

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: POSSÍVEIS ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL¹

Adelaide Alves Dias²

Maria Gorete Cavalcante Pequeno³

INTRODUÇÃO

Nosso intuito, neste artigo é destacar a forma como vêm sendo pensadas as políticas educacionais de atendimento a infância - e sua efetivação (ou não) no contexto das instituições que lidam com a criança pequena - a fim de problematizar o lugar da Educação Ambiental nas políticas educacionais que orientam a formação de professoras/es da Educação Infantil. Ao analisar esses documentos

A área da infância vem se constituindo, nas últimas décadas, a partir do reconhecimento dos direitos da criança, principalmente em relação à educação e ao atendimento em instituições específicas, fruto de um processo de lutas e embates que busca vencer as desigualdades que marcaram a história da criança (principalmente da criança pobre) em nosso país.

No Brasil, a Educação Infantil – EI é instituída no âmbito da emancipação da mulher e sua inserção no mercado de trabalho em virtude do acelerado processo de urbanização, na conjuntura de uma sociedade marcada por contradições que permitem a coexistência de crescimento, miséria, desemprego e acesso desigual aos bens sociais - como por exemplo, oportunidades de educação - pelas diferentes classes sociais. Dessa forma a EI nasce dissociada da intenção de educar, ou seja, desvinculada de um currículo e da escola, e é concebida, por um longo período, como uma questão secundária e de cunho assistencialista (KRAMER, 2011).

Nesse contexto, as políticas educacionais de atendimento a infância tem sido marcadas, desde o seu início por encontros e desencontros que revelam tanto uma concepção de discriminação quanto uma visão fragmentada desse período geracional e têm sido orientadas por diversas abordagens. Nos anos 1970 a perspectiva da “privação cultural” ganha destaque com ênfase nas carências culturais, deficiência linguística e defasagens afetivas que concebia as crianças como carentes, deficientes e imaturas.

Nos anos 1980 essa concepção - reforçada, inclusive, por documentos oficiais - é questionada pelos Estados e municípios, a partir de contribuições da psicologia, sociologia e antropologia, que evidenciaram a condição desigual que estava sendo imposta às crianças e a necessidade de combater essa desigualdade e reconhecer as diferenças. Esse era um desafio necessário à consolidação da democracia e de repúdio a injustiça social e a opressão.

¹ Órgão Financiador: CAPES/PROCAD NF 2009

² Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do PROCAD NF 797/2010 e Líder do Grupo de Pesquisa Docências, Aprendizagens e Representações Sociais. adelaide.ufpb@gmail.com.

³ Professora da Universidade Estadual da Paraíba e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. goreteuepb@gmail.com.

Desde então a criança passou a ser percebida (pelo menos no âmbito do discurso) como cidadã que tem direito e pertence a uma classe social, um grupo, uma cultura. E, portanto, precisa ser respeitada em sua especificidade. Essa visão foi ratificada pela Constituição de 1988 – reconhecida como “Constituição cidadã” – primeira a reconhecer o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e o dever do Estado de oferecer meios (creches e pré-escolas) para garantir esse direito.

Na década de 1990, período de transição e ampliação do debate acerca da Educação Infantil, principalmente a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/ 1996, que além de reconhecê-la como primeira etapa da educação básica, determina a inclusão de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, evidenciando o seu caráter educativo, e a formação de nível superior (ou médio) para professoras/es desse nível. Essas mudanças, principalmente em relação à concepção assistencialista, abalaram todo um imaginário social, em relação à educação da criança pequena, construído historicamente e provocaram um intenso debate, e até mesmo embates, acerca das implicações políticas, econômicas e administrativas para a sua implementação.

O caráter ambíguo acerca da infância acarretou, em nosso país, o estabelecimento de um campo muito diferenciado pela variedade de instituições, estruturas e profissionais que a ela tem se dedicado e contribuiu para a desqualificação profissional, reforçada pela dicotomia entre o “cuidar” e o “educar”, pois a titulação era dada, conforme a função que se exercia. O educar era atribuição das professoras, enquanto o cuidar ficava a cargo das auxiliares e recreadoras, dentre outras denominações⁴. Os atributos necessários para exercer o magistério infantil se baseavam (ou se baseiam), portanto, na afetividade enquanto “dom maternal” para educar convertido nas “tias” carinhosas, boas e pacientes, guiadas somente pelo coração e pela intuição, que ainda hoje ocupam muitas de nossas instituições que lidam com a infância, e contribuíram para a tendência da “feminização do magistério”⁵.

A Educação Infantil é concebida, nesse contexto, como campo complexo e multifacetado e a docência, para esse nível, como atividade duplamente frágil pela falta de formação especializada e pela desvalorização do trabalho com crianças pequenas, associada a marcas socioculturais de uma profissão de nível inferior, um fazer com a conotação de cuidar, considerado como atividade de mulher que exige pouca qualificação. Essa ideologia camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira e desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder, a importância e a responsabilidade da profissão que exercem (KRAMER, 2011, p. 127-128).

Outro aspecto que tem atrapalhado a educação da criança pequena, em nosso país é a tendência de desvincular ensino e aprendizagem o que contribui para a desintelectualização de professores/as que priorizam a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento de interesses da criança, em detrimento de aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

O Relatório Final do estudo realizado pela FCC/MEC/BID⁶ visando obter informações sobre a qualidade do atendimento da Educação Infantil e seu impacto no aproveitamento de alunos/as no início do ensino fundamental em seis capitais: Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis - abrangendo as cinco regiões brasileiras, confirmou a

⁴ As denominações para a/o profissional da Educação Infantil, ao longo da história, têm sido bastante variadas: monitoras, auxiliares pagens, recreadoras, berçaristas, auxiliares de desenvolvimento infantil, educadores infantis, professores, mães crecheiras, tias, entre outras.

⁵ Ver Tiriba (2005).

⁶ Fundação Carlos Chagas, Ministério da Educação em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

precarização do trabalho docente nessa etapa da educação. Os resultados, dessa pesquisa, mostram que tanto em creches quanto em pré-escolas o item “Interação⁷” obteve a maior média (6,7), atingindo, assim, o nível de qualidade *adequado*, enquanto o item “Atividades⁸”, obteve a menor média tanto em creches (2,2) como em pré-escolas (2,3), atingindo, portanto, o nível de qualidade *inadequado*. Já a área Natureza/ciências recebeu a nota mais baixa (1,6), dentre as demais.

Em relação ao item Rotinas de cuidado pessoal nas creches (refeições/merendas, sono e práticas de saúde) obteve médias que correspondem ao nível de qualidade *inadequado*. Esses dados indicam que em nossas instituições de EI ainda prevalece o modelo assistencialista em detrimento do educativo, uma vez que as interações positivas por si só não garantem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2010). Como também que mesmo o cuidar precisa ser melhorado.

Essas questões demonstram que apesar dos avanços em relação ao reconhecimento de direitos e especificidades da educação da criança pequena, especialmente na última década, há o reconhecimento de que para se melhorar o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, alguns impasses precisam ser desvelados. Dentre eles destacamos o “modelo pedagógico” a ser adotado em creches e pré-escolas e, principalmente, a formação de professoras/es para esse nível, no sentido de superar a concepção de cuidadora/guardadora, como foram reconhecidas historicamente, essas profissionais.

As propostas para formação de professores/as do ensino fundamental e da EI no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011)⁹ seguiram as orientações da LDBEN¹⁰. A meta era que todos os professores tivessem habilitação específica, de nível médio, em cinco anos e em dez anos 70% tivessem formação de nível superior. Entretanto, apesar de termos crescido, na média nacional, em relação ao nº de professores/as com formação de nível superior com licenciatura: em creches (37,2%) e em pré-escolas (45,5%), estamos distantes da meta (70%). Já a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) não apresentou metas quantitativas em relação à formação de professores/as da EI e a proposta do novo PNE (2001-2020, em discussão) - que redimensiona as metas para a EI nesse período: universalização do atendimento escolar à criança de 4 e 5 anos, até 2016, e o atendimento de 50% das crianças de até três anos até 2020 - segue a mesma tendência de não definir metas (VIEIRA, 2010).

Em relação aos atuais modelos de formação de professores/as para a EI, é possível identificar vários desencontros/tensões como a pouca clareza acerca do perfil desejado para esse profissional (traduzida na configuração curricular e oferta de cursos enciclopédicos); fragmentação e distribuição da prática pedagógica; ausência do perfil de professor pesquisador da prática pedagógica; cursos de formação amorfos que não consideram as especificidades da EI e com Projeto Pedagógico único para formar professores para a EI, EF e EJA¹¹; novas modalidades de cursos de formação, a exemplo dos Institutos Superiores de

⁷ Foi considerado, nesse item, a interação criança-criança e a interação adulto-criança que corresponde a supervisão das atividades e disciplina.

⁸ Esse item considerou as atividades proporcionadas às crianças, materiais disponíveis (quantidade e variedade e o tempo em que ficam disponíveis) e as condições dos espaços reservados para essas atividades (BRASIL, 2010).

⁹ O PNE (Lei 10.172, de 9 de janeiro 2001), defendeu a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconheceu que ela depende da valorização do magistério, que implica em cuidar da formação inicial e continuada e das condições de trabalho, salário e carreira docente.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que determina a formação de nível superior ou Normal de nível médio para decentes dos anos iniciais e da Educação Infantil.

¹¹ Como propõem as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.

Educação¹² e Normal Superior, criados por políticas ligadas a acordos internacionais. Outro aspecto preocupante é a rígida natureza disciplinar da formação acadêmica que tem “efeitos catastróficos” nessa formação, uma vez que “a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, o qual não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2011, p.).

Diante dos grandes desafios inerentes a necessidade de construirmos um novo perfil de professoras/es para a EI, nos questionamos: Como promover uma formação acadêmica que considere as especificidades da educação da infância e atenda as necessidades da formação científica? Como superar a fragmentação do conhecimento, nos cursos de formação docente e ajudar professores/as a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado? A “não escolarização da EI” seria uma forma de atender as especificidades da educação de infância ou uma forma de desvincular o ensino e a aprendizagem da educação da criança pequena? Como estruturar um projeto de formação inicial e continuada que atenda o direito de todos/as professores/as (a formação é um direito) e brasileiros/as a uma educação pública e de qualidade?

No intuito de vencer esses desafios e mudar a realidade da educação de nossas crianças na perspectiva da “institucionalização da infância” (KRAMER, 2005) e da “pedagogia da infância” (KISHIMOTO, 2011), precisamos, urgentemente, promover a formação de professores/as desse nível, na busca do desenvolvimento profissional¹³ que visa a profissionalização¹⁴ docente, proposta que parece convergir entre pesquisadores da área (KISHIMOTO, 2011; FORMOSINHO, 2009; KRAMER, 2011).

A profissionalização de professoras/es de infância não se dá apenas no meio acadêmico, numa perspectiva teórica, mas num processo construído, de forma contínua, através da “história vivida” na formação prévia (de nível superior), formação na escola/creche/pré-escola (espaços privilegiados dessa formação) formação nos movimentos sociais da categoria e a formação cultural através da arte, literatura, música, teatro, museus, bibliotecas, capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática do cotidiano (KRAMER, 2005).

É nesse contexto de busca da compreensão do sentido da vida que precisamos refletir acerca da necessidade de inserir a Educação Ambiental, nos sistemas de ensino desde a EI, enquanto “novo” campo do saber que visa promover a crítica ao atual modo de apropriação e transformação da natureza que hoje, conforme Bauman (2008), transforma o mundo em “mercado” e as “pessoas em mercadorias”. Iniciamos, portanto, refletindo acerca do lugar da EA nas Políticas de Formação de Professoras/es e do Currículo da Educação Infantil.

ENCONTROS POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

¹² Os Institutos Superiores de Educação têm a responsabilidade de manter Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental... (Artigo 63, inciso I, LDBEN).

¹³ Relaciona-se a ação profissional integrada que professoras/es desenvolvem junto as crianças e suas famílias a partir dos seus conhecimentos, competências e sentimentos e assumindo a dimensão moral da profissão (FORMOSINHO, 2011).

¹⁴ Diz respeito as saberes mobilizados por professoras/es através da integração de aspectos relacionados a formação e a luta por melhores condições de trabalho e de remuneração, ou seja, a carreira docente.

A Educação Ambiental em seu estágio inicial é concebida como preocupação do ambientalismo¹⁵. Somente depois se configura como um quefazer da educação ao dialogar com as tradições, teorias e saberes do campo educacional. O marco inicial de sua institucionalização ocorre, internacionalmente, a partir da Conferência de Estocolmo (Suécia 1972), que recomendou o Programa Internacional de Educação Ambiental, sob a égide da UNESCO¹⁶ e do PNUMA¹⁷, consolidado na I Conferência sobre Educação Ambiental (Tbilise em 1977), na qual foram estabelecidas suas finalidades, objetivos, princípios e estratégias.

No Brasil apesar da Educação Ambiental- EA já configurar como atribuição da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA (1973) e da Política Nacional de Meio Ambiente (1981) - que recomenda sua inclusão em todos os níveis de ensino - é a partir da Constituição Federal (1988, Art. 225) que é reconhecida como direito de todos e dever do Estado. Entretanto, somente no final da década de 1990 com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9 795/1999, regulamentada em 2002) ganha reconhecimento público.

A PNEA reconhece a EA como “um componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. E destaca a EA na educação escolar como aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio, além da educação superior, especial, profissional e educação de jovens e adultos. Além de outros encaminhamentos, recomenda que a EA deve permear todas as áreas do conhecimento de forma inter, multi e transdisciplinar e não se constituir em disciplina do currículo.

Em relação à formação docente a PNEA propõe que a capacitação de recursos humanos deve voltar-se para “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (Art. 8º, § 2º, inciso II) e no Art. 11, determina que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, Lei nº 9.795/99. In: ProNEA, 2005, p.68). No entanto, Silva (2007) destaca como preocupante a lentidão com que as instituições têm aderido a essa questão e a tímida inserção da educação ambiental nos cursos superiores.

Essa inserção inicial nos setores públicos confere a Educação Ambiental “um caráter conservador, comportamental e tecnicista voltado para a resolução de problemas”, aspecto que tem influenciado a sua prática didático-pedagógica no contexto escolar (JARDIM, 2011, p.125), bem como a sua inserção nas políticas educacionais que orientam a formação docente e a organização dos currículos.

Apesar da regulamentação da EA nos currículos escolares e da formação de professoras/es de todos os níveis de ensino e campos do saber, a legislação e as políticas educacionais não têm conseguido sensibilizar os gestores para a sua inserção, de fato, nos processos formais de ensino, especialmente da Educação Infantil. É nesse nível que a EA parece está mais distante.

Quanto à interface entre as políticas da EA e da EI, há vários desencontros. A Política Nacional de EI (BRASIL, 1996) nem a atual LDBEN mencionam a Educação Ambiental, nem a

¹⁵ Também chamado movimento ecológico é um movimento social que congrega uma diversidade de correntes de pensamento que têm como foco a preocupação com o meio ambiente.

¹⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁷ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

PNEA faz menção a LDBEN. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006) não faz referência a Educação Ambiental de forma explícita. Entretanto, propõe que o curso de Pedagogia promova, dentre outros, estudos “de conhecimentos ambiental-ecológicos” (Art. 2º), realize pesquisas que proporcionem conhecimentos, “(...) sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos” (Art.5º, inciso X)” e determina, no Art. 6º, que a “sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” deve compor o núcleo de estudos básicos do curso.

A forma como essa questão é apresentada, nessas Diretrizes e demais documentos norteadores da EI, através de conceitos amplos como o “ambiental-ecológico” – que o documento não explicita o significado - exige um vasto conhecimento de educadoras/es, nessa área, para que possam os articular com os conteúdos dos diversos eixos de trabalho referentes ao Conhecimento de Mundo. A ausência desse debate na formação de pedagogas/os, nos leva a questionar: podemos exigir que docentes, da educação infantil, desenvolvam a Educação Ambiental de forma contínua, interdisciplinar/transversal ao currículo se esta temática tem estado ausente da sua formação?

Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, como parte da série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos nas instituições de educação infantil, é composto por três volumes e em nenhum deles aparece o termo Educação Ambiental.

No primeiro volume, onde apresenta os objetivos gerais da educação infantil, vê-se que a preservação do meio ambiente está presente: “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação”, corroborando com a definição de educação ambiental estabelecida na Política Nacional de Educação Ambiental, que sustenta que “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”, que é um “bem de uso comum do povo”, e é “essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Percebe-se que ambas falam na conservação do meio ambiente, portanto, que o RCNEI está de acordo com o que estabelece a PNEA (BRASIL, 1998).

No volume três, voltado para o “âmbito da experiência e Conhecimento de Mundo, o eixo denominado “Natureza e Sociedade”, que reúne conteúdos pertinentes às áreas das Ciências Humanas e Naturais, com o objetivo de desenvolver nas crianças as capacidades de “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com as pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” e para crianças de 4 a 6 anos, espera-se que sejam capazes de “estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana”.

Mesmo que neste eixo, através de amplos objetivos as questões ambientais possam ser exploradas, em virtude da ausência de uma análise crítica da relação sociedade e natureza, não favorece o desenvolvimento da educação ambiental, na perspectiva crítica e transformadora. Exigindo, assim, a inserção dessa questão nos processos de formação inicial e continuada.

Esse investimento se faz necessário em virtude de ser a infância, tempo privilegiado para construirmos uma nova maneira de perceber o ambiente e seus bens, enquanto finitos,

públicos e sociais. Pois nessa fase a criança ainda não perdeu a percepção de que também é natureza, (que é um animal) como é possível perceber na forma como ela se relaciona e se identifica com seus elementos. Basta observar a satisfação e o seu encantamento quando lhe damos a oportunidade de está em contato com a água, a terra ou outros animais. Elas os valorizam e não se incomodam em “se sujar”, como falamos. No distanciamento da nossa condição de natureza passamos a percebê-la como sujeira. Um exemplo disso é o fato de hoje impermeabilizarmos todos os nossos espaços, inclusive nas escolas, não podemos deixar a criança ter contato com a Terra, nossa base de vida e energia, para “não se sujar”.

Outra idéia a ser desconstruída é a de que a infância é uma fase propícia para implementar a formação de hábitos de “futuros cidadãos” – como se a criança não fosse cidadã hoje - alternativa de solução para os problemas da educação do país - como se propagou em décadas anteriores – e hoje se propaga em relação aos problemas ambientais.

Essa visão da criança como um ser que pode ser moldado, conforme as necessidades da sociedade, como forma de se adaptar a ela e não como alguém que pode contribuir ativamente para a sua transformação – desde que tenha oportunidade - é fruto de uma concepção de criança, como alguém incapaz, construída historicamente, nos contextos socioculturais que determinam a idéia que temos de infância e as imagens que fazemos dela. Precisamos, portanto, desconstruir, essas concepções, pois as crianças podem nos ensinar na sua naturalidade e sabedoria, que também somos terra e que precisamos dela para viver.

A inserção da EA no contexto da EI, apesar de pouco explorada, tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, que ocorre principalmente, através de suas interações com as pessoas e com o ambiente, pois “as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociações de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis” (BRASIL, 1998, p.31). Além disso, as interações podem contribuir para a formação de uma nova cultura de respeito a si mesmo, aos seus semelhantes, aos outros animais e aos demais bens que compõem o ambiente que a cerca.

A EA também se entrelaça com a EI, através da dimensão do cuidado, pois acreditamos que cuidando bem de nossas crianças e do seu ambiente de vivência podemos ensiná-las a cuidar de si e do seu meio, favorecendo, assim, a construção de um mundo mais humano, já que “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano” (BRASIL, 1998, p.24). O cuidado na EI, como parte integrante da educação, envolve vários campos de conhecimentos e se apresenta, portanto, como uma alternativa para vencermos o sintoma mais doloroso da nossa civilização que aparece sob a forma do descuido, do descaso e do abandono. E tudo que existe e vive precisa de cuidado para continuar a existir e a viver (BOFF, 1999), no qual se encontra mergulhada a sociedade contemporânea.

Elali (2003) ao investigar sobre o que nossas escolas ensinam em termos de relações pessoa-ambiente confirma que a maioria dos sujeitos (pais e administradores das instituições infantis) reconhece que uma maior aproximação da criança ao seu meio natural pode promover atitude de respeito e cuidado para com o ambiente, o que pode ser considerado como ‘primeiro passo’ para a incorporação da idéia de sustentabilidade. Entretanto esse entendimento não tem reflexo direto na realidade ambiental das escolas, uma vez que a definição e o uso do espaço físico disponível, nega esse princípio ao dificultar o contato criança-natureza e até mesmo promover o afastamento.

Nessa pesquisa ela identifica a dicotomia entre o discurso e a prática tanto na definição quanto no uso do ambiente escolar. As crianças, através do discurso e de desenhos apontam a necessidade de uma troca mais efetiva com o meio natural (sentar na areia, pegar em pequenos animais e a presença de árvores, grama, água, areia e pequenos animais no seu dia a dia) Já os adultos, principalmente os pais, apesar de reconhecem a necessidade de

espaços naturais na escola, os condicionam a uma traduzida por animais presos, areia que não suje, nem contenha microorganismos, árvores com a função de apenas sombrear o ambiente, mas não solte folhas, nem atraiam insetos e que as crianças não devem subir, por segurança.

O discurso do adulto reconhece a importância do ambiente natural “como cenário para a ação infantil”, enquanto ‘natureza controlada/domesticada’ e não como um espaço de interação e construção de conhecimento para a criança. É essa concepção de ambiente escolar construído e controlado pelos adultos que prevalece em detrimento daquele necessário ao atendimento das necessidades da criança. Como ensinar a nossas crianças a cuidar do ambiente se não permitimos que elas vivenciem a interação com ele nas nossas instituições?

Ao caminhar para um possível final, pois ainda há muito a ser realizado, percebemos, nos entrelaçamentos da educação infantil com a EA, a permanência de vários desencontros em relação às políticas educacionais e ao lugar muito incipiente que esta ocupa nos processos de formação de professoras/es e, portanto, nos saberes e fazeres da Educação Infantil. Identificamos também, como pontos de encontro ou convergências entre a EA e a EI, os seguintes aspectos:

- a dimensão do cuidado, pois o cuidado com o ambiente pressupõe o cuidado com o outro;

- o caráter não disciplinar ambas estão organizadas em uma base não disciplinar;

- a gênese, tanto a EA quanto a EI têm origem no contexto dos movimentos sociais e posteriormente, o reconhecimento do caráter educativo e a necessidade de serem incorporadas aos sistemas de ensino;

- o eixo temático Natureza e Sociedade, pela abrangência e a facilidade de estimular e aguçar a curiosidade das crianças se apresenta como uma possibilidade de promover a EA através da integração com os demais eixos.

Existe, portanto, muitas possibilidades de inserir a EA nos processos pedagógicos da EI para que possamos ajudar as crianças pequenas a se desenvolverem na sua globalidade, contribuindo para reduzir a perversa desigualdade da nossa sociedade e fortalecer a democracia em nosso país. Uma forma de riscar o lado perverso da nossa história em relação à “infância desvalida” é oferecer oportunidades a todas as crianças e garantir-lhes o direito à educação e ao ambiente ecologicamente equilibrado, como propõe a nossa Carta Magna. Só há um caminho: uma educação pública de qualidade, pois como afirmou Mário Quintana: “Democracia? É dar a todos o mesmo ponto de partida”. Ou seja, dar à criança pobre as mesmas oportunidades daquelas das classes mais favorecidas.

Esse desafio que está posto para todas/os que acreditam no grande potencial da criança na construção de outro molde de sociedade com vida digna para todas/os habitantes do planeta, depende da nossa capacidade de investirmos na profissionalização de professoras/es da criança pequena. Uma formação que rompa com a racionalidade técnica e abra caminhos para a produção da “racionalidade ambiental¹⁸” (TRISTÃO, 2008), e possibilite a professores/as a elaboração de um saber teórico-prático a partir da interação entre o “conhecimento de mundo” - que envolve todas as áreas, inclusive o saber ambiental - e o saber fazer que promova a rearticulação das relações entre a sociedade e a natureza.

¹⁸ Essa racionalidade implica a transgressão da ordem imposta que entende a formação de professoras/es como mercadorias, despolitizadas, homogeneizadas e massificadas (TRISTÃO, 2008).

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. Vida para Consumo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOFF, L. Saber Cuidar – ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/2002. Disponível em: <http://portal.do.mec.gov.br>.

BRASIL, Política Nacional de Educação Infantil – pelo direito das crianças de zero a três anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa - Relatório Final. Brasília: MEC/FCC/BID, 2010.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. In: Estudos de Psicologia, 8 (2) (p.309-319) 2003.

FORMOSINHO, J. (Coord.) Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009.

JARDIM, D. B. Educação Ambiental: trajetórias, fundamentos e identidades. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. PPGA/FURG-RS. Acesso em 26 de 09 de 2011.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.) Encontros e Desencontro em Educação Infantil. 4ª Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.) Encontros e Desencontro em Educação Infantil. 4ª Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. (Org.) Profissionais de educação Infantil: gestão e formação. – São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A.(Org.) Encontros e Desencontro em Educação Infantil. 4ª Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

ProNEA, Programa Nacional de Educação Ambiental. MMA, Diretoria de Educação Ambiental; MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3. ed.- Brasília: MMA, 2005.

SILVA, A. D. V. Sustentabilidade no ensino superior: a emergência de uma universidade ambientalmente responsável. In: GUERRA, A. F. S. & TAGLIEBER, J. E. (Orgs.). Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007 , p.143-162.

TRISTÃO, Marta. A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes. 2ª Ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

VIEIRA, L.M.R. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.31, nº. 112, p. 809-831, julho-setembro, 2010. Acesso em 19 de setembro de 2011.