

AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO RECIFE/PE: UM ESTUDO DE CASO

Renata Carvalho da Silva (1); Gilvaneide Ferreira de Oliveira (1).

E-mail: rennatacarvalho86@gmail.com. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (1).

E-mail: gil@ded.ufrpe.br. Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE (1).

RESUMO:

Esse trabalho descreve os resultados de uma investigação sobre as estratégias didático-pedagógicas realizadas em um contexto da Educação Infantil de referência na rede municipal de ensino da cidade do Recife, no sentido de compreender as dificuldades e possibilidades de trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil nesse centro. Consideramos a necessidade da existência de práticas educativas socioambientais inovadoras que devem ser inseridas desde a infância, sendo fundamentadas em questões socioambientais reais, abordadas numa dimensão transdisciplinar, voltadas para a cidadania e para a formação de atitudes socioambientais sustentáveis nos espaços de educação formal da primeira infância. Nesse sentido, indagamos neste trabalho, quais as dificuldades e possibilidades de trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil em um centro municipal de Recife? Trata-se de um Estudo de Caso de cunho qualitativo, através de observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental, junto a uma turma com crianças de 4 a 5 anos de idade matriculadas em um centro municipal de Educação Infantil. O estudo objetivou promover a triangulação dos dados com a fundamentação teórica por meio da análise dos conteúdos. Utilizamos as bases teóricas dos estudos da educação socioambiental e a formação de atitudes socioambientais sustentáveis, da sociologia da infância e a Educação Infantil, da inovação pedagógica, da transdisciplinaridade, do pensamento sistêmico e do pensamento complexo. Os resultados apontam para um repensar das práticas didático-pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil a partir da efetiva ruptura com as bases conservadoras da educação que ainda permeiam algumas práticas educativas, para a promoção de atitudes socioambientais sustentáveis em crianças na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Infantil, Atitudes Sustentáveis.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental deve reconstruir a relação entre a educação, a sociedade, a tecnologia e o ambiente, visando à formulação de respostas aos desafios de uma crise socioambiental global (LIMA, 2004). Esse complexo se torna ainda mais desafiador quando se trata da educação infantil, requerendo que o professor considere as peculiaridades desse seguimento de ensino e da infância, e propicie a construção de conhecimentos que sejam contextualizados e problematizados, garantindo educação integral dessas crianças, desenvolvendo, assim, seu compromisso com o meio que interage cotidianamente. Nessa perspectiva, as práticas educativas para a formação integral, desde os primeiros anos escolares de vida da criança, devem contemplar as questões socioambientais, a diversidade cultural e a cidadania de forma transdisciplinar, favorecendo a formação de atitudes sustentáveis para uma sociedade mais justa.

Numa dimensão social-histórica, identificamos um grande desafio para os professores da Educação Infantil, os quais tiveram que dar conta de uma educação mais ampla, diante da ausência da orientação doméstica, uma vez que as mães estavam saindo de casa em busca de mais uma fonte de renda familiar. Segundo Rizzo (2003), as novas ofertas de emprego para as mulheres aumentaram os riscos de maus tratos às crianças de classe popular. Essa é a realidade da Educação Infantil. Entretanto, começou a se perceber que a criança, desde seus primeiros anos de vida, é capaz de aprender e a educação formal necessitaria assumir esse espaço formativo, organizando estratégias de ensino e aprendizagem que iriam além do simples brincar, transformando esse contexto em intensivos espaços de aprendizagens.

A educação de crianças pequenas esteve muito pautada em uma visão assistencialista e desprovida das questões pedagógicas. Nessa perspectiva, a Educação Infantil encara o desafio de voltar-se para a formação integral e cidadã da criança, considerando as peculiaridades de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a educação socioambiental assume um papel fundamental nessa formação, tendo como referência a realidade interdisciplinar que a criança está inserida, e sobre a qual precisa compreender e intervir. Neste sentido, a criança deve, desde cedo, entrar em contato com a educação socioambiental a fim de iniciar o exercício de ler criticamente sua realidade e desenvolver atitudes sustentáveis que irão ser construídas e reconstruídas durante toda sua vida.

A crise socioambiental na qual o planeta está declinando em suas relações entre a natureza e o ser humano traz um grande desafio a ser enfrentado, que é perceber o mundo de forma complexa, considerando a realidade em suas multifacetadas. A complexidade refere-se a um conjunto que se constitui por elementos heterogêneos que podem ser de ordem física, social, econômica, política e

espiritual, como, por exemplo, o problema dos resíduos sólidos, e que estão inseparavelmente associados e integrados, sendo, ao mesmo tempo, uno e múltiplo (MORIN, 2004). Nesse sentido, são necessárias leituras transdisciplinares e críticas dessa realidade, reconhecendo a necessidade de integrar diferentes áreas de conhecimento, diferentes campos de saberes, pois, só assim, nos aproximamos de uma compreensão da realidade na qual estamos inseridos.

A educação socioambiental na Educação Infantil pode se revelar em uma abordagem com potencial para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde cedo, por integrar vários saberes e várias atitudes para a formação cidadã de forma integral. Essa formação deve partir da realidade das crianças, pois estas possuem suas identidades as quais são continuamente construídas desde seus primeiros anos de vida, e a escola é um espaço privilegiado no sentido de contribuir com essa construção, iniciando-a na Educação Infantil. Indagamos nesta pesquisa: quais as dificuldades e quais as possibilidades de trabalhar esse tema na Educação Infantil? Este estudo, portanto, objetivou investigar as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil, vivenciadas por um grupo infantil 4, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), referência de Educação Infantil pública na rede de ensino de Recife, segundo a Gerência de Educação Infantil do Município, no sentido de estas práticas contribuírem para a formação de atitudes socioambientais sustentáveis. A pertinência desta pesquisa na Educação Infantil se justifica devido à necessidade de o ser humano, desde cedo, estar envolvido em ações que promovam a sua formação integral, contribuindo, assim, na formação de atitudes comprometidas com a sustentabilidade do planeta.

Este trabalho se destina às análises das dificuldades e possibilidades de trabalhar a Educação Ambiental em um Centro Municipal de Educação Infantil de Referência na Rede de ensino de Recife, no âmbito das entrevistas realizadas, nas práticas observadas e no documento analisado, especificamente o Projeto Didático do ano de 2015, intitulado: *“Povos da Floresta: sentimento e conhecimento”*. As análises aqui referidas foram feitas com base nos estudos da educação ambiental e da sustentabilidade, da inovação pedagógica, da transdisciplinaridade e da formação de atitudes, todas inseridas no contexto da Educação Infantil envolvendo questões educativas socioambientais.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo se justifica pelo fato de a mesma ter buscado conhecer elementos que auxiliam na interpretação e compreensão do cenário em estudo, tendo grande relevância por descrever uma realidade, facilitando a compreensão desta e assim contribuindo na

busca por soluções para os problemas encontrados. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (1999), é uma oportunidade de aprofundamento das situações em que se podem perceber individualidades e significados múltiplos. Por isso, a pesquisa qualitativa, para nosso problema de investigação, pode ampliar as oportunidades de conhecimento dos contextos estudados e sua análise.

Esta pesquisa é um Estudo de Caso de uma turma de crianças de 4 anos de idade, em um contexto educativo formal de referência da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Recife, que indicou o centro por suas experiências didático-pedagógicas anteriores, nas questões socioambientais junto às crianças do Grupo 4, da Educação Infantil. Segundo Gil (1999), o Estudo de Caso consiste em realizar um estudo exaustivo de um ou poucos objetos para que seja feito um amplo detalhamento do conhecimento sobre este, o que não seria possível se tivesse que se debruçar sobre muitos. O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que permite, portanto, um olhar mais aprofundado para o contexto estudado. Este estudo também é utilizado para se debruçar em situações raras ou bem específicas e complexas da vida real.

O grupo infantil escolhido foi o grupo 4, ou seja, crianças de 4 anos de idade completos, sendo esta turma referenciada, por meio de conversas informais com docentes e gestão escolar desse contexto, como uma turma em que é possível observar práticas educativas inovadoras, e por isso selecionada por nós. A professora da turma referenciada, é a participante desta pesquisa, e ficou ciente da importância desta investigação, das possíveis contribuições da pesquisa para a área e do nosso compromisso de retorno ao contexto estudado, após o tratamento dos resultados, a fim de difundir os resultados e as contribuições. A docente participante é formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial. Trabalha apenas na Educação Infantil, com vinte crianças do Grupo Infantil 4, pela manhã com atividades didático-pedagógicas junto às crianças, e no turno da tarde se dedica às pesquisas em parceria com uma universidade pública, e planejamentos relacionados ao referido grupo, além de produções de trabalho, projetos participações em eventos, etc. A referida professora nunca participou de formação continuada sobre Educação Ambiental.

No referido contexto de investigação, realizamos observações diretas, duas vezes por semana, durante um semestre letivo, em atividades didático-pedagógicas e em espaços de recreação e lanches, além de eventos realizados no contexto empírico estudado. Essas observações atribuíram um olhar com características etnográficas à pesquisa. Não se trata de uma pesquisa etnográfica, mas de uma investigação com caráter etnográfico.

E, além de observações de momentos educativos no cotidiano do grupo no CMEI, foram realizadas análises documental do Projeto Didático da instituição, vivenciado durante o corrente ano

em que a pesquisa foi realizada, e apresentado pela docente do CMEI, intitulado *Povos da Floresta: sentimento e conhecimento*, à luz das categorias de análises, a saber: infância, educação socioambiental, práticas inovadoras, atitudes sustentáveis, numa perspectiva transdisciplinar. De acordo com Gil (1999), a pesquisa documental se vale de toda sorte de documentos.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas, junto à professora do grupo infantil 4, observado nesta investigação, a fim de ouvi-la a respeito de suas concepções de infância, Educação Infantil e Educação Ambiental, sobre materialização de suas estratégias educativas e os supostos aspectos inovadores de sua prática. As entrevistas foram gravadas e transcritas para categorização e análise dos dados à luz de categorias. Todos os dados foram categorizados e analisados em seus conteúdos e significados mais profundos, pela possibilidade de explorá-los de forma qualitativa, de maneira que revele a realidade dos cenários estudados ao cercar a mesma com os instrumentos de análises, tornando os dados válidos e significativos. Realizamos a triangulação dos dados categorizados com a base teórica deste estudo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A professora participante deste Estudo de Caso, ao defender EA como abordagem inserida em suas proposições didático-pedagógicas, se baseia na legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que preveem a educação ambiental de forma transversal nas práticas educativas formais e na ideia de educação que faz parte do cotidiano e que está inserida no dia a dia do CMEI. Segundo a professora entrevistada, “A lei determina que a educação ambiental, e ela se faz presente na vida; deve ser natural”. Moura e Hirata (2013, p. 07) afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental realmente determinam a EA como transversal nos espaços educativos formais e preveem o respeito aos seguintes princípios da EA:

- I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (Cap. I, Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012).



Chamamos a atenção, dentre os princípios acima, para o princípio da totalidade, que converge com o princípio *Hologramático* descritos na Transdisciplinaridade (SANTOS, 2009), que afirma que a parte está dentro do todo, assim como o todo está dentro da parte. Esse princípio propõe perceber as interconexões existentes no mundo real, o que diverge da polarização que é muito percebida em práticas de memorização de regras morais na Educação Infantil, tal como era nos primeiros atendimentos às crianças.

Segundo Oliveira (2005), as crianças de classes subalternas eram submetidas a atividades de memorização de regras morais, valores religiosos, subordinação e devoção ao trabalho. Sabemos, porém, que a formação de atitudes não é uma mera atividade de memorização de regras e reprodução de comportamentos (LOUREIRO, 2012), e que é um processo contínuo e presente no cotidiano, como afirma a docente entrevistada. Proposições do projeto didático analisado, como a ambientação dos espaços do CMEI, também podem sinalizar a inserção dessas vivências no cotidiano do centro.

O projeto didático também menciona essa inserção da temática ambiental no cotidiano, afirmando que “Este trabalho já consegue fazer parte do nosso cotidiano de maneira institucionalizada, como parte integrante do nosso PPP e de todas as vivências do CMEI” (texto extraído do Projeto Didático 2015, p. 1). Esse olhar de continuidade sobre a EA e de sua inserção no cotidiano do CMEI tende a superar a forma como a EA foi constituída no Brasil, a partir de um olhar cartesiano que se distanciou do fazer educativo que percebia o mundo em partes não interconexas por ações isoladas, como traz Loureiro (2004). É muito comum ver em diferentes contextos escolares proposições didático-pedagógicas ambientais pontuais e estanques, como foi analisado no estudo piloto e ações comemorativas, tais como, Semana do Meio Ambiente, Dia da Água, Dia da Árvore, dentre outras em que as atividades são isoladas e não contemplam questões emergentes do cotidiano escolar, e se esgotam em si mesmas. Porém, no CMEI estudado, percebemos uma preocupação por parte dos docentes que elaboraram o projeto didático, no sentido de que as ações não tenham essa fragmentação, mas sim continuidade. O trecho a seguir demonstra essa perspectiva.

Nossa perspectiva é fazer isso regular e sistematicamente, nos distanciando de uma prática ainda presente em muitas instituições educacionais de referir-se ao índio de forma folclórica e exótica, atrelando o conhecimento sobre este apenas à datas comemorativas (Texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2).

A docente também demonstra essa preocupação quando diz “Faço Educação Ambiental em práticas do cotidiano, de maneira sutil”. Segundo Carvalho (2011), devemos trazer para os contextos escolares práticas que favoreçam a continuidade do fazer educativo socioambiental, pois

esse movimento de continuidade e contextualização é o que fortalece e efetiva a formação de atitudes, tingindo, assim, a dimensão complexa das situações que emergem do cotidiano. Para Morin (2006), o problema do conhecimento é um desafio, porque só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Capra (1996) também explica a importância de buscarmos uma compreensão da realidade a partir de uma concepção de ciências que ultrapasse as pequenas especificidades, já que cada parte específica está em conexão com um todo mais amplo. Nesse sentido, a complexidade é um conjunto cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. Assim, questões socioambientais presentes no dia a dia do CMEI devem ser consideradas em sua totalidade a fim de não fragmentar o saber, criando um espaço propício para a formação de atitudes.

O Projeto Didático reforça a preocupação com essa fragmentação do saber ao dizer que “Entendemos que este conhecimento é muito mais amplo e precisa ser abordado no cotidiano, de forma a consolidar ideias que possam ser traduzidas na postura de nossas crianças” (texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2). Santos (2009) explica que a fragmentação do conhecimento moldou a forma de pensar da modernidade, que tinha um pensamento assente no paradigma cartesiano que considera a fragmentação do pensar, a objetividade e a certeza. Entretanto, a transdisciplinaridade propõe reLigações dos saberes compartimentados. Ainda segundo a referida autora, o princípio da fragmentação na prática pedagógica tende a subdividir os conteúdos escolares, fragmentando o conhecimento, formando pares binários e criando fronteiras epistemológicas. E ela segue, dizendo que os pares binários dividem as coisas, como, por exemplo, dia e noite, sim e não, claro e escuro, mau e bom, etc., não considerando outras possibilidades para além desses pares.

Percebemos, em algumas práticas observadas, uma preocupação com esse olhar complexo referenciado anteriormente, a exemplo de uma contação de história que envolveu vários aspectos de diferentes disciplinas para refletir sobre a relação dos povos indígenas e a natureza. Para Morin (2003), o pensamento complexo é aquele que lida com a incerteza e com a capacidade de reunir, contextualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo de reconhecer o singular e o que é tecido nesse singular, o complexo. Observamos uma contação de uma história de um índio que amava a natureza, contada pela docente, e percebemos que esta história se difere das histórias que sempre terminam com um *E foram felizes para sempre*, pois apresenta uma perspectiva de continuidade no fim do texto, levando a criança a refletir sobre a importância do sentimento do índio sobre a

natureza, o que se aproxima da perspectiva da transdisciplinaridade por não trazer a certeza como lógica na história. Essa aproximação é importante, pois rompe com os modelos preestabelecidos de contação de história que tem um final predeterminado por uma visão linear. A linearidade, segundo autores como Morin (2003) e Capra (1996), não é capaz de interligar conhecimentos da realidade multifacetada.

Nesse sentido, ao nos aproximar da visão transdisciplinar como possibilidade para o trabalho com a EA, podemos resgatar o princípio *Hologramático* da Transdisciplinaridade (SANTOS, 2009), que afirma que a parte está dentro do todo assim como o todo está dentro da parte, e que critica a memorização de regras morais e as práticas fragmentadas como os conteúdos disciplinares fragmentados e os contos infantis com finais sempre felizes sem significação e diálogo. A complexidade pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível (MORIN, 2003). Assim, o trabalho com uma contação de história, como essa referenciada, em que não se tem um pensamento linear, pode oportunizar um olhar mais abrangente sobre questões socioambientais que levam a uma sensibilização para mudanças de atitudes. Porém, a história poderia ter sido mais explorada junto as crianças, e inserida na contextualização de outras atividades para que haja uma interligação e aprofundamento do trabalho, diminuindo assim as dificuldades de trabalhar esse tema complexo com as crianças.

Outra questão importante diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental é o princípio do

respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (MOURA; HIRATA, 2013, p. 07).

Esse princípio é percebido nas proposições do projeto didático, que afirma que o CMEI realiza

[...] um trabalho de valorização da nossa identidade, enquanto brasileiros, fruto de um processo miscigenatório de diferentes culturas. Nessa perspectiva afirmamos que o trabalho com a cultura Africana na nossa unidade tem se fortalecido a cada ano, valorizando a nossa afro-descendência, desconstruindo estereótipos e pré-conceitos a cerca dos mesmos. (Texto extraído do Projeto Didático, 2015, p.1).

Neste sentido, a EA não está isolada na visão biológica, mas permeia todos os relacionamentos das pessoas em seu cotidiano. Reigota (2004) afirma que a EA deve ser entendida como educação política que prepara o cidadão, nas suas relações sociais e com a natureza, para exigir justiça social, ética, cidadania nacional planetária e autogestão. Kramer (1994), por sua vez, afirma que a cidadania da criança deve ser considerada, e, nesse sentido, a cidadania precisa ser construída por meio de diversos aspectos que incluem culturas e identidades, uma vez que

acreditamos que as crianças produzem cultura. A articulação das diversas culturas nas atividades do CMEI, como a contação de história, por exemplo, é fundamental para contemplar a complexidade da Educação Ambiental como possibilidade para a formação de atitudes socioambientais sustentáveis na Educação Infantil.

Corsaro (2011) chama a atenção para essa produção de culturas que a criança é capaz de fazer. Essas culturas se diferem das dos adultos, pois são próprias e singulares, mas recebem influência e influenciam as culturas adultas numa relação dialógica. A necessidade dessa perspectiva de EA ligada às questões socioambientais que envolvem etnia, cidadania, identidade, cultura, etc., está presente nas proposições do projeto didático do CMEI e práticas da docente. No projeto, essa perspectiva socioambiental e sociocultural se faz muito presente no trecho a seguir:

Trazer para a Educação Infantil um pouco da cultura dos Povos da Floresta significa aproximar nossas crianças de um universo cultural onde a concepção de tempo, de ocupação do espaço, de relação com o ecossistema se traduzem em outro ritmo. (Texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2).

Nesse trecho do projeto, podemos perceber a intenção de se criar aproximações da criança com a cultura, o tempo, o espaço e o ecossistema. Essas aproximações abrangem situações mais complexas em diversas dimensões, e, portanto, não apenas na dimensão biológica.

Outra dimensão que identificamos no projeto foi a tentativa de superação da visão tradicional acrítica da EA. De acordo com Loureiro (2004), a EA, com uma essência acrítica, possui um viés fragmentado, biologizante, conservador e distante da realidade, colaborando para a hegemonia do pensamento linear liberal. E o que identificamos foi que o projeto analisado e as práticas observadas têm o potencial de romper com esse viés conservador para uma maior aproximação da realidade complexa, e, portanto, para a formação de atitudes. Nas práticas, observamos essa perspectiva: está presente nos momentos em que acontecem as Rodas Rítmicas e ali se trabalha a musicalidade, a dança, a cultura e identidade indígena, e as relações com a natureza. Segundo Capra (1996), o pensamento sistêmico é, de fato, uma mudança de uma ciência “objetiva” para uma ciência “epistêmica”, em que a natureza é vista como uma teia interconexa de relações. As rodas Rítmicas proporcionam essas interligações de forma lúdica.

Já nas entrevistas, a docente não consegue articular esses aspectos culturais e socioambientais em suas falas. Temos, por exemplo, quando ela é indagada sobre o que trabalha em EA: “Faço na sensibilização do olhar, aguçando a curiosidade por exemplo, o bolo do lanche, de onde vem? Eu pergunto, da macaxeira, tá, e a macaxeira vem de onde? Da terra, cuidar da terra então. A importância da chuva, buscar a reflexão de como se comportar”. Essa afirmação mostra, mais uma vez, a simplificação da prática em modelação de comportamentos estanques. Loureiro

(2006) nomeou "armadilha paradigmática" a dinâmica em que o educador, mesmo bem-intencionado, reproduz uma *pedagogia redundante*, por sua prática estar atrelada a uma visão fragmentada e simplista da problemática ambiental. Essas práticas recebem influência do paradigma dominante e tendem a se perpetuar. Existe uma boa intenção em refletir com as crianças a relação da macaxeira com a terra e a culinária, mas a formação de atitudes socioambientais sustentáveis precisa superar a simples reflexão de como se comportar. Essas ações educativas são pouco eficazes no investimento significativo de transformação da realidade socioambiental. Para que essas práticas sejam repensadas se faz necessária a formação continuada, pois nenhuma intervenção educativa é neutra de intencionalidades políticas de um determinado modelo de sociedade.

Ao compararmos as proposições do projeto e as práticas observadas, identificamos que não havia as mesmas relações socioambientais existentes no texto do Projeto Didático, pois ela se refere apenas às questões físicas do ambiente. Percebemos que as relações socioambientais que Loureiro (2006) se refere para a EA crítica estão presentes nos enunciados do projeto didático do CMEI, a exemplo, no trecho do texto que demonstra preocupação com a lógica moderna que tem “contribuído para que nosso olhar sobre as relações (conosco, com os pares, com a natureza) se torne cada vez mais limitado e distante de valores essenciais para uma convivência respeitosa” (texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2). Segundo Nicolescu (1999):

A objetividade, instituída como critério supremo de verdade, teve uma consequência inevitável: a transformação do sujeito em objeto. A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes, é o preço a pagar por um conhecimento objetivo (p. 05).

Assim, entendemos que a lógica moderna foi questionada no texto do projeto didático. Essa crítica aponta para um possível rompimento com o paradigma moderno, sinalizando em direção ao paradigma emergente, que traz o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, requisito essencial para a inovação pedagógica que considera uma importante ruptura com ideias preexistentes e de base conservadoras. Embora o projeto didático analisado apresente discussões que se aproximam com a Transdisciplinaridade, assim como algumas práticas docentes, em algumas situações, como observamos, as estratégias não buscam romper com o pensamento do paradigma dominante, e isso se apresenta também em algumas falas da professora, o que aponta para a não realização da inovação nas práticas socioambientais do CMEI. Sobre a inovação, Correia (1991) faz o desafio de pensar na superação de bases conservadoras em busca de um novo olhar, segundo o paradigma emergente, e do agir diante das demandas dos contextos de escolarização contemporâneos tão complexos. Percebemos que a relação muito escassa entre aspectos socioambientais pela docente pode ser devido à falta de formação continuada sobre o tema o que aponta para uma dificuldade



para o trabalho com a Educação Ambiental. Não há, portanto, inovação sem romper com o pré-estabelecido nas práticas didático-pedagógicas. Por isso concordamos com a afirmação de Pimenta (2006), de que é preciso repensar a formação continuada, para que processos didático-pedagógicos inovadores sejam desenvolvidos a partir do exercício docente de repensar suas próprias práticas.

Aqui também propomos o princípio da *autopoiese* da transdisciplinaridade para a formação continuada. Segundo Santos (2009), o princípio da *autopoiese* na transdisciplinaridade pode contribuir muito para os professores repensarem a sua metodologia. A formação continuada que propomos aqui segue essa perspectiva de ação-reflexão-ação da prática docente, sendo, portanto, uma possibilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as proposições e práticas didático-pedagógicas do CMEI precisam buscar cada vez mais superar referenciais que os levam a modelar comportamentos e memorização de conceitos fragmentados, que são dificuldade de trabalhar a Educação Ambiental, e construir referenciais na formação atitudinal para os diferentes espaços e contextos da vida cotidiana. É necessário, então, um maior investimento em formação continuada de professores para que o exercício reflexivo docente que os leve a romper com algumas barreiras que impedem docentes de inovar para a sustentabilidade e a formação de atitudes nas crianças, criando assim, possibilidades.

Concluimos, com este estudo que, para que haja possibilidades exitosas de fazer Educação Ambiental na Educação Infantil, se faz necessário uma inovação pedagógica para que de fato se consiga romper com bases conservadoras da Educação para avançar na formação de atitudes socioambientais sustentáveis junto as crianças, para possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Portanto, os resultados apontam para um repensar das práticas didático-pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil, no CMEI e na rede de ensino como um todo, inclusive, em nossa própria prática como educadoras, e para a necessidade de formação continuada sobre tema para os docentes.

5. REFERÊNCIAS

CAPRA, F. *A teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em formação).

- CORREIA, J.T. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2. ed. Rio Tinto/Portugal: editora ASA, 1991.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época).
- _____. A Necessidade de um Pensamento Complexo. In: MENDES, C. (org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro. Garamond, 2003.
- _____. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento Complexo*. Tradução do Francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- _____. *Os Setes Saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- MOURA, J. D P.; HIDRATA, C. A. A educação ambiental em debate. *Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL*. nº. 5, v. 1, jul-dez. 2013.
- NICOLESCU, B. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. Ga. e GHEDIN, E. (org) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.
- REIGOTA, M. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SANTOS, A. (org.) *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre, Sulina, 2009.