidade pedagógico-didática na escola, com um planejamento em conjunto.

Com base nesse planejamento ocorreu a quinta fase da Pesquisa-Ação Colaborativa – a **Ação Reconstitutiva**. A vivência coletiva, centrada nas categorias de **experiências corporais lúdicas** e **experiências nas relações com o eu e o outro**, mas também relacionada às **experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida**, teve como alcances:

- a construção criativa pelas crianças da Educação Infantil e do 1º. ano, em duplas, de brinquedos para arremessar e lançar (lançamento de disco, dardo e bastão e arremesso de peso) – tal qual os atletas paralímpicos –, utilizando diferentes materiais, como: jornais, bexigas, cordas, embalagens plásticas descartáveis, tintas, bambolês etc., bem como areia e água;
- momentos, ao ar livre, de espontaneidade, liberdade, criatividade, alegria e interação colaborativa entre as crianças – evidenciando a viabilidade e a validade de tal prática pedagógica na Educação Infantil;
- e o protagonismo das docentes-pesquisadoras, desafiando a si próprias e ao currículo disciplinarista por uma prática escolar promissora na Educação Infantil, numa dinâmica interdisciplinar entre Educação Física e Arte – em vista do “inédito-viável”.

Nesse contexto de avanço do trabalho escolar na Educação Infantil, destacaram-se duas situações-limite:

- a carência de um diálogo efetivo entre Direção da escola e docentes, na medida em que ao término dessa vivência, as professoras foram repreendidas pelas diretoras, por terem as crianças se sujado com tintas (as docentes deveriam ter, de véspera, solicitado roupa extra aos familiares);
- e a deficiência das docentes-pesquisadoras em não oportunizar às crianças – tanto no início quanto no final da vivência – um foco ao meio ambiente, em termos de cuidado e respeito, na linha da formação socioambiental cidadã; apesar das docentes-pesquisadoras terem entendido o valor e a finalidade da dimensão ambiental da educação escolar na Educação Infantil – como evidenciado no decorrer dos Círculos Dialógicos – elas ainda não teriam incorporado essa dimensão em suas práticas pedagógicas.

Como exposto na epígrafe, essa quarta e quinta fases da pesquisa possibilitaram às professoras-pesquisadoras uma práxis pedagógica de “**ser mais**”, isto é: a partir das “situações-limite”, refletiram sobre a Educação Infantil na linha da interdisciplinaridade e sob o foco de uma educação com liberdade, via experiências corporais e, na sequência, planejaram e realizaram, coletivamente, um momento sociopedagógico diferente na escola, superando “velhas convicções” em prol de intervenções com base nos pressupostos e princípios das Pedagogias da Infância, focadas nesta Tese.

Sexta fase: Nova Ação Reflexiva

A sexta fase – **Nova Ação Reflexiva** – possibilitou às professoras-pesquisadoras avaliarem, como um todo, o processo da Pesquisa-Ação Colaborativa. Nesse sentido, trouxeram as seguintes considerações:

- o valor da Pesquisa-Ação, pela experiência dos Círculos Dialógicos, influenciando tanto a vida profissional – âmbito da educação escolar –, quanto a pessoal, com os filhos, familiares, colegas e consigo mesmas;
- sob esse foco, destacaram o despertar de um protagonismo autoconfiante de docentes, possibilitando-lhes descobrir transformações possíveis na escola, por iniciativas pedagógicas a partir de reflexões construtivas que resultaram na vivência de experiências corporais ao ar livre, que elas próprias desenvolveram; e, especificamente sobre essa experiência-vivência, afirmaram: - que as três categorias

de experiências corporais foram contempladas – a observação e exploração dos ambientes de vida; experiências lúdicas e de relações com o eu e o outro –, proporcionando o brincar com liberdade, criatividade, autonomia, alegria e cooperação e favorecendo o desenvolvimento da percepção sensorial e do cuidado solidário com o outro; - o valor do trabalho interdisciplinar de Educação Física e Arte, especialmente por conceitos estruturantes na relação com o corpo e os sentidos; - e as dificuldades de relacionamento da escola com as famílias das crianças, propondo uma maior aproximação para a efetivação das dinâmicas educativas;

- o fortalecimento e empoderamento das docentes, enquanto grupo de pesquisa que **com-partilhou** reflexões e práticas, dando-lhes suporte teórico, determinação e coragem; para elas, a dinâmica dos Círculos Dialógicos sistematizou e direcionou os estudos, transformando o tempo de permanência (hora-atividade) em momentos ricos e produtivos.

As professoras-pesquisadoras, de outra parte, também evidenciaram modificações dos entendimentos de Educação Física, Educação Infantil, meio ambiente e Educação Ambiental:

- quanto à **Educação Física**, todas as docentes-participantes, ao final, aproximaram-se da perspectiva pedagógica, com avanço qualitativo na relação com a ludicidade, a interatividade e o desenvolvimento dos sentidos – antes, a docente PP1 centrava-se na linha biodinâmica, como também a PP4; e as PP2 e PP3 na (auto)percepção corporal e ampliação de movimentos, sob enfoque pedagógico;

- em referência à **Educação Infantil**, a partir do enfoque da importância dessa etapa da educação formal, todas docentes evidenciaram ampliação desse conceito, ou seja, além do brincar, destacaram a educação dos sentidos e da afetividade, entre outros aspectos, como: a valorização da cultura infantil e da formação socioambiental cidadã (PP1); a criança como integrante da natureza (PP2); e a sua receptividade em aprender com curiosidade (PP4);

- no que diz respeito ao entendimento de **Meio Ambiente**, duas docentes (PP1 e PP2) tiveram avanços, aproximando-se da visão relacional de seres humanos e não humanos; enquanto que as outras docentes (PP3 e PP4), mantiveram seus entendimentos iniciais, sob o foco de uma visão naturalista e, portanto, fragmentada de meio ambiente, além de dar equivalência aos conceitos de meio ambiente e Educação Ambiental – necessidade de cuidado do meio –, na linha do senso comum; da mesma maneira, as docentes PP1 e PP2 evidenciaram avanços no

entendimento de **Educação Ambiental** na perspectiva axiológica e crítica, isto é, visando à formação de educandos responsáveis para com a sustentabilidade da vida no Planeta; já as PP3 e a PP4, neste momento, apenas deram a conhecer a Lei nº. 9.795/99, que determina a obrigatoriedade da Educação Ambiental no processo educativo;

- e quanto ao conceito de **Cidadania**: excetuada a PP3 (referiu-se só aos direitos do cidadão), as outras docentes relacionaram a cidadania com o agir consciente em prol do bem comum, com justiça e boa convivência – a ser trabalhada na escola desde a Educação Infantil (PP1, PP2 e PP4).

Essa última fase da pesquisa releva sua validade, possibilitando às docentes-pesquisadoras avaliarem o próprio envolvimento nos avanços das reflexões-ações e desvelando situações-limite a ser superadas. Nesse contexto, pode-se afirmar que a Pesquisa-Ação Colaborativa, desenvolvida em seis fases, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, possibilitou o alcance dos objetivos e respondeu à questão orientadora da Tese: **Como as práticas pedagógicas de Educação Física, numa escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, podem promover a formação socioambiental cidadã de crianças entre quatro e cinco anos?** Por consequência, ficaram evidenciadas relações pedagógicas inovadoras entre a Educação Física e a Educação Ambiental, na Educação Infantil, em amplitude conceitual e metodológica. Sob esse foco do sentido-síntese da Tese, justifica-se trazer algumas considerações indicativas:

- formação inicial de Educação Física inter-relacionada à Educação Ambiental, possibilitando novos olhares sobre o entendimento de cidadania, abrangendo valores como cuidado, respeito, solidariedade e responsabilidade – imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência socioambiental;
- formação continuada das professoras da Educação Infantil – em seus dias e horários de permanência (hora-atividade) –, quanto à Educação Ambiental, sob o foco de uma educação socioambiental cidadã da criança em relação ao cuidado e respeito pelos ambientes naturais e construídos;
- formação continuada das docentes da Educação Infantil quanto às Pedagogias da Infância, considerando a criança em suas características e potencialidades, sob o foco da Pedagogia da Escuta;
- a partir da Educação Física, na Educação Infantil, desenvolver experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida; experiências

corporais lúdicas; e experiências corporais nas relações com o eu, o outro e ambientes de vida;

- rever a proposta pedagógica da escola para a Educação Infantil, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), incorporando a dimensão ambiental em prol de uma educação socioambiental cidadã das crianças, transversal e interdisciplinarmente;
- superar a orientação conteudista no planejamento da Educação Infantil, em vista de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a curiosidade e descoberta, a criatividade e autonomia, as interações culturais das crianças, especialmente ao ar livre e em contato com a natureza;
- superar a linha ativista de ações educativas na Educação Infantil quanto à Educação Ambiental, favorecendo a descoberta de ações transformadoras em prol da sustentabilidade dos ambientes de vida;
- desenvolver um trabalho escolar dialogal entre Direção, equipe pedagógica e docentes, no âmbito teórico-metodológico dos campos curriculares, em conexão com a Educação Ambiental;
- realizar projetos pedagógicos participativos de Educação Ambiental na escola, como espaço educador sustentável, com a colaboração dos docentes, educandos, funcionários, famílias e comunidade do entorno;
- continuidade da proposição pedagógico-didática inovadora, pelas professoras-participantes, em termos da vivência coletiva interdisciplinar entre Educação Física e Arte com a Educação Ambiental, na Educação Infantil;
- e continuidade ao trabalho crítico-reflexivo e propositivo, como protagonismo e auto(trans)formação docente, por meio de grupos permanentes segundo o método dos Círculos Dialógicos.

Estas considerações indicativas abrem possibilidades para que os processos investigativo-formativos e de auto(trans)formação, viabilizados pelos Círculos Dialógicos, sejam alcançados por outros professores da escola pesquisada e em outras escolas, nas relações da Educação Física com a Educação Ambiental, na Educação Infantil, bem como em outros campos curriculares na perspectiva transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental, em prol da formação socioambiental cidadã dos educandos. A mais, esta pesquisa, em sua concepção, metodologia e alcances, poderá servir de base a outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marise Jeudy Moura de. **Relações entre educação ambiental e educação física**: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ACHKAR, Marcel; DOMÍNGUEZ, Ana; PESCE, Fernando. **Educación ambiental**: una demanda del mundo hoy. Montevideo, Uruguay: El Tomate Verde Ediciones, 2007.
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. **Revista da Faculdade de Letras – História** – Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- AUGÉ, M. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BARBOSA; RICHTER. Campos de experiências: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO; BARBOSA; FARIA, **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura crítica, 2015.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1947.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.
- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). **Conjectura**, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e histórica da cultura. 3 ed. Obras escolhidas, vol.1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Efdeportes**, revista digital, Buenos Aires, Lecturas, Educación Física y Deportes, ano 10, n. 91, 2005.

_____. Educação Física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, vol. 20, n. 2/3, pp. 84-92, 1999.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, vol. 16, n. 1, pp. 14-21, 1994.

_____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

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

BRACHT, Valter. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. *et al.* A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr/jun de 2012.

_____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-62, set., 2000.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno CEDES, vol. 19, n.º 48. Campinas, ago., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 17/12/2015.

BRASIL, **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17/06/2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2014 (PNE)**. Lei nº 13.005. 25 de junho de 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18/06/2016.

_____. **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. 25 de junho de 2014b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18/06/2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (com Pareceres). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. **Aprendizagem motora.** Cadernos de referência de esporte 5. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: MEC, CNE, CP, 2012a.

_____. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis:** educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Brasília: a Secretaria, 2012c.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. **Resolução nº 05.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 07/01/2016.

_____. **Vamos cuidar do Brasil com as escolas.** Disponível em: <https://ivcnijmasp.wordpress.com/historico-da-cnijma-em-sp/ii-cnijma-2005/programa-vamos-cuidar-do-brasil-com-as-escolas-sp/>. Acesso em: 20/09/2015.

_____. **Lei nº 10.793.** Altera a redação do art. 26 §3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Governo Luiz Inácio Lula da Silva. 1º de dezembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 08/01/2016.

_____. **Programa nacional de educação ambiental (ProNEA).** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 23/09/2015.

_____. **Programa parâmetros em ação meio ambiente e escola.** Caderno de apresentação. Junho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/CadernoApresentacao.pdf>. Acesso em: 22/09/2015.

_____. **Lei nº 9.795.** Institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Fernando Henrique Cardoso. 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 29/12/2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** educação física. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** educação física. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Fernando Henrique Cardoso. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07/12/2015.

_____. **Lei nº 8.069.** Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Governo Fernando Collor. 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 01/12/2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Institui o país como um Estado Democrático. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Governo José Sarney. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 06/12/2015.

_____. **Lei nº 6.938.** Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. 31 de agosto de 1981. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso: 06/12/2015.

_____. **Lei nº 5.692.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Emílio Garrastazu Médici. 11 de agosto de 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 04/12/2015.

_____. **Decreto-Lei nº 69.450.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Emílio Garrastazu Médici. 01 de novembro de 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 04/12/2015.

_____. **Decreto-Lei nº 705.** Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Artur da Costa e Silva. 25 de julho de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10705.htm. Acesso em: 04/12/2015.

_____. **Lei nº 4.024.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo João Goulart. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 04/12/2015.

_____. **Decreto-Lei nº 2.072.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, oral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministra-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. 08 de março de 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06/12/2015.

_____. **Decreto-Lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939.** Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html>. Acesso em: 29/11/2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Getúlio Vargas. 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 04/12/2015.

_____. **Decreto nº 19.890**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Governo Getúlio Vargas. Reforma Francisco Campos. 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 01/12/2015.

_____. **Reforma do ensino primário** – e várias instituições complementares da instrução pública. Câmara dos deputados. Parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública: Rui Barbosa de Oliveira (relator), Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

_____. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Regulamenta a instrução primária e secundária do Município da Corte, os exames preparatórios nas províncias e os estatutos das faculdades de direito e de medicina e da Escola Politécnica. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>. Acesso em: 15/11/2015.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Dom Pedro I. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 01/12/2015.

_____. **IV Conferência nacional infanto-juvenil pelo meio ambiente**. s/d a. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/2012-05-22-18-29-37/2012-05-30-19-17-24>. Acesso em: 12/11/2015.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: http://lieas.fe.ufrj.br/download/Documentos/DCN_EA_Texto_Subsi%CC%81dio.pdf. Acesso em: 13/11/2015. s/d b.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

_____. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos, SP: Projeto Cooperação, 1997.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

CARDOSO FILHO, Ronie. O primeiro jardim de infância do Brasil (1862): um lugar de memória?. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, 2006.

CARIDE, José Antonio (Coord.); CANDEDO, Maria Dolores; MEIRA, Pablo Ángel; MOSQUERA, Maria José; REQUEJO, Agustin; ROSALES, Carlos; ZABALZA, Miguel Ángel. **Educación ambiental**: realidades y perspectivas. Santiago, Chile: Torculo, 1991.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª. – 4ª. séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá.** 320 p. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) Setor de Educação, Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

CARTA FUNDAMENTAL. **A revista do professor.** Setembro, 2014. Disponível em: <http://www.cartafundamental.com.br/>. Disponível em: 05/06/2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro – percurso, paradoxo e perspectivas.** 185 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Campinas, 1999.

_____. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. O esporte e a nova república. **Corpo e Movimento**, São Paulo, ano II, n. 4, p. 7-10, abr. 1985.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Rio de Janeiro (2012), **Rio+20.** Disponível em: <http://www.rio20.gov.br/> e <http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/rio20.htm>. Acesso em: 16/09/2015.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1992: Rio de Janeiro). **Agenda 21.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, **Tbilisi**, Geórgia, 1977. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>. Acesso em: 30/08/2015.

IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – **Tbilisi+30.** Ahmedabad, Índia, 26 a 28 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/4548-dea-divulga-relatorio-de-conferencia-de-ahmedabad>. Acesso em: 30/08/2015.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE: **educação e consciência pública para a sustentabilidade**. Thessaloniki, Grécia, 08 a 12 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/legislacao/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki>. Acesso em 30/08/2015.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AMBIENTAL. **Congresso Internacional da UNESCO – PNUMA**. Moscou, Rússia, 1987. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-mundial> e <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>. Acesso em: 30/08/2015.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação física escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CÚPULA MUNDIAL SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Johannesburgo, África do Sul (2002), **Rio+10**. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/31-35.pdf. Acesso em: 16/09/2015.

CURITIBA. **Plano curricular** – versão final do 1º ao 9º ano. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2016a.

_____. **Currículo do ensino fundamental** - 1º ao 9º ano. 5 volumes. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2016b.

_____. **Diretrizes municipais da educação infantil**: cadernos de estudos. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de educação infantil. Curitiba: SME, 2015.

_____. **Organização de espaços externos das instituições de educação infantil**: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com educação infantil. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de educação infantil. Curitiba: SME, 2013.

_____. **Caderno pedagógico: movimento**. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Reedição (nova ortografia) 2012.

_____. **Caderno pedagógico: movimento**. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: SME, 2009a.

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

_____. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**, 2006, vol. 1 e 3.

_____. **Diretrizes curriculares**: o currículo em construção. Secretaria Municipal da Educação. 2001-2004.

_____. **Diretrizes curriculares**: em discussão – a escola organizada em ciclos de aprendizagem. Secretaria Municipal da Educação. 2000.

_____. **A educação ambiental no contexto escolar**. Secretaria Municipal da Educação, 1991.

_____. **Lei nº 7.833.** Institui a política de Educação Ambiental, em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis educativos. 1991. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/publico/secretaria.aspx?id=61&servico=26>. Acesso em: 17/03/2010.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Arara, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Assembleia das Nações Unidas** de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 20/06/2016.

DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 (Atualidades Pedagógicas; 21), p. 299.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 2 ed. São Paulo: Gaia, 1993.

DIAS, Marina Célia Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. In: **Revista paulista de educação física**, Universidade de São Paulo, São Paulo, supl. n. 2, 1996.

DICKMANN, Ivo. **Formação de educadores ambientais:** contribuições de Paulo Freire. 315 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Paulo Freire e educação ambiental:** contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. Revista de Educação Pública, Ed. UFMT, pp. 86-102, 2012.

DIETRICH, Ana Maria. **Nazismo tropical:** o partido nazista no Brasil. 301 p. Tese (Doutorado em História Social). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DODÔ, Aline Menezes; REIS, Lorena Nabanete dos. Século XIX e o movimento ginástico europeu: o processo de sistematização da ginástica. EFDeportes.com, **Revista Digital.** Buenos Aires, Año 18, nº 190, Marzo de 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd190/seculo-xix-e-o-movimento-ginastico-europeu.htm>. Acesso em: 17/12/2015.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educação**, Curitiba, vol. 7, n. 22, p.115-128, set./dez., 2007.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza na educação infantil. **Estudos de Psicologia.** 8 (2), 309-319, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de

Mello; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Lier Livro Editora, 2007

FIGUEIREDO, Paulo Jorge Moraes. Sustentabilidade ambiental: aspectos conceituais e questões controversas. In: **Programa Conheça a Educação**, palestra noções de sustentabilidade e meio ambiente. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

FINCO; Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura crítica, 2015.

FLEIG, M. T. **Educandos e educadoras no diálogo**: uma investigação da educação ambiental na infância. Universidade Federal de Santa Maria. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental).

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 17 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007.

_____. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **A educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Participação no Congresso internacional de Reggio Emilia**, entre 28 e 31 de março de 1990. Disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com.br/2013/11/discurso-de-paulo-freire-no-congresso.html>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. **Educação e mudança**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Conscientizar para libertar. In: TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. Coleção Paulo Freire: 01. São Paulo: Loyola, 1979.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZIROSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 88.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

FRÖBEL, F. **Die Menschenerziehrng**. Keilhau-Leipzig: Wienbrack, 1826.

FROEBEL, F. **The education of man**. New York: D. Appleton and company, 1887.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**, 5: 106-122, jun./jul., 2002.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. **História da vida privada 3**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GERELUS, Sérgio Henrique; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa e o ensino primário em sociedade livre**. s/d. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=RUI+BARBOSA+E+O+ENSINO+PRIM%C3%81RIO+EM+SOCIEDADE+LIVR&btnG=&lr=>. Acesso em: 20/12/2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola**. 223 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1322/000053203.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11/12/2015.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação física na educação infantil: um estudo sobre a formação de professores em educação física**. 243 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRANDO; Beleni Saléte; COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva; GOMES, Cleomar Ferreira. Educação física e educação ambiental: reflexões sobre a educação do corpo e a natureza. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá, Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação, 2013.

GRAY, Peter. A importância da brincadeira no aprendizado das crianças. In: NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Portal Aprendiz**. Inovações em Educação. 03 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://porvir.org/peter-gray-brincar-sentir-se>

parte-de-uma-comunidade-sao-essenciais-para-aprendizagem-das-criancas/. Acesso em: 28/12/2015.

GROSS, Renato. **Paidéia**: as múltiplas faces da utopia em pedagogia. 142 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GRÜN, Mauro. **A outriedade da natureza na educação ambiental**. ANPEd, GT 22, 2003. Disponível em: http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro_Grun.pdf. Acesso em: 31/12/2015.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAGEN, Rose-Marie; HAGEN, Rainer. **Pieter Bruegel**, o velho, cerca de 1525-1569. Alemanha: Benedikt Taschen, 1995.

HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. **O tao da libertação**: explorando a ecologia da transformação. Trad. de Alex Guilherme. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos: pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional**: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HOYELOS, Alfredo. Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. **Reladei**, vol. 3 (1), abril, p. 43-61, 2014.

_____. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2 ed. Barcelona, Espanha: Ediciones Octaedro S. L., 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; PERETI, Éden Silva; SILVA, Ana Paula Salles da; LIESENFELD, Patrícia Athaydes. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais**: experiências em educação física para outra formação humana. Florianópolis: Naemblu Ciência & Arte, 2005a, vol. 3, p. 69-87.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOINVILLE. **Experiências do cotidiano na educação infantil em Joinville**: projetos institucionais. Organização Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria de Educação de Joinville. Joinville, SC: Editora da Univille, 2013.

JONAS, Hans. **El principio de responsabilidad**: ensayo de una etica para la civilización tecnológica. Trad. de Javier M. Fernández Retenaga. Barcelona: Editorial Herder, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

_____. **Educação física**: ensino & mudança. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo**: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas. Fundação Alexandre de Gusmão e Instituto Rio Branco, Brasília, 2006.

LARA, Ângela Mara de Barros. **A história da educação infantil no Paraná de 1930 até meados de 1940**. Quaestio, Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, vol. 8, nº 1, p. 17-26, maio, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19, jan./fev./mar./abr./2002.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo II. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.) **Sociedade e ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física**. Movimento, Porto Alegre, v.16, n. 01, p.11-29, janeiro/março de 2010.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Trad. de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LOPES, Adilson da Costa; MATA, Vilson Aparecido. **Educação física escolar: passando pelas pedagogias tradicional, nova e buscando a contextualização**. s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1131-4.pdf>. Acesso em: 11/12/2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, p. 65-84, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. s/d.

MACHADO, Victor José Oliveira. **No foco da educação para a sustentabilidade: experiências da educação física no CMEI Professora Dilza Maria de Lima**. Cadernos de Formação RBCE, p. 67-78, set., 2013.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: Zago *et al.* **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Tribute to Loris Malaguzzi**. Young Children, 1994.

_____. **Le ambivalenze del nuovo contratto per scuole dell'infanzia e asilunido**. Se la pedagogia non mette i piedi a terra. Zerosei, 9, 3, 1980.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Trad. Sérgio M. Santiero. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai/ago, 2011.

MARANGON, Davi; TONIETTO, Marcos Rafael; ABREU, Marise Jeudy Moura de Abreu. **Educação Infantil: grupo 3, 4 e 5 - educação física**. Curitiba: Positivo, 2014.

MARTÍNEZ, María Isabel Cano (Org.); VICIOSO, Juan Ramón Jiménez; DOMÍNGUEZ, Dolores Limón; MARTÍN, Marisa del Carmen; SALDAÑA, Carmen García. **Orientaciones didácticas para la educación ambiental en educación infantil**. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Cultura y Medio Ambiente y gencia de Medio Ambiente. Sevilla: Bytgraf, s.a., 1992.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MEDINA, Naná Mininni. Elementos para a introdução da dinâmica ambiental na educação escolar – 1º grau. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal. **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental** – documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

_____. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Título do original: La scoperta del bambino. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

MORAES, Fabiana Aparecida de. A educação ambiental nos livros didáticos de ciências das séries iniciais do ensino fundamental. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Educar na era Planetária**. São Paulo: Cortez Editora, 2003b.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa e a educação brasileira**: os pareceres de 1882. Cadernos de História da Educação, vol. 12, n. 1, jan./jun., 2013.

_____. **Rui Barbosa e a educação brasileira**: métodos e programas. Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 08 e 09 de junho de 2009.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Márcia. O corpo como o lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, FURG, v.33, n. 1, p. 22-36, jan./abr., 2016.

NOGARO, Arnaldo. Resenha do livro: RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo, Paz e Terra, 2012. Publicado em **Perspectiva**, Erechim, vol. 37, n. 140, dezembro/2013. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_382.pdf. Acesso em: 29/06/2015.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Reggio Emilia**: uma cidade educadora da primeira infância. 2014. Disponível em : <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/08/reggio-emilia-uma-cidade-educadora-da-primeira-infancia/>. Acesso em: 22/06/2015.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental**: sujeitos, saberes e práticas. 369p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NOSSO FUTURO COMUM. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>. Acesso em: 30/08/2015.

NÓVOA, António. António Nóvoa: aprendizagem não é saber muito. Entrevista à Cinthia Rodrigues. **Revista Carta Educação**, 27 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 05/12/2016.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 05/12/2016.

_____. António Nóvoa: o professor se forma na escola. Por Paola Gentile. **Revista Nova Escola**, maio de 2001. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em 05/12/2016.

ORDÓÑEZ, Jacinto. Hacia una filosofía de la educación ambiental. In: **Práxis: ética e meio ambiente**. Costa Rica: Universidade Nacional. Departamento de filosofía, nº 43-44, outubro, 1992.

ORR, David. Escolas para o século XXI. **Resurgence**, nº160, outubro de 1993.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

PAIVA, E.V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 47-65.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2 ed. Londrina: Edue, 2010.

PATRIOTA, Diana. **Psicomotricidade relacional**. s/d. Disponível em: <http://psicomotricidadereacional.blogspot.com.br/>. Acesso em: 25/10/2016.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean William Fritz. **A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores**. 2 ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Wie Gertrud ihre Kinder lehrt** (Como Gertrudes ensina seus filhos), Burgdorf, Neujahrstag, 1801.

PIMENTEL, Edna Furukawa. Aspectos teórico-metodológicos da filosofia da educação. **VII Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste**. PPGED, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Anais, ISSN, 12 a 14 de agosto de 2015.

PINAZZA, Mônica Apezatto. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. 2007.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PLATÃO. **A república** (ou da justiça). Tradução (direta do grego), textos complementares e notas: Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **Épistémologie et instrumentation em sciences humaines**. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.

PRADO, Patrícia Dias; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

PROFICE, Christiana. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

Radar Rio+20 - **Por dentro das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável**. Centro de Estudos em Sustentabilidade (GVces) da Fundação Getúlio Vargas, Instituto Socioambiental (ISA) e Vitae Civilis, São Paulo, 2011.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contextos, 2013.

RANKIN, Baji; CANNON, Nora; CORSARO, Pat; DAMIAN, Betsy; PERRY, Eunice; ROLLO, Diane; ROCHWARG, Irene. Um outro modo de ver as coisas: ainda estamos aprendendo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RECHIA, Simone. **Diretrizes para leitura, análise e interpretação de texto**. Texto impresso. Departamento de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física/UFPR, 2013.

REIGOTA, Marcos. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1, pp. 33-66, 2007.

RELATÓRIO DA IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, **Ahmedabad**, Índia (2007). Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/unidades/ivciea2007.pdf>. Acesso em: 14/09/2015.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. **Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento**: infância, corpo e educação física. Cadernos de Formação RBCE, v. 6 - n. 2, p. 11-37, setembro, 2015.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas e veredas: uma historia cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

RODRIGUES, Luiz Henrique; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. **Revista Digital**, Buenos Aires. Año 11, nº 100, septiembre de 2006.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Educar do Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. Círculo epistemológico: círculo de cultura como

metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem**, Ano 9, nº 13, 173-195, jan.-jun., 2006.

ROSA, Cristina Souza da. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. **Antíteses**, vol. 2, n. 4, jul.-dez., 2009, pp. 621-648. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

ROSENAU E CZEMPIEL. **Governança sem governo**: ordem e transformação na política mundial. s/d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. OC, IV, **Jean-Jaques Rousseau a Cristophe de Beaumont**: Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral. Organizado e traduzido por MARQUES, José Oscar de Almeida. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

RUFFINO, S.F. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP**. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). São Carlos: UFSCar, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Poto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Cidadania, conhecimento e educação. CTS. Rumo a novas dimensões epistemológicas. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnologia y Sociedad – CTS**, 6(2), 2005a.

_____. **Que educação?** Para que cidadania? Em que escola? (Tomo II – Que cidadania?). Lisboa: Santos-Edu, 2005b.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, vol. 16, n. 2, Itajaí, mai.-ago. 2016.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Ano XI, nº 13, Novembro/1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância**: sol do mundo – a Primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira, Curitiba, 1927. 216 pp. Tese de Doutorado. Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de história. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 160-170, jan./jun., 2007.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO, Sérvia, 1975. **Carta de Belgrado**. Disponível em: <http://openlink.br.inter.net/jctyll/1903.htm>. Acesso em: 30/08/2015.

SESC São Paulo. **Jogos Cooperativos**: um exercício de COM-vivência. Texto impresso. 1999.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/1999.

_____. A dominação da natureza: o intento do ser humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 18(2), janeiro/1997.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005a, vol. 1, p. 17-27.

_____. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais: experiências em educação física para outra formação humana**. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005b, vol. 3, p. 187-207.

SILVA, Fabiano Weber da; SILVA, Ana Márcia; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. A educação física frente à temática ambiental: alguns elementos teórico-metodológicos. **Motrivivência**. Ano XX, nº 30, p. 44-60, jun./2008.

SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 12, 155-170, jul. – dez., 2016.

SIMÕES, Regina; GUIMARÃES, Simone S. M.; MARTINS, Ida Carneiro; LUCENTINI, Leandro; CARBINATTO, Michele Viviene; MOREIRA, Wagner Wey. Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Temática Meio Ambiente**. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 28, n. 3, p. 157-172, maio, 2007.

SINGLETON, Mark. **Yoga para você e seus filhos**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

SOARES. Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 06-12. São Paulo, 1996.

SPRÉA, Nélío. **Brincantes**. 2 ed. Curitiba, PR: Parabolé Educação e Cultura, 2010.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

TANI, Go; MANUEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. *Dialogus: encontros dialógicos investigativos como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores*. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

TRATADO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 20/09/2015.

TRATADO DE THESSALONIKI, 1997. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Decl.Thessaloniki.pdf>. Acesso em 14/09/2015.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: GOELLNER, Silvana Villodre. **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância – Brasil, século XIX. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contextos, 2013.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, vol. II, p. 284.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. RJ: Martins Fontes, 1989.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Abrir las ciencias sociales**. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. ¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora? – Los seres humanos e la naturaleza. México: Siglo XXI, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**, London, Chatto and Windus (reed. Hardmondsworth, Penguin Books, 1961; 1963).

WOJCIECHOWSKI, Taís. **Projetos de educação ambiental no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: problemas socioambientais no entorno de escolas municipais de Curitiba**. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ZABALZA, M. A. **Didáctica de la educación infantil**. Narcea: Madrid, 1987, p. 120-122.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial**. s/d. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf. Acesso em: 17/12/2015.

ZACARIAS, Rachel. **Consumo, lixo e educação ambiental:** uma abordagem crítica. Juiz de Fora: FEME, 2000.

APÊNDICES

(Disponibilizados em CD)

APÊNDICE 1 – Questionário Conhecimentos Prévios	240
APÊNDICE 2 – Questionário Texto 1	242
APÊNDICE 3 – Questionário Texto 2	242
APÊNDICE 4 – Questionário Texto 3	244
APÊNDICE 5 – Questionário Texto 4	244
APÊNDICE 6 – Questionário Final	248
APÊNDICE 7 – Carta Convite aos professores-pesquisadores	251
APÊNDICE 8 – Questionário dados pessoais e profissionais	251
APÊNDICE 9 – Relatório síntese conceitos de Educação Física, Educação Infantil, Meio Ambiente e Educação Ambiental das professoras-pesquisadora.....	278
APÊNDICE 10 – Quadro Comparativo conceito de Meio Ambiente e Educação Ambiental nas perspectivas conservacionista e crítica	279
APÊNDICE 11 – Quadro Comparativo das categorias das experiências corporais nos ambientes de vida	324
APÊNDICE 12 – Dissertação Marise Jeudy Moura de Abreu	324
APÊNDICE 13 – Solicitação de autorização para a realização da Pesquisa-Ação Colaborativa à Direção da escola pesquisada	324
APÊNDICE 14 – Autorização da Direção para a realização da Pesquisa- Ação Colaborativa	324
APÊNDICE 15 – Termo de autorização para uso de informações, imagem e voz das professoras-pesquisadoras	324
APÊNDICE 16 – Diários de Campo das professoras-pesquisadoras	
APÊNDICE 17 – Transcrições dos Círculos Dialógicos	

ANEXOS

(Disponibilizados em CD)

ANEXO 1 – Estudo Adriana Friedmann (1998) sobre Quadro Pieter Brueghel.....	44
ANEXO 2 – Texto 1 - Escolas para o século XXI, David Orr (1993)	242
ANEXO 3 – Texto 2 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012)	242
ANEXO 4 – Texto 3 - Crianças da natureza, Léa Tiriba (2010).....	244
ANEXO 5 – Texto 4 - Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física, Deborah Thomé Sayão (2002).....	244