



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**  
**IRENE VONSOVICZ ZEGLIN**

**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL A  
PARTIR DAS RELAÇÕES COM A NATUREZA, O AFETO E O CUIDADO**

Tubarão

2016

**IRENE VONSOVICZ ZEGLIN**

**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL A  
PARTIR DAS RELAÇÕES COM A NATUREZA, O AFETO E O CUIDADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Fátima Elizabeti Marcomin, Dr<sup>a</sup>.

Tubarão

2016

Zeglin, Irene Vonsovicz 1989-  
Z49      Ambientalização curricular na educação infantil: um diálogo  
possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado  
/ Irene Vonsovicz Zeglin; -- 2016.  
192 f. : il.; 30 cm

Orientadora: Fátima Elizabeti Marcomin.  
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2016.  
Inclui bibliografias.

1. Educação infantil. 2. Sustentabilidade e meio ambiente. 3.  
Afeto (psicologia). 4. Educação - currículos. I.  
Marcomin, Fátima Elizabeti. II. Universidade do Sul de Santa  
Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 372

IRENE VONSOVICZ ZEGLIN

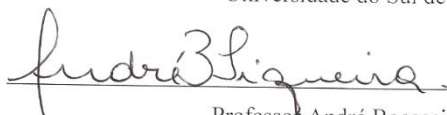
AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO  
POSSÍVEL A PARTIR DAS RELAÇÕES COM A NATUREZA, O AFETO E O  
CUIDADO

Esta Dissertação foi julgada adequada à  
obtenção do título de Mestre em Educação e  
aprovada em sua forma final pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da  
Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 30 de maio de 2016.



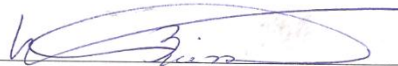
Professora e Presidente da Banca Examinadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor André Boccasius Siqueira, Dr.  
Examinador Externo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, Dra.  
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Márcia Buss Simão, Dra.  
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus pais, Aleixo e Eva (*in memoriam*), pela vida, pelo amor, afeto e cuidados. Aos meus irmãos, Paulina, Daniel, Francisco, Miguel, Antonio, Maria Inês, Verônica, Terezinha, Marilene, Rosilene, Lauro, Sueli e Vanderléia, por tantas brincadeiras, aventuras e muitas descobertas juntos. Especialmente ao meu esposo, Eliseu, por seu amor e dedicação comigo. Às minhas filhas, Beatriz e Helena, pela colaboração, entusiasmo e energia afetiva. Ao Rafael e ao Rodrigo, namorados de minhas filhas, por contribuírem para a felicidade delas e da família, os quais considero como meus filhos. Ao Miguel, filho do Rafael, pela sua presença infantil em minha família a qual nos transmite muita luz e alegria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, pela saúde, pela minha família e por mais esta etapa vencida.

Agradeço especialmente ao meu marido, Eliseu, pelo amor e colaboração incondicional para a realização deste trabalho e também as minhas filhas, Beatriz e Helena, pelos incentivos, entusiasmo e encorajamento.

À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Elizabeti Marcomin, pelo seu brilhante desempenho como professora e orientadora, pelo seu cuidado, afeto, amor para com os orientandos e, acima de tudo, pela paciência e colaboração no processo da minha escrita. À Professora Doutora Leonete Luiza Schmidt e ao Professor Doutor Andre Boccasius Siqueira, pelas importantes contribuições em vários quesitos para o processo de qualificação. À Professora Doutora Márcia Buss-Simão, pelas importantes contribuições sobre a especificidade da Educação Infantil.

Aos demais professores do curso, Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick, por sua contribuição para um conhecimento crítico e reflexivo e empenho nos vários aspectos exigidos no exercício do magistério; Professora Doutora Vera Lúcia Valença, pela sua amorosidade na condução do seu trabalho; Professora Doutora Letícia Carneiro Aguiar, pelas suas importantes reflexões. Agradeço também à Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann pela sua dedicação em prol do curso de Mestrado em Educação. À secretária Daniela, pela competência e profissionalismo exemplar.

Aos colegas de turma que muito contribuíram para as discussões e reflexões durante o processo de desenvolvimento do curso. Às amigas Marília, Maria Cristina, Suzane e Valdez, por compreenderem a minha ausência.

A todas as crianças do município de Florianópolis, que muito nos ensinam com a sua sinceridade, com o seu jeito simples e pleno de viver a vida, sem preconceitos, sem os atropelos do relógio, observando tudo, com admiração e profundidade, principalmente a natureza, na qual observam detalhes que passam despercebidos pelo mundo dos adultos.

Agradeço imensamente à Prefeitura Municipal de Florianópolis, que muito colaborou para a conclusão deste curso de Mestrado, concedendo a licença para aperfeiçoamento, bem como ao governo do estado de Santa Catarina pela concessão da bolsa do programa UNIEDU de pós-graduação.

“Diante das mudanças socioambientais globais, o sentimento de impotência que aparece pode ser reduzido e até superado quando nos aliamos a outros e formamos uma força coletiva.” (Edith Sizoo) - Uma das idealizadoras da Carta de Responsabilidades Humanas.

## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, teve por objetivo analisar se as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) apresentam indícios e subsídios que colaboram com o processo de ambientalização curricular e consideram as relações de afeto e cuidado como essenciais aos processos formativos na Educação Infantil. A pesquisa, de cunho qualitativa, exploratória e documental, compreendeu uma análise dos documentos mencionados. O levantamento bibliográfico considerou os pressupostos teóricos da temática da ambientalização. Foram selecionadas vinte expressões-chave que podem sinalizar a existência de indícios e subsídios de um currículo ambientalizado: *social/sociedade, sustentável/sustentabilidade, socioambiental, ecologia/ecológico, natureza/natural* (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014) e outras definidas por esta pesquisa (*educação ambiental, meio ambiente, ambiente natural, biodiversidade, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, água, energia, consumo, resíduos/lixo, cuidado, afeto, ternura, valores e amor*). A busca pelas expressões-chave, nos dois documentos, ocorreu a partir de um arquivo gerado em *Portable Document Format* (PDF) pesquisável, utilizando a ferramenta “localizador” (SANTOS; FERREIRA, 2015). A reflexão acerca dos achados deu-se correlacionando com as pesquisas na área. Dentre os resultados, observou-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, das vinte expressões-chave pesquisadas, sete foram contempladas. Já nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, especificamente no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, doze expressões-chave foram contempladas. Cabe ressaltar que os contextos das expressões contempladas remetem, em parte, a indícios e subsídios para um currículo ambientalizado. Embora as informações encontradas não reflitam a realidade de um processo de ambientalização consolidado, apontam algumas possibilidades nessa direção. Importante enfatizar que a simples ocorrência das expressões-chave no corpo dos documentos estudados não representa necessariamente que a ambientalização curricular tenha sido plenamente incorporada, mas pode indicar certa preocupação em tratar/incorporar a reflexão/discussão de aspectos da problemática ambiental nessa significativa etapa da Educação Básica. Esta pesquisa não teve como objetivo avaliar os documentos nem atribuir-lhes um juízo de valor. Acredita-se que os dois documentos podem contemplar ainda mais aspectos atinentes à ambientalização e às dimensões do afeto e do cuidado na Educação Infantil. Os ensaios efetuados, nesta pesquisa, como subsídios à Educação Infantil, decorreram de algumas adaptações de autores relatados. Um currículo ambientalizado, na concepção desta pesquisa, deve prever/oportunizar que as unidades de Educação Infantil estabeleçam uma relação mais equilibrada e sustentável com o meio ambiente; comprometer-se com uma formação alicerçada no afeto e no cuidado, organizando as instituições para que sejam exemplo às crianças e à comunidade. O ambiente educacional, ao empregar abordagens comprometidas com a ambientalização e sob a perspectiva do afeto e do cuidado, tem a possibilidade de tornar-se uma referência para a sua comunidade e contribuir para a formação de cidadãos sensíveis, afetuosos, responsáveis, éticos e dispostos a assumir o compromisso com a sustentabilidade socioambiental em todas as suas nuances e dimensões.

**Palavras-chave:** Ambientalização Curricular. Educação Infantil. Afeto. Cuidado. Sustentabilidade Socioambiental. Orientações Curriculares.



## ABSTRACT

This research in a master's degree level, had as an objective to analyze if the Curricular Orientations for the Child Education in the Municipal Network (FLORIANÓPOLIS, 2012) in the Center of Pedagogical Action of the Relations with the Nature and the National Curricular Guidelines for the Child Education (BRASIL, 2009a) present evidence and aids that collaborate with the curricular environmentalization process and consider the affection relationship and caring as essential to the forming process of the Child Education. The research, of qualitative, exploratory and documental matter, comprehended an analysis of the mentioned documents. The bibliographical uprising (literature) considered the theoretical assumption of the environmentalization theme. Twenty key-expressions that can signalize the existence of evidence and aids of an environmentalized curriculum: *Social/Society, Sustain/Sustainability, social-environmental, ecology/ecologic, nature/natural* (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014) and others defined by this research (*Environment Education, Environment, natural environment, biodiversity, environment sustainability, sustainability development, water, energy, consume, residue/trash, care, affection, tenderness, human values and love*) were used. The searching for these key-expressions, in both documents, happened according to a generated file in a researchable *Portable Document Format* (PDF), using the "search" tool (SANTOS; FERREIRA, 2015). The reflection throughout the findings happened correlating with the researches in the area. Among the results, it was observed that, in the National Curricular Guidelines for the Child Education, from the twenty key-expressions researched, seven have been contemplated. Whereas, in the Curricular Orientations for the Child Education at the Municipal Network of Florianópolis, specifically at the Center of Pedagogical Action of the Relations with the Nature and the National Curricular Guidelines for the Child Education, twelve key-expressions have been contemplated. It is suitable to reinforce that the contexts of the key-expressions remind partially the evidence and aids to an environmentalized curriculum. Although the information found does not reflect a reality of a consolidated environmentalization process, it shows some possibilities in that way. It is important to emphasize that the simple occurrence of the key-expressions in the body of the studied documents does not necessarily mean that the curricular environmentalization have been fully incorporated, but may indicate some preoccupation in treating/incorporating the reflection/discussion of the aspects of the environmental problematic in this significant stage of the Basic Education. This research did not have as an objective to evaluate the documents, neither to attribute them a value judgment. It is believed that both documents may contemplate even more the relating aspects to the environmentalization and to the dimensions of the affection and caring in the Child Education. The tests done in this research, as aids to the Child Education, came from some adaptations of related authors. An environmentalized curriculum, in the conception of this research, must predict/propitiate that the unities of Child Education establish a more balanced and sustained relation with the environment; To commit with a formation founded in the affection and caring, organizing the institutions to be examples to the children and to the community . The educational environment, when applying approaches committed to the environmentalization and under the affection and caring, has the opportunity of becoming a reference to its community and to contribute to the formation of sensitive, affectionate, responsible, ethic citizens that are willing to assume a commitment with the social-environmental sustainability in all its nuances and dimensions.

**Key words:** Curricular Environmentalization. Child Education. Affection. Caring. Socio-environmental Sustainability. Curricular Orientations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado.....	32
Quadro 1 – Sinopse da ocorrência da expressão-chave <b>natureza</b> nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.....	91
Quadro 2 – Sinopse da ocorrência da expressão-chave <b>água</b> nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.....	105
Quadro 3 - Demonstrativo das dimensões de qualidade da Educação Infantil definidas pelo MEC e as dimensões de sustentabilidade definidas pela rede RISU.....	123
Quadro 4 – Dimensões e indicadores de sustentabilidade para a Educação Infantil para o município de Florianópolis – uma adaptação efetuada nesta pesquisa a partir das dimensões e indicadores da rede RISU.....	125
Quadro 5 – Alguns Princípios (9 – 16) do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), e possibilidades de ações para serem trabalhadas na Educação Infantil, a partir de adaptações de Kawahara (2013).....	128

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo dos princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global .....	37
Gráfico 2 – Número de vezes que as expressões-chave aparecem nas DCNEI.....	77
Gráfico 3 – Número de vezes que as expressões-chave aparecem nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis .....	86

## LISTA DE SIGLAS

ACES - Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior

ALFA - América Latina – Formação Acadêmica

CNE - Conselho Nacional de Educação

COM-VIDAS - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EA - Educação Ambiental

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEI - Núcleo de Educação Infantil

ONG - Organização Não Governamental

PDF - *Portable Document Format*

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

RISU - *Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades*

SESC - Serviço Social do Comércio

TAMAR - A sigla do projeto TAMAR foi criada pela junção das abreviaturas das palavras Tartaruga e MARinha

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUZINDO E PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO</b> .....	14
<b>1 A MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA</b> .....	22
<b>2 O CAMINHO PERCORRIDO TEORICAMENTE</b> .....	27
2.1 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR.....	27
2.2 A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM APORTE EM CONSTRUÇÃO .....	35
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS .....	39
<b>2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</b> .....	39
<b>2.3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil</b> .....	46
<b>2.3.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil</b> .....	49
2.3.3.1 Indicadores da dimensão espaços, materiais e mobiliários (na Educação Infantil).....	53
<b>2.3.4 As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza</b> .....	58
<b>2.3.5 O afeto e o cuidado como dimensões fundamentais da sustentabilidade socioambiental na Educação Infantil</b> .....	62
<b>3 O CAMINHO METODOLÓGICO: IDAS E VINDAS</b> .....	72
<b>4 O QUE ENCONTREI: DISCUTINDO OS RESULTADOS</b> .....	76
4.1 ÍNDÍCIOS E SUBSÍDIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR - CONTEXTO DAS PALAVRAS-CHAVE PESQUISADAS NAS DCNEI.....	76
4.2 ÍNDÍCIOS E SUBSÍDIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR - DISCUSSÃO E CONTEXTO DAS PALAVRAS-CHAVE PESQUISADAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS NO NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA DAS RELAÇÕES COM A NATUREZA.....	84
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOIS DOCUMENTOS PESQUISADOS .....	110
4.4 ALGUMAS REFLEXÕES... E ALGUNS ENSAIOS PARA SUBSIDIAR A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS.....	120
<b>5 CONSIDERAÇÕES</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
<b>APÊNDICES</b> .....	150

<b>APÊNDICE A – Ocorrência das expressões-chave nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE B - Ocorrência das expressões-chave nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza.....</b>	<b>157</b>

## INTRODUZINDO E PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO

Primeiramente é necessário esclarecer que esta pesquisa está redigida na primeira pessoa do singular, pois concordo com Barcelos (2006) quando explicita que “[...] será em primeira pessoa, entre outras coisas, por não concordar com a ideia de que ao fazer ciência, produzir conhecimentos e mesmo no ato de pensar o (a) autor (a) deva se anular, se esconder, diante daquilo que produz” (BARCELOS, 2006, p. 14-15).

A humanidade evoluiu construindo um grande volume de conhecimentos relativos à sociedade e à natureza que ampliaram a nossa ação no e sobre o meio ambiente. Relacionamo-nos com a natureza como um “recurso” para o desenvolvimento, porém, nessa nossa caminhada sobre a Terra, fomos consumindo os bens naturais de forma desordenada e desequilibrada, degradando o meio ambiente, gerando resíduos e problemas de toda ordem.

A questão ambiental é uma temática extremamente complexa e tem sido uma preocupação constante nos diversos âmbitos da sociedade, tais como: o social, o político, o econômico, o ético e o educativo (TOZONI-REIS; SILVA MAIA, 2014). As reflexões em torno das questões ambientais vêm acontecendo em nível mundial e, a partir das décadas de 1960 e 1970, devido ao quadro de degradação ambiental em que se encontrava o planeta, foram levantadas inúmeras discussões sobre o assunto e promovidos eventos como a Conferência de Estocolmo na Suécia em 1972; de Tbilisi na Geórgia em 1977; de Talloires na França em 1990; a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Eco-92 ou Rio-92; a de Kyoto no Japão em 1993; e a do Rio de Janeiro em 2012. Tais eventos foram se intensificando com vistas a discutir a temática e a encontrar soluções para os problemas que se apresentavam/apresentam – e que já ameaçam os ecossistemas e os seres existentes, inclusive a população humana (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012).

Desde então, as discussões das questões ambientais, sobretudo por profissionais, políticos, acadêmicos e educadores, tiveram um enfoque mais crítico/consciente, principalmente a partir da década de 1970, e se fortalecem quando se somam a outros movimentos sociais.

De acordo com Spazziani (2014), a vertente crítica da Educação Ambiental (EA) fundamenta-se na dialética marxista que aponta as dificuldades de transformação da sociedade comandadas por valores e práticas do modelo sociopolítico e econômico do



capitalismo. “Portanto há necessidade de modificações na superestrutura e infraestrutura societárias atuais para proteger a natureza, partindo de mudanças radicais nas relações ‘eu e o outro’, ‘eu e o mundo’” (SANTOS, 1999 apud SPAZZIANI, 2014, p. 142, grifos do autor).

Na concepção de Carvalho (2001), os movimentos sociais em torno da temática ambiental começam a funcionar de forma mais sistemática a partir de ações conjuntas que inicialmente eram chamadas de ecológicas e, posteriormente, de ambientais. A autora enfatiza ainda que, em nível governamental, existem diversas estruturas institucionais que tratam das políticas públicas referentes à temática ambiental.

Enquanto para Leff (2002), diante da multicausalidade de fatores que geraram a crise ambiental, a temática faz parte de uma série de preocupações da sociedade contemporânea às quais chamou de crise civilizatória, afirmando que “a crise ambiental é a crise de nosso tempo. [...] Por isso, a crise ambiental é, acima de tudo, um problema de conhecimento [...]” (LEFF, 2002, p. 191), para Rockström (2009), a espécie humana já extrapolou três dos limites dos sistemas para sustentabilidade da vida no planeta (emissão de CO<sub>2</sub>, erosão da biodiversidade e poluição por gases). Guerra et al. (2015, p. 11) advertem que é fundamental “rever as ações e intervenções humanas e os seus efeitos sobre o ambiente natural, em relação à preservação da vida e da biodiversidade, ameaçadas pelo modelo capitalista de produção, consumo e descarte, o que aumenta a degradação e a injustiça ambiental”.

Segundo Tozoni-Reis e Silva Maia (2014), muitas das propostas para o enfrentamento das questões ambientais estão ligadas às pesquisas em EA que permitem promover reflexões e ações visando a estimular a criticidade/consciência, bem como a criatividade, a fim de garantir a compreensão dos determinantes da situação global e também para contribuírem de forma participativa para a superação e transformação dos fatores que causam os problemas ambientais.

Embora a inserção da temática da EA em contextos educativos não seja recente, conforme Tozoni-Reis e Silva Maia (2014), é provável que não haja a efetivação plena dessas políticas no âmbito das escolas, pré-escolas e creches. Já Guerra e Figueiredo (2014), ao considerarem o papel fundamental da EA nas universidades para a construção do conhecimento e suas diversas funções e responsabilidades visando a uma sociedade mais justa, igualitária e ética, afirmam que se torna

indiscutível sua importância na inserção da dimensão ambiental em suas diversas frentes de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão), conforme apontam alguns autores e autoras (TRISTÃO, 2007; MARCOMIN; SILVA, 2010; GUERRA; FIGUEIREDO, 2010; GUERRA; FIGUEIREDO; SAENZ, 2012, dentre outros (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 111).

Diante disso, ganha contorno especial a problematização sobre a ambientalização dos currículos, defendida por Guerra e Figueiredo (2014), para a Educação Superior e também para a Educação Básica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012a). Problematização essa que considero premente e sustenta a presente pesquisa envolvendo a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

As universidades, então, têm o grande desafio de assumir o importante papel e responsabilidade para que a temática da ambientalização passe a fazer parte de uma nova linha investigativa e interventiva em que a EA deve assumir o seu papel transformador e emancipatório, resgatando princípios bem como valores que foram construídos historicamente e que fazem parte do “Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (BRASIL, 1992), e da Carta da Terra, os quais hoje fazem parte dos princípios e fundamentos das DCNEA (GUERRA et al., 2015).

Para Follmann (2014) as universidades cumprirão “a sua função acadêmica, [...], à medida que se empenharem na busca de soluções e alternativas de superação para os graves problemas de desigualdades e degradações que colocam em risco o equilíbrio e a sustentabilidade social e ambiental” (FOLLMANN, 2014, p. 305-306).

A educação é um importantíssimo caminho para a superação da crise ambiental e, nesse contexto, a EA é vista como um processo de grande relevância na propositura de uma educação voltada para a qualidade dos ambientes e o bem-estar social em nível planetário.

No âmbito educacional, a orientação do Ministério de Educação (MEC) prevê a inserção da EA no projeto político-pedagógico e a consolidação de espaços de participação institucionais, aglutinando Agenda 21 na instituição educativa, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDAS), Grêmios, Conselhos Escola-Comunidade, Associações de Pais e outras formas coletivas de atuação legitimamente construídas em todo o país e nas quais a discussão ambiental pode ser inserida e potencializada (BRASIL, 2012c).

A preocupação com as questões ambientais deve inserir-se no processo educativo formal e deve abranger todos os setores da instituição educativa, tais como: gestão, formação

de professores, estrutura de materiais didáticos e pedagógicos, o fomento da cidadania, dentre outros (RUSCHEINSKY, 2014). Para Copello Levy (2004, p. 114), a ambientalização da instituição educativa “compromete-a em sua totalidade, sua organização, seu funcionamento, assim como compromete a cada um de seus membros individualmente”, afeta o currículo explícito e também o currículo oculto. Nesse sentido, um processo de ambientalização da instituição permeia todos esses contextos.

De acordo com Oliveira (2006 apud FIGUEIREDO; GUERRA; CARLETTO, 2014), é importante que se definam critérios e indicadores para a ambientalização, os quais devem se constituir em subsídios para a definição de políticas públicas e institucionais comprometidas com o processo, de modo que as políticas ambientais das instituições educativas estejam articuladas com as políticas públicas em EA.

A partir dessas considerações, é fundamental que “[...] o espaço da escola [e da universidade] seja repensado em sua articulação com o currículo, de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental, gerando uma nova cultura na comunidade escolar” (TRAJBER; SATO, 2010, p. 72). Nesse sentido, inclui aqui também o espaço da pré-escola e da creche.

No entender de Moreira e Macedo (2002), a incorporação da problemática ambiental em nível curricular pode ser compreendida quando se considera a expressão do currículo como “cultura”. Nesse sentido, considero o conceito de currículo abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 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 (BRASIL, 2009a, p. 01).

Segundo Lima (2009, p. 22), “o trabalho com os valores da cultura e [...] éticos pode resultar em mudanças de percepção de si mesmo. Um currículo que explore, em maior profundidade, a consciência de si como ser de cultura, que acolha a diversidade na escola, modifica [...] o ser ‘negro’ na escola”. Para essa autora a compreensão da diversidade e o respeito às diferenças vêm do conhecimento e de uma educação voltada para a sensibilidade das pessoas e para o reconhecimento de si (LIMA, 2009).

As DCNEI orientam que as propostas pedagógicas devem considerar a criança

como o centro do planejamento curricular e esta deve ser vista como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas [...], constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, [...] e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, p. 01). Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 19) enfatizam que “o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução”. As crianças não só reproduzem o mundo adulto, mas constroem possibilidades, resolvem problemas concretos de suas vidas. Diante disso, concordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 19) sobre a importância da participação das crianças na definição das propostas pedagógicas. “Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, [...]; depende de uma efetiva garantia de sua participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas”.

No que tange ao sentido de cultura, Lima (2009, p. 24) explica que “é o acervo acumulado de comportamentos, de práticas, de materiais e processos simbólicos, de utilização de manifestações de sistema expressivo para a comunicação e socialização”.

No processo de desenvolvimento cultural, a criança vive não somente o conteúdo da experiência cultural, mas também a conduta cultural e do pensamento (LIMA, 2009), logo, o ambiente em que os sujeitos estão inseridos e sua resposta frente a esse entorno devem ser também considerados. Para esta pesquisa considero o conceito de cultura proposto por Brandão (2007, p. 131): “A cultura é todo o mundo que transformamos da natureza, em nós, à nossa volta e para nós. É como uma forma própria de cultura que até mesmo vemos, percebemos, compreendemos, agimos e falamos sobre a natureza”.

Desse modo, Freire (2013, p. 138) ressalta a importância de conhecermos a comunidade em que trabalhamos: “Como é possível para nós trabalharmos em uma comunidade sem sentir o espírito da cultura que está lá há muitos anos, sem tentar entender a alma da cultura? Não podemos interferir nessa cultura. Sem entender a alma da cultura apenas invadimos a cultura.” Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15), uma pedagogia comprometida

com a infância “[...] exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal”. Nesse viés, entendo que, quando o professor investe nessa perspectiva de conhecer a comunidade em que trabalha, as relações entre as crianças e o professor vão se modificando, e podem se tornar mais afetivas; além do mais, quando o professor conhece a realidade das crianças, pode aumentar a sua sensibilidade em relação aos problemas enfrentados por elas.

Boff (2011) traz algumas reflexões em relação ao comportamento da cultura moderna que vem descuidando do planeta, da vida, dos mais velhos, das crianças e considera que esse descuido provavelmente seja o estigma mais avassalador da atualidade. Por isso, entendo a necessidade de proporcionar experiências que ampliem o sentimento de cuidado, que é a capacidade do ser humano de colocar “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, nas coisas que faz. E com ele investe interesse, [...] carinho, ternura com as coisas, ele se carrega de ocupação, preocupação, inquietação, responsabilidade, com as coisas a que ele se ligou afetivamente” (BOFF, 2011, p. 18).

Nas instituições educacionais onde já trabalhei, percebi que nem sempre há o entendimento sobre a importância da abordagem cultural para que as crianças “possam melhor compreender seus cotidianos tanto no tempo presente, para poder educar o seu olhar ao seu redor, como num tempo passado, para compreender a evolução de seu próprio mundo” (MARQUES, 2009, p. 208). No sentido de contribuir para uma formação atenta à diversidade de todas as ordens e em diversos contextos, a ambientalização requer um outro olhar sobre todo o processo educativo.

O currículo ambientalizado como projeto global exige, além da ação individualizada dos professores, “ações coordenadas de equipes, pois suas finalidades mais gerais devem ser abordadas conjuntamente pelo corpo docente. Por tratar-se de uma construção que depende do equacionamento de situações particulares e contingentes” (PAVESI; FREITAS, 2013, p. 2.678). Tal fato reforça não só a relevância da discussão e do trabalho em equipe, mas também a importância de os professores proporcionarem às crianças experiências de preservação ambiental de forma consciente.

Para compreender a ambientalização curricular, considero as discussões dos pesquisadores da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES), que depois de muitos estudos construíram a seguinte definição:

Ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural, levando à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atuando a favor da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e respeitando as diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2004, p. 21).

Embora a rede ACES assuma o conceito de “ambientalização curricular” acima, entendo ser importante agregar a ele o conceito de Kitzmann (2007), ao considerar que ambientalizar o currículo significa também inserir a dimensão socioambiental onde esta não existe ou está sendo tratada de forma inadequada; essa ambientalização do currículo não pode ser vista de forma acabada e estanque, mas deve ser uma construção constante, baseada em ações administrativas e estruturais, articuladas entre si e integradas à realidade das crianças.

Ambientalizar o currículo significa implantar no sistema educativo uma série de mudanças, conforme pontua Gonzáles Muñoz (1996), e que demandam:

[...] inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizacionais, que permitam um enfoque interdisciplinar no currículo, que facilite um planejamento global de objetivos e conteúdos, que se aproxime da compreensão da complexidade e da visão planetária [...] que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo necessárias para adaptar-se ao entorno e dar respostas as suas inquietudes (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37).

O mesmo autor destaca ainda que a ambientalização do currículo é um processo de mudanças e inovações, em diversos âmbitos, as quais não estão plenamente definidas e devem ser discutidas no contexto educacional de implementação, demandando ações de caráter político, administrativo e curricular (GONZÁLES MUÑOZ, 1996).

Esta pesquisa versa sobre a temática da ambientalização curricular e visa a analisar, sob o ponto de vista documental, se existem indícios e subsídios de processos de ambientalização curricular nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Segmento pouco estudado no âmbito da ambientalização curricular e no qual se desencadeiam importantes níveis de interação da criança com o ambiente de entorno; colaborando desse modo para a tão almejada sustentabilidade social, econômica, política e ambiental.

Nesse sentido, **a questão-problema** que se delinea para a presente pesquisa é: as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), especificamente no que se referem ao Núcleo de Ação Pedagógica

das Relações com a Natureza e as DCNEI (BRASIL, 2009a), apresentam indícios e subsídios que colaboram com o processo de ambientalização curricular e consideram as relações de afeto e cuidado como essenciais aos processos formativos na Educação Infantil e de sustentabilidade socioambiental?

Estabeleci como **objetivo geral** analisar se as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, e as DCNEI (BRASIL, 2009a) apresentam indícios e subsídios que colaboram com um processo de ambientalização curricular, considerando o afeto e o cuidado como dimensões fundamentais aos processos formativos na Educação Infantil e de sustentabilidade socioambiental.

Como **objetivos específicos** destaco: identificar indícios e subsídios fundamentais e ou/potenciais relacionados à ambientalização curricular, nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a); analisar se os indícios e subsídios para um processo de ambientalização curricular estão pautados ou consideram as relações de afeto e cuidado como dimensões fundamentais aos processos formativos na Educação Infantil e de sustentabilidade socioambiental; contribuir, a partir dos resultados desta pesquisa, para que as reflexões acerca da formação educacional pautada na sustentabilidade socioambiental e planetária permeiem a Educação Infantil, considerando as relações de afeto e cuidado como dimensões fundamentais nesse processo.

Desse modo, estudei a ambientalização agregando também o afeto e o cuidado, posto que são, a meu ver, elementos/dimensões indispensáveis à formação e à educação como um todo e, em especial, à Educação Infantil.

## **1 A MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA**

Minha caminhada profissional na educação teve início em 1991 na região metropolitana de Curitiba, quando fui cumprir a exigência da Universidade Federal do Paraná, onde cursei Pedagogia, de executar um ano de prática profissional, como professora, como pré-requisito para concluir a graduação. Assumi então o cargo de professora de Ciências por quase dois anos e trabalhei com alunos de 5ª e 6ª séries (hoje 5º e 6º anos) na Escola Estadual Progresso, no então distrito de Fazenda Rio Grande, hoje município. Em 1993, fui aprovada no concurso para orientação educacional, fui então efetivada na rede estadual de educação do Paraná. Em Curitiba atuei no cargo de orientação educacional no Ensino Fundamental e Médio. Em 2000, devido à transferência do meu marido no trabalho, minha família e eu nos mudamos para Florianópolis e continuei a trabalhar no cargo de Orientação Educacional, como permutante, no Instituto Estadual de Educação e na Escola Estadual Celso Ramos, hoje extinta. Em 2004, efetivei-me como supervisora escolar na rede municipal de Florianópolis e atuei no Ensino Fundamental até 2009. Em 2010, a decisão foi de enfrentar novos desafios e aprender sobre algo novo. Solicitei então remoção para a Educação Infantil, para realizar um sonho que tinha desde muito jovem, trabalhar com crianças pequenas, pois a escolha do curso de Pedagogia deu-se em função da intenção, à época, de fundar uma instituição de Educação Infantil e trabalhar na educação. A graduação possibilitou-me perceber que trabalhar com a educação exige infraestrutura adequada, além de muita responsabilidade. Nesse sentido, criar uma instituição educacional demandava, dentre outros aspectos, estrutura adequada em vários quesitos – formação permanente de professores, por exemplo –, e, como não podia oferecer uma estrutura adequada, que atendesse aos vários requisitos legais, responsabilmente desisti da ideia. Esse sonho não foi possível, mas hoje, por estar atuando na Educação Infantil, o sentimento é de um sonho realizado, pois, quando ingressei na carreira, não havia vaga nessa área. Hoje trabalho na função de supervisora escolar, a qual é realizada no Núcleo de Educação Infantil Gentil Mathias da Silva, localizado no bairro Ingleses, em Florianópolis. Essa é uma das maiores unidades de Educação Infantil da rede municipal, que atende em torno de 400 crianças de quatro meses a seis anos.

Considero importante relatar um aspecto que repercutiu sobremaneira em minha atuação profissional, ao iniciar o meu trabalho na Educação Infantil: o choro insistente das



crianças no período de inserção delas no processo educativo. Esse choro quase que coletivo marcou-me profundamente. Observei que, dentre as várias possibilidades oferecidas às crianças, para acalmá-las e acolhê-las, eram aquelas relativas ao afeto e ao cuidado por parte dos professores que mais surtiam efeito.

Percebi, então, que na Educação Infantil algo básico que jamais pode ser perdido de vista diz respeito ao afeto e ao cuidado no desenvolvimento das ações pedagógicas. O choro que tanto me marcou não foi em vão, e não pode ser naturalizado, ele sinaliza para uma escala maior, de mais comprometimento de todos na educação das crianças (famílias, instituição educativa, governo, sociedade). Cabe ressaltar que não estou, aqui, julgando a unidade educativa, pois compreendo que as dificuldades – de diversas ordens – permeiam a realidade da educação nas suas várias etapas. A intenção da manifestação é sempre na direção de contribuir.

Outro tema que sempre permeou os meus interesses e soma-se à questão acima refere-se à natureza, pois tive a oportunidade de viver e me criar junto dela em Mandirituba-PR, pequeno lugarejo localizado na região metropolitana de Curitiba. Lá tive um contato estreito e permanente com a natureza que, na época, era quase intocável/intocada, e, ainda hoje, quando fico muito tempo sem o contato com a natureza, sinto muita falta. Desde criança até os 16 anos, tive a oportunidade de viver numa área rural, de trabalhar na agricultura e vivenciar experiências inesquecíveis junto à natureza, como, por exemplo, a de me balançar debaixo de árvores; brincar de pega-pega e ter bastante espaço para correr; brincar de casinha com terra e areia, inventando e criando muitos brinquedos juntos com os meus irmãos; andar com os pés descalços; tomar banho nos rios e nas cachoeiras; lavar o rosto de manhã na água da bica; tomar sol quase todos os dias; ouvir os cantos dos passarinhos e a vocalização e sons de muitos bichos, e o barulho da água da cachoeira que ficava pertinho de casa. Havia também a roda movida a água para gerar energia elétrica, cuja água respingava nas paredes da casa. Essa roda, além de produzir energia elétrica para iluminar a nossa casa, também produzia energia para o funcionamento de um pequeno moinho, no qual nossa família moía o milho e o transformava em fubá e o trigo em grãos em farinha. Esse moinho movimentava toda a comunidade e funcionava principalmente na base de troca.

Foi marcante também a experiência de acompanhar o processo de semeadura e desenvolvimento de vários alimentos, tais como: verduras, legumes, frutas, cereais e outros produtos agrícolas, e de comê-los direto dos pés, comer frutas direto das árvores, com

nível zero de agrotóxicos, plantados pela minha família, composta pelos meus pais e 13 irmãos.

Outras boas experiências que remetem à memória da infância dizem respeito ao desabrochar das flores de pessegueiros. Ficava admirando as árvores floridas que repentinamente se preenchiam de flores de cor lilás; colher e comer uvas diretamente das parreiras; colher uvas e colocá-las nas cestas, nos tonéis de madeira e amassá-las com os pés para fazer vinho. Todas foram experiências que marcaram a minha infância. Também tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de várias frutas, nas quais eu e meus irmãos não podíamos mexer, pois tínhamos que esperar o seu amadurecimento. A partir dessas experiências, hoje observo que elas nos ensinaram a ter paciência em vários setores da vida, paciência adquirida que hoje aproveito inclusive na área da educação. Na época, tudo era feito mais devagar, com calma e sem os atropelos do mundo moderno. Acordávamos e tínhamos que fazer fogo no fogão a lenha, tirar água do poço, tirar o leite da vaca para preparar o café da manhã, que era feito por vários membros da família, tudo com produtos orgânicos, produzidos por minha família. Que lembranças boas! Que saudades daqueles tempos, daqueles lugares!

Lembro também com carinho dos exemplos dos meus pais que, mesmo sem saber, promoviam a nossa educação, ensinando-nos a sermos solidários, como, por exemplo, a divisão das coisas necessárias para viver; o zelar e cuidar de tudo; não desperdiçar os alimentos. Eles também praticavam e praticam ações que promovem a união da família e que se mantêm até os dias de hoje: união e solidariedade. As refeições eram feitas com toda a família reunida e, antes do café da manhã, em agradecimento ao alimento diário, fazíamos uma breve oração. Foi muito bom ter vivido todas essas boas experiências, em especial aquelas junto à natureza, que ficaram para sempre em minha memória, e que suscitaram em todos nós preocupação e empenho em prol dos cuidados e proteção da natureza.

A partir desse amor pela natureza e interesse pelas questões ambientais, resolvi pesquisar mais a fundo esse tema, pois, na creche, envolvida nos projetos de EA - como supervisora educacional -, percebi a necessidade de me aprofundar nesse assunto, já que observei que os projetos da área da EA, normalmente, não tinham uma continuidade.

Ao refletir sobre a EA promovida nas e pelas escolas e creches onde já trabalhei, observei que as iniciativas envolvendo essa área, visando à sustentabilidade socioambiental, eram e ainda são insipientes. A EA geralmente iniciava-se com uma minoria de pessoas que

atuavam na instituição e aos poucos perdia forças. Os envolvidos muitas vezes sentiam-se impotentes diante de tantas pessoas fazendo o contrário, isto é, deixando de fazer algo em prol do desenvolvimento de uma cultura voltada para a sustentabilidade socioambiental, passando também a agir como meros expectadores. O sentimento de impotência decorria da falta de infraestrutura, de apoio, de gestão democrática, de formação adequada aos professores, supervisores pedagógicos, diretores e demais funcionários, mas também justificava-se sobretudo pela falta de políticas públicas que priorizassem uma educação de qualidade e um ambiente de trabalho prazeroso aos professores, e de vivências e estudos motivadores aos alunos.

Diante desse cenário, venho me perguntando por que a EA acaba sendo tratada insuficientemente, de modo tão frágil, e em alguns setores isolados da instituição. O esgotamento de energia das poucas pessoas envolvidas nos projetos de EA reflete-se, na maior parte das vezes, no retorno do grupo ao patamar inicial de quase inexistência. Questiono-me: de que forma um professor pode proporcionar experiências às crianças que contribuam para que elas possam agir e consumir de maneira ética e sustentável? Por que razão, ao tratar das questões ambientais na instituição educativa, a preocupação primordial quase sempre está relacionada ao lixo? Um professor que não separa os resíduos que gerou em sua própria casa poderá sensibilizar as crianças a agirem e consumirem com uma consciência ambiental voltada para a sustentabilidade socioambiental?

Venho percebendo que as ações pedagógicas relativas à EA, com muita frequência, são realizadas de forma fragmentada e pontuais, além de serem trabalhadas de maneira dissociada da realidade das crianças, normalmente voltadas para uma ação isolada sem o questionamento das reais e profundas causas dos problemas ambientais que permeiam o entorno da instituição educativa, por exemplo.

Além disso, venho questionando-me também sobre como promover uma educação comprometida com a sustentabilidade socioambiental. Acredito que a ideia de ambientalização, guardadas suas proporções, poderia contribuir para que a proposta curricular na Educação Infantil seja consolidada a partir de uma proposição que contemple a inserção das questões ambientais, pautadas no afeto e no cuidado como dimensões fundamentais na condução de um processo formativo comprometido com a sustentabilidade socioambiental e planetária.

Acompanhando a trajetória educacional das unidades educativas onde desenvolvi

minha carreira profissional, percebo que as instituições de Educação Infantil podem contribuir para a sociedade a partir da EA e por meio de um possível processo de ambientalização curricular. Reconheço que o processo de ambientalização curricular vem sendo discutido principalmente no âmbito da Educação Superior e, em menor grau no Ensino Fundamental e Médio.

Discutir esse processo na Educação Infantil é o grande desafio, pois, até o presente momento, há poucos estudos realizados na primeira etapa da Educação Básica. Em face dessa realidade, também assumo que a ambientalização curricular na Educação Infantil requer um olhar diferenciado, assim como conceitos e princípios próprios. No entanto, em função da responsabilidade que a Educação Infantil assume na formação das crianças, tal etapa da educação não poderá furtar-se à responsabilidade de exercer um processo educativo comprometido com a ética, com o respeito, com o afeto, com o cuidado e com a sustentabilidade socioambiental e planetária.

Atuando como supervisora escolar em uma das maiores unidades de Educação Infantil do município de Florianópolis, almejo que esta pesquisa possa oferecer subsídios, suporte e bases para um melhor enfrentamento dos desafios do mundo globalizado e da educação pública atual. Acredito que esta pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão da importância e da urgência de ambientalização curricular na Educação Infantil, com vistas a um processo educativo comprometido com a sustentabilidade socioambiental. Almejo, assim, além de uma relação mais equilibrada com o meio ambiente, que a rede municipal de Florianópolis, no universo da Educação Infantil, possa constituir-se em uma referência no quesito sustentabilidade socioambiental, passível de ser estendida a outros municípios e regiões do estado de Santa Catarina.

## 2 O CAMINHO PERCORRIDO TEORICAMENTE

Concebo o aporte teórico com “inúmeros percursos de idas e vindas, alargamentos e estreitamentos, um processo aberto e ainda em construção.” No momento, apresento o que “decorre desse caminhar” (MARCOMIN, 2016).

Considero apropriado esclarecer aqui a sequência estabelecida para o estudo teórico desta pesquisa a fim de contribuir para a compreensão do mesmo.

No primeiro item (2.1), trago uma abordagem introdutória dos aspectos gerais que incidem sobre a temática da ambientalização curricular. Na sequência, no item (2.2), abordo a ambientalização curricular na Educação Infantil, considerada em construção em face dos poucos trabalhos realizados especificamente com a Educação Infantil.

No item seguinte (2.3) abordo sobre a Educação Infantil: diálogos possíveis. No subitem 2.3.1, abordo as DCNEI (BRASIL, 2009a) - com ênfase na questão da obrigatoriedade a partir dos 4 anos como uma política pública brasileira, especialmente sobre os avanços que a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, representa para a Educação Infantil do país. Na sequência, no subitem 2.3.2, trato sobre os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil. No subitem 2.3.3, analiso os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil e, em seguida, no subitem 2.3.3.1, verso sobre os indicadores da dimensão espaços, materiais e mobiliários na Educação Infantil. Mais adiante, no subitem 2.3.4, apresento uma visão geral das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), com ênfase no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos. E, finalmente, no item 2.3.5, trato sobre o afeto e o cuidado como dimensões fundamentais da sustentabilidade socioambiental na Educação Infantil.

### 2.1 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR

A preservação do meio ambiente é tema instituído constitucionalmente em legislação especial no Brasil, no artigo 225 da Constituição Federal: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, s./p.). Nesse mesmo artigo,

em seu inciso IV, o legislador incumbe a efetividade desse direito ao Poder Público, enunciando que este necessita promover a EA em toda a Educação Básica e Superior e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Além disso, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992, p. 1) dispõe que:

A educação é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

Esse tratado vem sendo objeto de estudo e ampliação de conhecimentos sobre o assunto ao longo dos últimos anos, sendo uma das principais referências para a EA. Tal campo do conhecimento, voltado para a sustentabilidade, baseia-se no princípio de que envolve um processo permanente, fundamentado no respeito a todas as formas de vida, de responsabilidade individual e coletiva, local e planetária (TOZONI- REIS; JANKE, 2014).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril 1999, instituiu no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), concebendo-a como componente da educação nacional, devendo ela estar presente, de forma articulada, em toda a Educação Básica e Superior, constituindo-se uma referência legal importante que dá suporte para a EA (BRASIL, 1999). Já a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que implantou o Plano Nacional de Educação (PNE) e trata a EA de forma transversal, assinala que o tema deve ser desenvolvido a partir de uma prática educativa integrada, contínua e permanente, de acordo com o proposto nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2001).

Da mesma forma, a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as DCNEA em seu artigo 5º, nos seguintes termos: “A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e desse modo deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL, 2012a, p. 2).

Observo que os legisladores reconhecem legalmente a necessidade de formar uma consciência ambiental nos cidadãos brasileiros. No entanto, percebi que nas instituições

educacionais nas quais trabalhei, ainda são discretos os avanços em direção à implementação de uma EA voltada para a sustentabilidade socioambiental.

Considerando o grau de vulnerabilidade a que grande parte dos bens naturais tem sido submetida atualmente, a reversão desse quadro terá possibilidade de ser alcançada mediante o pleno envolvimento da sociedade, através de uma cultura de respeito e de responsabilidade para com a proteção e gestão ambiental sustentável. Isso porque a excessiva industrialização, a produção de bens de consumo com obsolescência programada e o permanente apelo da mídia para o consumismo, o qual prega a felicidade associada à compra, gera a exploração exagerada dos diversos bens naturais, causa a degradação da natureza como um todo.

Na concepção de Morin (2002), o importante é começar de alguma forma, para que as ideias sejam disseminadas e se tornem forças atuantes. Portanto, é preciso encorajar/formar as crianças, jovens e adultos para agirem e consumirem de forma ética e sustentável em relação ao meio ambiente. Sendo assim, o âmbito formal da educação pode colaborar e atuar junto aos diferentes sujeitos dentro dos princípios da sustentabilidade socioambiental.

O Brasil vem insistindo em processos e espaços de EA em nível permanente. A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do CNE, por exemplo, determina que a EA deve adotar uma abordagem que “considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo; superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012a, p. 2).

É necessária a formação de uma cultura educacional que promova valores e uma EA que se consolide nos pressupostos da sustentabilidade socioambiental, o que implica em transformações de diversas ordens: sociais, econômicas, políticas, filosóficas, ambientais, estéticas, culturais, dentre outras. Quanto à formação de uma cultura, enfatiza Sacristán (1998), a cultura não é um objeto terminado que se transmite de uns para outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza. Os valores e as atitudes não se constroem apenas por meio dos conhecimentos, mas principalmente pela prática diária e pelos exemplos.

Nas palavras de Boff (2012, p. 153), “a preocupação maior nesse momento da história é garantir a vitalidade de nossa Mãe Terra. Ela é a base que sustenta nossa vida e

vida e tudo o que fazemos na história. Ela pode viver sem nós, mas nós não podemos viver sem ela”.

Logo, uma educação voltada para a sustentabilidade socioambiental trabalhará a relação direta existente entre o consumo e a degradação do meio ambiente, ressaltando o impacto das escolhas dos indivíduos no planeta. Segundo o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) (2011 apud BRASIL, 2012b, p. 5), “as crianças brasileiras são as que mais assistem televisão no mundo, com uma média impressionante de mais de cinco horas por dia” e, desde muito pequenas, são induzidas a conquistar primeiro um espaço no mundo do “ter”, antes mesmo de receberem formação voltada para a cidadania. Nesse sentido, a dimensão do “ter” revela um quadro que compromete sobremaneira o ambiente: o consumismo é um hábito que se forma a partir da prática de valores em busca do mundo material e pode trazer graves problemas para o meio ambiente (BRASIL, 2012b, p. 3).

Sobre o consumo, Bauman (2008, p. 37) diz que:

Aparentemente o consumo é algo banal, até mesmo trivial. É uma atividade que fazemos todos os dias [...] o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos. Visto dessa maneira, o fenômeno do consumo tem raízes tão antigas quanto os seres vivos – e com toda certeza é parte permanente e integral de todas as formas de vida conhecidas a partir de narrativas históricas e relatos etnográficos.

De acordo com o caderno de consumo sustentável do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2012b), se as crianças continuarem a ser estimuladas a comprar sem que haja uma profunda reflexão sobre as suas escolhas, poderá haver um impacto negativo ainda maior nos problemas que já afetam a sociedade. Algumas das principais consequências do consumismo infantil exagerado são: “aumento exacerbado do consumo; aumento da geração de resíduos; obesidade infantil; adultização da infância e erotização precoce; consumo precoce de álcool e tabaco; diminuição das brincadeiras criativas; violência; estresse familiar” (BRASIL, 2012b, p. 4).

Para Gade (1998), a criança brasileira atualmente é bastante independente, tem ideias próprias a respeito do que quer comprar e é conhecedora de produtos, marcas, grifes, sabendo exatamente o que deseja. Esse grupo, que constitui um terço da população, representa uma fatia de mercado respeitável, sendo que as crianças decidem



grande parte das compras, bem como influenciam seus pais na decisão sobre o que comprar.

Antes de serem apresentadas ao mundo mercadológico, as crianças precisam aprender os valores essenciais à sobrevivência da humanidade, como, por exemplo: respeito ao outro e às diferenças; a serem solidárias; a ter senso de responsabilidade com o bem comum e com o meio em que se vivem (BRASIL, 2012b). Nessa perspectiva, a temática sobre o consumo exagerado pode ser inserida na Educação Infantil e essa discussão pode colaborar para uma formação socioambiental comprometida com a sustentabilidade, e pode ainda ser objeto de investigação no âmbito da ambientalização curricular nessa etapa da educação.

A temática da ambientalização curricular nasceu do esforço de pesquisadores de 11 universidades, cinco europeias e seis latino-americanas. Dessas, três eram brasileiras: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo que as instituições e seus respectivos países constituíram a Rede ACES, no ano de 2002, com o objetivo de apresentar “um projeto comum ao Programa ALFA<sup>1</sup> da União Europeia sob o título Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 112). Nesse projeto, os pesquisadores estabeleceram critérios para analisar o grau de ambientalização dos cursos superiores das instituições participantes, incluindo dez características ou “indicadores e seus critérios para a constituição de um guia para um currículo ambientalizado” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 113), quais sejam:

1. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza;
2. Complexidade;
3. Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade);
4. Contextualização local e global;
5. Consideração do sujeito na construção do conhecimento;
6. Consideração aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas;
7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
8. Orientação de cenários alternativos;
9. Adequação metodológica; e
10. Espaços de reflexão e participação democrática (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003 apud GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 113).

O diagrama circular a seguir (figura 1) mostra que as dez características podem ser vistas ao mesmo tempo e sem hierarquia prévia, isto é, todas devem ser consideradas com a mesma relevância igualitária. “As linhas descontínuas permitem a expressão visual da permeabilidade e facilitam a percepção de um rico conjunto que pode ser produzido a partir das especificidades de cada característica” (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2003, p. 43). Além disso,

---

<sup>1</sup> América Latina – Formação Acadêmica.

o diagrama demonstra que cada característica tem a sua contribuição específica; cada uma afeta e é afetada por todas.

Figura 1 – Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado



Fonte: Oliveira Junior et al. (2003, p. 41).

Para Kitzmann e Asmus (2012), a ambientalização curricular deve ser entendida como um processo de inovação por meio de intervenções que visam a integrar temas socioambientais às práticas das instituições educacionais. Eles defendem que a ambientalização deva favorecer uma reflexão constante e aberta sobre os conhecimentos e suas produções, com vistas à formação integral dos estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica e também na Educação Superior. Por esse motivo, junto com os autores, entendo que o processo de ambientalização deve ocorrer nas diferentes instâncias e não

somente na curricular, requerendo, assim, a ampliação do conceito de ambientalização curricular para ambientalização de toda a unidade educativa e, no caso da universidade, do *campus* universitário. Como exemplo, na universidade a ambientalização envolve o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental do *campus* universitário num processo dinâmico e contínuo que pode auxiliar as instituições de ensino a se tornarem autênticos “espaços educadores sustentáveis”. Como explicam Trajber e Sato (2010, p. 71), esses espaços têm “[...] a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental”.

Conforme Guerra e Figueiredo (2014), a Resolução aprovada pelo CNE, que institui as DCNEA (BRASIL, 2012a), não utiliza diretamente o termo ambientalização, mas, em seu artigo 21, remete a esse conceito, quando determina que:

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que suas instituições educacionais se constituam 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 e tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012a, p. 7).

A preocupação relativa à sustentabilidade socioambiental tornou-se objeto e preocupação social em sentido amplo, mas ainda “as tendências recentes das políticas públicas ambientais brasileiras retratam articulações com interesses enraizados, ora alheios, ora comprometidos com questões socioambientais” (RUSCHEINSKY, 2014, p. 99).

Spazziani (2014, p. 140) lembra que há um grande desafio para os homens e mulheres da nossa atualidade que é “construir uma sociedade educada social e ambientalmente no sentido da sustentabilidade. Esta educação envolve transformações que permeiam o cotidiano de todas as pessoas e coletividades”. Ainda considerando a discussão promovida por Spazziani (2014), entendo que a EA que vem sendo proposta atualmente tem o objetivo de articular as ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental e é necessário realizar mudanças culturais e sociais rumo a uma transição societária em direção à melhoria da qualidade da vida em todas as dimensões.

Nesse viés, Vasconcellos et al. (2009) indicam, entre os vários espaços impulsionadores da EA, as universidades, os movimentos sociais, as redes sociais e as políticas públicas como espaços profícuos para o atual momento da EA nos diferentes contextos

brasileiros. Fato que ajuda a compreender que uma EA para sociedades sustentáveis envolve princípios de “sensibilização afetiva, compreensão cognitiva da complexidade ambiental e estimulação de um saber que encarne no cotidiano de cada sujeito” (SPAZZIANI, 2014, p. 141), fortalecendo a potência de ação dos diferentes grupos sociais que trabalham na perspectiva de um futuro sustentável.

Considero que a EA é um processo de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos que requer a participação dos sujeitos com qualidade e capacidade necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem (TOZONI-REIS, 2007). Assim sendo, defendo que o meio ambiente requer um olhar atento, que valorize as relações humanas. É por meio de atitudes que valorizem a cooperação e a visão crítica dentro da instituição educativa que se forma uma corrente consciente e mobilizadora, e que se começa a cuidar das necessidades da comunidade e do seu entorno, extrapolando para o regional e para o nacional (SPAZZIANI; GONÇALVES, 2005).

Ressalta Spazziani (2014) que tratar da problemática ambiental atual significa tratar a questão social que deu origem a este estado de coisas. Assim, concordo com a autora quando ela alerta que as propostas de EA devem garantir aos processos educativos existentes a necessária instrumentalização “dos sujeitos para compreender a realidade complexa, as relações de produção e reprodução da vida, sob a lógica do capital, para participação cidadã, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável” (SPAZZIANI, 2014, p. 144).

Nas palavras de Spazziani (2014, p. 150), “a Constituição de Coletivos Educadores, [...] integra um processo de educação ambiental que visa formar educadores ambientais e não adequar o comportamento dos educandos a um padrão pré-existente”. Assim, nos documentos institucionais, vale destacar como objetivos do programa:

Contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de formação de educadoras(es) ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente; Apoiar e estimular processos educativos que apontem para a transformação ética e política em direção à construção da sustentabilidade socioambiental; Fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico; e Contribuir na estruturação de um observatório em rede voltado à formação de educadoras(es) ambientais (BRASIL, 2006, p. 48).

Entendo que a EA exige complexos diálogos, precisa construir articulações sociais entre os humanos e, destes, com a natureza por meio das diferentes culturas existentes. E

que “os processos de autonomia dos atores sociais no sentido da conscientização individual e coletiva em favor da sustentabilidade das sociedades passam necessariamente por um processo peculiar a cada contexto e cuja configuração é desconhecida” (SPAZZIANI, 2014, p. 153).

## 2.2 A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM APORTE EM CONSTRUÇÃO

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerada criança a pessoa com idade inferior a doze anos (BRASIL, 1990). Para Sarmiento (2011), a criança, desde o seu nascimento, é produtora de conhecimentos e de cultura a partir de múltiplas interações sociais e também de relações que estabelece com o mundo, sendo que a criança é influenciada pelo mundo num todo e constrói significados a partir dele. Sarmiento (2005) considera a criança um ator social na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos. Ter esse olhar sobre a criança significa respeitá-la enquanto um ser sujeito de direitos.

Diante disso, “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363), que deve ser compreendida como um grupo etário específico e ainda situado num determinado tempo histórico. A partir dessa compreensão a infância deve ser vista como uma categoria construída historicamente, sendo que sofre atualizações de maneira permanente, através das práticas sociais e interações entre as crianças, adultos e o meio num todo. Assim, a Educação Infantil colabora de maneira significativa para a concretização dos modos das crianças viverem suas infâncias, através dos educadores, crianças, familiares, enfim, de toda a comunidade educativa.

Acredito que ambientalizar o currículo na Educação Infantil exija que os educadores promovam experiências com as crianças considerando a concepção de infância e de criança acima exposta, concebendo uma metodologia contextualizada, a qual deve intensificar as ações das crianças no sentido de ampliar, diversificar e complexificar os seus conhecimentos, principalmente através das interações, brincadeiras, das várias linguagens, expressões, dentre outros.

A partir dessas considerações e de outras levantadas anteriormente por esta pesquisa, a ambientalização curricular na Educação Infantil é um processo e deve integrar

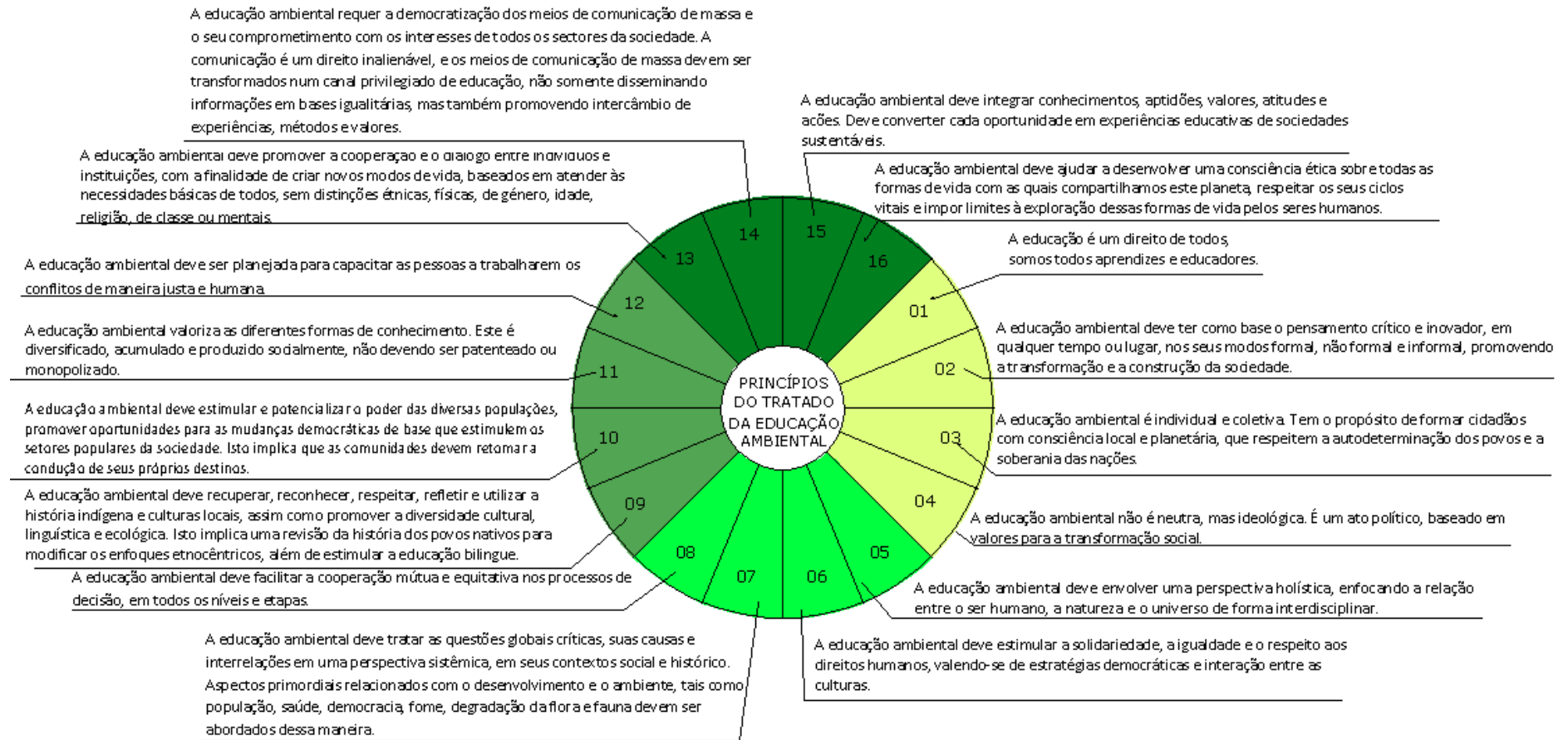
aspectos administrativos, estruturais, políticos e pedagógicos, articulados entre si e integrados à realidade das crianças, pautados nas dimensões do afeto e do cuidado como requisitos fundamentais para o seu pleno desenvolvimento, respeitando a criança como uma cidadã de direitos, ser social e histórico, produtor de cultura, capaz de intervir na sua realidade e digna de viver a vida em plenitude.

Poucos são os estudos realizados na área da ambientalização curricular na Educação Infantil, logo, trago uma abordagem teórica que considero importante como subsídio aos estudos acerca da ambientalização para essa etapa da Educação Básica. Kawahara (2013) trata da Educação Infantil por meio de um diálogo com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992). A autora traça algumas possibilidades de experiências em EA para a pré-escola, utilizando o referido Tratado da Educação Ambiental e enfatiza que nós, educadores, precisamos reaprender o que esquecemos ao adotar o modo de vida da modernidade.

Baseada em princípios da EA pós-crítica, que visa à justiça socioambiental e respeito às diversidades, Kawahara (2013) enfatiza fenomenologicamente a indivisibilidade do eu, do outro e do cuidar do mundo como um todo. As experiências sugeridas pela autora correspondem aos aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais da educação. Conforme a autora, os aspectos atitudinais referem-se ao *ser e conviver*; os aspectos procedimentais, ao *fazer* e os aspectos conceituais, ao *saber*.

De acordo com Kawahara (2013), a EA na Educação Infantil requer ações em sintonia com os princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), demonstrado a seguir no *display* adaptado do referido Tratado (BRASIL, 1992), para o presente estudo, por Zeglin e Zeglin (2015), sendo que os dezesseis princípios devem ter o mesmo grau de importância e devem ser olhados de forma sistêmica.

Gráfico 1 – Demonstrativo dos princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global



Fonte: Display elaborado por Zeglin e Zeglin (2015) a partir de Brasil (1992).

No capítulo 4, que se refere aos resultados, inseri uma possibilidade de ensaio a partir das considerações de Kawahara (2013), um quadro como sugestão, que pode ser utilizado para trabalhar os princípios do Tratado da Educação Ambiental na Educação Infantil.

O sistema educacional brasileiro demorou a iniciar os processos de EA e, diante de tantos danos e prejuízos ambientais, precisa avançar para recuperar o tempo perdido. Neste sentido, as instituições públicas de Educação Infantil, dadas as suas dificuldades estruturais e funcionais, podem encontrar alguns aspectos positivos advindos das políticas educacionais do governo e de outras frentes. As instituições educacionais de Educação Infantil precisam trabalhar uma outra forma de pensar com base em valores éticos que incorporem a dimensão da sustentabilidade socioambiental e ser trabalhada a partir da família e da unidade educativa. Não basta a existência de uma unidade educativa, é necessária a criação de uma estrutura educadora que colabore com a transformação, para isso, considero a concepção cultural de uma escola sustentável de extrema relevância.

O caderno “Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais” (BRASIL, 2012c) traz o seguinte conceito de escola sustentável:

Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade. Para ser sustentável, portanto, a escola também precisa: - Promover a saúde das pessoas e do ambiente; - Cultivar a diversidade biológica, social, cultural, etnoracial, de gênero; - Respeitar os direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes; - Ser segura e permitir acessibilidade e mobilidade para todos; - Favorecer o exercício de participação e o compartilhamento de responsabilidades; - Promover uma educação integral (BRASIL, 2012c, p. 10).

Já Trajber e Sato (2010), consideram o termo “espaços educadores sustentáveis” como sendo:

[...] aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo, assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (TRAJBER; SATO, 2010, p. 71).



Logo, uma instituição educativa sustentável é aquela que, nas ações cotidianas, colabora para a promoção de uma cultura que vise à sustentabilidade socioambiental, que promova novos valores, que inclua e respeite as diferenças, que construa formas responsáveis de ser e estar no mundo. O currículo cuida, educa e deve ser orientado por um projeto político-pedagógico que valorize a diversidade e que estabeleça conexões entre as crianças e os diferentes saberes, não só os científicos mas também os gerados nas comunidades e os que se originam de povos tradicionais. Incentiva a cidadania ambiental, chamando para a responsabilidade e o engajamento individual e coletivo objetivando a transformação local e global (BRASIL, 2012c).

Uma EA voltada para a sustentabilidade socioambiental deve assumir o compromisso com a transformação social da realidade, estabelecendo novas formas de relação entre o ser humano, a sociedade e a natureza, considerando que esses três elementos, ao mesmo tempo em que afetam, também são afetados. A EA deve ser, portanto, indissociável dos contextos educativo, ecológico, econômico e social (FIGUEIREDO; GUERRA; SCHMIDT, 2012).

## 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

### 2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, instituiu as DCNEI, as quais devem articular-se com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e reunir “princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área, bem como a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009a, p. 1).

As DCNEI vêm ao encontro de uma longa luta dos movimentos sociais e de pesquisas em diversas áreas do conhecimento que perdurou mais de vinte anos. Elas expressam as políticas públicas da Educação Infantil atual e têm relevância por abranger diferentes aspectos, tais como: consolidar os direitos sociais das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil de qualidade; normatizar as questões do currículo relacionadas às propostas pedagógicas e à formação dos professores. As diretrizes também servem como subsídios aos sistemas de ensino, bem como às instituições educacionais, aos professores, aos

especialistas e diretores na concepção e na implementação de proposições pedagógicas adequadas às novas exigências legais (BRASIL, 2009b).

A partir da nova LDB a Educação Infantil foi incorporada à Educação Básica, isso constitui um grande avanço (BRASIL, 2009b). “Ser a primeira etapa da Educação Básica significa participar da política nacional de educação, com metas a serem alcançadas nos termos do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2009b, p. 4).

Para Cerisara (1999), a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil começou a ser considerada primeira etapa da Educação Básica e um nível de ensino. Os pesquisadores, representantes de órgãos públicos e de movimentos sociais ligados à Educação Infantil defendiam a ideia de que era “fundamental tirar as creches e pré-escolas de seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação” (CERISARA, 1999, p. 14).

No entanto, a inclusão das creches e pré-escolas no ensino básico implica riscos, porque mesmo havendo clareza de que as instituições de educação infantil - tenham elas a denominação que tiverem - não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternos ou hospitais, também há clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 15).

No entendimento de Cerisara (1999), tanto as creches que atendem crianças de zero a três anos como as pré-escolas que atendem crianças de três a seis anos tinham/têm, dependendo da função que assumem, assistencialista ou educativa, um caráter educativo. As creches apresentavam/apresentam até os dias de hoje uma proposta educacional assistencialista voltada para a educação de crianças pobres e as pré-escolas apresentavam/apresentam uma proposta educacional voltada para as crianças menos pobres.

Para a autora supracitada, de um lado tínhamos/temos “uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de Ensino Fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas” (CERISARA, 1999, p. 13). No entanto, as atividades consideradas pedagógicas eram e ainda podem ser até os dias de hoje “entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (CERISARA, 1999, p. 13).

Só que as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos. A análise e debate em torno desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 1999, p. 13).

De acordo com Cerisara (1999), o desafio dos profissionais e das instituições de Educação Infantil é construir uma pedagogia que trabalhe com a especificidade da Educação Infantil - Cuidar e Educar crianças - de maneira que rompa com a Pedagogia escolar, desenvolvida no Ensino Fundamental e também que assuma um caráter intencional e sistematizado sem cair na reprodução das práticas familiares e hospitalares.

As DCNEI, além de outros aspectos, defendem (em seu artigo 6º) que as propostas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a, p. 02).

Um ponto de destaque conquistado a partir das DCNEI diz respeito à Educação Infantil ser considerada obrigatória a partir dos quatro anos de idade. O fator da obrigatoriedade é de suma relevância, pois inúmeras crianças do país provavelmente não teriam a oportunidade de frequentar a Educação Infantil se ela não fosse considerada obrigatória (BRASIL, 2009b).

Embora haja críticas acerca da questão da obrigatoriedade, temendo que as crianças possam ser escolarizadas precocemente, ainda assim considero profícuo dialogar sobre esse tema, tendo em vista as inúmeras discussões/reflexões ao longo dos últimos anos. Para discutir as questões da obrigatoriedade sugiro autores como Cury e Ferreira (2010), da área do Direito, que, apesar de não serem especialistas em Educação Infantil, permitem-nos uma reflexão sobre o tema, que considero apropriada e pertinente frente à atual conjuntura da Educação Infantil no Brasil.

Em nível internacional existem vários documentos que tratam da obrigatoriedade da educação. Dentre eles, destaco a Declaração Universal de Direitos Humanos, criada em 1948, a qual, no artigo 26, estabelece o direito à educação e, por consequência, a sua obrigatoriedade. Outro documento que trata dessa questão é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, de 1990, Tailândia, que, no seu artigo 3º, trata da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade (CURY; FERREIRA, 2010).

No Brasil a obrigatoriedade da Educação demorou a tornar-se realidade. Com o advento da Constituição Federal de 1988, houve a preocupação em garantir o direito à educação, inclusive estendendo a obrigatoriedade anteriormente instituída com a Emenda Constitucional nº 59/2009. Cury e Ferreira (2010 p. 131) afirmam que a atual Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, estabeleceu a educação como um direito social “fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações”. É oportuno enfatizar que a Constituição Federal de 1988 estabelece um capítulo próprio dedicado à educação, tratando, ainda, da obrigação do Estado em proporcionar educação como também da aplicação dos recursos públicos, entre outros temas.

Assim, no entender de Horta (1998 apud CURY; FERREIRA, 2010, p. 132), “[...] a Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30”.

Em 11 novembro de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que alterou os artigos 208 e 211 da atual Constituição, ampliando a obrigatoriedade da Educação Básica, cujos artigos ficaram com a seguinte redação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Cury e Ferreira (2010) reconhecem os avanços da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que, ao estabelecer a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, englobou parte da

Educação Infantil, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio, e a gratuidade para os que não completarem os estudos na idade própria. Com relação à Educação Infantil, os autores consideram que pela primeira vez no país, ela é obrigatória na etapa da pré-escola (dos 4 aos 5 anos de idade), e ressaltam que, a partir da Emenda Constitucional nº 59, é obrigatória a permanência da pessoa na escola dos 4 aos 17 anos, não vinculando essa obrigatoriedade a uma etapa de ensino. Assim, a criança que entra na instituição educativa com quatro anos e não conclui o Ensino Médio até os 17 anos, a partir daí não é mais obrigatória a sua presença na escola, apenas o Estado oferecerá um ensino gratuito, ficando a critério de a família encaminhar a referida criança, agora adolescente, para a escola.

É importante refletir que o artigo 6º da Emenda Constitucional nº 59 estabelece que a Educação Básica obrigatória deverá ser implementada progressivamente até 2016, baseada no PNE, com apoio técnico e financeiro da União. Diante dessa previsão, na concepção de Cury e Ferreira (2010), há a expressa confissão da ausência de estrutura do governo de implementar, imediatamente, as determinações referentes à obrigatoriedade. Os autores destacam que as normas reguladoras referentes ao direito à educação a partir da evolução Constitucional deixaram de possuir um caráter “programático para ganhar efetividade como direito público subjetivo. Deixaram de ser meros enunciados contemplativos para se transformarem em diretrizes a serem seguidas pelo Poder Público, sob pena de responsabilização” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 135). Afirmam os referidos autores que, a partir do momento em que a legislação fixou deveres ao Estado relativos ao atendimento dos cidadãos em relação à educação,

[...] devem os mesmos ser devidamente atendidos sob pena de legitimar uso de ação judicial. Exemplo típico desta questão refere-se à creche. Esta modalidade educacional não é obrigatória, mas a Constituição estabeleceu no artigo 206, IV, o dever do Estado em oferecê-la regularmente. Assim, a partir do momento em que há interesse na colocação de uma criança na creche, deve o Estado oferecer a vaga, sob pena de ser acionado judicialmente, pois nesse momento o direito à creche assume o status de direito público subjetivo (CURY; FERREIRA, 2010, p. 136).

Para Cury (2002), direito público subjetivo é aquele em que o titular de um direito pode exigir de maneira imediata e direta do Estado que se cumpra um dever e uma obrigação, é o poder que o cidadão tem de exigir do Estado um direito previsto em lei.

Nesse sentido, o ECA, ao se referir às garantias da efetivação do direito à educação, é taxativo. O artigo 54, parágrafos primeiro e segundo, estabelece que o acesso ao

ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento ou a sua oferta de maneira irregular cabe responsabilização da autoridade competente (BRASIL, 1990).

Também a LDB, no seu artigo 5º, parágrafo 4º, determina que, comprovada a negligência da autoridade competente em relação ao oferecimento do ensino obrigatório, poderá esta autoridade responder por crime de responsabilidade (BRASIL, 1996).

Cury e Ferreira (2010, p. 139) explicam que a obrigatoriedade da educação “tem reflexos diretos em relação ao Estado, alunos, pais e responsáveis, sendo que compete aos interessados e instituições devidamente legitimadas desempenharem seu papel no sentido de garantir a concretude da lei”, sendo necessário um esforço conjunto do Estado, da família e da sociedade para concretizar o direito ao acesso à educação. Os autores enfatizam que as ações contra o poder público podem ser direcionadas tanto pela falta do “oferecimento da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos) como pela sua oferta irregular (exemplo: escolas em número insuficientes, falta de professores, material escolar, educação de baixa qualidade, entre outras hipóteses)” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 136).

Cabe ao poder público disponibilizar vagas com infraestrutura adequada, pois as crianças não têm apenas o direito à educação, mas também que essa seja prestada com qualidade. Para cumprir com o quesito qualidade, é importante que as propostas pedagógicas estejam em conformidade com as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 2), as quais prescrevem em seu artigo 8º:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Com base em Brasil (2009a), para alcançar o objetivo acima, a Educação Infantil deve assegurar uma educação integral, diversificada, complexificada, que amplie o repertório cultural das crianças. Reconhecendo o cuidado como algo intrínseco ao processo educativo, ou seja, o importante papel de cuidar e educar não deve ser visto de maneira dissociada, ampliando, assim, os cuidados e a educação que a família deve oferecer.

As DCNEI enfatizam que as crianças na Educação Infantil devem apropriar-se das “contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2009a, p. 2). Merecendo destaque ainda o

reconhecimento, “valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009a, p. 2).

Além disso, de acordo com as DCNEI, no seu artigo 9º (BRASIL, 2009a, p. 2-3), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e garantir experiências que”, dentre outros aspectos:

[...] VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...]; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; 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; [...] (BRASIL, 2009a, p. 2-3).

As experiências acima citadas, se adotadas pelas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, podem colaborar para um currículo ambientalizado, especialmente as mencionadas nos incisos VIII e X, já que implícita ou explicitamente consideram a sustentabilidade planetária.

Mas é preciso considerar que para garantir o desenvolvimento das várias experiências acima defendidas pelas DCNEI é muito importante promover uma Educação Infantil que não escolarize precocemente as crianças, permitindo, assim, que elas vivenciem a sua infância de forma plena. Nessa perspectiva, o artigo 11 das DCNEI dispõe que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve garantir a continuidade do processo pedagógico de tal maneira que respeite as especificidades etárias, de modo que não antecipe os conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, embora a obrigatoriedade represente ganhos, é preciso ter o cuidado em preservar o momento da infância, das brincadeiras das crianças, compreender a especificidade da infância, traduzida por Kramer como o “seu poder de imaginação, fantasia, criação [...] como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (KRAMER,

1999, p. 272).

### **2.3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foram elaborados pelo MEC, com a participação ativa de secretários de educação de alguns estados, conselheiros, técnicos, especialistas, professores, dentre outros profissionais. O objetivo desse documento, produzido em dois volumes, é estabelecer padrões de referência para orientar o sistema educacional quanto à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Um parâmetro pode ser definido como uma referência, ponto de partida, ponto de chegada para orientar um sistema educacional na organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Os parâmetros podem ser entendidos como requisitos necessários para possibilitar uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral da criança, ou seja, tanto nos aspectos físicos como psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 2006).

Quanto ao que diferencia parâmetros e indicadores, vale dizer que os parâmetros de qualidade da Educação Infantil foram delimitados de forma ampla para abarcar as diferenças regionais do país, são flexíveis para que as manifestações culturais de cada região possam desenvolver-se e são específicos a fim de permitir a criação de uma base nacional. Os parâmetros servem de base tanto para os sistemas educacionais estaduais e municipais como para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). O indicador é um instrumento que presume a possibilidade de quantificação e serve para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais genéricos, já os indicadores, são mais específicos. Um exemplo de um parâmetro inquestionável é a formação específica de professoras para a Educação Infantil, nesse exemplo o indicador de qualidade seria o nível de formação das professoras (BRASIL, 2006).

Alguns aspectos relevantes apontados no referido documento para a definição de parâmetros de qualidade na Educação Infantil são: concepção de criança; concepção de pedagogia; trajetória histórica do debate da qualidade da educação em geral e da Educação Infantil; pesquisas na área da Educação Infantil recentes, realizadas dentro e fora do país; determinações previstas na legislação nacional para a Educação Infantil. Consensos e



polêmicas relacionados à Educação Infantil também são considerados importantes (BRASIL, 2006).

A concepção de criança defendida pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil está baseada nos “novos paradigmas que englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (BRASIL, 2006, p. 13).

Neste sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, com base em Faria (1999 apud BRASIL, 2006, p. 13) defendem que:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade também consideram a criança como parte da natureza. Embora a criança dependa dos adultos para sobreviver, é um ser que tem a capacidade de interagir no meio natural, social e cultural desde bebê. A partir do nascimento, o bebê reage ao seu entorno, provocando reações nas pessoas que estão próximas (BRASIL 2006), marcando “a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos” (BRASIL, 2006, p. 14).

Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. Conforme alerta Tiriba (2005), os seres humanos partilham a vida na Terra com inúmeras espécies animais, vegetais e minerais, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Essas espécies, por sua vez, interagem permanentemente, estabelecendo-se um equilíbrio frágil e instável entre todos os seres que habitam o ar, a água dos rios, dos lagos e dos mares, os campos, as florestas e as cidades, em nosso sistema solar e em todo o universo (BRASIL, 2006, p. 15).

A partir da citação acima, percebo o quanto é importante respeitarmos e preservarmos todos os seres e ambientes, pois somos todos interligados e dependemos uns dos outros para sobreviver.

Um outro aspecto relevante trazido pelos parâmetros de qualidade da Educação Infantil diz respeito às relações educativas que acontecem nessa etapa da Educação básica, não podemos perder de vista a especificidade da pedagogia na Educação Infantil. Nessa direção, Rocha (1999 apud BRASIL, 2006, p. 17) adverte que, enquanto a escola tem o aluno como sujeito, e como objeto fundamental, “o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade”. Cabe aqui considerar que as relações educativas, às quais a autora se refere, que acontecem nas instituições de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar (BRASIL, 2006):

[...] tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004). Essa afirmação evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil denunciado por Kramer (1987) que ainda se manifesta nos dias atuais, como também a polarização assistência versus educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. (1998). Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois ‘na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado’ (p. 208). (BRASIL, 2006, p. 17).

Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (BRASIL, 2006, p. 18).

Hardy, Pla-tone e Stamback (1991 apud BRASIL, 2006, p. 16) lembram que “todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, [...], faz-de-conta, entre outras)”.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos de suma relevância para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber:

As políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infra-estrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (BRASIL, 2006, p. 44).

Dentro de cada um desses cinco aspectos citados acima, o MEC definiu vários parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, os quais foram organizados em seções distintas, porém todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados.

### **2.3.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**

Para a avaliação da qualidade da educação de uma determinada instituição educativa, é relevante levar em conta as sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para uma reflexão coletiva: “1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” (BRASIL, 2009c, p. 19-20).

A fim de avaliar cada uma dessas dimensões foram propostos sinalizadores de qualidade que envolvem aspectos importantes específicos da realidade da Educação Infantil; esses sinalizadores foram chamados de indicadores, os quais foram traduzidos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) da seguinte maneira:

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (BRASIL, 2009c, p. 15).

O documento mencionado sugere vários indicadores para cada uma das sete dimensões, e propõe que sejam atribuídas cores ao avaliar cada indicador. A cor verde deve ser usada quando o processo de melhoria da qualidade da educação estiver indo num bom caminho; a cor amarela deve indicar cuidado e atenção, já a cor vermelha, deve mostrar que

a situação exige providências urgentes (BRASIL, 2009c). Cabe ressaltar que “perguntas que se referem a realidades específicas (ex.: sobre povos indígenas ou população do campo) não devem ser preenchidas, caso não se apliquem à instituição” (BRASIL, 2009c, p. 22).

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) propõem-se a ser um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições educativas que atendem a Educação Infantil, colaborando para que as mesmas possam oferecer uma educação de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças. Os indicadores foram elaborados com a coordenação conjunta do MEC, da Fundação Orsa<sup>2</sup>, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foram publicados em 2009, mas antes houve um processo de elaboração do referido documento com a participação ativa de representantes de várias entidades sociais, tais como: conselhos, fóruns, professores, especialistas, gestores e também de pesquisadores ligados à Educação Infantil. As sugestões que constam nos indicadores foram testadas em instituições de Educação Infantil de nove estados de diferentes regiões do país (BRASIL, 2009c).

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, a Educação Infantil brasileira teve avanços bastante significativos nos últimos 20 anos. A atual Constituição, juntamente com a LDB, definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Tal definição representa uma conquista importantíssima para as crianças do país, porém, para que esse direito seja concretizado, é preciso que as instituições de Educação Infantil proporcionem uma educação de boa qualidade (BRASIL, 2009c).

Os indicadores que medem a qualidade na Educação Infantil trazem alguns questionamentos que considero importantes para reflexão:

Como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? (BRASIL, 2009c, p. 13).

---

<sup>2</sup> Instituição filantrópica que desenvolve projetos educacionais e também projetos ligados à saúde, à cultura, aos direitos humanos e ao meio ambiente. Criada em 1994, com sede em Barueri/SP, atua em todo o Brasil, promovendo o fortalecimento de políticas públicas e contribuindo para o “crescimento sustentável” de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, não existem respostas únicas para os questionamentos acima, pois as definições de qualidade variam e dependem de muitos fatores, tais como: dos valores que as pessoas defendem; da cultura de cada local; dos conhecimentos científicos acumulados sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; do contexto histórico, social e econômico da comunidade onde a instituição está inserida. É relevante, ainda, a forma como a sociedade define os direitos da mulher, bem como a responsabilidade coletiva pela educação das crianças. Nessa perspectiva, o processo de avaliação da qualidade da educação de uma instituição deve ser participativo e envolver a comunidade educativa, o Conselho Tutelar, os postos de saúde, o conselho de segurança, representantes de associação de moradores, autoridades da comunidade, dentre outros (BRASIL, 2009c).

Em se tratando de avaliar a qualidade da educação de uma instituição de Educação Infantil, é preciso considerar alguns aspectos fundamentais, os quais destaco:

O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direitos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência. Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias. O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal. Em quinto lugar, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (BRASIL, 2009c, p. 14).

Além desses aspectos, na avaliação da qualidade da Educação Infantil oferecida por uma determinada instituição é importante considerar os resultados de pesquisas realizadas na área. A partir do levantamento da realidade, é preciso definir as prioridades e traçar um caminho rumo a um processo pedagógico mais significativo e assim a unidade educativa, de acordo com as suas condições, poderá elaborar um plano de ação e fazer as intervenções que julgar necessárias para melhorar a qualidade de educação oferecida (BRASIL, 2009c).

Abaixo trago um excerto de alguns questionamentos, como exemplos, relativos a alguns indicadores da dimensão 2 - multiplicidade de experiências e linguagens - e que, a meu ver, estabelecem relações mais estreitas com a presente pesquisa no âmbito das relações com a natureza e as dimensões do afeto e do cuidado (BRASIL, 2009c, p. 40).

**INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social [...].**

2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?

2.2.3. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?

2.2.4. As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?

2.2.5. As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas?

**INDICADOR 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo**

2.3.1. As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo? [...] (BRASIL, 2009c, p. 41-42, grifos no original).

Pelo exposto, considero que o documento colabora com o processo de autoavaliação das instituições educacionais ao questionar sobre aspectos que deveriam ser considerados por aqueles que atuam na Educação Infantil. Embora o documento contribua para muitas reflexões a respeito das ações pedagógicas praticadas nas instituições educacionais, é necessário que as unidades educativas sejam bem estruturadas com espaço físico que cativa as crianças, com materiais diversos e adequados, com uma proposta pedagógica que venha ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. É importante também uma estrutura humana, com profissionais com formação apropriada e comprometidos com os aspectos atinentes à formação infantil, com salários dignos, um ambiente de trabalho prazeroso que atenda às necessidades dos profissionais nos seus variados aspectos, tais como: proporcionar um ambiente de trabalho que preserve a saúde física, emocional e mental dos professores e de outros profissionais, materiais pedagógicos apropriados, espaço adequado para planejamento com diálogo e a troca de ideias entre os colegas de trabalho, carga horária compatível com as atribuições/atividades desempenhadas, entre outros. A troca de ideias no ambiente educativo é uma prática que deve ser fomentada, pois, além de enriquecer o trabalho desenvolvido na instituição, valoriza, apoia e incentiva os educadores para que estes possam proporcionar uma Educação Infantil com mais qualidade,

condizente com os direitos fundamentais da criança, sempre respeitando o seu momento de infância.

### 2.3.3.1 Indicadores da dimensão espaços, materiais e mobiliários (na Educação Infantil)

Trouxe este item para o trabalho por considerá-lo importante em se tratando de um estudo acerca da ambientalização na Educação Infantil. Nesse sentido, considero que um “olhar” sobre o espaço, materiais e mobiliários que permeiam a rotina das crianças seja fundamental. Pensando na organização dos espaços na Educação Infantil, é interessante observar os questionamentos propostos pelo MEC no que se referem à qualidade dos espaços, materiais e mobiliários. Abaixo, apresento alguns exemplos de indicadores de qualidade elaborados pelo MEC, os quais permitem que a unidade educativa reflita sobre todos os aspectos necessários para oferecer um espaço mais adequado às crianças, cumprindo, assim, o que determina a legislação quanto à organização destes espaços na Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 50):

**INDICADOR 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças**

5.1.1. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?

5.1.2. As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?

5.1.3. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004?

5.1.4. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?

5.1.6. Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?

[...]

**INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças**

[...]

5.2.5. Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?

5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? (BRASIL, 2009c, p. 50).

Compreendo que a reflexão acerca desses questionamentos permite contemplar aspectos atinentes à qualidade dos espaços internos e externos por onde a criança transita nas instituições de Educação Infantil e isso deve ser considerado. Espaços que incorporam a importância do contato com o meio ambiente, com elementos do ambiente natural ou que

lembram esses ambientes, favorece um processo formativo em que o meio ambiente integra o entorno da criança e isso passa a fazer parte da vida dessa criança. Além disso, de modo geral, o ser humano gosta de conviver num espaço limpo, bonito, organizado e atrativo. Sabemos, inclusive, que os espaços revelam até a personalidade das pessoas que nele habitam ou trabalham. No caso da educação, revelam até mesmo a concepção pedagógica do professor que ali atua. De acordo com os Indicadores Nacionais da Qualidade na Educação Infantil, “os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009c, p. 50). Acredito que, ao considerar aspectos os pontuados acima, seja possível contribuir para uma formação comprometida com a melhor qualidade de vida das crianças, o que repercute também em um processo formativo que considera o ambiente e que se aproxima, um pouco mais, de alguns dos objetivos de escolas sustentáveis assim como de currículos mais próximos da ambientalização.

Os espaços internos da instituição devem ser bem cuidados, limpos diariamente, bem iluminados, de preferência deve ser aproveitada a iluminação natural. Devem ser também bem arejados, com janelas que permitam a entrada do sol, com alturas adequadas para que as crianças possam ter uma visão ampla do exterior da instituição. Os ambientes precisam ser seguros, de modo que as crianças e os profissionais sintam-se protegidos, porém a preocupação com a segurança e a higiene não deve ser de maneira obcecada de forma que não impeça as descobertas das crianças. Os espaços da instituição de Educação Infantil também precisam ser alegres, aconchegantes e atrativos. Os jardins e áreas externas devem ser organizados para atender às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos (BRASIL, 2009c). É importante que as crianças possam correr, pular, jogar bola, participar de jogos infantis, brincar com areia, água sabão, andar de bicicleta e várias outras brincadeiras.

Outro item que considero relevante em uma instituição educativa é a horta:

As atividades realizadas na horta escolar contribuem para os alunos compreenderem o perigo na utilização de agrotóxicos para a saúde humana e para o meio ambiente; proporciona uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar; desenvolve a capacidade do trabalho em equipe e da cooperação; proporciona um maior contato com a natureza, já que crianças dos centros urbanos estão cada vez mais afastadas do contato com a natureza. Proporciona também a modificação dos hábitos alimentares dos alunos, além da percepção da necessidade de reaproveitamento de materiais tais como: garrafas



pet, embalagens tetra pak, copos descartáveis, entre outros. Tais atividades auxiliam no desenvolvimento da consciência de que é necessário adotarmos um estilo de vida menos impactante sobre meio ambiente bem como a integração dos alunos com a problemática ambiental vivenciada a partir do universo da horta escolar (CRIBB, 2010, p. 43).

Com a horta as crianças podem conhecer os vários tipos de alimentos, podem plantar, colher e experimentar os próprios alimentos cultivados na instituição, contribuindo, dessa forma, para uma alimentação mais saudável, além de proporcionar o contato com vários elementos da natureza, despertando para uma relação mais estreita e agradável, contribuindo para sensibilizar as crianças para os cuidados e proteção da natureza.

O mobiliário deve ser projetado de maneira que atenda às necessidades das crianças pequenas e dos bebês. Os profissionais precisam trabalhar de forma a respeitar a autonomia das crianças, organizando os brinquedos e objetos numa altura acessível às crianças (BRASIL, 2009c). No momento de organização dos brinquedos, é importante que os profissionais promovam a participação das crianças, desse modo elas vão incorporando as atitudes e os valores de organização em suas vidas.

Saliento que nas instituições de Educação Infantil essa questão dos materiais requer um olhar bem atento por parte dos profissionais, no sentido de mantê-los organizados e limpos, pois quando os brinquedos e livros estão organizados as crianças demonstram mais interesse por eles, além de a instituição estar ensinando valores de zelo e cuidado com as coisas.

Por outro lado, acredito que as crianças têm necessidade de descobrir o mundo, precisam desmontar e montar brinquedos e objetos para observarem como são feitos, elas têm muitas curiosidades a respeito de tudo o que está à sua volta e esse aspecto exige muita paciência dos profissionais, uma vez que, muitas vezes, os brinquedos se quebram e infelizmente não há a cultura de consertos desses brinquedos. As experiências de consertar brinquedos na Educação Infantil poderiam servir para sensibilizar as crianças e os profissionais para a questão da redução de materiais que são descartados na natureza. Contudo é preciso estar atento para a segurança da criança e para a qualidade do brinquedo. A ação de consertar os brinquedos e outros materiais poderia servir como ato educativo, permitindo às crianças perceberem que é possível consertar as coisas, reduzir o consumo de outras, contribuindo, assim, para a criação de uma cultura do reciclar, reduzir, reutilizar, evitando tanto descarte na natureza. As produções das crianças e professoras também precisam ser valorizadas e devem

ser divulgadas, expostas nos ambientes da instituição, pois as crianças e professores se sentem valorizados com essas atitudes, além de proporcionar a troca de experiências entre todos. É importante também expor as fotografias dos professores e crianças bem como as de seus familiares, visto que essa atitude valoriza os profissionais, as crianças e os pais, prestigiando-os.

Refletindo sobre o espaço, julgo oportuno trazer Bachelard (2008), ao defender que o espaço habitado e o espaço daquele que o habitou têm muita relação com o tempo vivido, discutindo o sentimento de pertencimento entre as pessoas e os lugares, sob a denominação de topofilia.

No presente livro, nosso campo de exame tem a vantagem de ser bem delimitado. Isso porque pretendemos examinar imagens bem simples, as imagens do *espaço feliz*. Nessa perspectiva, nossas investigações mereceriam o nome de *topofilia*. Visam determinar o valor humano dos espaços de posse, dos espaços defendidos contra forças adversas, dos espaços amados. Por razões não raro muito diversas e com as diferenças que as nuances poéticas comportam, são *espaços louvados*. Ao seu valor de proteção, que pode ser positivo, ligam-se também valores imaginados, e que logo se tornam dominantes. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parciaisidades da imaginação. Em especial, quase sempre ele atrai. Concentra o ser no interior dos limites que protegem (BACHELARD, 2008, p. 19, grifos do autor).

A partir de Bachelard (2008), compreendo que a topofilia refere-se a um espaço vivido, imaginado, amado, louvado, feliz, que atrai e concentra o ser no interior dos limites que o protegem.

Nesse sentido, é relevante que a educação caminhe valorizando os sentimentos, hábitos e atitudes que favoreçam uma relação salutar do ser humano com o corpo, consigo mesmo, com o espaço em que habita, com os modos como interage nesse espaço. Tuan (1983) compreende o espaço, procurando elucidar a forma como o ser humano experiencia o mundo, encontrando na percepção e na experiência humana subsídios para suas reflexões sobre o espaço vivido. Na sua obra “Espaço e lugar: a perspectiva da experiência”, Tuan (1983) diferencia os conceitos de espaço e de lugar: “Espaço é mais abstrato que o lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 6).

Bachelard (1974, p. 423) defende que toda a vida no seu germe é bem-estar e o mundo é o ninho do homem:

No seu germe, toda vida é bem-estar. O ser começa pelo bem-estar. Na sua contemplação do ninho, o filósofo se tranquiliza perseguindo uma meditação do seu ser no ser tranquilo do mundo. Traduzindo então, numa linguagem dos metafísicos de hoje, a absoluta ingenuidade de seu devaneio, o sonhador pode dizer: o mundo é o ninho do homem.

O ninho é retratado por Bachelard (1974) como uma imagem de ingenuidade, com o qual sonhamos viver num mundo pleno de proteção. Sabemos que a proteção é a primeira imagem do homem no mundo, a agressividade e a violência são registros que ocorrem posteriormente.

De acordo com Santos e Ferreira (2015), os cenários educativos, nos quais as crianças vivenciam ou experimentam suas experiências, remete-nos ao currículo escolar nas suas diversas facetas. “O currículo constitui-se por determinações de diferentes forças – os documentos oficiais são uma delas, já que trazem intrínsecos em si os discursos que promovem políticas” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 13-14). Na concepção das autoras, ao considerarmos o ser humano como extensão do ecossistema, “compreendemos que o corpo sofre afecções da realidade extensa, de forma que tudo o que está a sua volta o afeta, o transforma. Desta forma, o ser/criança, por meio de seus encontros com o mundo, é constantemente afetado e transformado” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 02). Diante disso, é essencial refletirmos sobre os cenários que “afetam as crianças nas instituições de Educação Infantil, já que um percentual significativo vivencia sua infância nessas instituições, permanecendo nesse espaço de 10 a 12 horas por dia, totalizando em média 60h/semana, 240h/mês e 2.400h/ano” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 02).

Tais concepções nos levam a refletir um pouco mais sobre a importância de proteção e de cuidado. O cuidado com as crianças; cuidá-las com amor e com afeto. A partir desse pensar, exercitamos o cuidado e o afeto extensivos ao entorno imediato e, deste universo imediato, caminhamos para dimensões maiores. Currie (1998, p. 13, grifos do autor), ao estudar, com crianças o tema gerador “meio ambiente”, partiu de “eixos norteadores” para que “houvesse uma conscientização crescente da parte das crianças, começando com a observação do seu *eu*, depois contextualizando o eu na *família*, a *família* na *comunidade*, a comunidade no *município*, etc., até chegar [...] *Planeta Terra*”. Assim, a exemplo da autora supracitada, ao propor pensar a proteção, o afeto e o cuidado a partir do universo imediato da criança, é fundamental ir expandindo para os outros espaços e contextos que compõem a vida das crianças.

Nessa direção, a proposição que almejo, de ambientalização do currículo na Educação Infantil, deve contemplar, além de outros aspectos, também o espaço vivido, considerando o cuidado e o afeto como dimensões fundamentais na relação com os espaços e contextos de vivência da criança. As crianças precisam viver/conviver em um ambiente protegido, preservado, bonito, cuidado, criativo, acolhedor, socialmente justo e que colabore para o seu pleno desenvolvimento.

#### **2.3.4 As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza**

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) têm como objetivo orientar a atuação dos profissionais junto às crianças, bem como apresenta subsídios para os projetos político-pedagógicos das unidades de Educação Infantil do município. O documento está organizado em quatro capítulos: o primeiro apresenta as diretrizes curriculares para a Educação Infantil do município de Florianópolis e as DCNEI (BRASIL, 2009a); o segundo trata da brincadeira, do caráter estruturante e estruturador do processo pedagógico; o terceiro apresenta os três núcleos de ação pedagógica: a) Linguagens: gestual, oral, sonora, corporal, musical e escrita; b) Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens sociais e culturais e c) Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Esses núcleos de ação pedagógica determinam por onde devem tramitar as ações pedagógicas que devem ser desenvolvidas nas instituições educativas de Educação Infantil do município. O último capítulo apresenta as estratégias da ação pedagógica, salientando a importância da documentação pedagógica e as ferramentas essenciais do planejamento, que são: observação, registro e avaliação.

Tais orientações (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13) reconhecem a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja função é sustentada no “respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional”. Segundo tal documento, a função da Educação Infantil consiste na “ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.

14). Nesse sentido, concordo com as orientações curriculares de que a construção dos conhecimentos na Educação Infantil dá-se na relação em que as crianças “estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15).

Observei que existe um estreito diálogo das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) com as DCNEI (BRASIL, 2009a), bem como um aprimoramento do município em relação às determinações das referidas diretrizes.

O documento que orienta a Educação Infantil do município de Florianópolis (2012), no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza - manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais – introduzem o tema citando o hino oficial da cidade de Florianópolis, escrito em 1965 pelo poeta Claudio Alvim Barbosa, conhecido como Zininho, o qual venceu o concurso promovido pela Prefeitura do município para a escolha de uma canção para a cidade. O poeta Zininho, ao escrever o hino de Florianópolis, deu ênfase absoluta à natureza, admirando-a, falando das belezas da ilha de Santa Catarina. Conforme o excerto a seguir:

Um pedacinho de terra,  
Perdido no mar!...  
Num pedacinho de terra,  
Beleza sem par...  
Jamais a natureza  
Reuniu tanta beleza  
Jamais algum poeta  
Teve tanto pra cantar!  
Num pedacinho de terra  
Belezas sem par!  
Ilha da moça faceira,  
Da velha rendeira tradicional  
Ilha da velha figueira  
Onde em tarde fagueira  
Vou ler meu jornal.  
Tua lagoa formosa  
Ternura de rosa  
Poema ao luar,  
Cristal onde a lua vaidosa  
Sestrosa, dengosa  
Vem se espelhar... (CLAUDIO ALVIM BARBOSA, 1965 apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191)

A beleza da letra e a musicalidade do referido hino fizeram dele uma das músicas mais populares da cidade de Florianópolis. O hino é cantado com frequência em eventos

oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Sua letra é bastante conhecida e também é cantada pelas crianças e adolescentes na rede municipal de educação, inclusive nas instituições de Educação Infantil. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 190-191) trazem alguns questionamentos como ponto de partida para tratar dos processos educativos relativos à natureza, tais como:

Como educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos, que habitam a cidade de Florianópolis e numa perspectiva mais ampla, com o nosso planeta? Quais relações promovemos entre as crianças e os elementos da natureza que compõem esse lugar? As ilhas, o mar, as lagoas, a flora e fauna, a vida marinha? O que as instituições de educação infantil expressam em relação a esses lugares? As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação, da sustentabilidade e biodiversidade? Como as Creches e NEIs<sup>3</sup> têm potencializado a interação das crianças com o mundo da cultura e da natureza no convívio coletivo com outras crianças e adultos?

De acordo com o documento em questão, os questionamentos acima são a base, servem como ponto de partida e devem estar presentes quando as instituições de Educação Infantil forem abordar a temática ambiental com as crianças, sendo que devem estar relacionados às determinações das DCNEI (BRASIL, 2009a). No que se refere aos cuidados e preservação da natureza, observei que os questionamentos trazidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) são imprescindíveis, pois auxiliam, norteiam, oferecem suporte para que as unidades educativas possam, por meio de suas professoras, abordar com mais propriedade a temática relativa à natureza com as crianças.

A questão do pertencimento tem sido trazida, no âmbito da reflexão da EA, por Guimarães (2006) e Sá (2005), além de outros. Sá (2005) alerta sobre a noção de pertencimento, que normalmente aparece nos discursos referentes à EA:

A noção de pertencimento que aparece nos discursos e práticas de EA não é um conceito que já se encontre formal e racionalmente definido, do qual seja possível identificar uma nítida trajetória. Pelo contrário, trata-se de uma noção fluida e escorregadia, utilizada quase sempre de modo superficial e ingênuo (SÁ, 2005, p. 248).

---

<sup>3</sup> NEI – Núcleo de Educação Infantil.

Para Sá (2005, p. 247), “a degradação socioambiental se traduz na perda dos saberes práticos que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o seu meio”. O autor adverte que os avanços desenfreados do desenvolvimento econômico abortam a noção de pertencimento. “Diz-se, então que os humanos perderam a capacidade de pertencimento” (SÁ, 2005, p. 248).

A EA na Educação Infantil deve procurar refletir sobre o entorno imediato das crianças, colaborando para a criação de uma cultura de valores, de amor e de pertencimento ao lugar, objetivando, acima de tudo, que toda a comunidade sinta-se responsável pelo local onde vive, não perdendo de vista a dimensão maior. Nas palavras de Marcomin (2006, p. 99), “[...] o reaprender a incorporar o afeto, sensibilidade, respeito, amor... Educar com amor e para o amor [...] Logo, a construção do processo educativo deve contemplar o amor que não seria diferente na EA”.

É necessária uma reflexão profunda sobre os valores que devem fazer-se presentes, provocando e estimulando ações de sensibilização, desencadeando, assim, um movimento de sinergia, defendido por Guimarães (2006, p. 12) que maximize o “sentimento de pertencimento, que propicie uma prática social criativa pelo exercício de uma cidadania, que assuma a dimensão política do processo educativo”.

Os autores Guimarães (2006), Sá (2005) e Sorrentino (2002) ampliam a discussão em relação a esse sentimento de pertencimento, justificando que esse envolvimento de se pertencer a um lugar, sentindo-se parte integrante dele, faz com que as pessoas se mobilizem e tomem iniciativas, propondo soluções para os problemas, visando a melhorias do local onde moram.

Para Kuhlmann Junior (1999 apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 194), “se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela”. Enfatiza Kuhlmann Junior: “[...] trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas” (KUHLMANN JUNIOR, 1999 apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 194).

O documento menciona que o desafio das professoras e demais profissionais que atuam com as crianças é o de oferecer uma educação “mais ampla, voltada à qualidade de vida, do existir, das experiências com o mundo físico, natural e cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 196).

Segundo o referido documento, o planejamento das ações pedagógicas apresentado pela professora na instituição de Educação Infantil deve assumir a intencionalidade bem como o compromisso “com o cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos. Para tanto, é preciso colocar-se também como aprendiz da natureza, como parte dela. Esse é um pressuposto [...] para ampliar os repertórios, tanto das crianças como dos professores” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 196). Esse aspecto é fundamental para um processo educativo comprometido com a sustentabilidade socioambiental, já que, ao considerar-se parte integrante da natureza, a criança passa a respeitá-la, a tê-la dentro de si, como parte de seu próprio corpo, sua vida e sua rotina. Ao insistir para a construção e formação dessa cultura de pertencimento à natureza, delinea-se uma formação cuja centralidade está na natureza, no meio ambiente e não mais no ser humano.

Acredito, a exemplo das orientações curriculares, que os profissionais que atuam com as crianças estejam ou devam estar dispostos a ouvi-las acerca das perguntas que costumam fazer em relação às suas descobertas e sobre os elementos da natureza. Sobre o ar, a terra, a água, o fogo, os fenômenos físicos como a chuva, o vento, as ondas do mar, o tornado e tantos outros, assim como também os processos químicos e biológicos - sobre o cozimento de um alimento, o apodrecimento das coisas, a metamorfose das borboletas, o nascimento e reprodução dos seres vivos, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2012). As crianças questionam sobre o mundo, envolvendo os mais variados setores; é preciso auxiliá-las, mas também estar preparado para ajudá-las adequadamente nas suas dúvidas, de maneira que elas possam se aproximar das explicações do mundo científico, para que possam ampliar, diversificar e complexificar o seu repertório cultural (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Neste sentido, as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças devem abrir espaço para que as mesmas possam perguntar sobre as muitas curiosidades que elas costumam ter sobre a realidade que as cerca e para que possam exercitar o ato de questionar, além de descobrir e criar “outros jeitos de lidar com os objetos, com a natureza, consigo mesmas e com a cultura mais ampla” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 197).

### **2.3.5 O afeto e o cuidado como dimensões fundamentais da sustentabilidade socioambiental na Educação Infantil**

De acordo com as DCNEI, a Educação Infantil compreende a “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” (BRASIL, 2009a, p. 1). A Educação Infantil deve ser oferecida no período diurno e as instituições que a ofertam devem ser supervisionadas por órgão competente (BRASIL, 2009a).

A LDB define a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 13). Vale destacar que as creches ou entidades equivalentes devem atender as crianças de até três anos de idade, já as pré-escolas, devem atender as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996). As crianças devem frequentar o Ensino Fundamental ao completarem seis anos de idade até 31 de março, por isso há crianças com mais de seis anos frequentando a Educação Infantil, em função da data de aniversário ser posterior ao período mencionado acima.

Na concepção de Guimarães (2010), a Educação Infantil no Brasil iniciou-se baseada em princípios assistencialistas e sanitaristas, para compensar a ausência da família, enquanto os pais trabalhavam, sendo que a linha de ação e preocupação higienista permanece até os dias atuais nessas instituições. Um dos principais desafios da primeira etapa da Educação Básica hoje é o rompimento da divisão entre educar e cuidar, pois, muitas vezes, o ato de educar é visto como “ensinar” (as cores, os números, o nome dos objetos, etc.) e o cuidar é relacionado às atividades de “rotina” (alimentação, sono, higiene e outros). A partir da década de 80, os pesquisadores da área orientam para uma nova perspectiva em relação ao cuidar e educar, visto que as ações de cuidar e educar devem ser consideradas como indissociáveis no direcionamento das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil e devem complementar a ação da família (GUIMARÃES, 2010).

Para que a Educação Infantil possa cumprir com a sua função, que é ampliar, diversificar, complexificar e sistematizar as experiências e conhecimentos das crianças, o importante papel de educar e cuidar deve ser praticado sem dissociação, complementando os cuidados e a educação que a família oferece, ou seja, o papel de educar não pode ser separado do de cuidar. Educar exige cuidado; cuidar é também educar (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Ao tratar do cuidado e do afeto na Educação Infantil, concordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), que defendem que a criança deve ser vista como um sujeito de direitos. Uma

cidadã em desenvolvimento constante “na” e “por meio da” interação contínua com o seu meio ambiente.

O educar e o cuidar devem vir acompanhados também do afeto – envolvendo o acolher, o ouvir, o encorajar, o apoiar –, no sentido de desenvolver as dimensões do pensar e do agir; de cuidar de si, do outro, da instituição educativa, da natureza, da água e do planeta. “Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (BRASIL, 2012c, p. 10).

Campos (1994) enfatiza que o educar e o cuidar são atos indissociáveis, esse olhar para as ações de cuidar e educar fortalece o entendimento de que essas dimensões estão presentes nas diferentes idades e condições socioculturais, sendo igualmente importantes, não deve haver ênfase de uma em detrimento de outra. Porém, entendo que é interessante considerar as ponderações de Kuhlmann Junior (1999, p. 60): “A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas [...]”. Educar a criança é algo integrado ao cuidar dela.

Para entender um pouco mais sobre o cuidado, busquei as obras de Leonardo Boff, dentre elas, “O cuidado necessário”. Nela, Boff (2012) traz o paradigma do cuidado para os campos da vida pessoal, da saúde, da educação, da ecologia, da ética e da espiritualidade. O autor defende que a humanidade só sairá do complexo de crise que há anos enfrenta se conseguir articular a sustentabilidade com o cuidado. A sustentabilidade procura zelar para que o Sistema Terra, o Sistema Vida e o Sistema Sociedade possam se manter, se transformar, se autocorriger e se autorreproduzir. E o cuidado representa o modo como alcançamos esse objetivo.

Baseado em Heidegger, Boff (2012, p. 54) considera que “o cuidado entra na definição essencial do ser humano. Constitui a base para qualquer interpretação que se queira fazer dele. O cuidado está sempre aí presente e subjacente como a constituição de ser humano”. Segundo Boff (2012), Heidegger estudou a práxis em Aristóteles e desenvolveu a ideia de que o cuidado é:

O modo de ser primeiro de todo o ser humano em sua relação com o mundo, e não somente uma orientação particular e interior da alma, como aparecia nos autores cristãos na forma de vigilância, preocupados consigo mesmo e com o futuro. O

cuidado é algo anterior, é a fonte prévia de todos os comportamentos possíveis, sejam práticos, teóricos, conscientes ou inconscientes. Pelo fato de o ser humano ser portador de cuidado essencial, cria-se a condição para ele sentir-se conscientemente como um ser no mundo. O cuidado prefigura a ex-existência, o estar voltado para fora e para o outro (Aussein auf etwas). Numa palavra, o cuidado é o ‘sentido relacional da vida’. É, portanto, mais que uma mera inquietação; é a estrutura originária do Dasein, da existência humana, no tempo e no mundo. Ser homem/mulher é ser constituído de cuidado (BOFF, 2012, p. 52-53, grifo do autor).

O cuidado é anterior ao ser humano e constitui a sua essência. A partir de Boff (2012), podemos apreender que o cuidado é o gerador e o “plasmador” do ser humano e se torna responsável pelo homem durante a trajetória de sua vida, sustentando-o e cuidando dele. Para ilustrar a relação entre o cuidado e o homem, trago aqui a fábula de Higino (n. 220), egípcio e bibliotecário de Cesar Augusto (10 d.C.), destacada por Boff (2012) no livro “O Cuidado necessário”:

Certo dia ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe a forma de um ser humano. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter acedeu de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a deusa Terra. Ela também quis conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material de seu corpo. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno, o pai de todos os deuses e o senhor do tempo, para que arbitrasse a questão. Ele acedeu prontamente e tomou a seguinte decisão, que pareceu justa a todos: ‘Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta o espírito quando essa criatura morrer. Mas você, Cuidado, que foi quem, por primeiro, moldou a criatura, cuidará dela enquanto viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil’ (BOFF, 2012, p. 55- 56).

Essa fábula permite refletir no sentido de que o ser humano, desde o seu nascimento, requer todo um cuidado prévio, assim como durante toda a sua vida. Para Boff (2012, p. 58), a estrutura base é “precisar ser cuidado e sentir o impulso de cuidar. A dupla ser cuidado e cuidar constitui a energia fontal e seminal que vai constituir ao longo do tempo e do espaço, a humanidade do ser humano”. Essa compreensão inicial demonstra que o homem é frágil, vulnerável e vive permanentemente sob vários riscos. O cuidado, então, aparece como uma ação amorosa, acolhedora e envolvente. “O cuidado é uma forma de amor, e o amor é uma concretização do cuidado essencial (BOFF, 2012, p. 64).

Também considero aqui a ideia de cuidado como princípio de precaução e prevenção, fato que ganha extrema relevância nos dias atuais devido à “acelerada e perigosa

degradação da natureza e das ameaças que pesam sobre a espécie humana” (BOFF, 2012, p. 59-60). A exploração dos recursos naturais e do homem através do trabalho:

[...] está atualmente conduzindo a humanidade a um impasse crucial: ou pomos limites à voracidade produtiva, associando trabalho e cuidado, ou vamos ao encontro do pior. Pela exasperação do trabalho produtivo se exauriram recursos não renováveis e se quebraram os equilíbrios físico-químicos da Terra. A sociabilidade entre os humanos se rompeu pela dominação de povos sobre outros e pela luta renhida das classes. No ser humano não se vê outra coisa que sua força de trabalho a ser vendida e explorada ou sua capacidade de produção e de consumo. Mais e mais pessoas, na verdade dois terços da humanidade, são condenadas a uma vida insustentável. Perdeu-se a visão do ser humano como ser-de-relações ilimitadas, ser de criatividade, de ternura, de cuidado, de espiritualidade, portador de um projeto sagrado e infinito (BOFF, 2005, p. 32-33).

Para Boff, pela ótica do cuidado não devemos ver a natureza e tudo que nela existe como objetos. “A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade fontal” (BOFF, 2005, p. 31). E reforça que a natureza não é muda, mas que ela “[...] emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se junto às coisas, ao pé delas e sente-se unido a elas. [...]” (BOFF, 2005, p. 31). Nesse sentido, para o autor, “[...] a relação não é de domínio, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas principalmente interação e comunhão. É de cuidado das coisas” (BOFF, 2005, p. 31).

Boff (2012) defende a ideia de que da compreensão do cuidado enquanto natureza do homem, no mundo e na história, “emerge a dimensão ética que não se deriva do cuidado. O próprio cuidado é sinônimo de ética [...] como cuidado da casa e de todos que nela habitam, seja a casa individual, seja a Casa comum que é o planeta Terra” (BOFF, 2012, p. 65). Por conseguinte, entre a Mãe Terra e os humanos deve reinar a mutualidade e a reciprocidade. A Terra nos “propicia os meios de vida, e nós em contrapartida, devotamos-lhe cuidado, compaixão e amor, protegendo sua integridade e fecundidade” (BOFF, 2012, p. 68), ou, pelo menos, deveríamos.

Todos nos sentimos ligados e religados uns com os outros, formando um todo orgânico único, diverso e sempre includente. Esse todo remete a um derradeiro Elo, que tudo religa, sustenta e dinamiza. Ele irrompe como Valor Supremo, que em tudo se vela e se revela. Esse Valor Supremo tem o caráter de Mistério, no sentido de sempre se anunciar em tudo e, ao mesmo tempo, recolher-se de tudo. Esse Mistério não é vivido como limite, mas como o ilimitado e o sem fronteiras do ser humano e

do próprio mundo. Ele não mete medo. Fascina e se deixa experimentar como um grande Útero que, por ser Valor Supremo, realiza-nos supremamente. Ele também foi chamado de Deus (BOFF, 2005, p. 31-32).

Essa relação com a Terra, que o autor supracitado defende, seria a ideal. Mas sabemos que a nossa sociedade não se relaciona desse modo com o planeta. O que percebemos é uma relação de exploração, como se o ser humano não dependesse dela para sobreviver. Falta a consciência de que devemos produzir, mas para atender às nossas necessidades, e de forma preocupada com “a regeneração dos bens naturais renováveis e com uma utilização racional dos não renováveis, para que durem mais, especialmente atendendo às necessidades das futuras gerações” (BOFF, 2012, p. 69). A questão é que a nossa cultura não nos educou para a reciprocidade com a Terra, não nos educou também para o sentimento de pertença, por isso entendemos que esse sentimento de pertença precisa ser aguçado nas crianças já na Educação Infantil, para que elas cresçam e construam uma relação amorosa com a natureza.

Guimarães (2004) também trata desse sentimento de pertença e traz algumas reflexões acerca do ato de sensibilizar. Para o autor, é preciso trabalhar a sensibilização nas pessoas. Ele diz que sensibilizar:

[...] envolve o sentimento, o amar, o ter prazer em cuidar, a forma como cuidamos de nossos filhos. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza. É preciso ainda e, sobretudo, mobilização, isto é, pôr a ação em movimento [...] Trata-se de uma mudança de atitude nossa com nós mesmos, em uma nova visão de mundo; nossa com os outros e o ambiente que nos envolve, em uma ação solidária. [...] Ou seja, é a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável. É preciso, portanto, o exercício pleno de nossa cidadania em um processo de conscientização (consciência + ação), quando exteriorizamos, em nossas ações, aquilo que interiorizamos (razão e emoção) por uma reflexão crítica (GUIMARÃES, 2004a, p. 86).

Não basta estarmos sensíveis em relação ao meio ambiente, em relação ao outro, é preciso ir além, modificar nossas práticas e a nossa realidade com vistas a transformá-las. Nessa perspectiva, a EA concebe uma relação que inclui o paradigma social da complexidade. De acordo com Pellanda (2009), a complexidade aqui deve ser entendida “no sentido da não simplificação da realidade, mas pensando em termos de redes onde as diferentes dimensões da realidade se tecem de maneira conjunta e processual [...]” (PELLANDA, 2009, p. 14).

Rodrigues também trata da complexidade e alerta para o princípio básico: a visão

sistêmica do mundo. Para a compreensão de outras dimensões humanas, portanto, além do que a ciência clássica impõe, faz-se necessário:

[...] conceber a ciência sob outro paradigma, sendo o da complexidade o mais adequado, em virtude de ter como princípio básico a visão sistêmica. Esse enfoque para o processo educativo é essencial para que haja a corrosão desse modelo hegemônico de pensar e fazer ciência que temos atualmente, e que determina à escola práticas e ações. Modelo esse que não leva em conta que as pessoas possuem identidades próprias, ideologias diferentes e que constroem a sua dimensão axiológica, ou seja, fazem suas escolhas por suas próprias crenças, sejam elas éticas, morais, estéticas ou espirituais (RODRIGUES, 2013, p. 65).

Assim sendo, a construção de uma nova humanidade e que contribua para a formação de seres humanos melhores deve:

[...] ser construída no processo educativo e social. Para tal, a intencionalidade política dos sujeitos (querer e agir) é a mola propulsora dessa mudança em todos os níveis sociais, afinal, o ser humano é dotado de inteligência, criatividade, percepção e pode a partir das relações com o meio e com ele mesmo 'repaginar' sua vida. Creio que existe uma energia maior que vem de Deus e que atua no homem, sendo necessário buscar em seu interior a reconexão com essa energia, porque com o advento da ciência exata o ser humano se afastou de sua essência espiritual (RODRIGUES, 2013, p. 62, grifo do autor).

Entendemos a importância de os educadores olharem para a ação de educar considerando todas as dimensões do viver humano, e essa ação necessita ser vista como fenômeno biológico fundamental, estando envolvida com o viver humano em uma "total integração do corpo e do espírito e na consciência de que, quando isso não ocorre, produz-se a alienação e a perda no sentido social e individual de viver" (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 49). Trabalhar nas instituições educativas na direção da sustentabilidade planetária requer "a adoção de novas atitudes, valores e princípios para expandir a consciência. Nessa perspectiva, a partir deste momento, o eixo que norteia as discussões e ações é a qualidade de vida das pessoas e do planeta, invertendo-se a lógica imposta pelo neoliberalismo" (RODRIGUES, 2013, p. 41).

O Princípio I do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992) prevê que a educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores. Portanto, todo o ser humano, desde o seu nascimento, inicia a sua jornada em busca da sua cidadania e, no processo dessa jornada, cabe à Educação Infantil, conforme determinam as DCNEI, garantir à criança o acesso a processos de

“apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009a, p. 2). Saliento ainda que as crianças necessitam de um ambiente justo e socialmente sustentável.

Estamos inseridos em um contexto social, político e econômico que vem sofrendo mudanças em vários aspectos. Essas mudanças afetam o modo de agir das pessoas e, muitas vezes, contribuem para o surgimento do individualismo, a falta de cooperação, a falta de solidariedade e, principalmente, a falta de afeto nos relacionamentos pessoais. Dentro desse contexto está a instituição educativa, na qual vivemos boa parte de nossas vidas. De acordo com Almeida (2007), quando a criança vai para a unidade educativa, leva consigo os conhecimentos já adquiridos e também os prelúdios de sua vida afetiva. Esses aspectos interpenetram-se numa relação dialética e interagem de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento. Diante disso, é importante que a instituição educativa proporcione um espaço alegre, que vá além do conhecimento e que colabore para o desenvolvimento da solidariedade e do afeto, pois o espaço educativo colabora para que a convivência, a cooperação e a troca de afetos nos tornem mais humanos.

Acredito que é preciso que a unidade educativa possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística, porém respeitando cada pessoa na sua individualidade. Segundo Lopes Neto e Nóbrega (1999, p. 236), o holístico procura compreender a realidade “integral do ser humano, sua vida envolta em uma realidade ampla e abrangente na qual estão envolvidos, de maneira intrínseca, os muitos aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos, econômicos e geográficos que perfazem a sua construção subjetiva”.

Na atualidade, um dos desafios das instituições educativas é se atualizar de maneira a suprir as necessidades que se apresentam nesse contexto pós-moderno, relacionadas ao resgate de valores, do sentido de ser gente, esquecido e ofuscado em uma sociedade capitalista, materialista e individualista, que não tem promovido a solidariedade e a responsabilidade coletiva na busca do bem viver (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, as relações humanas rodeadas de afeto e cuidados são fundamentais e trazem inúmeros benefícios para as pessoas, seja no contexto familiar, no trabalho, e/ou principalmente na educação, em especial na Educação Infantil que atende crianças pequenas.

Na busca por entender mais sobre “afeto”, trago aqui a definição da palavra a partir do dicionário de filosofia Abbagnano (2003, p. 21):

Os afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo 'afetuoso', e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da paixão. Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa 'preocupa-se com' ou 'cuida de' outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de 'necessidade de Afeto' é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o afeto não é senão uma das formas do amor. (grifos no original)

A partir do exposto, entendo que o afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. O que se chama de "necessidade de afeto" é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas necessidades, seguido com olhar benévolo e confiante. Sendo assim, a responsabilidade do professor é a de aprender esse olhar e ter disponibilidade para utilizá-lo na relação com a criança. O afeto não é geneticamente determinado, mas aprendido durante o desenvolvimento da pessoa, o afeto é culturalmente construído e pode variar de cultura para cultura. Monte-Serrat (2007, p. 37) defende que "o desenvolvimento afetivo é a base para os demais desenvolvimentos".

Morin (2000), na obra "Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro", também trata do afeto e considera a estreita relação existente entre a inteligência e a afetividade, sendo que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade. Enfatiza que as ocorrências emocionais podem oprimir o aprendizado, mas, por outro lado, podem fortalecê-lo, dependendo da relação do indivíduo com as suas emoções: a faculdade de raciocinar, por exemplo, pode ser diminuída ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção. Portanto, a capacidade de ter emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.

A unidade educativa é uma instituição formadora e constitui um espaço de relações de poder, de defesa de ideias, de idealização de sonhos e de projetos, no qual crianças e professores exercem papéis intelectuais diferentes. Cabe aos professores e outros profissionais coordenar e promover um ambiente agradável, afetivo, alegre e promissor, para que as crianças e educadores possam projetar suas esperanças, desenvolver o processo de ampliação e diversificação cultural e encaminhar a realização de seus sonhos, de seus projetos de vida (OLIVEIRA, 2010).

No entender de Chalita (2001), pensar a educação é também refletir sobre a



instituição educativa. Lá há pessoas e papéis sendo desempenhados. A criança deve ser vista como sujeito e centro de todo o processo educacional. Ela deve ser amada, respeitada e valorizada. O professor deve ser referência, guia, mestre, amigo e, acima de tudo, educador. A instituição educativa “dos sonhos dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade, da luta dos lutadores começa com a crença de que, em se falando de vida – e como educação é vida –, a solução está no afeto”, na concepção do autor (CHALITA, 2001, p. 261-264).

Nesse contexto, quando Freire (1997, p. 29) afirma que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, refletimos acerca do relevante papel do professor na formação das crianças. Já a partir de Restrepo (2001, p. 58), alertamo-nos para a importância de lembrar “que o que nos resta depois de muitos anos de formação na escola [...], de convivência na rua ou na família, não são tanto cadeias de argumentos ou blocos de informação, mas a lembrança de um clima afetivo e interpessoal que podemos respirar”.

Para Bossa (1998), desde o nascimento da criança, o ambiente em que ela vive deve satisfazer as suas necessidades básicas de afeto, de apego, de desapego, de segurança, de disciplina e de comunicação. É nesse ambiente que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, levando-se em conta que o ser humano é um ser social.

Guimarães (2010) explica que o cuidado deve ser praticado com uma postura ética, responsiva, de escuta e diálogo no relacionamento entre professor e crianças. A criança deve ser vista como um sujeito de direitos e não como um ser passivo, que fica “depositado” na instituição de Educação Infantil enquanto a mãe trabalha. Ao meu ver, essa atitude ética proposta por Guimarães aumenta as possibilidades de ampliação do repertório cultural das crianças, pois todos os momentos de interação podem ser aproveitados para ampliar e diversificar o repertório cultural das crianças.

Assim, o professor deve escutar as crianças, dialogar com elas, proporcionar um espaço para que elas participem e opinem no encaminhamento das ações pedagógicas, para que as unidades de Educação Infantil possam melhor cumprir com a sua função, oferecendo às crianças uma educação de qualidade baseada em valores sociais mais amplos.

### 3 O CAMINHO METODOLÓGICO: IDAS E VINDAS

A pesquisa qualitativa pode partir de lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com o contexto estudado, buscando compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes da situação em estudo. Godoy (1995) lembra que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.

De acordo com Flick (2009), existem muitos enfoques à pesquisa qualitativa, todavia é possível apontar algumas características comuns, como, por exemplo, o fato de se buscar esmiuçar “a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou [...]. As interações e os documentos são considerados como formas de construir, de forma conjunta (ou conflituosa) processos e artefatos sociais” (FLICK, 2009, p. 8). A pesquisa qualitativa visa a abordar “o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p. 8, grifos do autor). O mesmo autor ainda afirma que esse processo de estudo desenvolve-se:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (FLICK, 2009, p. 8).

Considerada uma atividade sistemática, a pesquisa qualitativa é orientada à “compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127). E baseia-se “no debate e na crítica metodológica – na reflexividade crítica e no exame intersubjetivo” (HART, 2007, p. 21). Uma característica fundamental das pesquisas qualitativas, conforme Esteban (2010), é a atenção ao contexto. A experiência humana tem lugar em contextos particulares, sendo que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos de forma descontextualizada.

Ainda considerando algumas possibilidades quanto ao uso dos resultados da pesquisa qualitativa, podemos entender que esse tipo de pesquisa propõe-se a “clarificar e ilustrar resultados quantitativos, desenvolver políticas, avaliar programas, guiar a prática, [...] transformar pessoas e instituições e outros propósitos científicos, como o desenvolvimento do conhecimento” (ESTEBAN, 2010, p. 136-137).

Bakhtin (1988) aponta que o entendimento do mundo dá-se através dos signos, não havendo possibilidade de compreensão do homem, da sua vida, do seu trabalho, das suas lutas senão por meio de signos criados ou por criar. Segundo Freitas (2002), a ação do homem necessita ser compreendida como um ato, mas esse ato não pode ser compreendido fora de sua expressão escrita que é por nós recriada.

A busca pelos significados e pelos sentidos caracteriza-se por uma significação e ressignificação dos símbolos que aparecem nos textos, na relação com o sujeito pesquisador. Nessa direção, a busca por sentidos é também a busca por respostas às perguntas que o pesquisador (se) faz. Os sentidos são apreendidos e as repostas são organizadas pelo sujeito de pesquisa na sua relação com o objeto (FREITAS, 2002).

Defino a presente pesquisa como qualitativa (MINAYO, 2004), de cunho exploratória e documental. A pesquisa documental compreendeu uma análise das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), especificamente na parte que se refere ao Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos (FLORIANÓPOLIS, 2012), e das DCNEI (BRASIL, 2009a). As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) direcionam as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil do município. Já as DCNEI (BRASIL, 2009a), orientam as políticas públicas, bem como a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil do país. O levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada considera os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa.

Com vistas à interpretação das informações, os dados foram ordenados a partir da construção de matrizes analíticas adaptadas a partir dos estudos de Pereira (2010); Silvério (2012); Silvério e Marcomin (2013). Ênfase que, a partir de algumas matrizes, o processo foi descritivo e discursivo.

A análise dos documentos, na presente pesquisa, percorreu o seguinte caminho:

1) leitura dos documentos com a intenção de ter uma compreensão global; 2) identificação dos indícios e subsídios fundamentais e ou/potenciais relacionados à ambientalização curricular. Para clarear as ideias referentes à ambientalização curricular, efetuei uma comparação/estudo das dimensões e indicadores de qualidade da Educação Infantil com as dimensões e indicadores de sustentabilidade sugeridos pela *Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades* (RISU), bem como dos Princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), a partir dos quais fiz algumas reflexões e ensaios que apresento nos resultados como parte de uma tentativa de contribuir com subsídios à Educação Infantil. Tal estudo e suas análises/reflexões subsidiaram a definição dos termos-chave e os pressupostos gerais que definem e caracterizam a ambientalização curricular; 3) definição de termos/expressões-chave referentes à ambientalização curricular, ao afeto e ao cuidado; 4) a partir da seleção dos dois documentos foi gerado um arquivo em *Portable Document Format* (PDF) pesquisável para que fosse feito o reconhecimento de caracteres utilizando a ferramenta “localizador” (comando Ctrl+F). Foi escolhida essa ferramenta porque ela permite localizar as expressões-chave, inteiras, em todo o texto, além de localizar as palavras compostas, como, por exemplo, socioambiental ou ambiente natural. O uso dessa ferramenta vem sendo proposto por Santos e Ferreira (2015); 5) verificação se há indícios e subsídios para um processo de ambientalização curricular bem como se estão pautados ou consideram o afeto e o cuidado como dimensões fundamentais para a sustentabilidade socioambiental; 6) contabilização das expressões-chave; 7) reflexão sobre os achados nos referidos documentos.

O aporte teórico acerca da ambientalização sustenta-se em aspectos levantados por Guerra et al. (2015), Figueiredo e Guerra (2014), Figueiredo, Guerra e Schmidt (2012), Kitzmann (2007) e Junyent, Geli e Arbat (2004), dentre outros. A pesquisa foi compreendida à luz dos princípios da sustentabilidade socioambiental, buscando colaborar para movimentos subsidiadores da ambientalização curricular na Educação Infantil.

As expressões-chave **social/sociedade**, **sustentável/sustentabilidade**, **socioambiental**, **ecologia/ecológico**, **natureza/natural** foram empregadas nesta pesquisa por já terem sido utilizadas por Figueiredo e Guerra (2014) em seus estudos sobre ambientalização curricular. Defendo ainda o uso das expressões-chave a seguir por acreditar que as mesmas remetem a alguns indícios/subsídios/aspectos e pressupostos de ambientalização defendidos por autores como Guerra, Figueiredo e Saenz (2012), Marcomin e Silva (2010), Guerra e

Figueiredo (2014), Guerra et al. (2015), Geli, Junyent e Sánchez (2003, 2004), Copello Levy (2004, 2006), Freitas et al. (2003), dentre outros. Essas expressões são: **educação ambiental, meio ambiente, ambiente natural, biodiversidade, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, água, energia, consumo, resíduos/lixo, cuidado, afeto, ternura, valores e amor.**

De acordo com Moraes (1999, p. 6), a natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador, já que “as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”. Assim, entendo que os núcleos de sentido são constituídos de unidades de significado. E que as unidades de significados, no entanto, são expressões no formato de frases ou de textos presentes nos documentos analisados (MORAES, 1999). Para a presente pesquisa, estabeleci as expressões-chave, seus contextos e significados - como unidades de análise que podem remeter a indícios/subsídios/aspectos de ambientalização curricular.

A contabilização das expressões-chave deu-se manualmente, pois a contagem manual permite ao pesquisador observar e extrair o contexto de cada expressão-chave encontrada nos documentos (SANTOS; FERREIRA, 2015).

#### 4 O QUE ENCONTREI: DISCUTINDO OS RESULTADOS

Acredito que as minhas principais inquietações a respeito da ambientalização do currículo da Educação Infantil – na rede municipal de Florianópolis –, relacionadas à formação de uma cultura educacional cotidiana que promova valores, com base em uma EA voltada para a sustentabilidade socioambiental e às questões do afeto e do cuidado, tenham sido respondidas, pelo menos em parte, a partir desta pesquisa. Para tanto, o foco especial recaiu sobre as DCNEI (BRASIL, 2009a) e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), documentos que subsidiam as instituições que atuam junto às crianças da Educação Infantil (cuja idade varia de quatro meses a seis anos).

É importante esclarecer que, no ano de 2015, a Prefeitura Municipal de Florianópolis implantou o currículo da Educação Infantil da rede municipal de educação, contudo este documento não foi estudado na presente pesquisa, haja vista que o mesmo não havia sido ainda publicado por ocasião do levantamento documental realizado na presente em tela. Porém, saliento que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) e as DCNEI (BRASIL, 2009a) serviram de base para a elaboração do referido currículo.

As informações obtidas nesta pesquisa serão apresentadas em dois blocos; primeiramente trago os possíveis indícios de ambientalização curricular observados no contexto das expressões-chave pesquisadas nas DCNEI (BRASIL, 2009a) e esse mesmo processo nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza.

##### 4.1 ÍNDÍCIOS E SUBSÍDIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR - CONTEXTO DAS PALAVRAS-CHAVE PESQUISADAS NAS DCNEI

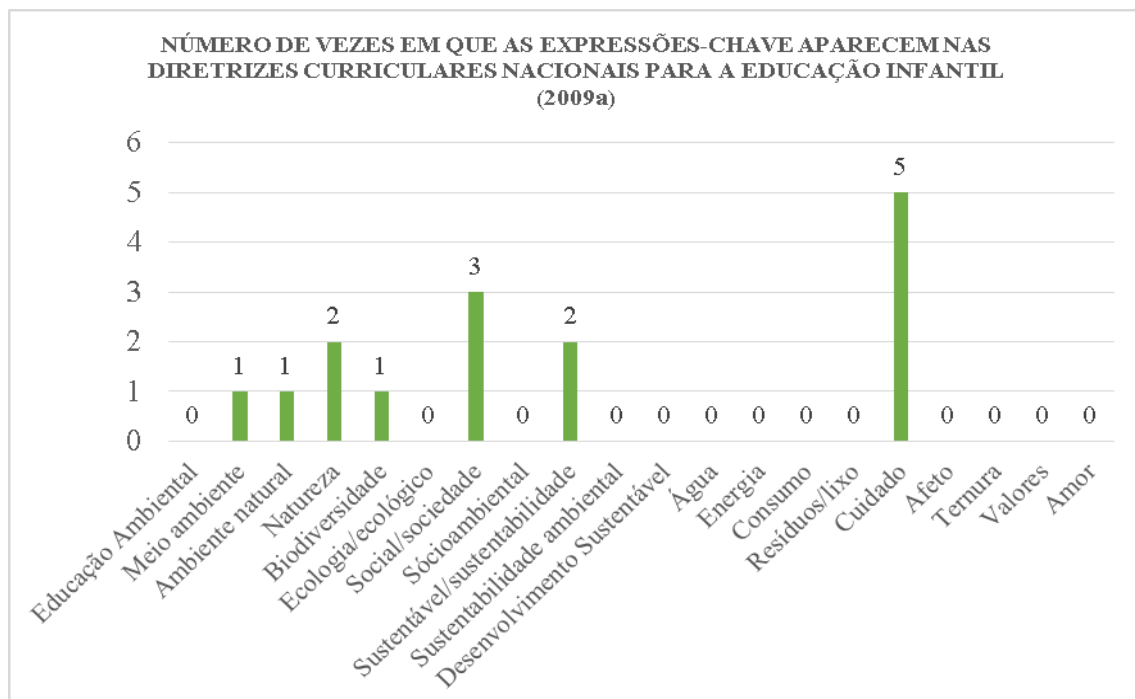
Ao iniciar o processo descritivo e interpretativo do material encontrado, cabe ressaltar que a simples ocorrência das expressões-chave no corpo dos documentos pesquisados não representa, necessariamente, que a ambientalização curricular tenha sido plenamente incorporada. Utilizei-me da busca das expressões-chave a partir das indicações

de Figueiredo e Guerra (2014), em seus estudos sobre indícios de ambientalização curricular em cursos de graduação, por encontrar nelas algum suporte metodológico para a investigação. Contudo, a ocorrência delas pode indicar certa preocupação em tratar/incorporar a reflexão/discussão de aspectos da problemática ambiental tão necessária nos tempos atuais. Isso me parece positivo, mesmo que se constituía em uma iniciativa ainda incipiente, pois é um indício, uma preocupação com a temática, embora possa ser ainda intensificada.

Primeiramente apresento o contexto de cada uma das expressões-chave encontradas nas DCNEI (2009a) e em seguida trago o diálogo com autores da área envolvendo as expressões-chave pesquisadas.

Analisando o gráfico 2, é possível perceber que a expressão-chave **cuidado** é a que mais ocorre, e em seguida a expressão-chave **social/sociedade**, em terceiro as expressões-chave **natureza e sustentável/sustentabilidade** e em quarto as expressões **meio ambiente, ambiente natural e biodiversidade**. Observou-se que treze expressões-chave não foram contempladas nas DCNEI (2009a): **educação ambiental, ecologia/ecológico, socioambiental, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, água, energia, consumo, resíduos/lixo, afeto, ternura, valores e amor**.

Gráfico 2 – Número de vezes que as expressões-chave aparecem nas DCNEI



Fonte: Elaboração da autora (2016) com base nas DCNEI (2009a).

Passo, então, a detalhar as expressões que ocorrem. Ressalto que os excertos extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009a) envolvendo as expressões-chave encontradas estão organizadas no quadro 6 (Apêndice A).

### **Meio ambiente**

Meio ambiente aparece uma vez, no artigo 6º, inciso I, que considera que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

De acordo com a Lei nº 6.938/81, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente, no seu artigo 3º, inciso I, “meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981, s./p.).

Na concepção de Sauvé (2005), para que possamos promover a EA,   preciso entender que “mais do que uma educa o ‘a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do’ meio ambiente, o objeto da educa o ambiental   de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente” (SAUVÉ, 2005, p. 317, grifo da autora); ou seja,   essa rela o que necessita ser revista,   a partir desse repensar a rela o com o ambiente e com o outro,   que poderemos almejar a sustentabilidade planetária (MARCOMIN, 2016). Na concep o de Sauvé (2005), para intervir de maneira mais apropriada, o educador deve considerar as múltiplas facetas dessa rela o, que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente.

### **Ambiente natural**

Esta expressão-chave aparece uma vez, no artigo 8º, parágrafo 3º, inciso IV, no contexto de que as propostas pedagógicas da Educa o Infantil que atendem às crianças de áreas rurais, “extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta”, devem valorizar os saberes e o papel dessas popula es na produ o de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural (BRASIL, 2009a, p. 3).



Primeiramente trago aqui o conceito de ambiente natural. Para Seniciato e Cavassan (2009, s./p.), a expressão “ambiente natural” refere-se a:

Fragmentos de ecossistemas brasileiros, cujas características dominantes resultam de uma evolução natural, sem indicadores - ao menos em um passado recente -, de ação humana que descaracterizasse a estrutura e o funcionamento das comunidades, em especial das comunidades vegetais.

Saviani (2005) defende que as instituições de educação devem trabalhar a consciência crítica das pessoas de modo que possam compreender a realidade em que vivem e, desta forma, possam ajudar a transformar tal realidade. Essa abordagem, em minha concepção, também deve ser incorporada à Educação Infantil. Para isso, é preciso que as crianças desde cedo tenham acesso aos saberes produzidos pela cultura, sempre respeitando seu tempo de infância. Nesse sentido, é imprescindível que os professores compreendam a realidade social na qual atuam.

Morin (1988) lembra que o homem nasce num ambiente natural, mas, ao mesmo tempo, num ambiente sociocultural. Para esse autor é a cultura que diferencia o homem dos demais animais.

O ambiente natural está sofrendo uma exploração excessiva que ameaça a estabilidade dos seus sistemas de sustentação (exaustão de recursos naturais renováveis e não renováveis, desfiguração do solo, perda de florestas, poluição da água e do ar, perda de biodiversidade, mudanças climáticas etc.). Por outro lado, o resultado dessa exploração excessiva não é repartido eqüitativamente e apenas uma minoria da população planetária se beneficia desta riqueza. Assim, se o consumo ostensivo já indicava uma desigualdade dentro de uma mesma geração (intrageneracional), o ambientalismo veio mostrar que o consumismo indica também uma desigualdade intergeracional, já que este estilo de vida ostentatório e desigual pode dificultar a garantia de serviços ambientais equivalentes para as futuras gerações (BRASIL, 2005, p. 16).

O consumo dos recursos naturais é desigual e os dados apontam que os países mais pobres são os mais afetados. Cerca de “20% da população mundial, que habita principalmente os países afluentes do hemisfério norte, consome 80% dos recursos naturais e energia do planeta e produz mais de 80% da poluição e da degradação dos ecossistemas” (BRASIL, 2005, p. 15), enquanto os países pobres do hemisfério sul consomem 20% dos recursos naturais. Em razão disso, cabe um alerta: “Para reduzir essas disparidades sociais, permitindo aos habitantes dos países do sul atingirem o mesmo padrão de consumo material

médio de um habitante do norte, seriam necessários, pelo menos, mais dois planetas Terra” (BRASIL, 2005, p. 15).

## **Natureza**

Aparece duas vezes, uma no artigo 4º, ao se referir à criança como sujeito de direitos que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e como produtor de cultura. Além disso, aparece também no artigo 9º, inciso VIII, em que determina que as propostas pedagógicas devem incentivar a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico, social e à natureza.

Para Festozo e Tozoni-Reis (2014, p. 92), “a questão ambiental diz respeito à maneira como historicamente a humanidade se relaciona com a natureza e os consequentes significados atribuídos a ela. Nela estão implicadas as relações sociais e também as complexas relações entre o mundo físico e orgânico”.

## **Biodiversidade**

Esta expressão-chave é citada uma vez no artigo 9, inciso X, no sentido de que as propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, não desperdiçando os recursos naturais” (BRASIL, 2009a, p. 5).

Trago aqui as considerações de Capra (2006a, p. 218) a respeito da importância de estudar os ecossistemas para aprendermos e compreendermos os seus princípios e construir comunidades humanas sustentáveis:

Reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras. Para realizar essa tarefa, podemos aprender valiosas lições extraídas do estudo de ecossistemas, que são comunidades sustentáveis de plantas, de animais e de microorganismos. Para compreender essas lições, precisamos aprender os princípios básicos da ecologia. Precisamos nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizados. Ser ecologicamente alfabetizado, ou ‘ecoalfabetizado’, significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis.

As crianças costumam demonstrar interesse em conhecer a natureza e se aproximarem dela, o que, além de favorecer o processo de sensibilização para as questões ambientais, também auxilia na compreensão do que seja a biodiversidade.

### **Social/sociedade**

No artigo 5º, aparece **social** no contexto de que a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas reguladas e supervisionadas por órgãos competentes e submetidos ao controle social (BRASIL, 2009a). A expressão-chave **social** é citada também no artigo 9º, inciso VIII, indicando que as propostas pedagógicas devem incentivar a curiosidade, o encantamento, a indagação da criança em relação ao mundo físico e social (BRASIL, 2009a). **Sociedade** aparece no artigo 4º, no sentido de que as propostas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito de direitos que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo, ao mesmo tempo, cultura (BRASIL, 2009a).

Para Tozoni-Reis e Janke (2014, p. 115), a instituição educativa, para exercer a sua função transformadora, “[...] não pode abrir mão de sua responsabilidade específica que é garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – do saber elaborado pela cultura”. Para essas autoras, é imprescindível que o educador “compreenda a realidade social na qual atua. Não basta conhecer - no sentido empírico - a realidade, é preciso compreendê-la, refleti-la, conhecê-la concretamente, tendo as diferentes teorias sociais e educacionais como referência” (TOZONI-REIS; JANKE, 2014, p. 115).

Segundo Maia (2014, p. 29), é necessário que os professores, como “intelectuais orgânicos”, partam:

da prática social, problematizem a realidade, instrumentalizem seus estudantes, levando-os à catarse para retornarem à prática social de forma sintética. E ainda considerar a premissa de que precisamos de uma educação que permita a integração de educandos e educandas à sociedade e não como indivíduos a serviço dela. A ideia principal é pensar a escola como uma instituição, capaz de gerar processos e estratégias que superem a abordagem utilitarista e competitiva de que somos vítimas.

### **Sustentável/sustentabilidade**

A expressão-chave **sustentável/sustentabilidade** é mencionada no artigo 7º,

inciso V, pontuando que as propostas pedagógicas devem cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, 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 etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009a, p. 2).

No sentido de contribuir com uma educação que vise à sustentabilidade, trago a citação abaixo a respeito do Tratado da EA.

De acordo com Tozoni-Reis e Janke (2014, p. 119), o Tratado da EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992),

é ainda hoje um dos principais documentos de referência para a EA. A defesa da EA para a sustentabilidade parte do princípio de que ela é um processo permanente, fundamentado no respeito a todas as formas de vida, de responsabilidade individual e coletiva, local e planetária.

## **Cuidado**

Por cinco vezes a palavra **cuidado** aparece no documento. A primeira, no artigo 7º, ao se referir que a “proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, sendo que as instituições de Educação Infantil devem assumir a “responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009a, p. 2). Na segunda vez, indicando que o cuidado seja indissociável do processo pedagógico (p. 2). A terceira vez no artigo 8º, parágrafo 2º, inciso III, no sentido de respeitar a autonomia dos povos indígenas na escolha da maneira de educar as suas crianças, articulando às práticas socioculturais de cuidado e educação da comunidade maior (p. 3). A quarta vez, no artigo 9º, inciso VI, pontuando que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir experiências que possibilitem autonomia relativa ao cuidado pessoal. E, por fim, a quinta vez ocorre no artigo 9º, inciso X, apontando que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir experiências que promovam a interação, o cuidado e preservação da vida na Terra (p. 4).

Na concepção de Capra (2006a), o cuidado flui naturalmente se a compreensão do seu “eu” é aprofundada de maneira a conceber a proteção da natureza como proteção de

nós mesmos e se essa concepção incluir um outro ser. Nesse caso, então, não serão necessárias advertências ou exigências para exercer o cuidado e o afeto, cada um de nós o fará por si mesmo.

Carrilho (2015), baseada em Heidegger, defende o cuidado como:

cuidado é ligar-se a um outro na forma da atenção, preocupando-se e atendendo ao outro no que lhe fará falta. Assim, o cuidado é entendido como união, no sentido da entreatajuda, tendo por base o afeto que sentimos por outrem. Para Heidegger, o cuidado é esta atenção, ou ocupação, por outrem, mas também por tudo o que rodeia. O cuidado marca, portanto, a existência interessada, des-alienada do ser humano (CARRILHO, 2015, p. 251).

A partir da concepção dos autores supramencionados, reafirmo o quanto é importante desenvolvermos e incorporarmos a dimensão e ações de cuidado, seja com os nossos familiares, colegas de trabalho, crianças da instituição educativa onde trabalhamos, seja com a natureza que tudo fornece para a nossa sobrevivência. O cuidado com todos e com tudo que nos rodeia deve ser concebido e incorporado em nossas vidas de forma afetiva. Na concepção de Marcomin (2016), a partir do cuidado com o imediato (eu e o outro), posso conceber o cuidado com o entorno.

## **Valores**

A expressão aparece no artigo 8º, parágrafo segundo, inciso I, no sentido do respeito e conservação da cultura indígena, proporcionando uma relação viva com suas crenças, valores, concepções de mundo, dentre outros.

Primeiramente considero oportuno trazer o conceito de valor. Para Goergen (2005), o conceito de valor é cheio de ambiguidades e varia de autor para autor e de época para época. Segundo o autor, não existe unanimidade a respeito de seu sentido. Nesta pesquisa, acatei o conceito de “valores” do referido autor como “princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (GOERGEN, 2005, p. 983) e agora, sob o viés da ambientalização, eu acrescentaria comprometida com a sustentabilidade planetária.

Noël-Even (2004 apud CRIBB, 2010) ressalta que a questão pedagógica também

passa pelos valores fundadores da ação, tais quais: humanismo, respeito aos outros, democracia, trocas e solidariedade. Para esse autor, é fundamental que esses valores não sejam negados pela prática institucional e/ou por uma pedagogia que não esteja em coerência com eles.

Nesse sentido:

O despertar da cidadania é um dos mais libertários momentos da vida de crianças, jovens e adultos. É quando a noção de direitos e deveres transcende meros interesses individuais para traduzir uma nova visão de mundo, que reflete a responsabilidade de cada pessoa na construção de valores coletivos plenos, plurais e democráticos que assegurem o bem-estar humano e o respeito a todas as formas de vida em suas mais variadas manifestações. Entre esses valores coletivos se consagram o direito que todos temos a um meio ambiente saudável e igualmente o dever ético, moral e político de preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 2005, p. 6).

Nessa direção, concebo o modo de pensar de Guimarães (2004b, p. 25), ao pontuar que o sujeito deve ser “capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que historicamente se coloca em uma grave crise socioambiental”. Para tanto, acredito que a EA possa colaborar nessa construção.

Barcelos (2008), ao tratar da EA e valores, defende:

Do ponto de vista da educação ambiental, uma das grandes contribuições que podemos citar é que um dos papéis mais importantes da escola é que ela contribua para que as crianças cresçam na vivência de valores e não apenas na sua aceitação e aprendizagem, até porque não se ensinam valores. Há que vê-los e, de preferência, em comunidade (BARCELOS, 2008, p. 32).

Concordo com Barcelos, nesse sentido não há como ensinar valores, é preciso vivê-los.

#### 4.2 INDÍCIOS E SUBSÍDIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR - DISCUSSÃO E CONTEXTO DAS PALAVRAS-CHAVE PESQUISADAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS NO NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA DAS RELAÇÕES COM A NATUREZA

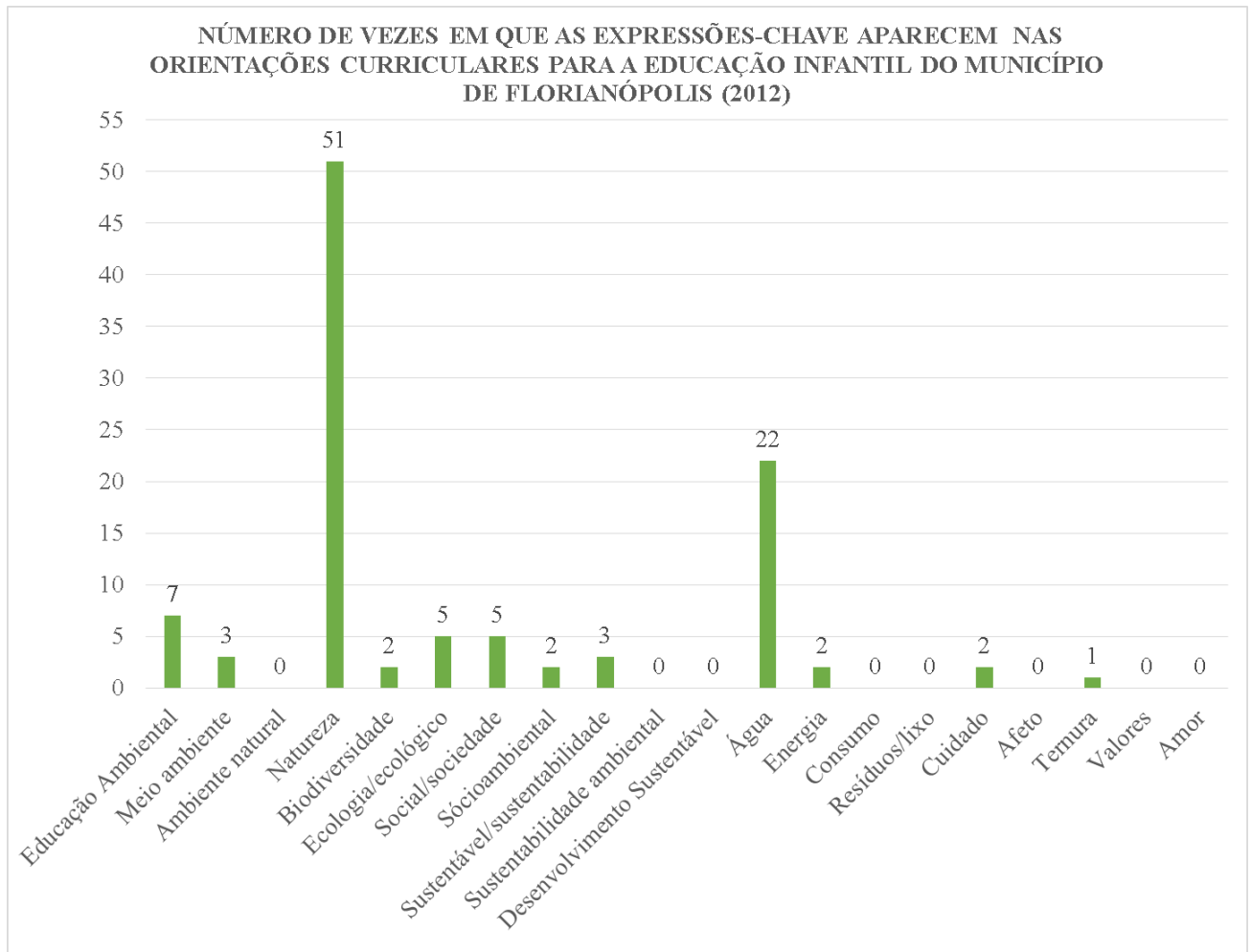
A seguir, tratarei da ocorrência das expressões-chave elencadas por esta pesquisa: **educação ambiental, meio ambiente, ambiente natural, natureza, biodiversidade,**

**ecologia/ecológico, social/sociedade, socioambiental, sustentável/sustentabilidade, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, água, energia, consumo, resíduos/lixo, cuidado, afeto, ternura, valores e amor** e o diálogo com alguns autores sobre as expressões pesquisadas e encontradas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.

Constatei que as expressões-chave **ambiente natural, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, consumo, resíduo/lixo, afeto, valores e amor** não foram encontradas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos (FLORIANÓPOLIS, 2012).

A partir da análise do gráfico 3 se constata que a expressão **natureza** é a que mais aparece, em segundo lugar vem a **água**, em terceiro **educação ambiental**, em quarto **ecologia/ecológico** e **social/sociedade**, em quinto **meio ambiente** e **sustentável/sustentabilidade**, em sexto **biodiversidade, socioambiental, energia** e **cuidado** e por último em sétimo lugar aparece a expressão **ternura**. As expressões (**ambiente natural, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, consumo, resíduo/lixo, afeto, valores e amor**) não foram contempladas.

Gráfico 3 – Número de vezes que as expressões-chave aparecem nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis



Fonte: Elaboração da autora com base nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Passo a detalhar, então, as expressões que ocorrem, ressaltando que os excertos extraídos das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2012) estão organizados no quadro 7 (Apêndice B).

### Educação ambiental

A expressão-chave **educação ambiental** aparece sete vezes no documento mencionado, cujo contexto não está ligado à definição de uma política de EA para a Educação Infantil do município, mas sim à descrição dos objetivos dos locais sugeridos para que as unidades educativas possam realizar excursões pedagógicas com as crianças, como, por



exemplo, ao Projeto TAMAR - a sigla do projeto TAMAR foi criada pela junção das abreviaturas das palavras Tartaruga e MARinha - e ao Parque Municipal da Lagoa do Peri. Aqui, a EA aparece no contexto de espaços educadores. Os locais sugeridos têm por objetivo colaborar com as instituições educativas proporcionando atividades/ações de EA para quem os visita, dentre outras coisas.

No que se refere à EA, julguei pertinente trazer as ponderações de Neves e Tozoni-Reis (2014 p. 59), ao pontuarem sobre o que consideram outros autores ao buscar conhecer a EA promovida no dia a dia das instituições educativas e notarem um:

distanciamento do que os documentos oficiais e a produção acadêmica em EA afirmam. Muitos estudos têm demonstrado a fragilidade das práticas educativas ambientais (GUIMARAES, 2007; LOUREIRO e COSSIO, 2007; ROSA, SILVA e LEITE, 2009), que ora se limitam a comemorações em datas como o dia da água, dia do meio ambiente, ou a projetos pontuais sobre temas como reciclagem, poluição ou desmatamento.

Minha experiência na Educação Fundamental e Infantil têm mostrado que esse tipo de EA pontual e fragmentada, infelizmente, ainda é muito comum. Precisamos romper com essas ações isoladas, restritas a um calendário de eventos e caminhar na direção de uma EA crítica e transformadora.

Para Festozo e Tozoni-Reis (2014, p. 102), a EA encontra grandes obstáculos para ser inserida nos currículos das instituições educativas. Ressaltam que “devido à sua natureza complexa e integradora, dificulta a construção e a organização dos conteúdos em currículos interdisciplinares para a formação plena de crianças, jovens e adultos”.

De acordo com as DCNEA, a “Educação Ambiental não é uma atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e desse modo deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL, 2012a, p. 2). Essa definição legal de EA remete para a necessidade permanente de formação de professores comprometidos com processos educativos críticos e emancipatórios. A formação de educadores, nos seus vários aspectos, e principalmente na área da EA crítica, transformadora e emancipatória (CARVALHO, 2004a; GUIMARÃES, 2006, 1995), permitirá o oferecimento às crianças de uma abordagem ambiental educacional que atue colaborando para o fortalecimento de uma cultura de respeito ao meio ambiente e ao outro, de uma postura crítica e comprometida com a sustentabilidade socioambiental, e, além disso, de uma

relação de cuidado e afeto para com todos os seres e ambientes, já a partir da Educação Infantil. Para Reigota (1998, p. 10), a EA “deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”.

No entender de Sauvé (2005, p. 319),   importante que aprendamos a discutir, ouvir e a nos comunicarmos de maneira eficiente envolvendo os diversos saberes, sejam os do mundo acad mico, sejam os tradicionais. A EA “introduz aqui a ideia de práxis: a a o está associada a um processo constante de reflexão crítica. A educa o para a democracia, base da educa o para a cidadania, torna-se essencial. Os aspectos políticos das realidades socioambientais tornam-se patentes”. A EA requer uma educa o voltada para os cuidados com o meio ambiente e para um consumo consciente e responsável, para “a solidariedade na reparti o equitativa dentro de cada sociedade, entre as sociedades atuais e entre estas e as futuras. Trata-se de gerir sistemas de produ o e de utiliza o dos recursos comuns, tanto quanto sistemas de tratamento de resíduos e sobras” (SAUVÉ, 2005, p. 317). A EA exige uma verdadeira educa o econômica, não se trata de gerir o meio ambiente e sim de gerir nossas próprias atitudes, tanto individuais como coletivas, em rela o aos poucos recursos vitais que ainda restam, dos quais necessitamos para manter a nossa sobrevivência (SAUVÉ, 2005).

### **Meio ambiente**

A expressão **meio ambiente** aparece três vezes: uma no contexto de descri o do Parque Lagoa do Peri, como: “[...]   um espaço de lazer e de educa o ambiental, aliado   preserva o do meio ambiente” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 224). Nesse caso, o parque aparece como um lugar para visitar e promover EA. **Meio ambiente** aparece outras duas vezes no mesmo contexto de sugestão de excursões pedagógicas ao se referir ao Projeto LARUS – o qual foi o primeiro projeto de EA criado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1982. Seu objetivo   contribuir para a “constitu o de uma consciência ambiental relacionada aos nossos atributos naturais, principalmente marinhos. Defesa do meio ambiente; estudos para proposi o de áreas de preserva o permanente; divulga o do conhecimento científico sobre meio ambiente [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).

Carvalho (1981) considera meio ambiente ou ambiente como:

O conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. 1. conjunto de elementos abióticos (energia solar, solo, água e ar) e bióticos (organismos vivos) que integram a fina camada da Terra chamada biosfera, sustentáculo e lar dos seres vivos (CARVALHO, 1981, p. 149).

Sauvé (2005) traz uma contribuição classificando a expressão meio ambiente de diferentes formas/concepções: *meio ambiente - natureza* (para apreciar, para respeitar, para preservar). A autora defende que é preciso reconstruir o sentimento do ser humano pertencer à natureza; *meio ambiente - recurso* (para gerir, para repartir); *meio ambiente - problema* (para prevenir, para resolver); *meio ambiente - sistema* (para compreender, para decidir melhor); *meio ambiente - lugar em que se vive* (para conhecer, para se aprimorar); *meio ambiente - biosfera* (para viver juntos e a longo prazo) e *meio ambiente - projeto comunitário* (para se empenhar ativamente). No que se refere ao meio ambiente como biosfera, a autora esclarece que o viver junto e a longo prazo “leva-nos a considerar a interdependência das realidades socioambientais em nível mundial, que James Lovelock nos induz a considerar como um macro-organismo (Gaia) em reequilíbrio constante” (SAUVÉ, 2005, p. 318). *Meio ambiente - biosfera*, complementa ela, é o lugar da consciência planetária e cósmica, é olhar a Terra como uma matriz de vida, “esse jardim compartilhado que alimenta o universo simbólico de inúmeros povos indígenas. É o lugar da solidariedade internacional que nos leva a refletir mais profundamente sobre os modos de desenvolvimento das sociedades humanas” (SAUVÉ, 2005, p. 318).

Ao considerar o meio ambiente como um *projeto comunitário*, Sauvé (2005) ressalta que o meio ambiente deve ser entendido como um lugar de cooperação e de parceria para a realização de mudanças almeçadas de uma coletividade. Explica a autora que devemos aprender “a viver e a trabalhar em conjunto, em ‘comunidades de aprendizagem e de prática’. O meio ambiente é um objeto compartilhado, [...] complexo: [...] uma abordagem colaborativa favorece uma melhor compreensão e uma intervenção mais eficaz” (SAUVÉ, 2005, p. 318-319, grifo da autora).

## **Natureza**

A expressão **natureza** é a que mais aparece, totalizando 51 vezes. Os contextos podem ser observados no quadro 1 mais adiante e evidenciam uma forte preocupação da

Educação Infantil do município de Florianópolis em mergulhar as crianças desde muito cedo no mundo da natureza, incluindo-a nas experiências das crianças. Os contextos também apresentam uma preocupação com o cuidado e preservação da natureza, bem como demonstram um apelo aos profissionais da Educação Infantil para que colaborem no sentido de aproximar as crianças da natureza, de forma diversificada, enfatizando que elas dependem dos adultos para usufruir do contato com a natureza. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) trazem a expressão-chave **natureza** na citação de Tiriba (2006 apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191), que alerta que é necessário “pensar os objetivos da educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra”.

Fica evidente também a preocupação em garantir o direito das crianças de usufruírem da natureza. O documento esclarece que as crianças têm o seu modo próprio de interagir com a natureza, constroem sentidos sobre ela, sobre a sociedade, sendo que o jeito das crianças interagirem com a natureza é muito intenso e próprio e ocorre sem o uso do relógio. Tal documento ressalta também que as crianças aprendem a respeitar e proteger a natureza ao se relacionarem plenamente com ela (FLORIANÓPOLIS, 2012).

A expressão-chave **natureza** também aparece nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012), sugerindo que as experiências pedagógicas voltadas à natureza devem propiciar às crianças: uma consciência ecológica positiva; buscar outras possibilidades de se relacionar com a natureza; abranger a pluralidade de explicações para os questionamentos das crianças em relação aos fenômenos naturais; assumir a intencionalidade e o compromisso com o cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos, para tanto é preciso colocar-se como aprendiz da natureza; permitir às crianças a ampliação de suas experiências de modo que criem outros jeitos de se relacionar com a natureza, com a cultura; abranger as crianças com necessidades especiais de forma que as mesmas possam usufruir da natureza de forma significativa; abranger o contato direto das crianças com a natureza (plantas, animais e outros elementos da natureza) ou virtuais no sentido de pesquisar sobre o mundo animal, das plantas e vida marinha; organizar os espaços da instituição educativa de modo que favoreçam a todas as crianças no sentido de que tenham relações significativas com a natureza; abranger a plantação de flores de diferentes tipos e estações que atraiam pássaros e insetos, que favoreça uma relação de cuidado, ludicidade e

imaginação com a natureza; propiciar o contato das crianças com a natureza, criando o sentimento de pertencimento à natureza.

Nesse sentido, Sauvé (2005) enfatiza que   fundamental eliminar a lacuna existente entre os seres humanos e a natureza, e trabalharmos em prol da constru o de um sentimento de pertencimento   natureza.

O documento estudado salienta ainda que existe uma ampla gama de produ es literárias, audiovisuais e *sites* que podem subsidiar os projetos pedagógicos envolvendo a rela o com a natureza e a matemática.

No quadro abaixo   possível observar todos os contextos em que a expressão-chave natureza   contemplada no documento estudado.

Quadro 1 – Sinopse da ocorrência da expressão-chave **natureza** nas Orienta es Curriculares para a Educa o Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de A o Pedagógica das Rela es com a Natureza: manifesta es, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos

(continua)

Expressão-chave	Significado/contexto da expressão-chave	Ocorrência	Observa�es
Natureza	Natureza aparece no título do Núcleo de A�o Pedagógica das Rela�es com a Natureza (p. 189)	1	
	Na cita�o do hino de Florianópolis, introduzindo o tema natureza (p. 190)	1	
	Na introdu�o do Núcleo de A�o Pedagógica das Rela�es com a Natureza, quando o documento chama a aten�o para as questões ambientais e inclusive faz alguns questionamentos sobre como educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preserva�o, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos, além de outros questionamentos (p. 190-191)	4	
	“De pensar os objetivos da educa�o em fun�o de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra” (TIRIBA, 2006 apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191)	1	
	No sentido de garantir o direito fundamental das crianças de usufr�rem da natureza (p. 191)	1	
	Indicando que a criança constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (p. 192)	1	
	Incluir experiências com a natureza para propiciar às crianças uma consciência ecológica de maneira positiva (p. 192)	2	
	As crianças aprendem a respeitar e proteger a natureza ao se relacionarem plenamente com ela (p. 192)	1	

(continuação)

Expressão-chave	Significado/contexto da expressão-chave	Ocorrência	Observações
	No sentido de buscar outras possibilidades de se relacionar com a natureza (p. 193)	1	
	Necessidade do planejamento pedagógico abranger a pluralidade de explicações para os questionamentos das crianças em relação aos fenômenos naturais (p. 195)	1	
	O planejamento pedagógico deve assumir a intencionalidade e o compromisso com o cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos, para tanto é preciso colocar-se como aprendiz da natureza (p. 196)	1	
	Necessidade de observar como as crianças se relacionam com a natureza (p. 196)	1	
	É necessário que o planejamento pedagógico permita às crianças a ampliação de suas experiências de modo que criem outros jeitos de se relacionar com a natureza, com a cultura (p. 197)	1	
	Homem e natureza estão intimamente integrados (p. 197)	1	
	Necessidade de que a documentação pedagógica sinalize a evolução das crianças acerca da natureza e do mundo físico e cultural (p. 197)	1	
	Apoiar as crianças nas suas indagações em relação aos fenômenos da natureza, dos diferentes tipos de paisagem (p. 199)	1	
	Necessidade de o planejamento pedagógico abranger as crianças com necessidades especiais de modo que as mesmas possam usufruir da natureza de forma significativa (p. 199)	1	
	Atender às crianças com necessidades especiais de acordo com a sua demanda de modo que elas possam ampliar o seu repertório cultural, bem como a sua aproximação com a natureza (p. 199)	1	
	Necessidade de o planejamento pedagógico abranger o contato direto das crianças com a natureza (plantas, animais e outros elementos da natureza) ou virtuais no sentido de pesquisar sobre o mundo animal, das plantas e vida marinha (p. 199)	2	
	Necessidade de a instituição pedagógica organizar os seus espaços de modo que favoreça todas as crianças no sentido de que tenham relações significativas com a natureza (p. 201)	1	
	Necessidade de o planejamento pedagógico abranger a construção de brinquedos com materiais recicláveis e elementos da natureza, a fim de que possam experimentar os diversos materiais (p. 201)	1	
	Necessidade de o planejamento pedagógico abranger a plantação de flores de diferentes tipos e estações que atraiam pássaros e insetos, que favoreça uma relação de cuidado, ludicidade e imaginação com a natureza (p. 202)	1	

(continuação)

Expressão-chave	Significado/contexto da expressão-chave	Ocorrência	Observações
	Ao tratar do modo das crianças observarem e atuarem no mundo, na natureza (p. 202)	1	
	Ao tratar da apropriação pelas crianças dos saberes produzidos pela humanidade, bem como os advindos da natureza (p. 202)	1	
	Ao tratar da observação do mundo e da natureza pelas crianças, para quem muitas vezes esse fato representa grandes descobertas e curiosidades ao se relacionarem com a natureza e com outros sujeitos (p. 202)	1	
	É preciso a colaboração dos adultos para que os bebês e as crianças pequenas possam explorar os elementos da natureza, bem como constituir conhecimentos sobre os mesmos (p. 203)	1	
	Ao tratar do conhecimento do mundo físico e simbólico que se faz presente desde cedo na vida das crianças. As crianças nascem numa sociedade, que possui um sistema numérico utilizado na organização e explicação da natureza e das relações da sociedade (p. 203-204)	1	
	Ao se referir à importância dos profissionais da Educação Infantil oportunizarem às crianças a construção das primeiras habilidades matemáticas, oferecendo diferentes materiais em situações diversas, inclusive os elementos da natureza (p. 204)	1	
	Sugestões pedagógicas de como propiciar o contato das crianças com a natureza (p. 205-206, 219)	3	
	O contato dos bebês com a natureza depende dos adultos providenciarem passeios ao ar livre cotidianamente (p. 206)	1	
	Ao se referir à capacidade das crianças de interagir com a natureza (p. 207)	2	
	Ao se referir ao modo próprio e intenso das crianças de interagir com o mundo e a natureza sem o uso do relógio (p. 208-209)	1	
	Sugestões pedagógicas de como propiciar o contato das crianças com a natureza, criando o sentimento de pertencimento à natureza (p. 211)	2	
	Ao se referir à importância dos adultos participarem das brincadeiras e jogos das crianças apoiando e ampliando seus conhecimentos matemáticos e sobre o que realizam com os objetos e elementos da natureza (p. 218)	1	
	É importante que as próprias crianças vão descobrindo a natureza e a matemática, nesse sentido é necessário que os adultos propiciem as condições necessárias para tal (p. 218)	1	
	Sugestões pedagógicas de como propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com experiências da linguagem matemática (p. 219)	1	
	O planejamento das ações pedagógicas deve propiciar às crianças situarem-se no espaço e perceberem os elementos e eventos da natureza (p. 220-221)	1	

(conclusão)

Expressão-chave	Significado/contexto da expressão-chave	Ocorrência	Observações
	Sugestões pedagógicas de como propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com outras experiências (p. 222)	2	
	Sugestões pedagógicas de como organizar os ambientes de modo a propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com outras experiências (p. 222)	1	
	No contexto de descrever o parque ecológico do Córrego Grande como espaço para relaxar e contemplar a natureza (p. 224-225)	1	
	Ao relatar que existe uma ampla gama de produções literárias, audiovisuais e <i>sites</i> que podem subsidiar os projetos pedagógicos envolvendo a relação com a natureza e a matemática (p. 228)	1	

Fonte: Elaboração da autora com base nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Conforme Dulley (2004), para melhor compreender as questões ambientais é preciso, em primeiro lugar, aceitar que a natureza não foi criada apenas para a espécie humana. De acordo com Lenoble (1969 apud DULLEY, 2004, p. 17), “[...] a natureza não tem preferência e o homem, apesar de todo o seu gênio, não vale mais para ela do que qualquer um dos milhões de outras espécies que a vida terrestre produziu”. Dulley (2004) lembra que a natureza é entendida como mundo natural. Lenoble (1969 apud DULLEY, 2004, p. 16) esclarece que na origem do termo natureza “[...] está a palavra latina **natura** que liga-se a raiz **nasci** (nascer) e significa em primeiro lugar: a ação de fazer nascer”. Para esse autor, a natureza em si não existe, a natureza é sempre pensada a partir das relações sociais em relação ao espaço e tempo. Sendo assim, a ideia de natureza diferencia-se de acordo com os grupos sociais e épocas da história. Diz ainda o autor que o termo natural refere-se às coisas e fenômenos da natureza, já o termo artificial, relaciona-se às coisas e fenômenos do homem, no entanto considera que o termo natural não diz respeito apenas às coisas e abrange também os atos humanos de modo que as mudanças graves promovidas pelo homem são, ao mesmo tempo, uma alteração da natureza, não dissociando, portanto, o natural do social. Como exemplo, Dulley (2004) cita a exploração de trabalhadores e crianças que nesse caso também fazem parte da crise ambiental.

Para Lenoble (1969 apud DULLEY, 2004, p. 17), o homem ocidental considera que “[...] a natureza é uma máquina e que a ciência é a técnica de exploração dessa máquina”.



Para esse autor, essa visão fez com que o homem deixasse de “escutar” a natureza e passasse a interrogá-la de maneira ininterrupta.

A partir da revolução científica o homem passou a se relacionar com a natureza de forma dominadora. O modelo de desenvolvimento definido a partir da Revolução Industrial acarretou uma intensificação da destruição dos recursos naturais provocando reações e a organização de parcelas da sociedade em torno da preservação da natureza. A partir da década de 70 do século XX os debates sobre a questão ambiental aumentaram, surgiram os movimentos ambientalistas, que compreendiam a problemática ambiental como uma crise que já atingia toda a civilização frente à degradação ambiental. Após a realização de vários encontros nacionais e internacionais, envolvendo instituições governamentais e não-governamentais, foi indicado nos documentos resultantes destes eventos que uma das estratégias utilizadas para conter o processo de destruição da natureza seria a educação. Através de uma nova dimensão - a Educação Ambiental – que surge como um processo educativo que conforma um conhecimento ambiental que se traduz em valores éticos (CRIBB, 2010, p. 44-45).

Morin (1988), ao se referir à natureza, considera que ela não é desordem, não é passiva: a natureza é uma totalidade complexa, o homem, no entanto, não é um ser isolado em relação a essa totalidade complexa, é um sistema aberto, com autonomia/dependência organizadora no seio de um ecossistema.

Tozoni-Reis e Janke (2014, p. 114), baseados em Marx (1993), defendem que os seres humanos necessitam ser humanizados e a educação deve realizar essa tarefa. “Assim, o processo educativo, ao mesmo tempo em que constrói o ser humano como humano, constrói também a realidade na qual ele se objetiva como humano”. Para essas autoras, “se nós, seres humanos, não trazemos, ao nascer, os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura, e não temos condições para que isso aconteça ‘naturalmente’, o processo de formação do ser humano tem que ser intencionalmente dirigido”.

Nesse sentido, percebe-se - pelos contextos extraídos das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2012), na parte que trata especificamente da natureza - as intenções do documento em humanizar as crianças, envolvendo-as ao máximo no mundo da natureza.

## **Biodiversidade**

A palavra **biodiversidade** aparece três vezes, duas ao tratar das DCNEI (2009a), no sentido de que as propostas pedagógicas garantam às crianças experiências que promovam a

interação, o cuidado, o conhecimento, a preservação da biodiversidade, da sustentabilidade na Terra e o não desperdício dos recursos naturais. O contexto da expressão **biodiversidade** acima aproxima-se do contexto de um currículo ambientalizado. **Biodiversidade** aparece mais uma vez no sentido das sugestões de excursões pedagógicas, ao se referir ao Projeto TAMAR como projeto de conservação da biodiversidade.

De acordo com Franco (2013), o termo **biodiversidade** é a forma contraída de diversidade biológica e apareceu pela primeira vez em uma publicação em 1988, no livro organizado pelo prestigiado biólogo Edward Osborne Wilson. No prefácio de sua obra, Wilson enfatiza:

A diversidade de formas de vida, em número tão grande que ainda temos que identificar a maioria delas, é a maior maravilha desse planeta. A biosfera é uma tapeçaria intrincada de formas de vida que se entrelaçam. [...] Este livro oferece uma visão geral dessa diversidade biológica e traz um aviso urgente de que estamos alterando e destruindo os ambientes que criaram a diversidade de formas de vida por mais de um bilhão de anos (WILSON, 1997 apud FRANCO, 2013, s./p.).

Nessa direção, considero importante trazer alguns dados, abaixo, acerca da biodiversidade em nosso país, pois acredito que as crianças da Educação Infantil, assim como as demais, também gostariam de conhecer espécies e ambientes diferentes existentes no Brasil. O documento analisado sugere que é possível realizar excursões pedagógicas de cunho educativo voltadas para a EA em vários lugares/ambientes. Além de sugerir a contação de histórias, filmes e *sites*, que podem ser pesquisados pelos professores e posteriormente executados/socializados com as crianças.

“A variedade de seres vivos e ambientes em conjunto é chamada de *diversidade biológica* ou *biodiversidade*” (BRASIL, 2005, p. 60). Além disso, o texto “Consumo sustentável: Manual de educação” chama a atenção para o fato de que “cerca de 10 milhões de seres formam a riqueza biológica do Planeta e as florestas tropicais abrigam boa parte dessa riqueza. O Brasil possui a maior cobertura de floresta tropical do mundo, especialmente concentrada na Região Amazônica” (BRASIL, 2005, p. 60). Além do que o país abriga “a diversidade mais rica do mundo, com cerca de 55 mil espécies de plantas superiores (aproximadamente 22% do total mundial), 524 espécies de mamíferos, 1.677 de aves, 517 de anfíbios e 2.657 de peixes (BRASIL, 2005, p. 60).

A humanidade alimenta-se, retira ingredientes para produzir remédios e insumos

para produção de produtos industriais da biodiversidade.

Cada espécie (animal, vegetal e microorganismo) tem um papel a cumprir. Os seres vivos relacionam-se entre si e com o ambiente em que se encontram de várias formas: como alimento um para o outro (cadeia alimentar), fertilizando o solo (produção de húmus) ou por meio de sua reprodução (polinização das flores). Se uma espécie é retirada do ambiente, a função que ela realizava deixa de acontecer e assim ocorre um desequilíbrio ecológico (BRASIL, 2005, p. 60).

Para garantir a sua preservação, é preciso um esforço conjunto de toda a coletividade, sobretudo na produção de alimentos sem agrotóxicos. Neste sentido, trago aqui o modelo agrícola chamado agroecologia:

É o modelo de agricultura que mais se aproxima do modelo sustentável de produção de alimentos. Cada vez mais difundida no Brasil, leva em conta um conjunto de fatores, como a preservação da biodiversidade, o equilíbrio do fluxo de nutrientes, a conservação da superfície do solo, a utilização eficiente da água e da luz e a manutenção de um nível alto de fitomassa total e residual na propriedade. Além disso, inclui os fatores sociais, como a geração de trabalho e renda, a promoção de educação, do aperfeiçoamento técnico e da qualidade de vida, além do estímulo ao associativismo e ao cooperativismo, de forma a reforçar o enraizamento das famílias rurais. Assim entendida, a mudança para um modelo de agricultura é muito mais que apenas inserir práticas de agricultura alternativa no sistema de produção, sejam elas relacionadas às agriculturas biodinâmicas, ecológicas ou orgânicas (BRASIL, 2005, p. 49).

A humanidade acelerou e “evoluiu” na produção de alimentos utilizando vários tipos de agrotóxicos, porém, agora depara-se com um desafio bem maior, que é voltar atrás e retomar as formas antigas de produzir alimentos mais saudáveis e sem agrotóxicos. Pois os agrotóxicos, além de fazerem mal para a saúde dos seres humanos, afetam drasticamente a biodiversidade num todo.

### **Ecologia/ecológico**

Abaixo, apresento a origem da palavra ecologia explicada por Odum:

A palavra ecologia deriva da palavra grega *oikos*, que significa ‘casa’ ou ‘lugar onde se vive’. Em sentido literal, a ecologia é o estudo dos organismos ‘em sua casa’. A ecologia define-se usualmente como o estudo das relações dos organismos ou grupos de organismos com o seu ambiente, ou a ciência das inter-relações que ligam os organismos vivos ao seu ambiente. Uma vez que a ecologia se ocupa especialmente da biologia de *grupos* de organismos e de processos *funcionais* da

terra, no mar e na água doce, está mais de harmonia com a moderna aceção definir a ecologia como o estudo da estrutura e do funcionamento da natureza, considerando que a humanidade é uma parte dela (ODUM, 1976, p. 4, grifos do autor).

Os termos **ecologia/ecológico** aparecem cinco vezes, uma na descrição dos objetivos do Projeto Lontra, como o estudo da ecologia da Lontra brasileira. Outra no sentido de que o planejamento pedagógico deve abranger visitas aos parques ecológicos com vistas à ampliar o repertório e experiências com as plantas, os animais e com os elementos da natureza. Duas vezes ao se referir ao parque ecológico do Córrego Grande, o qual aparece no contexto de um lugar para realizar excursões pedagógicas com as crianças e, por último, fazendo alusão ao projeto LARUS, que também aparece no contexto de lugares para visitaçãõ e que se propõe à promoção de programas de turismo ecológico, programas de EA, dentre outros.

Os contextos em que aparecem os termos **ecologia/ecológico** sugerem o contato das crianças com vários lugares que proporcionam o conhecimento de muitos seres vivos em seus habitats. Contudo tenho visto, a partir de minha experiência na Educação Infantil, que a dificuldade está em conseguir o meio de transporte para levar as crianças e professores a realizar as excursões educativas sugeridas no documento, pois infelizmente muitas vezes os pais ou responsáveis não têm condições de bancar os altos custos do transporte.

Em relação à ecologia, Boff (1999) defende que o planeta Terra exige que todos passem pela alfabetização ecológica e para tal é necessário desenvolver uma ética do cuidado, revendo nossos hábitos de consumo. A alfabetização ecológica, também defendida por Capra (2006b), implica compreender os princípios básicos da ecologia e conhecer as diversas redes de interação que formam a teia da vida. Esses são os objetivos da alfabetização ecológica. Através dela é possível “compreender as múltiplas relações que se estabelecem entre todos os seres vivos e o ambiente onde vivem, e que tais relações, constituem a teia que sustenta a vida do planeta” (CAPRA, 2006b, p. 11).

[...] o padrão básico de organização da vida é o da rede ou teia; a matéria percorre ciclicamente a teia da vida; todos os ciclos ecológicos são sustentados pelo fluxo constante de energia proveniente do sol. Esses três fenômenos básicos - a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia - são exatamente os fenômenos que as crianças vivenciam, exploram e entendem por meio de experiências diretas com o mundo natural (CAPRA, 2006b, p. 14).

Para Capra (2006a, p. 23), “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”.

Carvalho (2004a) traz algumas considerações importantes em relação à formação do sujeito ecológico:

[...] O sujeito ecológico, nesse sentido, é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto. Não se trata, portanto, de imaginá-lo como uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas em todas as esferas de suas vidas ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nele se inspiram. Em sua condição de modelo ideal, é, pois, importante compreender quais são os valores e crenças centrais que constituem o sujeito ecológico e como ele opera como uma orientação de vida, expressando-se de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio histórica de existência (CARVALHO, 2004a, p. 66-67).

## **Social/sociedade**

Esta expressão-chave também aparece por cinco vezes. **Social** é citada na descrição das atividades que o Projeto TAMAR realiza, dentre elas, os programas de inclusão social nas comunidades de pescadores. O projeto aparece como sugestão de excursões pedagógicas, por meio de agendamento das instituições educativas, e proporciona às crianças um espaço diferente e instigador para realizar a EA. A expressão-chave **social** aparece ainda ao mencionar que as crianças relacionam-se com o mundo físico e social prioritariamente através das brincadeiras.

**Sociedade**, por sua vez, aparece duas vezes, uma ao se referir à criança como “sujeito histórico e de direitos que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2009a apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 194). Aqui surge a concepção de criança defendida pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012). Santos e Ferreira (2015, p. 9, grifo das autoras) trazem as contribuições do grupo de pesquisas de Ambiente-Educação e apontam para “o desenvolvimento da criança para além de sua adequação ao meio ambiente”. Salientam ainda que a construção do ambiente físico deve privilegiar o contato e as interações das crianças com a natureza e o meio ambiente.

A expressão **sociedade** também aparece na citação relativa ao “processo educacional como sendo uma decisão política referente ao futuro de uma sociedade” (BRASIL, 2009c apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 197, grifo no original). Nesse caso, o termo aponta que a ação educativa não é neutra. Ela é sempre intencional e revela as intenções dos professores com as crianças no âmbito delas próprias e da sociedade. A ação educativa deve dar conta das necessidades de segurança, de proteção de autonomia e de liberdade das crianças, dentre outras necessidades (BRASIL, 2009c apud FLORIANÓPOLIS, 2012).

É importante destacar que a sociedade é integrada pelos sujeitos e pelo ambiente e que, portanto, todas as ações junto a estes repercutem sobre toda a sociedade e o seu entorno. Logo, pensar no sujeito é pensar na sociedade e no ambiente como um todo. Assim, é indissociável essas dimensões sociedade – sujeito – ambiente (MARCOMIN, 2016). Desse modo, todos os processos formativos devem levar em conta as inter-relações possíveis entre essas dimensões e considerá-las no contexto da totalidade. Na concepção de Sauvé (2005, p. 319), um projeto de EA requer a participa o de toda a sociedade: escolas, museus, órgãos do governo, organiza oes comunitárias, empresas e outros, e cabe a cada ator definir o seu “nicho” educacional na EA, em “fun o do contexto particular de sua interven o, do grupo alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe: trata-se de escolher objetivos e estratégias de modo oportuno e realista, sem esquecer, contudo, do conjunto de outros objetivos e estratégias possíveis”.

A referida autora explica que cada interven o específica deve complementar e integrar as interven oes do conjunto do sistema de atores da EA bem como as demais dimensões ligadas   educa o fundamental, “particularmente a educa o para a cidadania (preocupada com a consciência da diversidade humana, mais especificamente com as questões de democracia, paz e solidariedade) e a educa o para a saúde (associada às questões da nutri o, da educa o ao ar livre)” (SAUVÉ, 2005, p. 319).

## **Socioambiental**

O termo **socioambiental** aparece duas vezes, uma ao se referir aos objetivos da educa o: “  necessário pensar os objetivos da Educa o levando-se em conta escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra, envolvendo valores distintos dos que hoje definem o contexto socioambiental” (TIRIBA, 2006 apud

FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191); e ao descrever o instituto Çarakura como espaço para o desenvolvimento socioambiental. No primeiro caso, é interessante ressaltar a importância que o termo assume, já que implica não somente a junção de aspectos sociais e ambientais mas um repensar o espaço e o modo do ser humano agir e estar no mundo. Por conseguinte, repercute sobre o processo formativo em todas as etapas de ensino e para além da dimensão socioambiental.

Nesse sentido, num primeiro momento, a EA pode começar pela exploração e redescobrimto do lugar em que vivemos, ou seja o “aqui e o agora” da nossa realidade cotidiana “com um olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico trata-se também de redefinir-se a si mesmo e de definir o próprio grupo social com respeito às relações que se mantêm com o lugar em que se vive” (SAUVÉ, 2005, p. 318).

De acordo com a autora supracitada, podemos trabalhar com projetos de maneira a favorecer as interações sociais, melhorando o conforto, a segurança, a saúde e também a estética dos lugares, através da exploração do meio em que vivemos e de projetos ambientais. A EA deve ter por objetivo trabalhar em prol do desenvolvimento de um sentimento “de pertencer e a favorecer o enraizamento. O lugar em que se vive é o primeiro cadinho do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprendemos a nos tornar guardiões, [...] responsáveis do Oikos, nossa ‘casa de vida’ compartilhada” (SAUVÉ, 2005, p. 318, grifo da autora).

O meio ambiente – problema (para prevenir, para resolver). Exige o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica das realidades do meio em que vivemos e de diagnóstico de problemas que se apresentam. Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores. E de resto, a educação ambiental estimula o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam a preveni-los. O desenvolvimento de competências nessa área fortalecerá o sentimento de que se pode fazer alguma coisa, e este sentimento, por sua vez, estimulará o surgimento de uma vontade de agir (SAUVÉ, 2005, p. 318).

### **Sustentável/sustentabilidade**

As palavras **sustentável/sustentabilidade** aparecem três vezes, uma ao descrever o Instituto Çarakura como o que procura fomentar ações de desenvolvimento socioambiental sustentável. No referido documento, o projeto Çarakura é mencionado no sentido de sugestão

de excursões pedagógicas. Tais expressões-chave ocorrem outra vez no contexto de um dos questionamentos que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) trazem na introdução ao Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: “**As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação, da sustentabilidade e biodiversidade?**” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191).

Ao propor o questionamento acima o documento favorece a reflexão acerca do emprego deste termo no âmbito das instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis no sentido de que as mesmas sejam estimuladas a repensar e desenvolver ações pedagógicas comprometidas com a questão da sustentabilidade. Desse modo, pode constituir-se em um indício para a ambientalização. No entanto, Sato (2013) alerta para que o termo sustentabilidade seja usado de maneira que envolva as dimensões social, ambiental e econômica. Neste sentido, a autora adverte sobre como os termos **sustentável** e **sustentabilidade** são repetidos de forma exaustiva, sem o conhecimento do seu real significado e muitas vezes interpretados de forma equivocada e reducionista:

O termo sustentabilidade parece ter se banalizado, não apenas porque é repetido com exaustão, mas porque é repetido por um grupo grande de pessoas das mais diversificadas áreas do conhecimento ou de atuação. Perderam-se, assim, as identidades de quem está referendando o termo, já que virou um ‘jargão’ pasteurizado em todas as áreas e atuações. Tecnicamente, a sustentabilidade é compreendida como algo durável que tenha a interface das três dimensões: economia, sociedade e ambiente. Mas acabou virando um discurso vazio, porque as três dimensões estão apenas no nome e na prática muito pouco se concretiza. Pessoalmente, compreendo que a sustentabilidade deve incluir dois grandes destaques: a inclusão social e a proteção ecológica. A economia é subjacente a isso, assim como tantas outras essencialidades como a educação, as ciências, a habitação, a espiritualidade e outras dimensões que chamamos de ‘felicidade’ (SATO, 2013, p. 17, grifos da autora).

A palavra **sustentabilidade** ocorre, ainda, na descrição das atividades proporcionadas pela Escola do Mar de Florianópolis:

Realiza atividades que contribuam com a sustentabilidade na Ilha de Santa Catarina, através da sensibilização dos cidadãos aos problemas ambientais do município e região, organizando, além de atividades de Educação Ambiental para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, eventos de cunho educativo e pedagógico, com ênfase em educação marinha e costeira (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 225).

Cabe destacar que, na citação acima, o foco está na sensibilização das pessoas



para a problemática ambiental e que, além de promover a EA para o Ensino (Infantil, Fundamental e Médio), a Escola do Mar também promove eventos de cunho educativo e pedagógico “em educação marinha e costeira”, ou seja, também atua no âmbito da EA não formal. Em outras palavras, há uma preocupação com processos formativos voltados à educação, em vários contextos e formatos.

Sato (2013) argumenta que a sustentabilidade deve ser compreendida como algo durável. Salienta que a sustentabilidade deve se preocupar com a inclusão social e a proteção ecológica, a economia é subjacente. Na concepção da autora, não podemos ver as coisas de forma isolada, um elo se liga ao outro, pois, se cometermos um crime ambiental, automaticamente cometeremos um crime social e vice-versa. Vale enfatizar que as agressões ambientais causam maiores impactos nas camadas sociais mais pobres, vulneráveis e fragilizadas.

Embora o documento estudado não explicita a dimensão da sustentabilidade defendida pela autora supracitada, ao trazer o questionamento mencionado - **“As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação, da sustentabilidade e biodiversidade?”** (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191) – pode estimular a reflexão dessa temática e rever posturas/conduas na instituição junto ao seu corpo docente, funcionários e à comunidade de entorno.

## Água

A expressão-chave **água**, a exemplo da expressão **natureza**, também foi discutida em linhas gerais e o quadro 2 apresenta os múltiplos contextos encontrados no documento. A palavra **água** é citada 22 vezes, no sentido de que as unidades educativas devem planejar e proporcionar às crianças experiências pedagógicas - movidas pelas especificidades da Educação Infantil que é educar e cuidar de crianças de zero a seis anos de idade - que envolvam o contato com a água. O contexto em que essa expressão aparece, no documento, dá-se mais na direção do contato físico com a água. Contudo, se bem trabalhado, poderá despertar a sensibilidade nas crianças em relação a vários aspectos relacionados à importância da água em nossa vida e subsidiar a criação/consolidação de um currículo ambientalizado a partir do envolvimento das crianças com esse bem natural. Embora, no documento, não seja perceptível a preocupação em cuidar da água enquanto um bem natural - o mais precioso do

planeta e sem o qual não há possibilidade da existência/vida planetária – assim como não aparece a preocupação com economia de água, seu reuso, uso da água da chuva e a gestão da água no ambiente da instituição de Educação Infantil, ao estimular um contato mais estreito da criança com a água, as unidades educativas poderão promover o gosto e o prazer da criança por esse importante bem natural, o que indiretamente poderá despertar na criança a atenção e cuidado com esse fundamental componente e integrante da vida na Terra.

A água é um recurso natural essencial para a sobrevivência de todas as espécies que habitam a Terra. No organismo humano a água atua, entre outras funções, como veículo para a troca de substâncias e para a manutenção da temperatura, representando cerca de 70% de sua massa corporal. Além disso, é considerada solvente universal e é uma das poucas substâncias que encontramos nos três estados físicos: gasoso, líquido e sólido. É impossível imaginar como seria o nosso dia-a-dia sem ela. Os alimentos que ingerimos dependem diretamente da água para a sua produção. Necessitamos da água também para a higiene pessoal, para lavar roupas e utensílios e para a manutenção da limpeza de nossas habitações. Ela é essencial na produção de energia elétrica, na limpeza das cidades, na construção de obras, no combate a incêndios e na irrigação de jardins, entre outros. As indústrias utilizam grandes quantidades de água, seja como matéria-prima, seja na remoção de impurezas, na geração de vapor e na refrigeração. Dentre todas as nossas atividades, porém, é a agricultura aquela que mais consome água – cerca de 70% de toda a água consumida no planeta é utilizada pela irrigação (BRASIL, 2005, p. 26).

A obra supracitada considera que seja real a ameaça da falta de água, em níveis que podem até mesmo inviabilizar a existência humana, visto que “os efeitos na qualidade e na quantidade da água disponível, relacionados com o rápido crescimento da população mundial e com a concentração dessa população em megalópoles, já são evidentes em várias partes do mundo” (BRASIL, 2005, p. 26).

Diante disso, considero relevante dialogar com as crianças no sentido de que compreendam a importância da água para a sobrevivência de todos os seres que habitam o planeta Terra. O documento “Consumo sustentável: Manual de educação” (BRASIL, 2005, p. 36) evidencia ser fundamental valorizar e cuidar da água, relacionar a qualidade da água à qualidade de vida, compreender as consequências da contaminação da água na vida de todos os seres e também das futuras gerações, e destaca algumas ações que podem ser realizadas para a redução do desperdício e para o controle da poluição de água:

- reduzir o consumo doméstico de água a partir da incorporação do conceito de consumo sustentável de água no nosso dia-a-dia. Para tanto, é necessário que cada um de nós promova mudanças de hábitos (bastante arraigados e bastante conhecidos por todos), envolvendo, por exemplo, o tempo necessário para tomar

banho, o costume de escovar os dentes com a torneira aberta, o uso de mangueira para lavar casas e carros etc; • apoiar iniciativas que visem à implantação de sistemas de tratamento de esgotos, como forma de reduzir a contaminação da água; • exigir que o município faça o tratamento adequado dos resíduos. Propor, por exemplo, a instalação de sistemas de coleta seletiva e reciclagem de resíduos sólidos; aterros sanitários, estações de recebimento de produtos tóxicos agrícolas e domiciliares, tais como restos de tinta, solventes, petróleo, embalagem de agrotóxicos, entre outros; • organizar-se. Os consumidores organizados podem pressionar as empresas para que produzam detergentes, produtos de limpeza, embalagens etc. que causem menores impactos ambientais (BRASIL, 2005, p. 35).

Ao observar os contextos da expressão-chave **água**, e que podem ser observados no quadro 2, constatamos que a grande maioria se refere ao valor que é atribuído à água - pelo documento estudado - como um momento de aproximação da criança com a natureza.

Quadro 2 – Sinopse da ocorrência da expressão-chave **água** nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos

(continua)

Expressão-chave	Significado/contexto da expressão-chave	Ocorrência	Observações
Água	Do direito fundamental das crianças de usufruírem e se relacionarem com a água e com a natureza num todo (p. 192).	2	
	Da necessidade de incluir a água e a natureza nas experiências da Educação Infantil (p. 192-193).	3	
	Necessidade de o planejamento pedagógico criar espaço para ouvir as crianças, observando os modos como usam e se organizam nos espaços, como se relacionam com os elementos da natureza, tais como o ar, a água e o fogo (p. 196).	1	
	Necessidade de o planejamento pedagógico promover a participação ativa das crianças na natureza, realizando experiências que proporcionem o cheiro da maresia, a sensação da água, dentre outras (p. 198).	1	
	O planejamento pedagógico deve abranger os interesses e necessidades das crianças, tais como: movimentos ao ar livre, contato com o sol, a terra, a água (p. 200).	1	
	Necessidade do planejamento pedagógico abranger a natureza, tais como andar com os pés descalços nas áreas externas, banhos de mangueira em dias quentes, fazer barquinhos e colocar nas poças de água da chuva, dentre outros (p. 200).	1	
	Ao tratar das descobertas das crianças, ao olhar as árvores, explorar a água, sentir o vento, dentre outras (p. 202).	1	
	Os bebês necessitam da colaboração dos adultos para experimentar a natureza (brincar com a água, sentir o vento,	1	

(conclusão)

Expressão-chave	Significado/contexto da expressão-chave	Ocorrência	Observações
	dentre outros) (p. 203).		
	Sugestões pedagógicas de como propiciar o contato das crianças com a natureza, com o anoitecer, a água no banho, dentre outras (p. 205).	1	
	As crianças ampliam suas capacidades ao se relacionarem com a terra, areia, com a água, dentre outros (p. 207).	1	
	O sentimento de pertença à natureza será favorecido nas experiências que envolvam a água, a terra, o ar e o fogo (p. 211).	1	
	Em nome da segurança e proteção das crianças não podemos privá-las do contato com a natureza, de inclusive explorar a água, a terra e outros elementos que fazem parte do mundo (p. 212-213).	1	
	Sugestões de organização do parque e de outros espaços da instituição, promovendo experiências lúdicas e artísticas que envolvam a luz, a sombra, a água da chuva, o vento, dentre outras (p. 219).	1	
	Sugestões pedagógicas de como propiciar brincadeiras que envolvam a natureza: cata-ventos, birutas, brinquedos que se movimentem com a ação dos ventos, coletores de água da chuva, dentre outros (p. 221).	1	
	Sugestões pedagógicas de como propiciar para as crianças brincadeiras com a água, para descobrir as cores do arco-íris e também para que elas percebam questões relacionadas a medidas e volumes, formatos, dentre outros (p. 222).	2	
	Ao descrever o Parque Municipal da Lagoa do Peri como um parque que abriga a maior lagoa de água doce da costa catarinense (p. 224).	2	
	Ao descrever sobre a atuação do Projeto Lontra como de recuperação ou conservação de espécies e ambientes costeiros, marinhos e de água doce (p. 226).	1	

Fonte: Elaboração da autora com base nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012).

## Energia

A expressão **energia(s)** aparece duas vezes, uma na citação de Tiriba (2006 apud FLORIANÓPOLIS, 2012), no sentido de que nós, seres humanos, precisamos interagir com o mundo natural, fonte de energias; e outra, ao se referir às finalidades do Instituto Çarakura, que visa ao desenvolvimento de “[...] projetos de Educação Ambiental e ações referentes à pesquisa científica e tecnológica que facilitem a aplicação de tecnologias sociais aplicáveis

principalmente na construção de habitações ecológicas, utilização de energias renováveis [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226). Não há, no referido documento, menções que visem à economia de energia elétrica, não há o incentivo ao uso de energias renováveis, enfim o uso de energia de maneira responsável.

Segundo o documento “Consumo sustentável: Manual de educação”, grande parte dos problemas ambientais está relacionada com a exploração e utilização de energia, uma vez que “poluição, chuva ácida, destruição da camada de ozônio, aquecimento da Terra – por causa da intensificação do efeito estufa – e destruição da fauna e flora são alguns dos efeitos dos processos atualmente disponíveis para a geração de energia” (BRASIL, 2005, p. 98).

Para enfrentar o aumento da demanda no futuro precisamos encarar o uso da energia sob a ótica do consumo sustentável, ou seja, aquele que atende às necessidades da geração atual sem prejuízo para as gerações futuras. Isso significa eliminar desperdícios e buscar fontes alternativas mais eficientes e seguras para o homem e o meio ambiente. O desafio está lançado, não apenas para autoridades governamentais, mas para a sociedade como um todo. Atualmente, boa parte da tecnologia de produção baseia-se em derivados de petróleo. Como as reservas de petróleo são finitas e diminuem a cada ano, são enormes as vantagens competitivas dos Países com capacidade de produção de energia a partir de fontes perenes, como o Sol, os ventos e a biomassa (BRASIL, 2005, p. 99).

Conforme o documento mencionado (BRASIL, 2015, p. 105), nenhuma produção de energia é totalmente limpa. Mesmo em se tratando da energia solar e da eólica, as duas causam impactos ao meio ambiente. A energia solar exige a exploração de minério para a fabricação da célula fotovoltaica e o uso de baterias. A energia eólica pode ocasionar poluição visual e sonora. Diante dessa situação, a ordem é economizar, pois a economia de energia, independentemente da fonte, trará benefícios para a sociedade e o meio ambiente. A obra citada traz uma listagem da percentagem de energia economizada quando se faz algumas mudanças no dia a dia, como, por exemplo: “Lâmpadas fluorescentes compactas 80% ; [...]; Varal em vez de secadora 100%; [...]; Papel reciclado 50%; Compartilhar carro com quatro pessoas 75%; [...]; Usar ônibus em vez de automóvel 80%; Tampar painéis e ajustar o tamanho da chama 20% [...]”, além de várias outras sugestões e esclarece que “[...] os valores indicam porcentagens de energia economizada em relação ao aparelho ou serviço antes da mudança”. (BRASIL, 2005, p. 108).

## **Cuidado**

O termo **cuidado** aparece duas vezes, sendo que os contextos oferecem indícios de um currículo ambientalizado. Uma na citação do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009a apud FLORIANÓPOLIS, 2012), ao enfatizar que as propostas pedagógicas devem garantir experiências às crianças no sentido de promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, cuidando para não desperdiçar os recursos naturais; e outra quando enfatiza sobre a necessidade de “criar com as crianças canteiros de flores de diferentes tipos e estações que atraiam insetos, beija-flor e outros pássaros que favoreçam uma relação de cuidado, ludicidade, imaginação com a natureza” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).

Na concepção de Boff (1999), enfrentamos uma crise civilizacional generalizada e precisamos “de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive” (BOFF, 1999, p. 4). Para o autor, o sintoma mais doloroso dessa crise, a qual foi constatada por analistas e pensadores contemporâneos, “[...] é um difuso mal-estar da civilização. Aparece sob o fenômeno do cuidado, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de cuidado” (BOFF, 1999, p. 4).

O cuidado contribui para orientar na busca da melhoria da qualidade de vida tanto dos humanos como dos não humanos:

O cuidado imprimiu sua marca registrada em cada porção, em cada dimensão e em cada dobra escondida do ser humano. Sem o cuidado o humano se faria inumano. Tudo o que vive precisa ser alimentado. Assim o cuidado, a essência da vida humana, precisa também ser continuamente alimentado. As ressonâncias do cuidado são sua manifestação concreta nas várias vertebrações da existência e, ao mesmo tempo, seu alimento indispensável. O cuidado vive do amor primal, da ternura, da carícia, da compaixão, da convivialidade, da medida justa em todas as coisas. Sem cuidado, o ser humano, como um tamagochi, definha e morre. Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exaltação exacerbada da violência (BOFF, 2008, p. 190-191).

No documento das Orientações Curriculares que orientam a Educação Infantil do município de Florianópolis, mais especificamente no Núcleo de Ação Pedagógica da Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012), a dimensão do cuidado, em sua expressividade mais ampla e profunda, não é explicitamente contemplada. Embora possa estar implícito, para os educadores, que toda a ação na Educação Infantil perpassa pelo viés do cuidado, eu acredito

que – influenciada pelas leituras que fiz em Boff (2008, 1999) e outros - que o termo devesse ocorrer explicitamente e que sustentasse a maior parte da redação do documento, figurando como condição *sine-qua-non* do processo formativo dessa primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, cabe ainda ressaltar que essa expressão e seu contexto podem ter sido mais intensamente contemplados nos demais núcleos de ação pedagógica que não foram objetos de investigação nesta pesquisa.

## **Ternura**

A expressão **ternura** é mencionada uma vez no início do Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos, na citação de um trecho do hino de Florianópolis: “Tua lagoa formosa Ternura de rosa Poema ao luar, Cristal onde a lua vaidosa Sestrosa, dengosa Vem se espelhar” (CLAUDIO ALVIM BARBOSA, 1695 apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191). Mas o sentido de ternura pretendido por esta pesquisa refere-se à necessidade que a criança tem de ser amada, de receber afeto. De acordo com Freud (1929 apud LEJARRAGA, 2005, s./p.), o “estado de desamparo produz as primeiras situações de perigo e cria a necessidade de ser amado, de que o homem não se livrará mais”.

Para Lejarraga (2005, s./p.), no mundo da criança, a ternura:

[...] remete à necessidade infantil de ser amado, cuidado e considerado, é explorada com base nas contribuições de Ferenczi, Balint e Winnicott. Levanta-se a hipótese da ternura ser uma forma de identificação, que pode ser chamada de identificação terna, em que uma parte do eu se identifica com a condição desvalida e dependente do outro. Finalmente, articula-se a necessidade infantil de ternura com o estado de desamparo, interpretando-se a necessidade do homem de ser amado, devido a sua condição desamparada, como necessidade de ternura, ou seja, de ser reconhecido e considerado por um outro.

No entender de Lejarraga (2005, s./p.), ternura é diferente do desenvolvimento do erotismo:

Uma coisa seria o desenvolvimento do erotismo e outra, o desenvolvimento do amor. A criança apresenta inicialmente, na teoria balintiana, um desejo passivo de ternura, ou desejo de ser amado, cuja satisfação é uma sensação calma e tranqüila de bem-estar. Esse desejo de ternura passivo, que Balint denomina também de amor de objeto passivo ou de amor primário, consiste no desejo de ser amado e cuidado sempre, de ser atendido em todos os desejos, interesses e necessidades, de forma

incondicional, sem ter que dar nada em troca. O fato de se tratar de um 'desejo passivo de ternura' (p. 62) não significa que o mesmo seja expresso de forma atenuada ou passivamente. A demanda infantil de ternura tem um caráter apaixonado e a reação à ausência de gratificação suscita respostas passionais e agressivas.

A autora mencionada acrescenta que “a ternura passiva infantil existe durante toda a vida, desde a primeira infância até a velhice, e funciona como um componente imprescindível de toda relação amorosa” (LEJARRAGA, 2005, s./p.).

Assim, sob o ponto de vista de uma educadora, acredito que cuidado e ternura “andem de mãos dadas” tanto na formação em casa quanto na instituição de educação e em outros espaços do processo formativo do ser humano, por isso deveriam estar explicitamente expressos nos documentos estudados.

#### 4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOIS DOCUMENTOS PESQUISADOS

Um “olhar” sobre os dois documentos pesquisados, a partir do estudo das expressões-chave e seus significados/contextos, pode evidenciar presenças e carências aos aspectos de um currículo ambientalizado. Contudo, é preciso enfatizar que a simples ocorrência de uma expressão-chave pode não representar indícios de ambientalização curricular. Daí a importância de compreender o contexto em que os termos aparecem e, principalmente, incorporar o significado do que de fato representa ambientalizar o currículo.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009a), as expressões mais citadas foram respectivamente: **cuidado, social/sociedade, natureza, sustentável/sustentabilidade, meio ambiente, ambiente natural e biodiversidade**; porém há treze expressões-chave que não aparecem, que são as seguintes: **educação ambiental, ecologia/ecológico, socioambiental, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, água, energia, consumo, resíduos/lixo, afeto, ternura, valores e amor**.

A partir dos resultados referentes à análise das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), especificamente no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos, é possível identificar que as expressões-chave que mais aparecem são, respectivamente: **natureza, água, educação ambiental, ecologia/ecológico, social/sociedade, sustentável/sustentabilidade, meio ambiente,**



**biodiversidade, socioambiental, energia, cuidado e ternura.** Por outro lado, observei a falta de oito expressões-chave: **ambiente natural, sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, consumo, resíduos/lixo, afeto, valores e amor.**

Os documentos estudados apresentam, em certo nível, indícios de ambientalização curricular e também algumas lacunas nessa temática, a exemplo do que encontraram Figueiredo e Guerra (2014) em seus estudos sobre a temática. Todavia, é necessário lembrar que nas Orientações Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2012) o estudo foi realizado apenas no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza.

Considerando que as expressões encontradas, nos documentos pesquisados, foram discutidas nos itens anteriores desta pesquisa, julgo apropriado trazer algumas considerações sobre as principais expressões-chave que não foram encontradas nos dois documentos ou inexistentes em um deles, com vistas a esclarecer a importância destas e sua pertinência ao processo formativo com um todo, à ambientalização em si e ao esclarecimento dos termos (**sustentabilidade ambiental, desenvolvimento sustentável, consumo, resíduo/lixo, afeto e amor**).

Primeiramente trago algumas considerações sobre a expressão-chave **educação ambiental** não encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009a), mas presente nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (2012) no Núcleo de Ação Pedagógica da Natureza. Embora os contextos em que a expressão ocorre nesse documento esteja, na maior parte das vezes, como sugestão de lugares para promover excursões pedagógicas com as crianças da Educação Infantil, mesmo assim é preciso enaltecer a iniciativa.

No documento analisado, DCNEI (2009a), e que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil no país, infelizmente, o termo **educação ambiental** ou algo que se reporte a essa dimensão não é contemplado. A ausência dessa expressão pode evidenciar uma lacuna no que tange à preocupação com a questão socioambiental e com aspectos de um currículo ambientalizado na Educação Infantil, assim como pode evidenciar uma carência no que se refere ao atendimento a uma política de EA nos seus vários aspectos.

Para Sauvé (2005), a EA   uma dimensão essencial   Educa o Fundamental:

A educa o ambiental não  , portanto, uma ‘forma’ de educa o (uma ‘educa o para...’) entre inúmeras outras; não   simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolu o de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão

essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa 'casa de vida' compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (SAUVÉ, 2005, p. 317, grifos da autora).

A partir das leituras e reflexões efetuadas nas obras de Sauvé (2005), passei a compreender e considerar que a EA   essencial para todas as etapas da Educa o Básica (Educa o Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e também para a Educa o Superior, tanto em nível da gradua o como na pós-gradua o. Além de importante, também, nos âmbitos não formal - que acontece no nicho das famílias, das empresas, comunidades e outros espaços -, e no informal, que se d  por variados meios e veículos de comunica o. Esses últimos, inclusive, poderiam ser melhor aproveitados e responsabilizados por a o es sensibilizadoras, já que possuem um amplo alcance junto aos cidadãos que formam/habitam uma comunidade e na o.

Contudo, se as DCNEI não fizessem men o   expressão-chave **Educa o ambiental**, mas trouxesse aspectos importantes pertinentes   EA ou relativos a uma preocupa o para com as questões socioambientais já seria uma considera o relevante, ou pelo menos um indício de preocupa o com a causa.

### **Sustentabilidade ambiental**

Cabe ressaltar, no caso da expressão-chave **sustentabilidade ambiental**, que, embora ela não tenha ocorrido em ambos os documentos, podemos observar que, de algum modo, o termo faz uso de concep es elencadas nos termos encontrados.

A questão da sustentabilidade vem sendo permeada por sonhos, contradi es, dificuldades, interesses e adversidades que transcendem os limites de espaço e tempo.

Para Ruscheinsky (2010, p. 438), falar de sustentabilidade ambiental envolve questões polêmicas e "as controvérsias estão ratificadas no paradoxo da sustentabilidade, com combate   pobreza em meio ao consumo ampliado e ao desperdício, pois que   pol mico cogitar sustentabilidade ambiental sem cuidar ou equacionar a sustentabilidade das rela es sociais". De acordo com Ruscheinsky (2010, p. 441), a "[...] sustentabilidade socioambiental

rima com ressignificação da participação e da responsabilidade cidadã”. Nessa questão, “[...] no espaço e tempo de nossas vidas, está presente a ousadia para sonhar com a imprescindível sustentabilidade ambiental e social, sem abolir a diversidade e pluralidade” (RUSCHEINSKY, 2010, p. 441).

Em relação à sustentabilidade ambiental, Marcomin e Silva (2009) argumentam que:

É de esperar também que o processo de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da sustentabilidade ambiental – uma temática que permeia a diversidade de disciplinas e práticas acadêmicas – seja acompanhado de uma gestão adequada, com plena cooperação entre as diversas instâncias e órgãos institucionais, entre decisores e funcionários, docentes e discentes. Se a educação é considerada um dos desafios mais importantes da humanidade para o século XXI (UNESCO, 1999), a inserção das questões ambientais no processo educativo constitui um desafio adicional e inerente (MARCOMIN; SILVA, 2009, p. 106).

### **Desenvolvimento sustentável**

Também na sequência das questões complexas e polêmicas que se apresentam em torno da sustentabilidade, o termo **desenvolvimento sustentável** merece atenção. Ruscheinsky (2010) chama a atenção para o artigo “Controvérsias sobre sustentabilidade”, de Foladori e Tommasino (2010), em que os autores destacam os principais problemas, polêmicas e contradições em relação ao conceito de desenvolvimento sustentável.

[...] Já que se ousa associar o termo desenvolvimento ao adjetivo sustentável pode-se de imediato interrogar a dimensão predominante que está em jogo: cultural, ambiental, social, econômica, ética-filosófica. Os autores argumentam que a discussão sobre desenvolvimento sustentável pode esclarecer os conceitos de sustentabilidade ecológica e social, que causam a maioria das discordâncias conceituais, porquanto vicejam duas visões sobre sustentabilidade social, uma denominada de ‘sustentabilidade social limitada’ e outra, de ‘coevolução sociedade-natureza’. A primeira utiliza a sustentabilidade social como ponte para chegar à sustentabilidade ecológica e que, para esta concepção, as soluções são basicamente técnicas. A outra considera os problemas sociais como parte do desenvolvimento insustentável e as soluções advêm tanto do ponto de vista técnico como social (RUSCHEINSKY, 2010, p. 438, grifos do autor).

Para Foladori e Tommasino (2010, p. 60), o termo **desenvolvimento sustentável** apresenta “diferentes conotações segundo os diferentes autores”.

Considerando que o termo vem sendo paulatinamente revisto/substituído pela

concepção das expressões *sustentabilidade socioambiental* e de *desenvolvimento de sociedades sustentáveis*, dentre outras, acredita-se que a EA possa convergir esforços nesse processo de esclarecimento conceitual.

Sauvé argumenta nessa direção:

A relação com o meio ambiente não é, a priori, uma questão de compromisso social, e menos ainda de consenso planetário: a educação ambiental acompanha e sustenta de início o surgimento e a concretização de um projeto de melhora da relação de cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir, em função das características de cada contexto em que intervém. Numa perspectiva de conjunto, ela contribui para o desenvolvimento de sociedades responsáveis. Esta última expressão tem o propósito de esclarecer a deliberada nebulosidade que envolve a palavra 'desenvolvimento' (geralmente centrada na economia) vinculando-a ao desenvolvimento das sociedades (cada uma integrando uma economia cujas escolhas lhe são endógenas) e associando a ela uma ética da responsabilidade fundamental, nitidamente mais rica do que a ética da sustentabilidade ou da viabilidade, essencialmente minimalistas ('desde que isso perdure', ou 'desde que se sobreviva'). Para além de uma abordagem cívica legalista de direitos e deveres, trata-se de uma responsabilidade de ser, de saber e de agir, o que implica compromisso, lucidez, autenticidade, solicitude e coragem (SAUVÉ, 2005, p. 321, grifos da autora).

Na mesma linha de raciocínio, Sauvé alerta:

A área da educação ambiental evolui, pois, de modo construtivo. Todavia, ela enfrenta problemas importantes que podem comprometer suas metas fundamentais. O principal desafio contemporâneo é a predominância da ideologia do desenvolvimento (Rist, 1996), expressa pela proposição da 'educação para o desenvolvimento sustentável'. Aí, a educação é vista como um instrumento a serviço da conservação a longo prazo do meio ambiente, considerado este como um reservatório de recursos a serem explorados em função de um desenvolvimento (crescimento) econômico sustentável, encarado como a condição primeira do 'desenvolvimento humano' (Sauvé; Berryman; Brunelle, 2000). (SAUVÉ, 2005, p. 319-320).

A concepção de desenvolvimento sustentável, para Sauvé (2005), muitas vezes apresenta-se com o formato de três esferas interligadas: a econômica, a social e a ambiental, mas, nesse caso, o problema é que a esfera econômica é vista como uma entidade à parte da esfera social, e que determina a relação das sociedades com o meio ambiente. A autora questiona: "Se isso corresponde à atual alienação das sociedades com respeito a uma economia exógena e dominante, deveremos, ainda assim, promover essa visão de mundo como a meta suprema de toda a humanidade?" (SAUVÉ, 2005, p. 320). E continua: "Não haverá, porém, um equívoco quando se confunde a estratégia do desenvolvimento sustentável [...] com um projeto de sociedade, e quando se impõe o enquadramento de toda

a educação, [...] em função dessa visão de mundo tornada hegemônica?” (SAUVÉ, 2005, p. 320).

A partir das ponderações de Sauvé, percebo que a EA deve ser tratada de forma ampla e complexa e, se a responsabilidade de ser, de saber e de agir começar na infância, poderemos contar com um futuro mais justo, humano, solidário e, acima de tudo, responsável.

## **Consumo**

A expressão **consumo** não aparece nos referidos documentos. Para discorrer sobre esse assunto, trago algumas reflexões embasadas no Manual de Educação para o Consumo Sustentável (BRASIL, 2005). Segundo o referido Manual, a sociedade de consumo produz “carências e desejos (materiais e simbólicos) incessantemente. Os indivíduos passam a ser reconhecidos, avaliados e julgados por aquilo que consomem, aquilo que vestem ou calçam, pelo carro e pelo telefone celular que exibem em público” (BRASIL, 2005, p. 15), sendo que a própria pessoa se autoavalia pelo que possui e consome. Desta forma, fica difícil estabelecer o limite entre o consumo e o consumismo, pois a definição de necessidades básicas e supérfluas está relacionada à cultura da sociedade e do grupo a que pertencemos. O que é básico para uma pessoa pode ser supérfluo para outra e vice-versa (BRASIL, 2005).

A abundância dos bens de consumo, continuamente produzidos pelo sistema industrial, é considerada, frequentemente, um símbolo do sucesso das economias capitalistas modernas. No entanto, esta abundância passou a receber uma conotação negativa, sendo objeto de críticas que consideram o consumismo um dos principais problemas das sociedades industriais modernas. Os bens, em todas as culturas, funcionam como manifestação concreta dos valores e da posição social de seus usuários. Na atividade de consumo se desenvolvem as identidades sociais e sentimos que pertencemos a um grupo e que fazemos parte de redes sociais. O consumo envolve também coesão social, produção e reprodução de valores. Desta forma, não é uma atividade neutra, individual e despolitizada. Ao contrário, trata-se de uma atividade que envolve a tomada de decisões políticas e morais praticamente todos os dias. Quando consumimos, de certa forma manifestamos a forma como vemos o mundo. Há, portanto, uma conexão entre valores éticos, escolhas políticas, visões sobre a natureza e comportamentos relacionados às atividades de consumo (BRASIL, 2005, p. 14).

De acordo com Steinberg e Kincheloe (2001), ao abordar as questões do consumo infantil, é importante que as instituições educativas tenham a percepção dos mecanismos de

poder, disfarçados sob a forma de entretenimento, diversão, prazer, felicidade, que está contida, por exemplo, nos brinquedos. A partir de 1950, os fabricantes de brinquedos descobriram que poderiam estabelecer um diálogo direto com as crianças e fizeram dela um consumidor em potencial. Muitas empresas investem no público infantil através de propagandas que incitam desejo e seduzem as crianças. Para esses autores, o brinquedo não é concebido de maneira inocente e sim uma mercadoria que interfere na cultura infantil.

Benjamin (1984), referindo-se ao brinquedo e à educação, afirma que “quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar, quanto ilimitadamente a imitação anunciar-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva” (BENJAMIN, 1984, p. 60, grifo do autor).

Kuhlmann Junior (1998) lembra que a infância é profundamente marcada por relações econômicas, políticas e socioculturais. Para Bujes (2002), é importante que os educadores na Educação Infantil façam escolhas conscientes e privilegiem propostas que contemplem o direito de brincar desapegado dos apelos do consumismo. Assim, sob o viés da ambientalização curricular, acredito que estar atento aos padrões de consumo das crianças deveria ser um objetivo também da Educação Infantil, no sentido de educar para um consumo sustentável e responsável.

O consumo tem uma relação direta com a produção de resíduo/lixo, já que o volume deste último e sua tipificação dependem dos padrões de consumo das pessoas.

### **Resíduo/lixo**

O lixo tornou-se um grave problema mundial que afeta drasticamente o meio ambiente, a nossa vida e a de todos os seres vivos e as condições dos ambientes.

De acordo com o documento “Consumo sustentável: Manual de educação”, o lixo gerado, até o final do século passado, reintegrava-se aos ciclos naturais. A partir da industrialização e aumento da urbanização, a sociedade afetou os ciclos naturais, aumentando o volume de lixo. “E como todo esse rejeito não retorna ao ciclo natural, transformando-se em novas matérias-primas, pode tornar-se uma perigosa fonte de contaminação para o meio ambiente ou de doenças” (BRASIL, 2005, p. 114).

Na minha concepção, a Educação Infantil pode colaborar com a temática a partir da discussão, reflexão e implantação da política dos cinco R's (BRASIL, 2016), que deve

priorizar: “Reduzir, Repensar, Reaproveitar, Reciclar, Recusar consumir produtos que gerem impactos socioambientais [...]”. Além disso, o *site* do Ministério do Meio Ambiente esclarece que “os cinco R’s fazem parte de um processo educativo que tem por objetivo uma mudança de hábitos no cotidiano dos cidadãos. A questão-chave é levar o cidadão a repensar seus valores e práticas, reduzindo o consumo exagerado e o desperdício” (BRASIL, 2016, s./p.).

Acredito ainda que na Educação Infantil seja possível trabalhar para que as crianças compreendam que o volume de lixo de suas casas – assim como o da instituição educativa - pode ser reduzido e que “[...] o nosso consumo tem uma relação direta com a quantidade de lixo produzida (BRASIL, 2005), acima de tudo, que compreendam “[...] a necessidade de buscar soluções de âmbito pessoal e comunitário para contribuir para um consumo sustentável e um manejo adequado dos resíduos” (BRASIL, 2005, p. 118).

## **Afeto**

A análise da ocorrência ou não dessa expressão integrou um dos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa (verificar se os indícios e subsídios para um processo de ambientalização curricular estão pautados ou consideram as relações **de afeto e cuidado** como dimensões fundamentais aos processos formativos na Educação Infantil e de sustentabilidade socioambiental). Como visto anteriormente, a expressão **cuidado** apareceu cinco vezes nas DCNEI (2009a) e duas vezes nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, sendo que os contextos da expressão estão associados a um currículo ambientalizado.

A expressão **afeto** não ocorreu em nenhum dos dois documentos pesquisados. No entanto, é importante ressaltar que, no caso do documento estudado da Rede Municipal de Florianópolis, essa ausência deu-se no núcleo pesquisado (Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza), fato que pode não refletir a realidade do documento como um todo.

Além disso, durante o processo de defesa desta dissertação, de acordo com Márcia Buss-Simão – membro da banca – (em comunicação verbal), na Educação Infantil, a questão do afeto está implícita no conceito de cuidado, o qual tem sido aprofundado nas pesquisas e discussões da área, e que envolve e constitui as especificidades da Educação

Infantil. Por isso, conforme a professora mencionada, o termo não se encontra explicitamente na redação dos documentos estudados.

No entanto, a partir de minhas leituras e pesquisas na área da EA, defendo que a dimensão do afeto seja abordada de maneira explícita e enfática, assim como já ocorre com a dimensão do cuidado na Educação Infantil, e que as ações de cuidar e educar crianças sejam afetivas e indissociáveis nessa importante etapa formativa.

Boff (2005) ressalta que há algo nos seres humanos que não encontramos nos computadores, nos celulares, enfim, no mundo da tecnologia. “Algo que surgiu há milhões de anos no processo evolucionário quando emergiram os mamíferos, dentro de cuja espécie nós nos inscrevemos: o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado” (BOFF, 2005, s./p.). Devemos construir o mundo a partir de laços afetivos. “Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicarmo-nos a elas. Sentimos responsabilidade pelo laço que cresceu entre nós e os outros” (BOFF, 2005, s./p.).

É pelo viés do sensibilizar, também através do afeto e do cuidado, que vemos a possibilidade de as crianças contribuírem sensibilizando as suas próprias famílias, na promoção de ações mais sustentáveis em suas casas, e, desse modo, contribuindo para a formação de cidadãos ambientalmente éticos, desencadeando um ciclo virtuoso de cuidado com o meio ambiente e com o outro, em uma verdadeira ressignificação do modo de vida em sociedade. Nesse contexto, a formação de profissionais da educação comprometidos com a questão socioambiental apresenta-se como o caminho necessário para promover a sensibilização ambiental junto às crianças, nas instituições educativas (inicialmente), por meio de ações sustentáveis que encorajem e orientem as crianças a assumirem responsabilidade socioambiental.

Entretanto, é necessário aproximar a realidade das crianças à responsabilidade socioambiental, objetivando que elas entendam, por exemplo, a importância de pequenas ações incorporadas no âmbito do pensar e agir e, sobretudo, compreendendo gradativamente o papel de exercer a “[...] tão almejada atitude cidadã, em que exerce os deveres e almeja/luta/milita pelos direitos de todos [...]” (MARCOMIN, 2016), favorecendo, assim, a quebra de paradigma e a mudança dos padrões de consumo.

## **Amor**



De acordo com Brandão (2005), o amor é um sentimento que vivemos e ensinamos; uma experiência partilhada para construir saberes e sentidos. “É uma experiência humana que, para não ser mais uma vaga palavra tornada uma vã teoria, precisa enraizar-se em modos não apenas de ser e de pensar, mas de viver a vida, de cada momento e de compartilhar com outros cada instante dela” (BRANDÃO, 2005, p. 47). No entanto, no entendimento desse autor, “[...] ele só pode ser ensinado por quem o vive primeiro entre seus gestos para com a pessoa do outro” (BRANDÃO, 2005, p. 27). Ele acredita que aprendemos a amar amando, pensar, pensando e que o amor deve ser partilhado entre os seres humanos para vivermos a vida (BRANDÃO, 2005).

Lejarraga (2005, s./p.) afirma que o amor pode ser concebido como capacidade de reconhecer o outro “[...] de cuidar do outro e permanecer, ao mesmo tempo, espontâneo e criativo. O amor ou a capacidade amorosa surge de um longo processo de trocas entre o indivíduo e seu ambiente, como uma afirmação do gesto criativo conjuntamente com a descoberta do outro”. Para essa autora, a criança passa a reconhecer o outro como uma pessoa aprendendo a cuidar dele, constituindo, assim, as bases das relações amorosas. Winnicott (1945 apud LEJARRAGA, 2005, s./p.) explora terrenos “não desenvolvidos por Freud, valorizando o amor nas primeiras trocas entre o bebê e o meio-ambiente, tanto da perspectiva dos indispensáveis cuidados amorosos do ambiente, quanto do desenvolvimento da capacidade de amar no sujeito”.

Embora reconheça o princípio do Estado laico na educação, trago a citação em Coríntios por entender que o saber pode ser construído e “bebido” de várias fontes:

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá; Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos; Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado. Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em

parte, mas então conhecerei como também sou conhecido. Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor (CORÍNTIOS, 13:1-13, 2016).

Para Lejarraga (2005, s./p.), o ser humano, desde a mais tenra idade, sente necessidade de “ser amado”, e essa necessidade o acompanhará durante toda a sua vida, “porque sua condição não deixará nunca de ser desamparada, não se refere à necessidade do amor romântico nem da idealização passional que Freud teorizava na metapsicologia do amor, mas à necessidade de ternura; de ser reconhecido, cuidado e amado por um outro”. Esclarece ainda a autora que o que se entende “geralmente como ‘capacidade de amar’ não seria a capacidade orgástica nem de idealizar o objeto, mas a capacidade de reconhecer o outro; de considerar e se preocupar com ele; de se identificar ternamente com sua condição desvalida, ou seja, a capacidade de sentir ternura” (LEJARRAGA, 2005, s./p., grifo da autora).

Marcomin (2006, p. 99) argumenta acerca da necessidade de um processo pedagógico que considera o amor nas relações, inclusive para a EA. Nas palavras da autora, é fundamental “[...] o reaprender a incorporar o afeto, sensibilidade, respeito, amor... Educar com amor e para o amor [...] Logo, a construção do processo educativo deve contemplar o amor, o que não seria diferente na EA”.

Logo, no contexto acima, o amor é um sentimento que precisa ser cultivado na nossa sociedade, sobretudo nas instituições de Educação Infantil, que cuidam e educam crianças pequenas. Concordo com Marcomin (2006) sobre a necessidade de contemplarmos e incorporarmos o amor. Sendo assim, as ações pedagógicas na Educação Infantil precisam ir ao encontro das necessidades das crianças, elas procuram demonstrá-las sempre que um adulto ou outra criança delas se aproxima. Minha vivência na Educação Infantil vem demonstrando que as crianças se aproximam pegando na nossa mão, implorando por atenção e carinho. Acredito que a Educação Infantil tornar-se-ia mais intensa e de qualidade se fosse “regada” com esse sentimento que tanto está faltando nas relações humanas. Uma educação amorosa é diferente, é impregnada de qualidade relacional, carinho, dedicação, afeto, cuidado, zelo, prazer, alegria, amor e, acima de tudo, de muito respeito pelo outro.

#### 4.4 ALGUMAS REFLEXÕES... E ALGUNS ENSAIOS PARA SUBSIDIAR A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

Li, reli, escrevi, pensei, refleti e percorri alguns caminhos... fiz, desfiz e refiz alguns ensaios no intuito de colaborar com a inserção da dimensão socioambiental de forma ainda mais intensiva junto à Educação Infantil do município de Florianópolis.

Nesse sentido, considero importante destacar a reflexão e ensaio que tentei junto à obra *“Escola, Comunidade e Educação Ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças”*, de Sato, Gomes e Silva (2013). A obra não é específica à Educação Infantil, porém eu acredito que pode contribuir sobremaneira com a educação de modo geral, mas também com a inserção da EA na Educação Infantil. A obra reúne seis blocos temáticos (*clusters*): **humanidades** (EA, filosofia e artes); **linguagens** (português, espanhol e comunicação); **educações** (inclusiva, infantil e física); **diversidades** (quilombo, indígena, campo e mitologia); **sociais** (sociologia, história, geografia e mapeamento); e **naturais** (ciências, matemática, física e biologia), que agrupam áreas clássicas da educação e áreas novas, recém-chegadas ao contexto educacional (SATO, 2013). Embora os seis blocos temáticos não tratem exclusivamente sobre a Educação Infantil, alguns deles poderão ser estudados (futuramente) com vistas a aprimorar e favorecer o desenvolvimento da EA nessa etapa da Educação Básica. O bloco das **humanidades**, que compreende a EA em si, pode contribuir com vários aspectos para a Educação Infantil, como, por exemplo, trazer “o pensar como fundamento da transformação” (PASSOS, 2013, p. 19), bem como incorporar as artes como um componente essencial da EA, realizando peças teatrais, desenhos, apresentações (QUADROS et al., 2013). Também o bloco das **linguagens**, pois a EA pode ser vivenciada pelas crianças através dos contos, poesias, roda de conversas, dentre outros (PALMA, 2013). Há também o bloco das **diversidades** trabalhando o respeito, a autonomia dos povos e a inclusão destes nos processos educativos (SANTOS; PEDROTTI-MANSILLA, 2013; AMORIM et al., 2013; REGINA; LIMA, 2013; REGINA et al., 2013).

Mas foi no bloco das **educações** que me debrucei com maior afinco, em razão de conter um capítulo sobre a Educação Infantil e que considerei fundamental para esta pesquisa por trazer um diálogo da Educação Infantil com o Tratado da Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global (KAWAHARA, 2013), e que discuto no próximo item desta pesquisa. Neste bloco, também a educação inclusiva é abordada por Hardoim et al. (2013) e a educação física, que aborda o corpo além da dimensão física, entrelaçando o lazer e o esporte nas descobertas ambientais por (GRANDO; CAFFANI; GOMES, 2013). Os demais blocos também poderão ser adaptados à Educação Infantil.

Cabe destacar que Sato (2013) descreve a obra “Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças” como um processo de montagem que está sempre em construção e oferece uma “espiral de conhecimentos” (SATO, 2013, p. 23) que entrelaça as três dimensões intrínsecas e inseparáveis da EA: *dimensão teórica (episteme)*, essa dimensão ancora os conceitos e as perspectivas já consagradas; *dimensão prático-reflexiva (práxis)*, refere-se aos nossos comportamentos e atitudes, vivências e experiências, não só do mundo acadêmico, mas de todas as áreas, idades e locais; e *dimensão ética (axioma)*, que diz respeito aos valores políticos e às crenças das pessoas, sujeitos (professores, acadêmicos e profissionais de várias áreas que lutam em prol de uma EA) que constroem a essência da EA. Essas dimensões devem ser vistas de maneira interligada e indissociável (SATO, 2013).

Portanto, considero que algumas estratégias deveriam ser desenvolvidas pelas equipes das instituições de Educação Infantil - inclusive pelo estudo em obras da área da EA e que podem subsidiar ações e adaptações à Educação Infantil - assim como pelos gestores de políticas públicas para intervir, junto às esferas responsáveis, sobre a necessidade de incluir nos documentos, aqui estudados, a temática da sustentabilidade socioambiental e da ambientalização curricular na Educação Infantil.

Nessa direção, imagino, reflito e ensaio algumas possibilidades de aproximação e subsídios à Educação Infantil com a temática da ambientalização curricular, com vistas a contribuir com as instituições e profissionais que nela atuam.

Além da sugestão da obra anteriormente mencionada, também busquei inspiração em outras fontes: a primeira delas, as relações entre as *Dimensões de qualidade da Educação Infantil sugeridas pelo MEC* (BRASIL, 2009c) com as *Dimensões de sustentabilidade sugeridas pela rede RISU* (PROYECTO RISU, 2014); em segundo lugar, um estudo das *Dimensões e indicadores de sustentabilidade da RISU* com vistas a uma adaptação para a Educação Infantil do município de Florianópolis e, finalmente, também uma adaptação a partir dos estudos de Kawahara (2013), para trabalharmos alguns dos princípios do Tratado de EA na Educação Infantil.

Ao fazer uma análise geral entre as *Dimensões de qualidade da Educação Infantil sugeridas pelo MEC* (sintetizadas no quadro 3 – coluna A) com *Dimensões de sustentabilidade sugeridas pela rede RISU* (sintetizadas Quadro 3 – coluna B), observei o distanciamento entre ambas e considero compreensível justamente por tratar-se de temas diferentes. Contudo, se

considerarmos a possibilidade de a ambientalização ser efetuada na Educação Infantil, as dimensões de sustentabilidade da rede RISU (PROYECTO RISU) podem constituir-se em um suporte a adaptações possíveis:

Quadro 3 - Demonstrativo das dimensões de qualidade da Educação Infantil definidas pelo MEC e as dimensões de sustentabilidade definidas pela rede RISU

A) Dimensões de qualidade na Educação Infantil definidas pelo MEC (BRASIL, 2009c):	B) Dimensões de sustentabilidade definidas pela rede RISU (PROYECTO RISU, 2014):
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Planejamento institucional</li> <li>2) Multiplicidade de experiências e linguagens</li> <li>3) Interações</li> <li>4) Promoção da saúde</li> <li>5) Espaços, materiais e mobiliários</li> <li>6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais</li> <li>7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Políticas de sustentabilidade</li> <li>2) Sensibilização e participação</li> <li>3) Responsabilidade socioambiental</li> <li>4) Docência</li> <li>5) Investigação e transferência</li> <li>6) Urbanismo e biodiversidade</li> <li>7) Energia</li> <li>8) Água</li> <li>9) Mobilidade</li> <li>10) Resíduos</li> <li>11) Contratação responsável</li> </ol>

Fonte: BRASIL (2009c); PROYECTO RISU (2014).

Ao estudar o quadro 3, é possível inferir que a formação de professores faz parte tanto das dimensões determinadas pelo MEC (formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais) como das dimensões sugeridas pela rede RISU (na dimensão docência).

Ainda no exercício de tentar subsidiar a temática da ambientalização, observei que as dimensões de qualidade do MEC não consideram o meio ambiente em si, na verdade, no item cinco, fazem menção aos “espaços”, mas não enfatizam o ambiente e a criança no meio ambiente. É necessário conceber a relação entre o meio ambiente e o ser humano de uma forma sistêmica, considerando que um faz parte do outro e não devem ser vistos de forma separada. Por outro lado, constatei que as dimensões da rede RISU também pouco enfatizam o ser humano em suas dimensões do afeto e do cuidado (consideradas nesta pesquisa). É possível dizer que as ações humanas estão intrínsecas tanto nas dimensões de qualidade da Educação Infantil como nas dimensões de sustentabilidade da rede RISU, porém acredito que

temos que ter um olhar especial para o ser humano e para a natureza de forma integrada/sistêmica. Talvez a sugestão seria incluir a dimensão humana agregando o afeto e o cuidado na rede RISU e as dimensões da rede RISU, quando factíveis de incorporação pela Educação Infantil, serem consideradas nas dimensões de qualidade propostas pelo MEC. Ou, de outro modo, estabelecer uma abordagem específica que agregue a ambientalização curricular, especificamente, na Educação Infantil, o que, a partir desta pesquisa, indica para um maior aprofundamento desta temática.

Acredito que se os documentos que regem a Educação Infantil, tanto em nível nacional como municipal – no caso do município de Florianópolis - incluíssem algumas dimensões e indicadores da rede RISU – aqueles viáveis e factíveis à Educação Infantil – eles contribuiriam para o movimento de ambientalização curricular na Educação Infantil do país e do município de Florianópolis, mas, sobretudo, poderiam contribuir para uma formação mais comprometida com a sustentabilidade socioambiental.

De acordo com Oliveira (2006 apud FIGUEIREDO; GUERRA; CARLETTO, 2014), é importante que se definam critérios e indicadores para a ambientalização, os quais devem constituir-se em subsídios para a definição de políticas públicas e institucionais comprometidas com o processo, de modo que as políticas ambientais das instituições educativas estejam articuladas com as políticas públicas em EA.

Ao incorporar aspectos da ambientalização curricular, a Educação Infantil poderá contribuir para que a questão ambiental seja contemplada no processo educativo, favorecendo não somente a criação de uma cultura de sustentabilidade socioambiental desde a tenra idade, mas também à luz deste estudo, cultivando e despertando para a criação de uma cultura de proteção, cuidado, comprometimento e afeto para com os demais seres vivos e, destes, com o meio ambiente, assim como uma formação comprometida com uma educação integral que vise à sustentabilidade socioambiental e planetária.

Tentando contribuir com a Educação Infantil, foi elaborado o quadro 4, que representa uma tentativa de adaptação, efetuada neste estudo, de 11 dimensões e de 23 questões/indicadores de sustentabilidade definidos pela rede RISU (PROYECTO RISU, 2014), e de três dimensões (relacionamento ser humano e natureza, afeto, cuidado) e três questões/indicadores acrescentados especificamente por esta pesquisa, totalizando, então, 14 dimensões e 26 questões/indicadores.

O objetivo desta adaptação foi suscitar a possibilidade de alguns questionamentos

e reflexões que possam sinalizar e contribuir para a incorporação futura de alguns aspectos e subsídios à ambientalização curricular nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) e nas instituições de Educação Infantil, considerando estudos sobre ambientalização na Educação Superior realizados por alguns autores (GUERRA et. al., 2015; FIGUEIREDO; GUERRA, 2014; GELI; JUNYENT; SÁNCHEZ, 2003, dentre outros).

Cabe destacar que os questionamentos presentes no quadro 4 poderão indicar ou não alguns indícios de ambientalização e, a partir deles, subsidiar esse processo em cada uma das dimensões ou nas que se configurarem como mais emergenciais.

Quadro 4 – Dimensões e indicadores de sustentabilidade para a Educação Infantil para o município de Florianópolis – uma adaptação efetuada nesta pesquisa a partir das dimensões e indicadores da rede RISU (continua)

Dimensões		Questões/Indicadores	
1	Políticas de sustentabilidade	1.1	Há algum documento na Educação Infantil do município de Florianópolis que estabeleça uma política institucional que esteja comprometida com a sustentabilidade socioambiental, tanto em seus aspectos estruturais, operacionais e comportamentais?
		1.2	Existe, em nível de Secretaria de Educação Municipal e nas unidades educativas, uma comissão, grupo, ou equipe que atue com um projeto específico para a EA?
		1.3	A EA, englobando a sustentabilidade socioambiental, está incorporada nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil e nos projetos político-pedagógicos das unidades educativas?
		1.4	As instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis recebem verbas ou um outro tipo de apoio exclusivo para aplicar nos projetos, campanhas ou ações de EA que vise à sustentabilidade socioambiental?
2	Sensibilização e participação	2.1	Os professores, as crianças e toda a comunidade educativa estão envolvidos na concepção e execução de uma política socioambiental?
		2.2	Há projetos de EA nos projetos político-pedagógicos das unidades educativas e nos planejamentos das professoras? Há, também, o envolvimento das crianças e da comunidade educativa em projetos e ações que englobem a sustentabilidade socioambiental?
3	Responsabilidade socioambiental	3.1	Existem projetos, programas ou intervenções que visem a contribuir para a resolução dos problemas socioambientais, almejando a sustentabilidade nas comunidades do entorno das unidades de Educação Infantil? Existem projetos, programas ou intervenções que contemplem a sustentabilidade socioambiental que repercutem sobre a instituição educativa, a educação e a formação das crianças?

(continuação)

Dimensões		Questões/Indicadores	
		3.2	O município de Florianópolis participa de programas permanentes que visem à formulação e implementação de políticas públicas voltadas à sustentabilidade socioambiental? E envolve as instituições de Educação Infantil?
		3.3	Existem convênios do município com Organizações Não Governamentais (ONG), universidades, Serviço Social do Comércio (SESC) e outras instituições objetivando relações ambientais sustentáveis? Há a participação das instituições de Educação Infantil?
		3.4	Há programas permanentes de viés da sustentabilidade socioambiental que repercutam sobre as comunidades no entorno das instituições de Educação Infantil?
4	Docência	4.1	Existe, na política de formação de educadores (professores, auxiliares de sala, supervisores e diretores) da Educação Infantil do município de Florianópolis, a menção expressa de formação ambiental para a sustentabilidade?
		4.2	Existem competências ou capacidades transversais básicas para a sustentabilidade socioambiental, explicitamente definidas na política de formação dos profissionais da Educação Infantil?
		4.3	Incorpora-se, na política de formação de educadores da Educação Infantil bem como nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Florianópolis, a perspectiva de sustentabilidade socioambiental?
		4.4	Existe o incentivo de formação específica em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado sobre o meio ambiente e sustentabilidade socioambiental para os profissionais da Educação Infantil?
5	Investigação e transferência	5.1	Existem estratégias e convênios entre o município de Florianópolis com as universidades no sentido de formar parcerias que visem à sustentabilidade socioambiental e envolvam os profissionais da Educação Infantil?
		5.2	O município incentiva a participação dos seus dirigentes, autoridades, educadores em eventos nacionais e internacionais relativos ao meio ambiente e à sustentabilidade?
6	Urbanismo e biodiversidade	6.1	As instituições de Educação Infantil têm uma equipe responsável pela gestão e pela conservação e melhoramento de suas áreas verdes, hortas e jardins? As crianças usufruem desses espaços?
		6.2	O município de Florianópolis tem um plano específico, eixo estratégico ou curso de ação sobre sustentabilidade e gestão de áreas verdes e biodiversidade ambiental? Orienta a Educação Infantil na perspectiva da formação dos profissionais e das crianças nesse sentido?
7	Energia	7.1	O município de Florianópolis tem um plano específico, eixo estratégico ou linha de ação de aspectos de sustentabilidade ambiental que incluam economia de energia, iluminação natural, energia renovável, enfim, uso responsável de energia? Também para as dependências das instituições de Educação Infantil?
8	Água	8.1	O município de Florianópolis tem um plano específico, eixo estratégico ou curso de ação de sustentabilidade socioambiental que inclua aspectos de economia de água, uso da água da chuva, saneamento



(conclusão)

Dimensões		Questões/Indicadores	
			para o consumo, irrigação e gestão dos resíduos de água? Também nas dependências das instituições de Educação Infantil?
9	Mobilidade	9.1	O município de Florianópolis tem um plano de gestão e mobilidade sustentável que garanta a acessibilidade a todas as pessoas? Existe a discussão dessa temática, incluindo o transporte solidário para poluir menos, o incentivo ao uso da bicicleta e a educação para a mobilidade sustentável? Realiza formação para os profissionais de Educação Infantil nesse sentido?
10	Resíduos	10.1	O município de Florianópolis tem um plano específico, eixo estratégico ou linha de ação de sustentabilidade socioambiental para minimizar a produção de resíduos sólidos, incluindo programas de coleta seletiva e gestão adequada dos resíduos sólidos, tais como: cartuchos de tinta, <i>toners</i> , marcadores de quadro branco, pilhas, equipamentos eletrônicos etc.)?  Promove também uma política de gestão adequada de resíduos para serem aplicadas nas instituições de Educação Infantil? Envolve os pais das crianças através das reuniões educativas? Há formação para os profissionais da Educação Infantil visando a um consumo responsável?
11	Contratação responsável	11.1	O município de Florianópolis realiza compras de produtos que são produzidos de forma que respeite o ser humano e a natureza, visando à sustentabilidade socioambiental (compra responsável)?  Usa os critérios de sustentabilidade, justiça e ética social na escolha de produtos e fornecedores? Também no que se refere à refeição das crianças e materiais pedagógicos nas instituições de Educação Infantil?  Trabalha no sentido de formar os profissionais e as crianças para um consumo mais responsável, minimizando os impactos no meio ambiente?
12	Relacionamento do ser humano x natureza	12.1	Existe a preocupação de se criar na Educação Infantil uma cultura de relação de pertencimento do ser humano à natureza?
13	Afeto	13.1	Existe, nas orientações curriculares e nos projetos político-pedagógicos das unidades educativas, a valorização e desenvolvimento de relações afetivas entre professores e crianças, entre os profissionais e entre os profissionais e familiares, bem como entre toda a comunidade educativa e com a natureza como um todo?
14	Cuidado	14.1	Existe, nas orientações curriculares e nos projetos político-pedagógicos a preocupação em desenvolver uma relação harmoniosa, amorosa, que proteja e que estabeleça relações de cuidado com as crianças, os familiares, os professores, os profissionais, com o espaço educativo, com a sociedade e com a natureza num todo?

Fonte: Elaboração da autora, adaptado do Proyecto RISU (2014).

É pertinente ressaltar, por exemplo, que alguns dos aspectos pontuados nas dimensões 2 e 14 são em parte contemplados no documento de Florianópolis

(FLORIANÓPOLIS, 2012).

Reconheço que caberia, ainda, uma reflexão e aprofundamento maiores da questão suscitada a partir do quadro 4 para a realidade do município de Florianópolis, inclusive integrando entrevistas com profissionais da área da Educação Infantil que atuam no município. Logo, nesse caso, há necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras. A partir dos questionamentos efetuados e suas respostas, seria possível buscar atender ou, pelo menos, tentar incorporar parte desses aspectos no âmbito da Educação Infantil.

No caminho das reflexões e dos ensaios, com base nos estudos de Kawahara (2013), acerca de alguns princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), elaborei o quadro 5 abaixo com sugestões e adaptações de algumas ações pedagógicas considerando alguns princípios do Tratado em questão para a Educação Infantil.

Quadro 5 – Alguns Princípios (9 – 16) do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), e possibilidades de ações para serem trabalhadas na Educação Infantil, a partir de adaptações de Kawahara (2013) (continua)

<b>Alguns princípios do Tratado de Educação Ambiental (BRASIL, 1992)</b>	<b>Possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil (adaptadas a partir de KAWAHARA, 2013)</b>
9. “A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue” (p. 2)	Por meio de histórias, filmes infantis, desenhos, teatros e brincadeiras que envolvam a cultura indígena e outras culturas. De acordo com Kawahara (2013), o livro de histórias “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, pode ser usado para trabalharmos este princípio.
10. “A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos” (p. 2)	Dialogar com as crianças sobre os problemas no entorno da instituição educativa, para que aos poucos elas percebam e possam estabelecer relações entre o ambiente institucional interno, o entorno e o ambiente como um todo, identificando o potencial de ação de cada ser. Para Kawahara (2013), o livro de histórias “Magia do Luar”, de Jean C. Lopes, pode auxiliar o trabalho deste princípio.
11. “A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado” (p. 2)	Trabalhar a autoestima e o autoconhecimento (KAWAHARA, 2013). Proporcionar histórias, rodas de conversa, desenhos, teatros, filmes infantis educativos e principalmente jogos e brincadeiras

(continuação)

Alguns princípios do Tratado de Educação Ambiental (BRASIL, 1992)	Possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil (adaptadas a partir de KAWAHARA, 2013)
	diversificadas. Conforme Kawahara (2013), o livro de histórias “As Gueledes – a festa das máscaras”, de Raul Lody, pode ser usado nessa intenção.
12. “A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem os conflitos de maneira justa e humana” (p. 2)	Os profissionais da Educação Infantil devem procurar resolver os conflitos que se apresentarem no dia a dia, juntamente com as crianças através do diálogo e do respeito, de maneira justa e humana. De acordo com Kawahara (2013), um livro que pode ser usado para trabalhar este princípio é “Abaixo das Canelas”, de Eva Furnari.
13. “A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, de classe ou mentais” (p. 2)	No desenvolvimento das ações pedagógicas no dia a dia, colaborar para promover e construir uma cultura de cooperação, diálogo, respeito, afeto, desenvolvimento da criatividade e autoconhecimento. Para Kawahara (2013), um livro que pode ser usado para trabalhar este princípio é o “Lolo Barnabé”, de Eva Furnari.
14. “A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e o seu comprometimento com os interesses de todos os sectores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável, e os meios de comunicação de massa devem ser transformados num canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores” (p. 2)	Na concepção de Kawahara (2013, p. 212), “a comunicação e a expressão em todas as formas precisam ser trabalhadas nas crianças desde muito cedo”. Dialogar com as crianças sobre os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, pois todos têm acesso. Promover rodas de conversa sobre o que é realmente necessário para uma pessoa viver, sobre os problemas e perigos do consumismo, colaborar para construir uma cultura de consumo de coisas que realmente necessitamos para viver e que não prejudiquem o meio ambiente. Para este princípio, Kawahara (2013) sugere “Zoom”, de Istvan Banyai. Sugiro também visitas/saídas de campo a espaços abertos, parques, etc.
15. “A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis” (p. 2)	No entender de Kawahara (2013), a respeito deste princípio, devemos refletir sobre nossa forma de ser e viver no mundo. Aproveitar os problemas do dia a dia nas instituições educativas e transformar em oportunidades para criarmos uma cultura de EA visando à sustentabilidade. Trabalhar os valores da coerência, honestidade, dentre outros. Kawahara (2013) sugere o livro de histórias “Uma família parecida com a da gente”, de Rosa Amanda Strausz, para trabalhar este princípio.
16. “A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as	Despertar nas crianças uma cultura de valores em busca de uma consciência ética, de cuidado com

(conclusão)

<b>Alguns princípios do Tratado de Educação Ambiental (BRASIL, 1992)</b>	<b>Possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil (adaptadas a partir de KAWAHARA, 2013)</b>
formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar os seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos” (p. 2)	todas as formas de vida, respeitando o seu ciclo vital, através de histórias, desenhos, teatros e de exemplos na vida cotidiana. De acordo com Kawahara (2013), o livro “Um presente do mar”, de Kate Banks, pode ser usado para trabalhar este princípio. Assim como saídas/visitas a espaços educativos como os parques ecológicos.

Fonte: Elaboração da autora com base no Tratado de Educação Ambiental (BRASIL, 1992) e dos estudos de Kawahara (2013).

Acredito que se a EA for pensada nos espaços educacionais como uma prioridade, tendo em vista as DCNEA (BRASIL, 2012a) e desenvolvida considerando os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), diversas das dimensões de sustentabilidade e ambientalização agregadas ao afeto e ao cuidado, defendidas por vários estudiosos desta área e nesta pesquisa, poderão ser adaptadas/atendidas/incorporadas na Educação Infantil.

Além disso, em linhas gerais, acredito que algumas ações – inclusive em parte ou indiretamente pontuadas nas orientações curriculares no núcleo pesquisado - podem ser intensificadas e favorecer a inserção da dimensão ambiental na Educação Infantil às quais podem ser desenvolvidas a partir da realização de brincadeiras, interações, atividades lúdicas que favoreçam uma cultura de valorização, amor, respeito e pertencimento à natureza; diálogos nas rodas de conversa ou similares, que proporcionem reflexões sobre a relação que existe entre a instituição educativa e a comunidade, entre o local e global; atitudes que visem a desenvolver e favorecer a formação de relações afetivas e amorosas que valorizem e intensifiquem as ações de cuidado e afeto na Educação Infantil; atitudes que consideram a criança como sujeito, cidadã de direitos e capaz de intervir na sua realidade; ações que objetivem desenvolver e promover nas crianças um senso crítico em relação às questões da saúde, saneamento, gestão de resíduos, do consumo responsável e sustentável, cuidados com a água, a energia; ações que visem à incorporação de valores necessários para viver uma vida digna e responsável, entre eles o respeito, responsabilidade, ética, coragem, dentre outros; incorporação de aspectos relativos aos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; promoção de situações/eventos

que favoreçam a compreensão acerca da sustentabilidade socioambiental.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Para as instituições de Educação Infantil, os documentos oficiais colaboram sobremaneira na orientação, definição e condução das práticas pedagógicas que são desenvolvidas junto às crianças, no dia a dia, nas unidades educativas. Saliento, portanto, que os documentos oficiais são essenciais e ajudam a estruturar e direcionar o caminho a ser seguido pelos diretores, supervisores, professores, auxiliares de sala, profissionais esses que colaboram diariamente para o desenvolvimento do processo pedagógico da Educação Infantil do município de Florianópolis. Por conseguinte, os dois documentos aqui analisados oferecem sustentação para o trabalho que deve ser desenvolvido nas instituições educativas do município de Florianópolis e, no caso das DCNEI (BRASIL, 2009a), nas instituições educativas de todo o país.

Antes de tecer as considerações relativas a esta pesquisa, quero esclarecer que não pretendo fazer uma avaliação das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012). A minha intenção é contribuir com a Educação Infantil do citado município, caso isso seja possível, a partir do estudo dos documentos sob o viés da ambientalização curricular.

Além do mais, é preciso ressaltar que, para um maior aprofundamento da temática em questão, o estudo deu-se apenas no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, o que, conseqüentemente, já sinaliza para a necessidade de intensificar a pesquisa, estendendo-a para os demais núcleos (Relações Culturais e Sociais e o Núcleo das Linguagens - Oral, Escrita, Visual, Corporal e Sonora).

Assim, para avançar nas reflexões das considerações, retomo aqui a pergunta inicial que norteou esta pesquisa: as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012), especificamente no que se refere ao Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza, e as DCNEI (BRASIL, 2009a), apresentam indícios e subsídios que colaboram com o processo de ambientalização curricular e consideram as relações de afeto e cuidado como essenciais aos processos formativos na Educação Infantil e de sustentabilidade socioambiental?

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que nas DCNEI (BRASIL, 2009a), das vinte expressões pesquisadas, sete foram contempladas e treze não foram encontradas; já nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis,

no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012), das vinte expressões-chave, doze foram contempladas, e oito não foram encontradas. Cabe ressaltar que os contextos das expressões contempladas remetem, em parte, a indícios e subsídios que colaboram com o processo de um currículo ambientalizado. Portanto, é possível afirmar que existem indícios e subsídios de ambientalização curricular tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, especificamente no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012) como nas DCNEI (BRASIL, 2009a), embora fosse importante aprofundar esta pesquisa com o cruzamento de entrevistas junto a profissionais que estejam atuando na Educação Infantil do município de Florianópolis. Porém, a falta de algumas expressões-chave, o significado e a abrangência que tais expressões representam pode evidenciar algumas lacunas nos aspectos da ambientalização curricular. Reconheço que os indícios ainda poderão ser tímidos diante do contexto e agravamento da causa, porém enalteço as iniciativas.

Acredito que estes dois importantes documentos, os quais orientam as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis, e do país como um todo no caso das DCNEI (BRASIL, 2009a), que atendem milhares de crianças de quatro meses a seis anos, visando ao seu desenvolvimento integral poderiam contemplar a discussão/reflexão e incorporação dos problemas ambientais dentro de uma visão sistêmica e crítica, não só abrangendo os aspectos atinentes às expressões-chave, mas outros enfatizados ao longo desta pesquisa e que podem envolver um currículo ambientalizado na Educação Infantil.

Diante da importância que representam os documentos estudados para a Educação Infantil do município de Florianópolis, caso da presente pesquisa, faz-se necessário discutir a EA e a ambientalização, considerando a totalidade das dimensões que afetam a sociedade e a natureza como um todo, compreendendo que as questões ambientais devem ser tomadas numa perspectiva sistêmica, refletindo sobre os múltiplos fatores que afetam o meio ambiente e a sociedade. Neste sentido, concordo e trago aqui as contribuições de Sauvé (2005), que defende que a EA, numa perspectiva sistêmica, “leva também a reconhecer os vínculos existentes [...] entre o passado, o presente e o futuro, entre o local e o global, entre as esferas política, econômica e ambiental, entre os modos de vida, a saúde e o meio ambiente [...]” (SAUVÉ, 2005, p. 318).

Compreendo que promover a ambientaliza o curricular na Educa o Infantil não

é, nem será, uma tarefa fácil, mas, com perseverança, dedicação e conhecimentos é possível colaborar para esse longo e rico processo.

Diante do exposto, concordo com Kitzmann e Asmus (2012), que lembram que a ambientalização deve favorecer uma reflexão constante e aberta sobre os conhecimentos e suas produções, com vistas à formação integral dos estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica e também na Educação Superior. Congrego-me a eles, entendendo que o processo de ambientalização deve ocorrer nas diferentes instâncias e não somente na curricular, requerendo, assim, a ampliação do conceito de ambientalização curricular para ambientalização de toda a unidade educativa, buscando, desta forma, a construção de uma sociedade mais solidária, mais justa e mais sustentável.

Assim, embora eu tenha ensaiado/hipotetizado, no início desta pesquisa, uma proposição conceitual à ambientalização na Educação Infantil, acredito que esta sofreu, ao longo deste estudo, alguns avanços e a concebo então, modestamente, como um processo que deve integrar aspectos administrativos, estruturais, políticos e pedagógicos, articulados entre si e integrados à realidade das crianças, pautados nas dimensões do afeto e do cuidado como requisitos fundamentais para o seu pleno desenvolvimento, respeitando a criança como uma cidadã de direitos, ser social e histórico, produtor de cultura, capaz de intervir na sua realidade e digna de viver a vida em plenitude.

É preciso intensificar os esforços e aproveitar com qualidade a convivência diária com as crianças e com o meio ambiente, de modo que no processo do desenvolvimento das ações pedagógicas seja possível trabalhar na direção da formação de sujeitos críticos, saudáveis, responsáveis, criativos, éticos, atuantes e atentos à sustentabilidade socioambiental. Considerando que os avanços científicos das últimas décadas suscitam conhecimentos novos e fundamentais para a teoria e prática educativa (LIMA, 2009), é necessário socializar e disponibilizar para os educadores os novos conhecimentos com vistas a contribuir para a prática diária nas instituições educacionais. Nesse ínterim, é fundamental fortalecer e destacar o papel ainda maior dos educadores em prol de uma educação voltada para a sustentabilidade socioambiental e planetária. O diálogo entre a pesquisa, a construção teórica e a ação educativa junto às crianças contribuirá fundamentalmente para fortalecer uma educação voltada para a sustentabilidade socioambiental como direito humano e parte constituinte da cidadania.

Para que tenhamos cidadãos éticos, críticos, atuantes e ecologicamente



comprometidos com a sustentabilidade socioambiental, devemos começar com a EA, ou com pressupostos dela, já na infância. Essa iniciação pelo viés da EA visa não somente a garantir um futuro às próximas gerações, mas primordialmente a se comprometer com a sustentabilidade socioambiental e planetária - sob os auspícios do afeto e do cuidado - para qualquer tempo e lugar.

Com base nisso, é importante que haja a reflexão sobre a elaboração, revisão e construção de projetos político-pedagógicos – da Educação Infantil – mais ambientalizados, vislumbrando o desenvolvimento de uma cultura na Educação Infantil que sensibilize as crianças e os professores a pensarem e agirem de maneira crítica, ética, prudente, responsável e sustentável. Para tanto, os educadores devem perceber a necessidade de uma atuação sistemática e comprometida com a sustentabilidade socioambiental em todas as frentes de atuação e formação.

Desse modo, um currículo ambientalizado, na concepção desta pesquisa, deve prever/oportunizar que as unidades de Educação Infantil possam estabelecer uma relação mais equilibrada e sustentável com o meio ambiente; comprometer-se com uma formação alicerçada no afeto e no cuidado, organizando as instituições para que sejam exemplo às crianças e à comunidade. Sendo assim, o ambiente educacional, ao empregar abordagens comprometidas com a sustentabilidade socioambiental e sob a perspectiva do afeto e do cuidado, tem a possibilidade de tornar-se uma referência para a sua comunidade e contribuir para a formação de cidadãos sensíveis, afetuosos, responsáveis, éticos e dispostos a assumir o compromisso com a sustentabilidade em todas as suas nuances e dimensões.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

AMORIM, Denise et al. Educação quilombola: uma experiência em Mata Cavalo  
In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina. **Escola, Comunidade e Educação Ambiental**: Reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 128-142.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. **A Poética do Espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2008. (Coleção Tópicos).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**. A Transformação das Pessoas em Mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOFF, Leonardo. Carta da Terra. In: SATO, Michèle. (Org.). **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: Rima Editora, FAPEMAT, 2011. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. **O Cuidado Necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O cuidado essencial**: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005. Disponível em:  
<<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/6/11>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Saber Cuidar Ética do humano** - compaixão pela terra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. Disponível em: <<http://www.vozes.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOSSA, Nádía A. Do nascimento ao início da vida escolar: o que fazer para os filhos darem certo? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 17, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O vôo da arara azul**: escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas: Armazém do Ipê, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília/DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Jornada Internacional de Educação Ambiental, 1ª. 1992, Rio de Janeiro. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/htms/docsrefs.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 26 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6938/81, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Consumo sustentável**: Manual de educação. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental Série Documentos Técnicos, nº 7. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/portifolio.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 05/2009**. Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9769&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid)>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, 2009. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica Sonia Kramer (Consultora). Equipe: Camila Barros, Daniela de Oliveira Guimarães. Hilda Micarelo, Luiz Cavalieri Bazilio, Maria Fernanda Nunes. Maio de 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012a. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. **Cartilha Consumismo Infantil: na contramão da sustentabilidade**. Brasília, MEC/MMA, 2012b. Disponível em: <[http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/cad\\_consumo\\_sust\\_mma.pdf](http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/cad_consumo_sust_mma.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012c. Disponível em: <[http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/livreto\\_escola\\_sustentavel\\_isbn\\_final.pdf](http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/livreto_escola_sustentavel_isbn_final.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **A política dos 5 R's**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/9410-a-pol%C3%ADtica-dos-5-r-s>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Ecológica** - a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CARRILHO, Marília Manuel Rosado. **A fundamentação filosófica das noções de cuidado e de responsabilidade no pensamento de Maria de Lourdes Pintasilgo**. 2015. 458 f. Tese (Doutorado em Filosofia)-Évora, Portugal, 2015.

CARVALHO, Benjamin de Araújo. **Glossário de Saneamento e Ecologia**. Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, Rio de Janeiro, 1981.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: Universidades/UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 13-24.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

COPELLO LEVY, Maria Ines. Escola ambientalizada e formação de professor@s: compromissos e desafios. In: TAGLIEBER, José Erno; GUERRA, Antonio Fernando Silveira (Orgs.). **Pesquisa em Educação Ambiental**: pensamentos e reflexões. Pelotas, UFPel, 2004. p. 105-143.

\_\_\_\_\_. Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre ambientalização da escola. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 93-110, jul./dez. 2006.

CORÍNTIOS. Português. In: **Bíblia Sagrada**. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/1co/13>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CRIBB, Sandra de Souza Pinto. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **REMPEC** - Ensino, Saúde e

Ambiente, v. 3 n. 1, p. 42-60, abr. 2010. Disponível em:  
<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/106-209-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CURRIE, Karen. **Meio Ambiente: Interdisciplinaridade na prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de Oferta ou de Efetivo Atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/out/publicacoes/pdf/asp-2-04-2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FESTOZO, Marina Battistela; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Ambientalização curricular no ensino superior: problematizando a formação de educadores ambientais. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SILVA MAIA, Jorge Sobral da (Org.). **Educação ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 92-108.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia; GUERRA, Antonio Fernando Silveira. UNIFEBE Sustentável: Indícios de Ambientalização em Cursos de Graduação, X ANPED SUL. **Anais...** Florianópolis, outubro de 2014.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia; GUERRA, Antonio Fernando Silveira; CARLETTO, Denise Lemke. Ambientalização nas Instituições de Educação Superior: reflexões do IV Seminário Sustentabilidade na Universidade. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 337-349.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia; GUERRA, Antonio Fernando Silveira; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Ambientalização curricular em cursos de licenciatura e na educação básica: a pesquisa e a formação inicial e continuada. In: II JORNADA IBERO-AMERICANA DA ARIUSA: COMPROMISSO DAS UNIVERSIDADES COM A AMBIENTALIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE. **Anais eletrônicos...** Itajaí, 2012. *E-book* Itajaí: Univali, 2012. p. 100-106. Disponível em: <<http://www.reasul.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 2012.

FOLADORI, Guilherme; TOMMASINO, Humberto. Controvérsias sobre sustentabilidade. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010. p. 49-61.

FOLLMANN, José Ivo. Sustentabilidade socioambiental e gestão da educação superior. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (Orgs.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 297-312. Disponível em: <<http://www.bestbothworlds2014.sc.usp.br/AMBIENTALIZACAO.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 15.

FRANCO, José Luiz de Andrade. O conceito de biodiversidade e a história da biologia da conservação: da preservação da *wilderness* à conservação da biodiversidade. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. **História**, v. 32, n. 2, Franca, jul./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742013000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742013000200003)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Denise et al. Diagnóstico do grau de ambientalização curricular no ensino, pesquisa, extensão e gestão na Universidade Federal de São Carlos (Brasil). In: GELI, Anna Maria; JUNYENT, Mercè; SÁNCHEZ, Sara (Eds.) **Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Ambientalización curricular de los estudios superiores, v. 3. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, 2003. p. 177-190.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

GADE, Christiane. **Psicologia do Consumidor e da Propaganda**. Edição revisada e ampliada. São Paulo: EPU, 1998.

GELI, Anna Maria; JUNYENT, Mercè; SÁNCHEZ, Sara (Eds.). **Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Ambientalización curricular de los estudios superiores, v. 3. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, 2003.

\_\_\_\_\_. (Eds.) **Ambientalización curricular de los estudios superiores 4 - Acciones de Intervención para la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universitat de Girona - Red ACES, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1.011, especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

GONZÁLES MUÑOZ, Maria Carmen. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996. Disponível em: <<http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/gonzalez02.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

GRANDO, Beleni Salette; CAFFANI, Maria Cristina Rodrigues da Silva; GOMES, Cleomar Ferreira. Educação física e educação ambiental: reflexos sobre a educação do corpo e a natureza. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 216-227.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira et al. Ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira (Org.). **Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades: [recurso eletrônico] subsídios, reflexões e aprendizagens**. – 1 edição dados eletrônicos, Itajaí: editora da UNIVALI, 2015. p. 11-33. Disponível em: <[http://www.eesc.usp.br/portaleesc/images/docs/eesc\\_ambientalizacao\\_e\\_sustentabilidade\\_e\\_nas\\_universidades\\_univali.pdf](http://www.eesc.usp.br/portaleesc/images/docs/eesc_ambientalizacao_e_sustentabilidade_e_nas_universidades_univali.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior. **Educar em Revista**, Edição Especial, Curitiba: UFPR, n. 3, 2014, p. 109-126, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a08nspe3.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; SAENZ, Orlando. (Coords.). In: II JORNADA IBERO-AMERICANA DA ARIUSA. **Anais...** Itajaí: Editora da Univali, 2012. p. 99-105.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis, 2010. p. 33-41.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de Educadores Ambientais**. Papirus: Campinas, 2004a.

\_\_\_\_\_. A Educação Ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006.



\_\_\_\_\_. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HARDOIM, Edna Lopes et al. A educação inclusiva e os princípios da Carta da Terra: um profícuo diálogo na busca da justiça social. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 183-201.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José V. **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação ambiental**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 15-62.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. **Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES**. Universitat de Girona, 2004. p. 15-32.  
Disponível em:  
<[http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web\\_alfastinas/castella/c\\_index.htm](http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

KAWAHARA, Lúcia Shiguwmi Izawa. Educação Infantil em diálogo com o Tratado da Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), 2013. p. 202-215.

KITZMANN, Dione. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental**, Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v. 18, jan./jun. 2007.

KITZMANN, Dione; ASMUS, Milton Lafourcade. Ambientalização sistêmica – do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 269-280.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 51-65.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEJARRAGA, Ana Lila. Sobre a ternura, noção esquecida. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 19, jun. 2005. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072005000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000100005)>.

Acesso em: 24 abr. 2016.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Cotidiano na sala de aula Neurociência e Leitura**. São Paulo: Interlaia, 2009.

LOPES NETO, David; NÓBREGA, Maria Miriam Uma da. Holismo nos modelos teóricos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn)**, Brasília, p. 233-242, abr./jun. 1999.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti. **Percepção e imagem no contexto da paisagem litorânea à Educação Ambiental**. (Em construção), 2016.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: um processo em construção na Pós-Graduação. In: CARVALHO, Eduardo Búrigo de; COSTA, Gilvan Luiz Machado (Orgs.). **Educação: questões contemporâneas**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 93-108.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SILVA, Alberto Dias V. da. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/999-2933-3-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. A sustentável leveza da universidade. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010. p. 171-189.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **Estudo do meio: descobrindo e revelando espaços, tempos e saberes: ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto editora, 2002. p. 11-33.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, repensar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1988.

NEVES, Juliana Pereira; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Desafios para a inserção da educação ambiental na escola: em questão a carência formativa do professor a partir de duas pesquisas diagnósticas. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SILVA MAIA, Jorge Sobral da (Org.). **Educação ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 58-69.

ODUM, Eugene Pleasants. **Fundamentos da ecologia**. (*Fundamentals of ecology*, 1953). Tradução de C. M. Baeta Neves. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

OLIVEIRA, Maíra Gesualdo; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Os projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia e os temas ambientais: o caso das universidades federais brasileiras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 445-447, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Maristela Fátima dos Santos. **Afetividade e escola: uma relação em construção**. 2010. 57f. Dissertação (Mestrado em Teologia)-Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, Wencesláo Machado et al. As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Ed.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: aspectos Ambientales de les universidades**. 2: proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona, 2003. v. 2. p. 35-55.

PALMA, Sônia. Educação Ambiental e língua portuguesa no ensino fundamental e médio In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 75-86.

PASSOS, Luiz Augusto. O que é isso de filosofia honesta e descente? In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 30-42.

PAVESI, Alessandra; FREITAS, Denise de. Desafios para a ambientalização curricular no ensino superior brasileiro. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIÊNCIAS. **Anais...** Girona, Espanha, p. 2.678-2.682, 2013.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação**. Coleção Pensadores e Educação.

Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, Clarisy Cristina. **As questões ambientais nos livros didáticos de Ciências à luz dos objetivos e princípios da Educação Ambiental**. 2010. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: PPGE/UNISUL, Tubarão, 2010.

PROYECTO RISU. **Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades latinoamericanas**. 2014. Disponível em: <[http://www.pnuma.org/educamb/documentos/GUPES/Proyecto\\_risu\\_Final\\_2014.pdf](http://www.pnuma.org/educamb/documentos/GUPES/Proyecto_risu_Final_2014.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2015.

QUADROS, Imara et al. **Arte- educação- ambiental**. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a16.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

REGINA, Adriana Werneck et al. Yo no creo en las brujas, pero... In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 170-180.

REGINA, Adriana Werneck; LIMA, Artema. Educação escolar indígena. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 144-154.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCKSTRÖM, Johan. A safe operating space for humanity. **Nature**, v. 461, n. 24, p. 472- 475, set. 2009. Disponível em: <[http://steadystate.org/wp-content/uploads/2009/12/Rockstrom\\_Nature\\_Boundaries.pdf](http://steadystate.org/wp-content/uploads/2009/12/Rockstrom_Nature_Boundaries.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2015.

RODRIGUES, Marcia de Souza. **A amorosidade no processo educativo**. 2013. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

RUSCHEINSKY, Aloisio. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: Incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (Orgs.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 99-124.

\_\_\_\_\_. Controvérsias, potencialidades e arranjos no debate da sustentabilidade ambiental. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XIII, n. 2, p. 437-441, jul./dez. 2010.

SÁ, Laís Moreira. Pertencimento. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245- 256.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Maria Angela dos; PEDROTTI-MANSILLA, Débora Eiriléia. Incluir a diversidade: compromisso ético da educação. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental**: Reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 122-127.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e Documentos [MEC]: Há Espaço para a Relação Criança/Natureza na Educação Infantil? In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. Universidade do Minho, Portugal, 2011.

SATO, Michèle. Cluster da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, comunidade e educação ambiental**: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), 2013. p. 15-29.

SATO, Michèle; GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva; SILVA, Regina (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental**: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), 2013.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. O ensino de ecologia e a experiência estética no ambiente natural: considerações preliminares. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 15, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132009000200010>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SILVA MAIA, Jorge Sobral da. Educação ambiental sócio-histórica como perspectiva para a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico nos primeiros anos do ensino fundamental. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SILVA MAIA, Jorge Sobral da (Org.). **Educação**

**ambiental a várias mãos:** educação escolar, currículo e políticas públicas. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 26-40.

SILVÉRIO, Tamara Flor. **Ambientalização dos currículos em cursos de graduação da UNISUL/Tubarão-SC.** 2012. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SILVÉRIO, Tamara Flor; MARCOMIN, Fátima Elizabeti. **As questões ambientais no âmbito dos cursos de graduação da Unisul:** entre a realidade e o ideal, subsidiando a ambientalização curricular. Tubarão: Unisul, 2013. 45 p. (Relatório).

SORRENTINO, Marcos. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de Cortez (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-22.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Educação ambiental no espaço da política pública brasileira. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SILVA MAIA, Jorge Sobral da (Org.). **Educação ambiental a várias mãos:** educação escolar, currículo e políticas públicas. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 140-156.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes; GONÇALVES, Marlene F. C. Construção do Conhecimento. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadores Ambientais. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 102-115.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil:** A construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (Org.). **A pesquisa-ação participativa em educação ambiental:** reflexões teóricas. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007. p. 121-162.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; JANKE, Nadja. Políticas públicas para a educação no Brasil: contribuições para compreender a inserção da educação ambiental na escola pública. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SILVA MAIA, Jorge Sobral da (Org.). **Educação ambiental a várias mãos:** educação escolar, currículo e políticas públicas. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 110-124.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SILVA MAIA, Jorge Sobral da (Org.). **Educação ambiental a várias mãos:** educação escolar, currículo e políticas públicas. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, p. 70-78, set. 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São

Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de et al. Espaços educativos impulsionadores da EA. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 29-48, 2009.

Z EGLIN, Irene Vonsovicz; Z EGLIN, Beatriz Vonsovicz. Display demonstrativo dos princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, adaptado (BRASIL, 1992). Florianópolis, 2015.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A – Ocorrência das expressões-chave nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Quadro 6 - Expressões-chave que foram pesquisadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) (continua)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
1- Educação Ambiental				Não aparece.
2- Meio ambiente	“Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2009a, p. 02).	Artigo 6º, inciso I, ao citar os princípios que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem assumir, no caso seria o princípio do respeito ao bem comum (meio ambiente).	1	Meio ambiente aqui é entendido como um bem comum.
3- Ambiente natural	“IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;” (BRASIL, 2009a, p. 03).	As propostas pedagógicas devem garantir o que prevê o inciso IV do parágrafo terceiro.	1	As propostas pedagógicas devem respeitar as diferentes culturas (índios, agricultores, pescadores artesanais etc. na produção de conhecimentos sobre o mundo e o ambiente natural.
4 – Natureza	“Art. 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,	O sujeito criança relacionando-se com a sociedade e natureza, produzindo cultura.	1	A criança constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, p. 01).</p> <p>“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;” (BRASIL, 2009a, p. 04).</p>	<p>As práticas pedagógicas devem garantir as experiências previstas no artigo 9º, inciso VIII. (experiências em relação ao mundo físico, social, ao tempo e à natureza).</p>	1	Educação crítica.
5-Biodiversidade	<p>“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;” (BRASIL, 2009a, p. 04).</p>	<p>As propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, não desperdiçando os recursos naturais.</p>	1	É importante, neste caso, promover uma cultura de valores que favoreçam a sustentabilidade da vida na Terra.
6- Ecologia/ Ecológico	-			Não aparece.
7- Social/ Sociedade	<p>“Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade</p>	<p>A criança é sujeito histórico, age na sociedade e produz cultura.</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>peçoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009a, p. 01).</p> <p>“Art. 5º 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, 2009a, p. 01).</p> <p>“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;” (BRASIL, 2009a, p. 04).</p>	<p>A Educação Infantil é submetida à supervisão de órgão competente, bem como ao controle social.</p> <p>As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir as experiências previstas no artigo 9º, inciso VIII, relativas ao mundo físico e social, dentre outros.</p>	<p>1</p> <p>1</p>	
8- Socioambiental	-			Não aparece.
9 - Sustentável/ sustentabilidade	“V - construindo novas formas de sociabilidade	As propostas pedagógicas devem	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (BRASIL, 2009a, p. 02).</p> <p>“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;” (BRASIL, 2009a, p. 04).</p>	<p>garantir que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, construindo novas formas de sociabilidade, comprometidas com a sustentabilidade, dentre outros.</p> <p>As práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam a interação, o cuidado, a preservação, e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra.</p>	1	
10 - Sustentabilidade ambiental	-			Não aparece.
11- Desenvolvimento sustentável	-			Não aparece.
12- Água	-			Não aparece.
13 - Energia	-			Não aparece.
14 - Consumo	-			Não aparece.
15 - Resíduos/ lixo	-			Não aparece.
16 - Cuidado	“II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;” (BRASIL, 2009a, p. 02).	Artigo 7º, inciso II, no sentido de cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica.	1	Função sociopolítica (cuidar e educar).

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;” (BRASIL, 2009a, p. 02).</p>	Artigo 8º, parágrafo 1º, inciso 1º, no sentido de assegurar que o cuidado seja indissociável do processo pedagógico.	1	
	<p>“III- dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;” (BRASIL, 2009a, p. 03).</p>	Artigo 8º, parágrafo 2º, inciso III, no sentido de respeitar a autonomia dos povos indígenas na escolha da maneira de educar as suas crianças.	1	
	<p>“VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;” (BRASIL, 2009a, p. 04).</p>	Artigo 9º, inciso VI, no sentido de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantam experiências que possibilitem autonomia relativas ao cuidado pessoal.	1	
	<p>“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;” (BRASIL, 2009a, p. 04).</p>	Artigo 9º, inciso X, no sentido de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantam experiências que promovam a interação, o cuidado e preservação da vida na Terra.	1	
17- Afeto	-			Não aparece.
18 – Ternura	-			Não aparece.
19 - Valores	“I - proporcionar uma relação viva com os	Artigo 8º parágrafo, segundo, inciso I,	1	

(conclusão)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;" (BRASIL, 2009a, p. 03).	no sentido de respeitar e conservar a cultura indígena.		
20 – Amor	-			Não aparece.

**APÊNDICE B - Ocorrência das expressões-chave nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza**

Quadro 7 - Ocorrência de expressões-chave nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, no Núcleo de Ação Pedagógica das Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos (FLORIANÓPOLIS, 2012). (continua)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
1- Educação Ambiental	<p>“Parque Municipal da Lagoa do Peri - O Parque Municipal da Lagoa do Peri é um espaço de lazer e de educação ambiental aliada à preservação do meio ambiente. Inserido em um dos últimos remanescentes de Floresta Atlântica, o Parque abriga a maior lagoa de água doce da costa catarinense, Lagoa do Peri, com cinco quilômetros quadrados de espelho d’água. Conta ainda com três trilhas ecológicas, todas belas, que podem ser visitadas com acompanhamento de profissionais cadastrados pela Floram.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 224).</p>	<p>No contexto de descrição do Parque Municipal da Lagoa de Peri como espaço de EA, de preservação e de passeios ecológicos.</p>	1	<p>A ideia que o documento passa é que as instituições educativas promovam excursões, levando os profissionais e as crianças até a Lagoa do Peri para promover EA.</p>
	<p>“Escola do Mar de Florianópolis - Realiza atividades que contribuam com a sustentabilidade na Ilha de Santa Catarina, através da sensibilização dos cidadãos aos problemas ambientais do município e região, organizando, além de atividades de Educação Ambiental para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, eventos de cunho educativo e pedagógico, com ênfase em educação marinha e costeira.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 225).</p>	<p>No contexto de descrição da Escola do Mar de Florianópolis como espaço de EA.</p>	1	<p>A escola do Mar é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.</p>

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Projeto TAMAR - Parceria do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e da Fundação Pró-Tamar - realiza atividades de pesquisa e conservação, educação ambiental e programas de inclusão social junto às comunidades de pescadores.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p>	<p>No contexto de descrição do Projeto TAMAR como espaço de pesquisa, conservação, EA e inclusão social.</p>	1	<p>Projeto TAMAR (Barra da Lagoa em Florianópolis).</p>
	<p>“Projeto Lontra - O Projeto Lontra Brasil é o mais antigo projeto do Instituto Ekko Brasil, iniciado em 1986, em Florianópolis, Santa Catarina. Seu principal objetivo é o estudo da ecologia da lontra brasileira (<i>Lontra longicaudis</i>), além da busca de soluções para a conservação da espécie, que se encontra ‘criticamente ameaçada’. Tendo como base principal a Lagoa do Peri, sua linha de atuação é a recuperação ou conservação de espécies e ambientes costeiros, marinhos e de água doce. O Projeto conta ainda com a implementação de um Centro de Visitação e Educação Ambiental, trilhas educativas e realização de cursos de formação e capacitação comunitária.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p>	<p>No contexto de descrição do Projeto Lontra, cujo objetivo é conservar a espécie em ambientes costeiros, marinhos e de água doce. O projeto oferece ainda centro de visitação e EA, como recuperação e conservação ambiental, espaço de EA, de visitação e formação comunitária.</p>	1	<p>Projeto Lontra é o mais antigo do Brasil, nasceu em 1986.</p>
	<p>“Projeto LARUS - O Projeto Larus foi o primeiro projeto de educação ambiental criado na UFSC. Fundado em 1982. Contribuiu grandemente para a constituição de uma consciência ambiental relacionada aos nossos atributos naturais, principalmente marinhos. Defesa do meio ambiente; estudos para proposição de áreas de preservação permanente; divulgação do conhecimento científico sobre meio ambiente;</p>	<p>No contexto de descrição do Projeto LARUS como espaço de EA.</p>	2	<p>Primeiro projeto de EA criado na UFSC em 1982.</p>



(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>estratégias para sobrevivência de espécies em extinção; difusão de técnicas conservacionistas; promoção de programas de turismo ecológico; programas de educação ambiental.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p> <p>“Instituto Çarakura: O Instituto Çarakura é uma organização não governamental formado por estudantes e profissionais das áreas da pedagogia, medicina, engenharias, direito, arquitetura, geografia, biologia, sistemas de informação, nutrição, artes plásticas e cênicas e outros. Tem por finalidade desenvolver projetos de Educação Ambiental e ações referentes à pesquisa científica e tecnológica que facilitem a aplicação de tecnologias sociais aplicáveis principalmente na construção de habitações ecológicas, utilização de energias renováveis, recuperação de áreas degradadas, manejo e uso do bambu, agricultura ecológica, sistemas alternativos de saneamento básico e outras iniciativas que possam fomentar o desenvolvimento sócio-ambiental sustentável, bem como a valorização e resgate dos conhecimentos ancestrais.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226-227).</p>	No contexto de descrição do Instituto Çarakura como espaço para realizar EA.	1	Organização não governamental formada por estudantes de várias áreas.
2 - Meio ambiente	“Parque Municipal da Lagoa do Peri - O Parque Municipal da Lagoa do Peri é um espaço de lazer e de educação ambiental aliada à preservação do meio ambiente. Inserido em um dos últimos remanescentes de Floresta Atlântica, o Parque abriga a maior lagoa de água doce da costa catarinense,	No contexto de descrever o Parque Municipal da Lagoa do Peri como espaço de EA aliada à preservação do meio ambiente.	1	A Lagoa do Peri fica localizada no sul da Ilha de Santa Catarina, próximo às praias da Armação do Pântano do Sul e do Morro das

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>Lagoa do Peri, com cinco quilômetros quadrados de espelho d'água. Conta ainda com três trilhas ecológicas, todas belas, que podem ser visitadas com acompanhamento de profissionais cadastrados pela Floram." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 224).</p> <p>"Projeto LARUS - O Projeto Larus foi o primeiro projeto de educação ambiental criado na UFSC. Fundado em 1982. Contribuiu grandemente para a constituição de uma consciência ambiental relacionada aos nossos atributos naturais, principalmente marinhos. Defesa do meio ambiente; estudos para proposição de áreas de preservação permanente; divulgação do conhecimento científico sobre meio ambiente; estratégias para sobrevivência de espécies em extinção; difusão de técnicas conservacionistas; promoção de programas de turismo ecológico; programas de educação ambiental." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p>	No contexto de descrição do Projeto LARUS como defensor do meio ambiente.	1	Pedras.
3 - Ambiente natural	-			Não aparece.
4 - Natureza	<p>"Núcleo de Ação Pedagógica Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 189).</p> <p>"Um pedacinho de terra, perdido no mar! Num pedacinho de terra, beleza sem par... Jamais a natureza, reuniu tanta beleza jamais algum poeta teve tanto pra cantar! Num pedacinho de terra belezas sem par! Ilha da moça faceira, da velha rendeira</p>	<p>Natureza aparece no título do núcleo de ação pedagógica das relações com a natureza.</p> <p>Na citação do Rancho de Amor à Ilha, hino de Florianópolis, introduzindo o tema natureza.</p>	1  1	Natureza no refrão do hino de Florianópolis.

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>tradicional. Ilha da velha figueira onde em tarde fagueira vou ler meu jornal. Tua lagoa formosa ternura de rosa poema ao luar, cristal onde a lua vaidosa sestrosa, dengosa vem se espelhar... Cláudio Alvim Barbosa Poeta Zininho" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 190).</p> <p>"A relação com a natureza nunca foi tão enfatizada nos discursos como na contemporaneidade, talvez porque nunca tenhamos vivido de modo tão real a possibilidade de um devastamento irrecuperável da flora, da fauna, dos rios. Essa preocupação remete à necessidade de pensarmos os processos educativos dos seres humanos para essas questões: como educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos, que habitam a cidade de Florianópolis e numa perspectiva mais ampla, com nosso planeta? Quais relações promovemos entre as crianças e os elementos da natureza que compõem esse lugar? As ilhas, o mar, as lagoas, a flora e fauna, a vida marinha? O que as instituições de educação infantil expressam em relação a esses lugares? As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação da sustentabilidade e biodiversidade? Como as Creches e NEIs têm potencializado a interação das crianças com o mundo da cultura e da natureza no convívio coletivo com outras crianças e adultos?"</p>	<p>Na introdução do núcleo de ação pedagógica das relações com a natureza, quando o documento chama a atenção para as questões ambientais e inclusive faz alguns questionamentos sobre como educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos, além de outros questionamentos.</p>	4	<p>O documento faz quatro questionamentos sobre as ações pedagógicas.</p>

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>(FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 190-191).</p> <p>“Considerando que vivemos uma situação de emergência planetária, será necessário pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinando por uma história de dominação e controle que exigem um distanciamento da natureza. Isto requer a superação de uma visão de educação enquanto processo entreparedes, pois os humanos necessitam interagir com elementos do mundo natural, sua fonte de energias. (LÉA TIRIBA, 2006, p. 15)” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191).</p> <p>“Entretanto, em nome da necessidade de preservação da natureza, ou mesmo no intuito de garantir a segurança das crianças, muitas vezes as impedimos de viverem intensamente as primeiras experiências de suas vidas de contato com a água, com a terra, com o ar, com o fogo, com as plantas e animais.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>“É fundamental ter em conta que 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</p>	<p>No contexto de pensar os objetivos da educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana.</p> <p>No sentido de garantir o direito fundamental das crianças de usufruírem da natureza.</p> <p>No sentido de que a criança constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p></p> <p></p> <p>A criança é sujeito histórico e constrói cultura.</p>

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura' (BRASIL, 2009a)." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>"Sensibilizar para o Ambiente é uma expressão quase rotineira. Mas quantas vezes a abordagem é feita pela negativa, pelo realce dado às várias formas de degradação e desrespeito pela Natureza... Será possível alcançar uma verdadeira consciência ecológica sem criar laços de empatia com os fenômenos, simultaneamente mágicos e científicos, que a natureza nos oferece? Como viver plenamente o mundo que nos rodeia sem ser pela poesia? (MARTINHO, 1995, p. 43)" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>"O olhar atento às experiências infantis indica que as crianças gostam de brincar na rua, desejam brincar com a água, gostam de subir em árvores, ter contato com animais. Podemos proporcionar espaços arborizados com sombra e ar fresco; criar situações planejadas em que possam aprender a se relacionar com a água, com as árvores, com os animais. Ou seja, as crianças aprendem a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>"O que se busca são outras possibilidades que incluem a interação, a ludicidade, a brincadeira, as linguagens, a</p>	<p>Incluir experiências com a natureza para propiciar consciência ecológica de maneira positiva.</p> <p>As crianças aprendem a respeitar e proteger a natureza ao se relacionarem plenamente com ela.</p> <p>No sentido de buscar outras possibilidade de se relacionar com</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>criação e a imaginação. Aqui, reside uma tarefa importante no que consiste o papel da professora, que é de compreensão e legitimação dos modos como as crianças constroem conhecimentos acerca das situações, dos objetos, dos elementos e fenômenos da natureza, no sentido de ampliá-los e complexificá-los.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 193).</p> <p>“Por que o fogo queima? Por que a lua é branca? Por que a terra roda? Por que deitar agora? Por que as cobras matam? Por que o vidro embaça? Por que você se pinta? Por que o tempo passa? Do que é feita a nuvem? Do que é feita a neve? [...]” Paula Toller</p> <p>Nesse sentido, como lidar com as interpretações/ explicações que as crianças elaboram acerca dos objetos, dos fenômenos da natureza e de seus elementos? Poderíamos buscar uma única explicação para responder sobre por que o tempo passa e por que a terra roda, a partir de uma concepção de ciência numa perspectiva positivista, que legitima apenas um ponto de vista - uma única resposta aceitável. No entanto, essa concepção desconsidera as hipóteses/explicações elaboradas pelas crianças, as estratégias pelas quais elas constroem suas interpretações e explicações sobre o mundo, assim como prevê uma única explicação científica para os acontecimentos, posicionamento que tem sido revisto, inclusive, pelas ciências naturais.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 195).</p>	<p>a natureza.</p> <p>Necessidade do planejamento pedagógico abranger a pluralidade de explicações para os questionamentos das crianças em relação aos fenômenos naturais.</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“O planejamento da ação pedagógica deve assumir a intencionalidade e o compromisso com o cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos. Para tanto, é preciso colocar-se também como aprendiz da natureza, como parte dela. Esse é um pressuposto que pode mobilizar para ampliar os repertórios, tanto das crianças, quanto da professora, ao mediar as suas experiências e indagações acerca desse mundo.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 196).</p> <p>“Isso exige ouvir as perguntas que as crianças estão fazendo, observar os modos como usam e organizam os espaços, como se relacionam com os elementos da natureza (ar, terra, água, fogo) , o que pensam sobre as fenômenos físicos (chuva, vento, ondas da mar, tornado, etc.)”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 196).</p> <p>“Esse processo de observação, seguido de registro e reflexão, é que permitirá conhecer e participar das experiências das crianças - tanto individuais como coletivas - e promover ações no sentido de planejar e organizar espaços e tempos, assim como, suportes materiais e imateriais que lhes dêem condições para ampliar essas experiências, desenvolver estratégias de observação, exploração e investigação, que permitam as primeiras aproximações com as explicações científicas, formulação de novas perguntas, de criar outros jeitos de lidar com os objetos, com a natureza, consigo mesmas e com a cultura mais ampla.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 197).</p>	<p>O planejamento pedagógico deve assumir a intencionalidade e o compromisso com o cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos, para tanto é preciso colocar-se como aprendiz da natureza.</p> <p>Necessidade de observar como as crianças se relacionam com a natureza.</p> <p>É necessário que o planejamento pedagógico permita às crianças a ampliação de suas experiências de modo que criem outros jeitos de se relacionar com a natureza, com a cultura.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Desse modo, é importante considerar que ‘[...] nosso corpo, nossa humanidade e cultura, nosso sentir e pensar, estão profundamente integrados com a natureza, o ambiente e o universo. Raciocinar mediante esse vínculo existencial ratifica modos reducionistas de abordar e interpretar nossas experiências no mundo, tencionando o sentido ético da existência comum em um planeta ameaçado. O processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso, então, projetar ações educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta das necessidades tanto de segurança, proteção e pertencimento, quanto de liberdade, beleza e autonomia’ (BRASIL,2009c).” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 197).</p> <p>“Documentação e sistematização das experiências e indagações das crianças, de modo que seja possível para as próprias crianças e suas famílias acompanharem a construção processual do conhecimento, das descobertas e hipóteses por elas elaboradas acerca da natureza e do mundo físico e cultural, servindo também de base para novas proposições pedagógicas;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 197).</p> <p>“Apoiar e compartilhar as aventuras das crianças nas suas explorações e indagações acerca dos fenômenos da natureza, dos diferentes tipos de paisagens;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 199).</p>	<p>Homem e natureza estão intimamente integrados.</p> <p>Necessidade de que a documentação pedagógica sinalize a evolução das crianças acerca da natureza e do mundo físico e cultural.</p> <p>Apoiar as crianças em relação às suas indagações quanto aos fenômenos da natureza, dos diferentes tipos de paisagem.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	



(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Proporcionar e ajudar as crianças com necessidades especiais a usufruírem, de forma significativa, dos elementos presentes na natureza;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 199).</p>	<p>Necessidade do planejamento pedagógico abranger as crianças com necessidades especiais de forma que as mesmas possam usufruir da natureza de forma significativa.</p>	1	
	<p>“Disponibilizar para as crianças com necessidades especiais, materiais, suportes, espaços e tempos de experimentação e criação que atendam às suas demandas e, ao mesmo tempo, lhes possibilitem o encontro com a natureza, experiências de interação com outras crianças e a ampliação de seus repertórios culturais;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 199).</p>	<p>Atender às crianças com necessidades especiais de acordo com a sua demanda, de modo que elas possam ampliar o seu repertório cultural, bem como a sua aproximação com a natureza.</p>	1	
	<p>“Criar situações presenciais, por intermédio de excursões aos parques ecológicos, visitas a projetos ambientais, espaços com contato com a natureza, com vistas à ampliação dos repertórios e experiências com as plantas, os animais e com os elementos da natureza e/ou virtuais, em que se possa estudar, pesquisar sobre o mundo dos animais, das plantas, da vida marinha;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 199).</p>	<p>Necessidade do planejamento pedagógico abranger o contato direto das crianças com a natureza (plantas, animais e outros elementos da natureza) ou virtuais no sentido de pesquisar sobre o mundo animal, das plantas e vida marinha.</p>	2	
	<p>“Verificar e requerer as condições institucionais de materiais e espaços para a organização, de</p>	<p>Necessidade da instituição pedagógica</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>ambientes que favoreçam relações significativas com a natureza para todas as crianças;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 201).</p> <p>"Incentivar que as crianças construam brinquedos, estruturas, engenhocas, com materiais recicláveis (sucatas) e da natureza (troncos, pedras, folhas, legumes etc.), de modo a sempre experimentarem o emprego, a mistura de materiais diversos;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 201).</p> <p>"Criar com as crianças canteiros de flores de diferentes tipos e estações que atraiam insetos, beija-flor e outros pássaros que favoreçam uma relação de cuidado, ludicidade, imaginação com a natureza;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).</p> <p>"Desde bebês, as crianças vão constituindo modos de observar e atuar no mundo, elaborando por sua ação, certos conceitos e habilidades. Isso ocorre pela exploração, manipulação e contemplação dos vários</p>	<p>organizar os seus espaços de modo que favoreça a todas as crianças no sentido de que tenham relações significativas com a natureza.</p> <p>Necessidade do planejamento pedagógico abranger a construção de brinquedos com materiais recicláveis e elementos da natureza, de modo que possam experimentar os diversos materiais.</p> <p>Necessidade do planejamento pedagógico abranger a plantação de flores de diferentes tipos e estações que atraiam pássaros e insetos, que favoreça uma relação de cuidado, ludicidade e imaginação com a natureza.</p> <p>Ao tratar do modo das crianças observarem e atuarem no mundo, na natureza.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>elementos que compõem o mundo, seja os da natureza, seja os produzidos pelo homem.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).</p> <p>“Na relação com outras crianças e adultos, ou ainda nas suas investidas individuais circunscritas pela composição do espaço físico cultural, os meninos e meninas vão se apropriando de significados e sentidos dos saberes produzidos pela humanidade, bem como dos advindos da natureza, constituindo também suas hipóteses e confrontações.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).</p> <p>“Olhar as árvores, explorar a água, sentir o vento, catar folhas, observar as formigas num jardim, se encantar com o arco-íris, admirar um tecido esvoaçante pendurado no pátio, dividir quantidades de objetos entre os amigos, observar o fogo, entre outras ações, podem parecer corriqueiras aos adultos, ou até mesmo perigosas, mas muitas vezes representam às crianças grandes descobertas e curiosidades sobre o mundo que as cerca, na sua relação com a natureza e com outros sujeitos.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).</p> <p>“Para os bebês e as crianças bem pequenas a possibilidade de explorar os elementos da natureza, de constituir conhecimentos na relação com estes, depende em grande medida dos adultos.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 203).</p>	<p>Ao tratar da apropriação pelas crianças dos saberes produzidos pela humanidade, bem como os advindos da natureza.</p> <p>Ao tratar da observação do mundo e da natureza pelas crianças, fato que, muitas vezes, representa grandes descobertas e curiosidades ao se relacionarem com a natureza e com outros sujeitos.</p> <p>É necessária a colaboração dos adultos para que os bebês e as crianças pequenas possam explorar os elementos da natureza, bem como constituir conhecimentos sobre os mesmos.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Podemos observar situações diversas, em que o conhecimento do mundo físico e simbólico se faz presente desde cedo na vida das crianças. As crianças nascem numa sociedade, que por exemplo, possui um sistema numérico utilizado na organização e explicação da natureza e das relações da sociedade, Desde cedo as crianças se inserem em situações que trazem, gradativamente, noções de quantidade: como dividir os brinquedos, repartir um biscoito, contar quantos amigos estão na sala, juntar quantidades de objetos. Mesmo que conceitos de quantidade, ou outros de seriação, classificação, ordenação, não sejam compreendidos imediatamente pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, estes estão presentes nas suas relações com os adultos e com outras crianças.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 203-204).</p> <p>“Oliveira (2002) observa o quanto é importante que as profissionais da educação infantil se preocupem em oportunizar a construção das primeiras habilidades de matematização do mundo, oferecendo às crianças, desde bebês, oportunidades de explorar diferentes materiais, em situações diversas, criativas e significativas, por exemplo, a utilização de objetos de diferentes tamanhos, fazer um bolo, separar e colecionar elementos da natureza (folhas, pedras, flores secas etc.). As experiências com situações da vida cotidiana colaboram para o desenvolvimento do raciocínio</p>	<p>Ao tratar do conhecimento do mundo físico e simbólico que se faz presente desde cedo na vida das crianças. As crianças nascem numa sociedade, que possui um sistema numérico utilizado na organização e explicação da natureza e das relações da sociedade.</p> <p>Ao se referir à importância dos profissionais da educação infantil oportunizarem às crianças a construção das primeiras habilidades matemáticas, oferecendo diferentes materiais em situações diversas, inclusive elementos da natureza.</p>	<p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>lógico, de maneira significativa às crianças.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 204).</p> <p>“Propor situações que envolvem a exploração ou a observação de diferentes aspectos da natureza, como com a luz (brincadeiras com lanternas, com a cortina, com o anoitecer), a água (no banho, na disposição deste elemento para as brincadeiras, com a espuma), a temperatura (na experimentação de alimentos, gelo, líquidos), os sons, o movimento.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 205).</p> <p>“A observação e o contato com os elementos da natureza exigem dos adultos oportunizar aos bebês, desde cedo, passeios ao ar livre, cotidianamente.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 206).</p> <p>“Oportunizar brincadeiras aos bebês com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza, atentos à possibilidade destes colocarem na boca. A mediação dos adultos é importante, no sentido de não impedir o acesso a esses materiais que são ricos em descobertas, mas sim, de construir modos seguros de experimentação.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 206).</p> <p>“As crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura. Vivem uma experiência de corpo inteiro, de ‘transusão e comunhão com a natureza’.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 207).</p>	<p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza.</p> <p>O contato dos bebês com a natureza depende dos adultos providenciarem passeios ao ar livre cotidianamente.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza.</p> <p>Ao se referir à capacidade das crianças de interagir com a natureza.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Com o crescente domínio e uso da linguagem, capacidade de interação, representação e interpretação, as crianças ampliam a capacidade de explorar os sentidos e elaborar novos significados na relação com a terra, com a areia, com as árvores, com a água, com o ar, com o fogo, com os objetos, com o tempo e espaço; transformando a natureza em cenário para suas brincadeiras, jogos, histórias e movimento; desejam tocar, mexer, desmanchar o que já estava feito e fazer de novo, transformando objetos pela uso que deles fazem; desenham, pintam, cantam, ressignificam o mundo da natureza à sua moda; (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 207).</p> <p>“O pensamento sincrético característico das crianças demarca as rupturas com a lógica temporal linear e progressiva, ainda tão presente nos modos como se organiza o cotidiano educativo. Entretanto, elas exploram as zonas marginais, o não dito, o invisível. Elas ocupam as bordas, o dentro e o fora, transbordam. Essa ruptura está na raiz dos modos de ser e viver das crianças, que vivem intensamente suas experiências fazendo seus os tempos e espaços, demonstrando um modo particular de conhecer o mundo, não centrado na forma, no método, no tempo do relógio, mas no acontecimento, na invenção de outra temporalidade e espacialidade. Ou seja, as crianças instauram outra forma de ‘habitar’ o mundo. Nesse sentido, a relação que as crianças estabelecem com a natureza,</p>	<p>Capacidade das crianças de interagir com a natureza.</p> <p>Ao se referir ao modo próprio e intenso das crianças de interagir com o mundo e a natureza sem o uso do relógio.</p>	<p>2</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>com a cultura, com o mundo físico e social se dá, prioritariamente, nas brincadeiras e estas se configuram como lugar privilegiado de experienciar o tempo e o espaço.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 208-209).</p> <p>“Criar o sentido de pertencimento à natureza será favorecido por atividades com os quatro elementos da natureza: água, terra, água, ar e fogo. Ao invés de simplesmente omiti-las porque são consideradas perigosas, poderemos em nome de objetivos pedagógicos essenciais como o sentir-se natureza, aprender juntos, como aventurar-se no (dito) perigo sem machucar-se. (FARIA, 1999, p. 79)”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 211).</p> <p>“Ou seja, a presença dos adultos nas brincadeiras e jogos desenvolvidos pelas crianças torna-se importante, à medida que se busca apoiar e ampliar seus conhecimentos matemáticos e sobre o que realizam com os objetos e com os elementos da natureza.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 218).</p> <p>“Nessa lógica, apresentamos alguns indicativos relativos aos modos como se tem organizado e planejando as experiências envolvendo os</p>	<p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza, criando o sentimento de pertencimento à natureza.</p> <p>Ao se referir à importância dos adultos participarem das brincadeiras e jogos das crianças, apoiando e ampliando seus conhecimentos matemáticos e sobre o que realizam com os objetos e elementos da natureza.</p> <p>É importante que as próprias crianças vão descobrindo a natureza e a</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>elementos da natureza e os conceitos e relações matemáticas com e para as crianças no cotidiano das Creches e NEIs.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 218).</p> <p>“Uma proposição interessante é a organização de excursões com as crianças para locais que retratam a cultura e natureza da ilha, no sentido de ampliar seus repertórios imaginativos;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 219).</p> <p>“Podemos também propor situações significativas de experimentações e conhecimento das formas, dos volumes, das linhas, das grandezas e medidas, espaço e forma, quantidade, classificação, seriação e ordenação, em um contexto lúdico, seguro, saudável e na interação da criança com a natureza e a cultura;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 219).</p> <p>“A organização dos ambientes deve convidar as crianças a se situarem no espaço e perceberem os elementos e eventos da natureza, através da intencional visualização dos sinais das mudanças das estações e da posição dos astros:” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 220-221).</p> <p>“Podemos reaproveitar materiais da natureza para organizar áreas circunscritas com arbustos, bambus, pedras, troncos, que permitem privacidade para as crianças brincarem sozinhas ou em grupos;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 222).</p>	<p>matemática, nesse sentido é necessário que os adultos propiciem as condições necessárias para tal.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com experiências da linguagem matemática.</p> <p>O planejamento das ações pedagógicas deve propiciar às crianças situarem-se no espaço e perceberem os elementos e eventos da natureza.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	



(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Os ambientes devem contemplar a diversidade, o encontro prazeroso com a natureza, as produções das crianças e a valorização da cultura local, por exemplo, utilizando redes de pesca, cestarias, conchas, areia da praia, rendas de bilro;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 222).</p>	<p>outras experiências.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como organizar os ambientes de modo a propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com outras experiências.</p>	1	
	<p>“Podemos disponibilizar em diferentes espaços, recipientes com água para descobrir alguns segredos da natureza, entre eles, a composição das cores do arco-íris e objetos para brincar com a água e estabelecer relações como funis, diferentes tamanhos de garrafas, recipientes similares com diferentes tamanhos e objetos com a mesma capacidade, mas com formatos diferenciados;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 222).</p>	<p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar o contato das crianças com a natureza e relacionar com outras experiências.</p>	1	
	<p>“Parque Ecológico do Córrego Grande - Este é o nosso único Parque realmente urbano, localizado na Rua João Pio Duarte Silva, nº 535, no Bairro Córrego Grande, é de fácil acesso, pois fica próximo ao final da Avenida Beira Mar e da Universidade Federal de Santa Catarina, na divisa com o Bairro Pantanal. O Parque Ecológico do Córrego Grande possui uma área de 23 ha, aberto de terça-feira a domingo, das 7:30h às 19h, sendo que nas segundas-feiras é fechado para manutenção. Para quem chega tarde do trabalho e gostaria de realizar uma</p>	<p>No contexto de descrever o parque ecológico do Córrego Grande como espaço para relaxar e contemplar a natureza.</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>caminhada, fazer seus exercícios ou mesmo relaxar contemplando a natureza, um cadastro é disponibilizado para a visitação do parque após o horário de funcionamento.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 224-225).</p> <p>“Essas são algumas sugestões. Ainda existe um grande número de produ�es literárias, audiovisuais e sites que podem oferecer uma ampla gama de conteúdos para subsidiar diversos projetos pedagógicos envolvendo a rela�o com a natureza e com a matemática.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 228).</p>	<p>Ao se referir que existe uma ampla gama de produ�es literárias, audiovisuais e sites que podem subsidiar os projetos pedagógicos envolvendo a rela�o com a natureza e a matemática.</p>	1	
5- Biodiversidade	<p>“Reforçar a idéia desse direito � fundamental, neste momento em que nos deparamos com tantas indaga�es relativas � biodiversidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>Projeto TAMAR 1 Parceria do Instituto Chico Mendes de Conserva�o da Biodiversidade (ICMBio) e da Funda�o Pr�-Tamar - realiza atividades de pesquisa e conserva�o, educa�o ambiental e programas de inclusão social junto às comunidades de pescadores.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p>	<p>Ao se referir ao direito fundamental das crianças de usufruírem da natureza.</p> <p>Ao se referir ao Projeto TAMAR como espaço de conserva�o da biodiversidade.</p>	1  1	
6- Ecologia/ ecológico	<p>“Projeto Lontra - O Projeto Lontra Brasil � o mais antigo projeto do Instituto Ekko Brasil, iniciado em 1986, em Florianópolis, Santa Catarina. Seu principal objetivo � o estudo da ecologia da lontra brasileira (<i>Lontra longicaudis</i>), além da busca de solu�es para a conserva�o da espécie, que se</p>	<p>Na descri�o dos objetivos do projeto Lontra como o estudo da ecologia da lontra brasileira.</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>encontra 'criticamente ameaçada'. Tendo como base principal a Lagoa do Peri, sua linha de atuação é a recuperação ou conservação de espécies e ambientes costeiros, marinhos e de água doce. O Projeto conta ainda com a implementação de um Centro de Visitação e Educação Ambiental, trilhas educativas e realização de cursos e formação e capacitação comunitária." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p> <p>"Criar situações presenciais, por intermédio de excursões aos parques ecológicos, visitas a projetos ambientais, espaços com contato com a natureza, com vistas à ampliação dos repertórios e experiências com as plantas, os animais e com os elementos da natureza e/ou virtuais, em que se possa estudar, pesquisar sobre o mundo dos animais, das plantas, da vida marinha;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 199).</p> <p>"Parque Ecológico do Córrego Grande - Este é o nosso único Parque realmente urbano, localizado na Rua João Pio Duarte Silva, nº 535, no Bairro Córrego Grande, é de fácil acesso, pois fica próximo ao final da Avenida Beira Mar e da Universidade Federal de Santa Catarina, na divisa com o Bairro Pantanal. O Parque Ecológico do Córrego Grande possui uma área de 23 ha, aberto de terça-feira a domingo, das 7:30h às 19h, sendo que nas segundas-feiras é fechado para manutenção. Para quem chega tarde do trabalho e gostaria de realizar uma caminhada, fazer seus exercícios</p>	<p>No sentido de que o planejamento pedagógico deve abranger visitas aos parques ecológicos com vistas à ampliar o repertório e experiências com as plantas, os animais e com os elementos da natureza.</p> <p>Ao se referir ao nome do parque.</p>	<p>1</p> <p>2</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>ou mesmo relaxar contemplando a natureza, um cadastro é disponibilizado para a visitação do parque após o horário de funcionamento.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 224-225).</p> <p>“Projeto LARUS - O Projeto Larus foi o primeiro projeto de educação ambiental criado na UFSC. Fundado em 1982. Contribuiu grandemente para a constituição de uma consciência ambiental relacionada aos nossos atributos naturais, principalmente marinhos. Defesa do meio ambiente; estudos para proposição de áreas de preservação permanente; divulgação do conhecimento científico sobre meio ambiente; estratégias para sobrevivência de espécies em extinção; difusão de técnicas conservacionistas; promoção de programas de turismo ecológico; programas de educação ambiental.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p>	<p>Ao descrever o Projeto LARUS como espaço para desenvolver turismo ecológico, preservação do meio ambiente, dentre outros.</p>	<p>1</p>	
<p>7 - Social/ sociedade</p>	<p>“Tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação pedagógica requer apurar o olhar e a escuta para ouvir suas hipóteses/explicações, mas acima de tudo, compreendê-las na sua forma de viver, sua lógica de pensamento e ação, suas necessidades como sujeitos que estão descobrindo e experimentando o mundo físico, natural e social.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 195).</p> <p>“Nesse sentido, a relação que as crianças estabelecem com a natureza, com a cultura, com o mundo físico e social se dá, prioritariamente, nas</p>	<p>A ação pedagógica deve compreender a forma de viver das crianças, suas necessidades como sujeitos que estão descobrindo o mundo físico, natural e social.</p> <p>A relação que as crianças estabelecem com a natureza, com a cultura, com o</p>	<p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>brincadeiras e estas se configuram como lugar privilegiado de experienciar o tempo e o espaço.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 209).</p> <p>“Projeto TAMAR 1 Parceria do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e da Fundação Pró-Tamar - realiza atividades de pesquisa e conservação, educação ambiental e programas de inclusão social junto as comunidades de pescadores.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226).</p> <p>“É fundamental ter em conta que 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 sociedade, produzindo cultura’ (BRASIL, 2009a).” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>““O processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso, então, projetar ações educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta das necessidades tanto de segurança, proteção e pertencimento, quanto de liberdade, beleza e autonomia’ (BRASIL, 2009c).” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 197).</p>	<p>mundo físico e social se dá prioritariamente através das brincadeiras.</p> <p>Na descrição do Projeto TAMAR como espaço de EA e inclusão social, dentre outros.</p> <p>As propostas pedagógicas deverão considerar que a criança é centro do planejamento, é sujeito histórico e de direitos, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.</p> <p>Ao se referir ao processo educacional como uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	
8 – Socioambiental	“Considerando que vivemos uma situação de emergência planetária, será necessário	É necessário pensar os objetivos da	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinando por uma história de dominação e controle que exigem um distanciamento da natureza. Isto requer a superação de uma visão de educação enquanto processo entreparedes, pois os humanos necessitam interagir com elementos do mundo natural, sua fonte de energias. (LÉA TIRIBA, 2006, p. 15)” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191).</p> <p>“Instituto Çarakura: O Instituto Çarakura é uma organização não governamental formado por estudantes e profissionais das áreas da pedagogia, medicina, engenharias, direito, arquitetura, geografia, biologia, sistemas de informação, nutrição, artes plásticas e cênicas e outros. Tem por finalidade desenvolver projetos de Educação Ambiental e ações referentes à pesquisa científica e tecnológica que facilitem a aplicação de tecnologias sociais aplicáveis principalmente na construção de habitações ecológicas, utilização de energias renováveis, recuperação de áreas degradadas, manejo e uso do bambu, agricultura ecológica, sistemas alternativos de saneamento básico e outras iniciativas que possam fomentar o desenvolvimento sócio-ambiental sustentável, bem como a valorização e resgate dos conhecimentos ancestrais.”</p>	<p>educação levando-se em conta escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra, envolvendo valores distintos dos que hoje definem o contexto socioambiental.</p> <p>Na descrição do Instituto Çarakura como espaço de fomento para o desenvolvimento socioambiental sustentável, dentre outros.</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	(FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226-227).			
9 – Sustentável/ sustentabilidade	<p>“Instituto Çarakura: O Instituto Çarakura é uma organização não governamental formado por estudantes e profissionais das áreas da pedagogia, medicina, engenharias, direito, arquitetura, geografia, biologia, sistemas de informação, nutrição, artes plásticas e cênicas e outros. Tem por finalidade desenvolver projetos de Educação Ambiental e ações referentes à pesquisa científica e tecnológica que facilitem a aplicação de tecnologias sociais aplicáveis principalmente na construção de habitações ecológicas, utilização de energias renováveis, recuperação de áreas degradadas, manejo e uso do bambu, agricultura ecológica, sistemas alternativos de saneamento básico e outras iniciativas que possam fomentar o desenvolvimento sócio-ambiental sustentável, bem como a valorização e resgate dos conhecimentos ancestrais.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226-227).</p> <p>“A relação com a natureza nunca foi tão enfatizada nos discursos como na contemporaneidade, talvez porque nunca tenhamos vivido de modo tão real a possibilidade de um devastamento irrecuperável da flora, da fauna, dos rios. Essa preocupação remete à necessidade de pensarmos nos processos educativos dos seres humanos para essas questões: como educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com</p>	<p>Na descrição do Instituto Çarakura como espaço de fomento para o desenvolvimento socioambiental sustentável, dentre outros.</p> <p>Na introdução do Núcleo de Ação Pedagógica das relações com a natureza, ao fazer alguns questionamentos, dentre eles: se as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças contemplam relações significativas com a natureza e</p>	<p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>todos os seres, humanos e não humanos, que habitam a cidade de Florianópolis e numa perspectiva ampla, com nosso planeta? Quais relações promovemos entre as crianças e os elementos da natureza que compõem esse lugar? As ilhas, o mar, as lagoas, a flora e fauna, a vida marinha? O que as instituições de ensino de educação infantil expressam em relação a esses lugares? As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação, da sustentabilidade e biodiversidade? Como as Creches e NEIs têm potencializado a interação das crianças com o mundo da cultura e da natureza no convívio coletivo com outras crianças e adultos?" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 190-191).</p> <p>"Escola do Mar de Florianópolis - Realiza atividades que contribuam com a sustentabilidade na Ilha de Santa Catarina, através da sensibilização dos cidadãos aos problemas ambientais do município e região, organizando, além de atividades de Educação Ambiental para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, eventos de cunho educativo e pedagógico, com ênfase em educação marinha e costeira." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 225).</p>	<p>visam à sustentabilidade e à biodiversidade.</p> <p>Ao descrever a Escola do Mar de Florianópolis como espaço que contribui com a sustentabilidade na Ilha de Santa Catarina.</p>	1	
10 – Sustentabilidade ambiental	-			Não aparece.
11 – Desenvolvimento sustentável	-			Não aparece.



(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
12 - Água	<p>“Reforçar a idéia desse direito é fundamental, neste momento em que nos deparamos com tantas indagações relativas à biodiversidade. Nos dias atuais, as crianças convivem com a escassez de água, com a poluição dos mares, do ar, do solo, com a destruição das florestas entre outros, e são chamadas à responsabilidade de proteger, cuidar e manter a vida em nosso planeta. Entretanto, em nome da necessidade de preservação da natureza, ou mesmo no intuito de garantir a segurança das crianças, muitas vezes as impedimos de viverem intensamente as primeiras experiências de suas vidas de contato com a água, com a terra, com o ar, com o fogo, com as plantas e animais.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>“O olhar atento às experiências infantis indica que as crianças gostam de brincar na rua, desejam brincar com a água, gostam de subir em árvores, ter contato com animais. Podemos proporcionar espaços arborizados com sombra e ar fresco; criar situações planejadas em que possam aprender a se relacionar com a água, com as árvores, com os animais. Ou seja, as crianças aprendem a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).</p> <p>“Essa compreensão tem implicações no modo como tradicionalmente se apresenta a mundo físico e natural às crianças: didatizado através de</p>	<p>Do direito fundamental das crianças de usufruírem e se relacionarem com a água e com a natureza num todo.</p> <p>Da necessidade de incluir a água, a natureza, nas experiências da Educação Infantil.</p> <p>Da necessidade de incluir a água, natureza, nas experiências da Educação Infantil.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>aulas e da lógica do enclausuramento entre paredes, em que a brincadeira, as histórias, os espaços, as plantas, as animais, a água, o ar, a terra, constituem-se em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 193).</p> <p>“Isso exige ouvir as perguntas que as crianças estão fazendo, observar os modos como usam e organizam os espaços, como se relacionam com as elementos da natureza (ar, terra, água, fogo), o que pensam sobre os fenômenos físicos (chuva, vento, ondas da mar, tornado, etc), químicos (o cozimento de um bolo, a mancha da água sanitária num tecido, a corrosão de determinado material) e biológicos (apodrecimento de uma fruta, metamorfose da borboleta, nascimento, reprodução e morte dos seres vivos), com os objetos e os usos que fazem deles, tanto na dimensão simbólica quanto na relação de manipulação e exploração, assim como as experiências que a esse tema se agregam.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 196).</p> <p>“Promover a participação ativa das crianças na exploração, observação, valorização da paisagem local, como também sua preservação, mediante a exploração de forma ecologicamente correta, das belezas da cidade, realizando trilhas, passeios pelas dunas e fortalezas, apreciar o pôr-do-sol, o movimento das ondas, a leveza da areia, o cheiro da maresia, a sensação da água;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 198).</p>	<p>Necessidade do planejamento pedagógico criar espaço para ouvir as crianças, observando os modos como usam e se organizam nos espaços, como se relacionam com os elementos da natureza, tais como o ar, a água e o fogo.</p> <p>Necessidade do planejamento pedagógico promover a participação ativa das crianças na natureza, realizando experiências que proporcionem o cheiro da maresia, a sensação da água, dentre outras.</p>	<p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>“Criar situações que contemplem as necessidades e desejos das crianças de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, água, o vento;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 200).</p>	<p>O planejamento pedagógico deve abranger os interesses e necessidades das crianças, tais como: movimentos ao ar livre, contato com o sol, a terra, a água.</p>	1	
	<p>“Organizar tempos longos para as crianças caminharem de pés descalços, nas áreas externas, tomar banhos de mangueira em dias muito quentes, brincar de comidinha, dar banho em boneca, fazer barquinho para colocar na poça de água deixada pela chuva;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 200).</p>	<p>Necessidade do planejamento pedagógico abranger a natureza, tais como andar com os pés descalços nas áreas externas, banhos de mangueira em dias quentes, fazer barquinhos e colocar nas poças de água da chuva, dentre outros.</p>	1	
	<p>“Olhar as árvores, explorar a água, sentir o vento, catar folhas, observar as formigas num jardim, se encantar com o arco-íris, admirar um tecido esvoaçante pendurado no pátio, dividir quantidades de objetos entre os amigos, observar o fogo, entre outras ações, podem parecer corriqueiras aos adultos, ou até mesmo perigosas, mas muitas vezes representam às crianças grandes descobertas e curiosidades sobre o mundo que as cerca, na sua relação com a natureza e com outros sujeitos.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).</p>	<p>Ao tratar das descobertas das crianças, ao olhar as árvores, explorar a água, sentir o vento, dentre outras.</p>	1	
	<p>“Os bebês não irão observar as árvores, as flores, brincar com a</p>	<p>Os bebês necessitam da</p>	1	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>água, sentir o vento, tocar na areia ou na argila, sentir diferentes texturas se os adultos responsáveis não lhes proporcionar ambientes e situações que garantam tais experiências.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 203).</p> <p>“Propor situações que envolvem a exploração ou a observação de diferentes aspectos da natureza, como com a luz (brincadeiras com lanternas, com a cortina, com o anoitecer), a água (no banho, na disposição deste elemento para as brincadeiras com a espuma), a temperatura (na experimentação de alimentos, gelo, líquidos), os sons, o movimento.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 205).</p> <p>“Com o crescente domínio e uso da linguagem, capacidade de interação, representação e interpretação, as crianças ampliam a capacidade de explorar os sentidos e elaborar novos significados na relação com a terra, com a areia, com as árvores, com a água, com o ar, com o fogo, com os objetos, com o tempo e espaço;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 207).</p> <p>“Criar o sentido de pertencimento à natureza será favorecido por atividades com os quatro elementos da natureza: água, terra, água, ar e fogo. Ao invés de simplesmente omiti-las porque são consideradas perigosas poderemos em nome de objetivos pedagógicos essenciais como o sentir-se natureza, aprender juntos, como aventurar-se no (dito) perigo sem machucar-se. (FARIA, 1999, p.</p>	<p>colaboração dos adultos para experimentar a natureza (brincar com a água, sentir o vento, dentre outros).</p> <p>Sugestões pedagógicas de como propiciar o contato das crianças com a natureza, com o anoitecer, a água no banho, dentre outras.</p> <p>As crianças ampliam suas capacidades ao se relacionar com a terra, areia, com a água, dentre outros.</p> <p>O sentimento de pertença à natureza será favorecido nas experiências que envolvam a água, a terra, o ar e o fogo.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>79)” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 211).</p> <p>“Quem se lembra dos pátios tradicionalmente cobertos com britas? Essa opção estava atrelada à ideia de economia, assepsia e segurança. O chão parecia sempre igual, sem as marcas deixadas pelas crianças nas suas criações, explorações e descobertas, uma vez que a brita, por não ser moldável, dificultava a permanência da construção de castelos, bolos de aniversário, estradas, pontes, entre outros. Em nome da proteção e segurança se privava as crianças de ficarem mais tempo ao ar livre, sentirem o vento, observarem as nuvens, a chuva, organizarem cenários embaixo das árvores para suas brincadeiras, recolherem as folhas pequenas, as grandes, as secas, caídas das árvores para transformá-las em outra coisa que servisse para seus enredos de faz-de-conta; para fazerem descobertas e exploração com a água, terra e todos os elementos que compõem o mundo.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 212-213).</p> <p>“O parque, assim como outros espaços externos da instituição, deve ser organizado pelas professoras com a participação das crianças, de maneira sistemática para as experiências lúdicas e artísticas com a luz e a sombra, com água da chuva, com o vento, com a areia, etc.;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 219).</p> <p>“Podemos planejar situações/projetos em que as crianças possam construir</p>	<p>Em nome da segurança e proteção às crianças, não podemos privá-las do contato com a natureza, de inclusive explorar a água, a terra e outros elementos que fazem parte do mundo.</p> <p>Sugestões de organização do parque e de outros espaços da instituição, promovendo experiências lúdicas e artísticas que envolvam a luz, a sombra, a água da chuva, o vento, dentre outras.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	

(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	<p>catavento, biruta, brinquedos semi-estruturados, que produzam movimento pela ação dos ventos; coletores de água da chuva; canteiros com girassóis;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 221).</p> <p>"Podemos disponibilizar, em diferentes espaços, recipientes com água para descobrir alguns segredos da natureza, entre eles, a composição das cores do arco-íris e objetos para brincar com a água e estabelecer relações como funis, diferentes tamanhos de garrafas, recipientes similares com diferentes tamanhos e objetos com a mesma capacidade, mas com formatos diferenciados;" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 222).</p> <p>"Parque Municipal da Lagoa do Peri - O Parque Municipal da Lagoa do Peri é um espaço de lazer e de educação ambiental aliada à preservação do meio ambiente. Inserido em um dos últimos remanescentes de Floresta Atlântica, o Parque abriga a maior lagoa de água doce da costa catarinense, Lagoa do Peri, com cinco quilômetros quadrados de espelho d'água. Conta ainda com três trilhas ecológicas, todas belas, que podem ser visitadas com acompanhamento de profissionais cadastrados pela Floram." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 224).</p>	<p>propiciar brincadeiras que envolvam a natureza: cata-ventos, birutas, brinquedos que se movimentem com a ação dos ventos, coletores de água da chuva, dentre outros.</p> <p>Sugestões pedagógicas sobre como propiciar para as crianças brincadeiras com a água, para descobrir as cores do arco-íris e também para que elas percebam questões relacionadas a medidas e volumes, formatos, dentre outros.</p> <p>Ao descrever o Parque Municipal da Lagoa do Peri como um parque que abriga a maior lagoa de água doce da costa catarinense.</p>	<p>2</p> <p>2</p>	



(continuação)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
	estudantes e profissionais das áreas da pedagogia, medicina, engenharias, direito, arquitetura, geografia, biologia, sistemas de informação, nutrição, artes plásticas e cênicas e outros. Tem por finalidade desenvolver projetos de Educação Ambiental e ações referentes à pesquisa científica e tecnológica que facilitem a aplicação de tecnologias sociais aplicáveis principalmente na construção de habitações ecológicas, utilização de energias renováveis, recuperação de áreas degradadas, manejo e uso do bambu, agricultura ecológica, sistemas alternativos de saneamento básico e outras iniciativas que possam fomentar o desenvolvimento sócio-ambiental sustentável, bem como a valorização e resgate dos conhecimentos ancestrais.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 226-227).	Çarakura: aplicação de tecnologias sociais aplicáveis nas construções ecológicas, na utilização de energias renováveis, dentre outros.		
14 - Consumo	-			Não aparece.
15 – Resíduo/ lixo	-			Não aparece.
16 - Cuidado	“Criar com as crianças canteiros de flores de diferentes tipos e estações que atraiam insetos, beija-flor e outros pássaros que favoreçam uma relação de cuidado, ludicidade, imaginação com a natureza;” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 202).	O cuidado aqui refere-se ao desenvolvimento de uma relação de cuidado com a natureza.	1	
17 - Afeto	-			Não aparece.
18 - Ternura	“Tua lagoa formosa ternura de rosa poema ao luar, (Claudio Alvim Barbosa)” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 190).	Na citação do Rancho de Amor à Ilha, hino de Florianópolis, na introdução do núcleo de ação pedagógica das relações com a natureza.	1	



(conclusão)

Expressões-chave	Texto original/página	Significado/ contexto	Nº de vezes que aparece	Observações
19 - Valores	-			Não aparece.
20 - Amor	-			Não aparece.