

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**KARINA STROHHAECKER LISA ALCUBIERRE**

**TRABALHO, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
a educação ambiental na educação infantil no contexto de vida das famílias residentes no  
distrito de Ratoles, Florianópolis**

**FLORIANÓPOLIS**

**2014**

**KARINA STROHHAECKER LISA ALCUBIERRE**

**TRABALHO, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL:**

a educação ambiental na educação infantil no contexto de vida das famílias residentes no distrito de Ratoles, Florianópolis

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil, submetido à comissão julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Soraya F. Conde e co-orientação da Professora Mestre Mariana Giraldi.

FLORIANÓPOLIS

2014

**TRABALHO, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL:**

a educação ambiental na educação infantil no contexto de vida das famílias residentes no  
distrito de Ratoles, Florianópolis

Por

KARINA STROHHAECKER LISA ALCUBIERRE

Monografia aprovada para obtenção do  
grau de Especialista em Docência na Educação  
Infantil, pela banca examinadora formada por:

---

Professora Dra. Soraya Franzoni Conde (orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Professora Msc. Mariana Giralddi (coorientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Professora Dra. Célia Vendramini  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Professora Dra. Kátia Adair Agostinho  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A todas as crianças que são e serão fonte de minha luta e dedicação em acreditar que outro mundo existirá. Por meio delas, novos olhares diante da imensidão da natureza serão possíveis.  
A todos que acreditam que outro mundo é possível.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata às pessoas que, ao longo dos últimos meses, estiveram ao meu lado, incentivando e acompanhando o esforço de realização deste estudo:

Ao meu esposo, Filipi Borges Geremias, EngºAgrônomo, que muito contribui para a minha formação ambiental, fazendo-me acreditar na ideia de que podemos enfrentar o que está posto e atuar diferente. Foi ele quem, nos últimos meses, esteve ao meu lado, ouvindo, sugerindo, lendo e relendo cada parágrafo que compõe este trabalho.

À minha mãe Nair, que desde cedo me fez perceber que a natureza não é uma foto; ela faz parte da gente. Foi minha primeira educadora ambiental e grande incentivadora em acreditar que somos tudo quando buscamos o conhecimento.

Ao meu irmão Marcos, Geógrafo, meu primeiro formador crítico que plantou em mim a semente da dúvida ao que enfrentamos diariamente em nosso sistema.

Muito obrigada aos mestres do Curso de Especialização em Educação Infantil, que me abriram as ideias no processo de projetar e elaborar esta monografia.

À minha orientadora, Professora Doutora Soraya Conde, por sua postura libertária, crítica, cativante e por sua generosidade ao abrir-se ao meu tema de pesquisa. Aprendo muito ao seu lado, espero poder aprender muito mais.

À minha coorientadora, Professora Mestre Mariana Giraldi, por sua orientação delicada, respeitosa e altamente motivadora. Agradeço por suas colocações elucidativas e primordiais para o meu entendimento na educação ambiental.

Às minhas queridas colegas de profissão e trabalho, professoras das Creches em que atuo, que sempre acreditaram na minha intencionalidade crítica perante a educação ambiental infantil.

Ao meu ex-diretor, Sidney Skiante, que sempre foi um grande parceiro na implementação de ações ambientais críticas dentro de uma das unidades de educação infantil em que atuo.

À minha atual diretora, Daianne de Oliveira Dias, por continuar esta jornada e embelezar nosso cotidiano na educação infantil com a estética e a beleza.

À minha supervisora, Doutoranda Joselma Salazar Castro, minha grande incentivadora nos estudos da educação infantil, agradeço por me impulsionar a continuar os estudos priorizando a qualidade deles.

Às “minhas” crianças, meus alunos e alunas, que me enchem de motivação na busca pelo conhecimento no intuito de me tornar uma professora um pouquinho mais maluquinha por dia.

## RESUMO

Este estudo trata de compreender como a relação entre infância e natureza é abordada e trabalhada na educação infantil; como a unidade Creche Hermenegilda Carolina Jacques, localizada no bairro de Ratoles, é orientada para desenvolver este trabalho e qual a opinião das famílias, diante de seus contextos de vida e de trabalho, no que se refere à percepção da educação ambiental na educação infantil e como dão importância e relevância a isto em seus cotidianos. Levamos em consideração a existência de um documento específico orientador para a prática educativo-pedagógica na educação infantil de toda a Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, no que tange o trabalho pedagógico nas relações das crianças de 0 a 6 anos com a natureza (chamado de Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) – Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos) e o fato de a instituição de educação infantil onde desenvolvemos este trabalho possuir ações pedagógicas focadas com a natureza em seu Projeto Político Pedagógico (2013). Em termos metodológicos, realizamos revisão da bibliografia sobre a temática do trabalho, da educação ambiental crítica e da educação infantil. Também fizemos análise documental e aplicamos questionários semiestruturados com 25 famílias de crianças com idades entre 5 e 6 anos, com o objetivo de caracterizar o contexto social, econômico, de vida e de trabalho das famílias, a visão, a importância e o conhecimento delas sobre as ações ambientais da unidade pesquisada. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa, na qual apontamos que, nas relações sociais que estabelecemos com a natureza, os processos históricos da nossa sociedade em suas vertentes econômicas, culturais, educacionais, políticas e ambientais têm papel central; os documentos que norteiam o trabalho ambiental desta unidade apresentam intencionalidades e pretensões acerca da educação ambiental com as crianças e; as famílias, de fato, entendem a educação ambiental como importante na formação de seus (as) filhos e filhas desde a educação infantil.

**Palavras-chave:** Trabalho. Natureza. Educação Ambiental Crítica. Educação Infantil. Família.

*“Lembro-me de quando era criança e via, como hoje não posso ver, a manhã raiar sobre a cidade. Ela não raiava para mim, Mas para a vida. E via a manhã e tinha alegria. Hoje vejo a manhã, tenho alegria, e fico triste. Eu vejo como via, mas por trás dos olhos, vejo-me vendo. E com isso, se obscurece o sol, o verde das árvores é velho, e as flores murcham antes de aparecidas.”*

**Fernando Pessoa**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – TRABALHO, NATUREZA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
1.1 O TRABALHO.....	15
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA .	19
1.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA .....	23
CAPÍTULO 2 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CRECHE HERMENEGILDA CAROLINA JACQUES E O NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA – RELAÇÕES COM A NATUREZA: manifestações, dimensões e seres vivos.....	28
2.1 HISTÓRICO DA COMUNIDADE E ALGUMAS DE SUAS TRANSFORMAÇÕES	28
2.2 A CRECHE MUNICIPAL HERMENEGILDA CAROLINA JACQUES E O QUE REVELA O SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	31
2.3 O NAP RELAÇÕES COM A NATUREZA: SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	35
CAPÍTULO 3 – A NATUREZA NO CONTEXTO DE VIDA DAS FAMÍLIAS RESIDENTES NO DISTRITO DE RATONES, FLORIANÓPOLIS .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERÊNCIAS .....	78
ANEXO .....	81

## INTRODUÇÃO

Nosso interesse em pesquisar a temática da educação ambiental na educação infantil derivou da experiência concreta de trabalhar como professora na unidade Creche Hermenegilda Carolina Jacques. Na instituição, desenvolvem-se atividades, projetos e ações na área da educação ambiental como decorrência de seu projeto político pedagógico e das orientações da Prefeitura Municipal de Florianópolis no documento intitulado “Núcleo de Ação Pedagógica Relações com a Natureza – manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos”.

Nascemos na capital do concreto, São Paulo, no início dos anos de 1980. Nossa infância foi na rua, em um bairro onde não existiam outras edificações que não fossem casas. Brincávamos nos terrenos baldios, na praçinha do bairro, nos matagais dos terrenos ainda vazios. Tomávamos banho de chuva, escorregávamos na lama que se formava nos terrenos vizinhos, bebíamos água da chuva e nossas mães davam risadas pela janela. Não se importavam com a sujeira, não se importavam com os carros, pois eles quase não passavam por ali. Não se importavam com sequestros, roubos ou assaltos, pois eles demoraram a aparecer no bairro. Brincávamos de caçar bichinhos, que eram analisados com uma lupa (fingíamos ser biólogas). Nossas comidinhas eram colhidas no jardim de vasos das mães, fazíamos verdadeiros banquetes com lama, água, folhas, galhos e tudo o que conseguíamos pegar pela rua. Quase não assistíamos televisão; geralmente, isso ocorria quando tomávamos café da manhã, pois a paixão era estar na rua, brincando. Hoje retornamos a este mesmo lugar e vemos que ele se transformou. Prédios altíssimos tapam o sol que antes nos aquecia a pele; grades enormes em cada casa individualizam as famílias vizinhas; e a interação entre todos ocorre esporadicamente. As crianças agora crescem separadas e os pais possuem um ritmo frenético de trabalho que os separa da convivência com seus filhos e amigos. As crianças que moram neste mesmo lugar já não podem brincar na rua “livremente”, ficam presas em suas casas gradeadas brincando sozinhas com sua imensa quantidade de brinquedos plásticos e eletrônicos. Sair à rua é sinal de perigo! Assaltos à mão armada tornaram-se recorrentes, e hoje aquela mesma vizinhança, que antes ria e se divertia com seus pares, vive preocupada com a segurança.

A vida nas grandes cidades alterou-se. Nossas vidas também mudaram. As escolas passaram a ocupar um espaço central não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas ela também se tornou um local essencial de socialização e de interação entre crianças, jovens e adolescentes da mesma ou de diferentes idades. As crianças pequenas encontram na instituição de educação infantil a possibilidade de estarem entre outras crianças, de correrem com os pés no chão, de aprenderem a subir na árvore, de jogarem bola, de observar o pássaro, de botar a mão na terra, de aprenderem a dividir os brinquedos, entre outros.

O processo de urbanização e crescimento das grandes cidades tirou das crianças a possibilidade de brincarem nas ruas e nos terrenos baldios da vizinhança, de jogarem bola de gude na terrinha ou de esconde-esconde na praça do bairro. O aumento da violência urbana, do trabalho da família e do número de veículos que circulam nas grandes cidades são fatores fundamentais para que as crianças fiquem cada vez mais restritas ao espaço privado das casas, dos condomínios e das instituições de educação infantil. Em todas, sempre vigiadas pelo olhar controlador e opressor dos adultos.

Nesse contexto, iniciamos nosso interesse em compreender como a relação entre infância e natureza é abordada e é trabalhada na educação infantil e como a unidade Creche Hermenegilda Carolina Jacques é orientada para desenvolver este trabalho. Em específico, procuramos localizar o contexto de vida das famílias, as formas de trabalho e as condições de vida percebendo as possíveis determinações na relação que estabelecem com o meio ambiente que as cercam. Pretendíamos, no início do trabalho, também observar as relações que as crianças da unidade investigada estabelecem com a natureza. Entretanto, devido ao limite de tempo para a conclusão da monografia, optamos por excluir a observação direta das crianças e focar o nosso estudo nos documentos institucionais e no contexto da família.

Tendo em vista que a educação infantil caracteriza-se por realizar um trabalho muito próximo às famílias e o fato de as crianças relatarem aos seus familiares as atividades cotidianas desenvolvidas na unidade, buscamos dar prioridade à compreensão de como as famílias veem o trabalho ambiental desenvolvido na unidade. Em nossas práticas cotidianas de trabalho com as crianças, percebemos muitas vezes curiosidades, questionamentos e olhares desconfiados das famílias em relação ao que a instituição desenvolve com as crianças. Como um dos focos do trabalho pedagógico da Creche “Hermenegilda Carolina Jacques” está na educação ambiental, procuramos analisar os documentos orientadores e compreender o que as famílias percebem do trabalho desenvolvido, bem como o contexto em que vivem. Indicamos a importância da continuidade desse estudo com o foco na interação e na relação que as crianças estabelecem cotidianamente com a natureza.

Por hora, levamos em consideração a existência de um documento específico orientador para a prática educativo-pedagógica na educação infantil de toda a Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012). Esse documento apresenta um item chamado de Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) – Relações com a Natureza, relacionado ao trabalho pedagógico nas relações das crianças de 0 a 6 anos com a natureza.

Em específico, instigou-nos procurar entender – sob a perspectiva de uma educação ambiental crítica, que problematiza as questões ambientais associadas às questões sociais, culturais, econômicas e políticas, como as famílias, diante de seu contexto de vida, percebem a educação ambiental na educação infantil; como dão importância e relevância a isto em seu cotidiano e se estão preocupadas, de alguma maneira, com uma educação que procura novos modos de se pensar as relações com o meio ambiente.

Também verificamos o que as famílias pensam sobre o trabalho em educação ambiental desenvolvido na instituição pesquisada, se encontram sentido no trabalho desenvolvido, se, diante das problemáticas ambientais em que vivemos, veem importância deste trabalho na educação infantil e se elas conhecem as ações ambientais desenvolvidas na unidade.

Em termos metodológicos, realizamos revisão da bibliografia sobre a temática do trabalho, a partir dos estudos do materialismo histórico dialético; da educação infantil para a classe trabalhadora; e da educação ambiental sob a perspectiva crítica, apoiada em estudos de viés teórico marxista. Realizamos também estudo dos documentos norteadores da prática educativa, tanto da unidade, no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013), quanto da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) e aplicamos questionários semiestruturados com 25 famílias de crianças com idades entre 5 e 6 anos com o objetivo de caracterizar o contexto social, econômico, de vida e de trabalho das famílias, a visão, a importância e o conhecimento delas sobre as ações ambientais da unidade pesquisada. No questionário, também foram aplicadas duas questões abertas acerca da concepção das famílias sobre natureza e educação ambiental.

O grupo de crianças cujas famílias foram questionadas foi escolhido por se tratar de crianças que já participam das ações ambientais da unidade pesquisada há cerca de três anos, desde que estas ações começaram a ser desenvolvidas na instituição em 2012, e por se tratar do grupo do qual somos professoras.

Este estudo justifica-se pela necessidade, dentro das pesquisas em educação ambiental na educação infantil, de aumentar os estudos e as investigações acerca desta temática, na

tentativa de aproximar mais professores/educadores das questões que envolvem o meio ambiente. Acreditamos ser necessário, com a temática desta pesquisa, oportunizar uma possível reflexão, junto a professores/as de educação infantil, de que a educação ambiental pode e deve ir muito além das atividades pontuais e tradicionais. De fato, ela requer, antes de tudo, a compreensão crítica do que está posto em nossa sociedade ditada pelo sistema do capitalismo, para que, diante desta realidade, possamos agir com resistência a essa lógica e não como mantenedoras dela ao assumir posturas ambientais superficiais, apenas de cunho comportamental, sensibilizador e romântico.

No primeiro capítulo, organizamos o levantamento bibliográfico sobre a temática das relações do mundo do trabalho na era do capitalismo e suas determinações e implicações nas relações que os homens estabeleceram com a natureza. Realizamos uma análise, também bibliográfica, do que vem a ser educação ambiental em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora e, para finalizar, relacionamos tais estudos com a educação infantil, procurando perceber como esta etapa da educação pode agir como um espaço de resistência à lógica nefasta do capital, atuando como força motriz de uma educação, sobretudo, ambiental e humana.

No segundo capítulo, em sua primeira parte, fazemos uma breve caracterização da unidade onde foi realizado este estudo, além de apontar e considerar o que está posto sobre as relações desta instituição com a natureza em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Na segunda parte deste capítulo, analisamos o caderno **Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos**, no que tange suas orientações específicas relacionadas à natureza na educação infantil. Este caderno é parte integrante do documento orientador da prática pedagógica no município de Florianópolis, chamado **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**(2012). A partir dos estudos críticos de Tozoni-Reis (2007), que aponta categorias da educação ambiental de vieses comportamental, sensibilizador, ativista e imediatista, racionalista e instrumental e crítico e reflexivo, procuramos compreender qual postura de educação ambiental este documento evidencia.

No terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados coletados pelo estudo a partir dos questionários semiestruturados com perguntas fechadas e abertas aplicados com as vinte e cinco famílias do grupo de crianças com idades entre 5 e 6 anos. Na compreensão desses dados, foi utilizada a análise qualitativa das respostas dadas pelas famílias através de gráficos construídos a partir das perguntas do questionário.

Nas considerações finais, apontamos que entender o contexto de vida sob o qual vivem as famílias e, conseqüentemente, as crianças do grupo pesquisado é tarefa fundamental para a realização de uma educação ambiental na educação infantil que postule uma visão crítica, emancipatória e transformadora. Verificamos que o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada descreve relevantes ações que qualificam o trabalho desenvolvido nas relações que a unidade estabelece com as famílias e, por conseguinte, com as crianças no tocante à natureza. E, no documento pedagógico “NAP – Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos”, desenvolvido pela Prefeitura de Florianópolis, evidenciamos uma orientação pedagógica em educação ambiental, a partir dos estudos de Tozoni-Reis (2007), de caráter comportamental.

## CAPÍTULO 1 – TRABALHO, NATUREZA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

*“O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem,- quaisquer que sejam as formas da sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza, e, portanto, de manter a vida humana.”*

*Karl Marx em “O Capital”, 1980.*

*“A ideia de infância, [...], não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.”*

*Sônia Kramer em “A Política do Pré-Escolar no Brasil”, 1982.*

Neste capítulo, está organizado um levantamento bibliográfico sobre a temática das relações do mundo na era do capitalismo e suas determinações e implicações nas relações que os homens estabeleceram com a natureza. Realizamos uma análise, também bibliográfica, do que vem a ser educação ambiental em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, e relacionamos tais estudos com a educação infantil.

É a partir da primeira premissa histórica, citada acima e escrita pelo crítico analítico do sistema econômico capitalista, que iniciamos nosso estudo acerca das relações que os seres humanos vêm estabelecendo com a natureza ao longo da história. A lógica do sistema capitalista de produção nos guia pelo caminho da superficialidade, descartabilidade e exploração massiva dos recursos naturais e dos seres humanos em uma lógica destrutiva na busca pela concentração de riqueza dada pela exploração da mais-valia.

E será a partir da afirmativa da segunda citação, advinda de uma pesquisadora brasileira sobre as políticas para a infância no Brasil, que confrontaremos o lugar que a

criança ocupa nesta realidade, dentro da educação infantil, buscando a promoção desta instituição como um possível espaço de resistência à lógica do capital, analisando as relações de trabalho que as famílias de suas crianças possuem e suas determinações na construção de concepções ambientais.

## 1.1 O TRABALHO

Na citação que utilizamos inicialmente, escrita por Marx, podemos iniciar nossa compreensão sobre como o trabalho é ação intrínseca do ser humano. Mas o homem trabalha para quê? Segundo Marx (1980), o trabalho é a forma que o homem desenvolveu para transformar a natureza em prol do atendimento de suas necessidades. Por meio do trabalho, o natural é transformado em instrumento e produto que satisfaz tais necessidades. Nos primórdios da humanidade, a pedra foi transformada em ferramenta de corte, a pele dos animais caçados em abrigos para o frio e assim nós poderíamos exemplificar inúmeras situações e transformações ocorridas até chegarmos aos dias atuais.

Segundo Frigotto (2002),

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas necessidades humanas. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível aos homens desde sempre. (p.12)

Neste sentido, na medida em que a ciência e o mundo do trabalho desenvolveram-se, desenvolveu-se também a capacidade de maior controle do homem sobre a natureza para a satisfação de suas necessidades e, por conseguinte, um afastamento das barreiras naturais.

Porém, é na Modernidade, após a superação da sociedade feudal, que se inicia um tipo diferente de transformações entre natureza, trabalho e seres humanos. Na nova sociedade burguesa, emergente a partir do século XVII, um novo sistema econômico, político e social surge, tendo nele, segundo Marx (1980), uma característica que é muito particular: a mercadoria, cuja aparência esconde a centralidade deste sistema ditado pela exploração da mais-valia. Em suas palavras: “A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar desta riqueza” (p. 41).Entende-se, neste sentido, que o desenvolvimento histórico da humanidade foi e é marcado pelo desenvolvimento das forças

produtivas que resultaram em avanços sociais e tecnológicos importantes, mas também, contraditoriamente, no distanciamento entre o ser humano e a natureza, pela alienação para o qual o sistema produtivo levou o trabalhador.

Segundo Trein (2002), nesta relação entre seres humanos, trabalho e natureza, efetivou-se um meio de sociabilidade humana reiterada na exploração entre os seres humanos, entre as classes sociais e na exploração insustentável dos recursos naturais. Nos estudos de Frigotto (2002) sobre a duplicidade do trabalho, há o esclarecimento de como estas relações humanas foram organizadas através desse sistema. Segundo ele,

Desde o século XVIII, [...] o trabalho vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas. Trata-se de um modo de produção social da existência humana que se foi estruturando em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracterizava pela acumulação do capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção (**através da exploração da mão-de-obra de outrem**). Para constituir-se, todavia, necessitava – além do surgimento da propriedade privada – da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres, ou seja, de não-proprietários de meios e instrumentos de produção e tampouco de propriedades de senhores ou donos. (p.16, grifos meus)

Na sociedade capitalista, o foco é a exploração da mais-valia alcançada por meio da relação de exploração do trabalhador, efetivada pelo capitalista para a acumulação de capital. O desenvolvimento tecnológico, científico e econômico, através da exploração dos recursos naturais e da força de trabalho, culmina na produção da mercadoria cujo intuito principal é aumentar a exploração da mais-valia e criar novas necessidades humanas que favorecem o desenvolvimento do capital.

Segundo Marx (1980), na sociedade capitalista, o foco da produção da mercadoria não é o valor-de-uso, mas sim o valor de troca, que, dialeticamente, é determinado pelo seu valor-de-uso. Por isso, tanto faz as características qualitativas da mercadoria produzida, mas sim a quantidade de mais valor nela explorado; e neste meio está o trabalho, que é um determinante no valor-de-troca para determinada mercadoria. Ou seja, nas palavras de Marx “o que determina a grandeza do valor, portanto, é a **quantidade de trabalho** socialmente necessário ou o **tempo de trabalho** socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso” (p. 46, destaques meus).

Neste caminho, quanto mais trabalho for despendido para produzir uma mercadoria, maior será o seu valor/preço e, antagonicamente, quanto menos trabalho for necessário para se produzir esta mesma mercadoria, menor será seu valor/preço. E se, na base deste sistema, está

a produção imensa de mercadorias para o consumo, nada mais imprescindível que explorar o trabalho humano necessário para se produzir mais e mais produtos ao menor valor possível.

Mas, e se as necessidades básicas do ser humano já estiverem no caminho de serem atendidas? Criam-se novas necessidades humanas, mesmo que elas sejam supérfluas. De acordo com Antunes (2005), o capital possui uma lógica e uma tendência expansionista que lhe é altamente peculiar em seu sistema produtivo, e assim,

[...] a “qualidade total” deve tornar-se inteiramente compatível com a lógica da produção supérflua e destrutiva [...], converte-se de fato em inimigo da durabilidade dos produtos; desencorajando e mesmo inviabilizando práticas produtivas orientadas para as reais necessidades humano-sociais. Opõem-se frontalmente à longevidade dos produtos. A “qualidade total” torna-se, ela também, a negação da durabilidade das mercadorias. Quanto mais “qualidade” as mercadorias aparentarem ter [...], menor tempo de duração elas devem efetivamente ter. Desperdício, superfluidade e destrutividade acabam sendo seus traços determinantes. (p.44)

No desenvolvimento do sistema capitalista, que cria constantemente novas necessidades humanas que chegam aos indivíduos por meio das mercadorias, sejam elas quais e como forem, a força de trabalho que produz tais produtos também vira mercadoria com valor-de-troca a ser comercializado no mercado. Nossa sociedade foi e é dividida entre os donos dos meios de produção de mercadorias/produtos (os proprietários) e os não-proprietários (os trabalhadores). Nesta lógica, a única coisa do qual o trabalhador tem posse total é da sua força de trabalho. O trabalhador também se tornou uma mercadoria. Segundo Frigotto (2002):

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não-proprietários – trabalhadores que necessitam vender sua força e trabalho pra sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. Por isso, era preciso abolir a escravidão. Os trabalhadores, eles mesmos, tornam-se uma mercadoria. Uma mercadoria especialíssima, pois é a única capaz de incorporar um valor maior às demais mercadorias que coletivamente produz. (p. 16-17)

Podemos entender, a partir destes estudos que, neste desenrolar das forças produtivas do trabalho, o trabalhador tornou-se alienado nas relações de trabalho que está inserido. Trabalha para a sua sustentação individual, para ter o seu salário ao final de cada mês, sem ter consciência da totalidade do produto que resulta da sua força de trabalho e muito menos do sistema no qual ele está submetido. Conde (2012) ressalta esta lógica ao escrever que:

A produção capitalista, que tem na parte não paga do trabalho a origem de sua acumulação, só se reproduz com a existência de uma classe crescente de trabalhadores que, destituída dos meios de produção, submeta-se a ser explorada por meio do trabalho assalariado. Quanto mais o trabalhador trabalha, mais riqueza ao capitalista gera. Quanto mais o trabalhador trabalha, mais desenvolve o processo de trabalho que é convertido em tecnologias geradoras do desemprego. Quanto maior o número de desempregados, maior a possibilidade dos capitalistas encontrarem trabalhadores famintos capazes de se submeterem aos piores salários e de enviarem seus filhos ao trabalho produtivo. Assim, as formas de reprodução tornam-se as formas de produção do sistema. (p.49)

Frigotto (2002) discute a alienação do trabalhador e deixa claro que o trabalho assalariado é fundamental para se produzir o acúmulo do capital nas mãos de poucos, gerando a imensa e desumana desigualdade social na qual (sobre) vivemos. E aqui surge um importante artefato ideológico que fez o trabalhador, após a abolição da escravidão, pensar e aceitar este tipo de trabalho como sendo algo bom:

[...] a classe capitalista pode construir ideologicamente uma positividade ao trabalho explorado e um critério de julgamento moral. Pessoa confiável é aquela que não é vadia, que trabalha e que não fica à toa. A afirmação do trabalho como algo nobre e positivo é fundamental à nova ordem social capitalista. Trata-se de uma maneira de forçar o trabalhador a empregar-se e a submeter-se à exploração e alienação. (FRIGOTTO, 2002. p. 17)

Neste contexto, a escola surge como uma instituição preparadora/qualificadora da força de trabalho que deve ser vendida no mercado e como uma aliada ideológica na aceitação dessas determinações sociais, econômicas e políticas por parte da população de trabalhadores. Mais adiante, discutiremos isso com maior cautela.

De acordo com os estudos de Antunes (2005), coerente com uma perspectiva crítica de sociedade, o mundo do trabalho vem sofrendo novas e estruturais modificações que geram a precarização, fragmentação e subproletarização do trabalho, gerando um aumento monumental da dependência do assalariamento no setor terciário (serviços) em que a força de trabalho (trabalhador) é facilmente empregada e demitida. Segundo o autor citado acima, a lógica das transformações estruturais do mundo do trabalho

é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; **torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”**, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (p.176, destaques meus)

De fato, é nesta sociedade que nossas vidas são constituídas, é nela onde construímos valores, socializamos, interagimos e aprendemos. Também é nela onde estão inseridas as

crianças que frequentam a educação infantil. Mészáros (2008), em seu livro **A educação para além do capital**, vai nos dizer que “[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema [...]” (p.35).

Se observamos um intenso e preocupante aumento da devastação ambiental e social em todos os sentidos, e se percebemos que a culpa, na sociedade neoliberal em que vivemos, é focada na individualidade pontual sem caracterizar sob quais condições estruturais a sociedade está estabelecida, Meszáros (2008) debate que estamos vivendo a **urgência do tempo** e que nossas condições históricas estão nos levando a isso. Segundo ele,

[...] é suficiente apontar duas diferenças literalmente vitais que colocam em acentuado relevo a urgência do tempo em nossa própria época. Em primeiro lugar, *o poder da destruição* antes inimaginável que se encontra hoje à disposição da humanidade, pelo qual se pode alcançar facilmente o completo extermínio da espécie humana por meio de uma variedade de meios militares. [...]. E a segunda condição gravemente ameaçadora é que a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo – manifesta pela predominância cada vez maior da *produção destrutiva*, em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente autojustificadora da *destruição produtiva* – encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta. (p. 107-108)

A **urgência do tempo** emerge em nossos cotidianos de vida e de trabalho e os estudos que salientam alternativas a esta hegemonia fazem-se não apenas necessários, mas, imprescindíveis.

## 1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

Interessa-nos agora traçar um panorama e tecer considerações sobre a educação na lógica mundial do capital e sobre como a educação ambiental na educação infantil, em uma perspectiva crítica, pode atuar como meio de resistência e reflexão deste cenário desumanizante e destruidor do meio ambiente.

Como vimos, as transformações ocorridas no mundo do trabalho traçaram um rumo que alterou toda uma lógica social, realocando seus indivíduos em grupos sociais e econômicos altamente desiguais. Para o nosso estudo, que possui a educação infantil como objeto, o fato importante é que o mercado que, no capitalismo, é um criador de necessidades humanas, diante de sua excessiva expansão de produção de mercadorias não vê alternativa senão desenvolver mais tecnologias em suas fábricas e indústrias que aumentem a produção dessas mercadorias a um menor custo de produção no objetivo de aumentar seu capital. Para a

grande contingência de força de trabalho vivo, são postas alternativas ligadas aos setores terciários do mercado. Segundo Antunes (2005), “desse incremento da força de trabalho, um contingente expressivo é composto por mulheres, o que caracteriza outro traço marcante das transformações em curso no interior da classe trabalhadora.” (p.53)

Percebemos que a estrutura de base do sistema familiar é alterada quando é retirado o sujeito feminino e as crianças do universo privado familiar colocando-os no mercado de trabalho; e, contraditoriamente, esse é o espaço para a independência das mulheres na sociedade. Com o forte crescimento urbano e industrial, uma nova demanda por escolarização/preparação da população fez-se necessária.

Anteriormente ao processo de industrialização, a manufatura era a principal fonte de trocas entre dinheiro e produtos ou produtos por produtos (o escambo) e exigia uma força de trabalho com destreza, habilidades específicas: o artesão, que detinha em si a totalidade não alienada de seu produto. De olho nos novos modos de vida e nas novas demandas consumistas advindas pela urbanização das cidades, o trabalho foi ampliado em sua capacidade e os trabalhadores da manufatura começam a ter limites em suas capacidades produtivas, além de serem, muitas vezes, resistentes e indisciplinados para as intencionalidades do capitalismo (CONDE, 2012).

Com a introdução da maquinaria na indústria, essa força de trabalho manufatureira, portanto, não mais seria imprescindível, pois a máquina detinha a tecnologia que copiava o serviço do artesão com muito mais precisão, em menor tempo; e mais barata para o proprietário desses meios de produção, já que o uso do tempo no trabalho é determinante para um valor mais baixo da mercadoria e para a sua geração excedente de mais-valia. Deste modo, mais indivíduos baratos poderiam operar uma máquina desta sem precisar de tanta especialização. Estes novos meios fizeram adentrar aos modos de produção uma força de trabalho que exigia menos que a manufatura. Entram no mercado, então, as mulheres e as crianças que, mais baratas, passaram a fazer parte desta lógica da exploração do trabalhador, em que o proprietário passou a extrair em maior quantidade a mais-valia.

Porém, relações de trabalho tão precárias, sacrificadoras e desumanas ameaçam a reprodução do modo capitalista de produção, pois o desgaste precoce da mercadoria força de trabalho compromete o futuro do capitalismo. Na época, aumentam as taxas de mortalidade infantil e de mulheres jovens por conta das situações altamente degradantes e exploratórias nas quais eram submetidas. Em relação ao trabalho infantil, apoiada em Marx (1988b), Conde (2012) nos explica que

a exploração do trabalho infantil potencializa a mais-valia imediatamente, mas, em doses exageradas, ameaça a reprodução do sistema, elevando a degeneração e a mortalidade entre os trabalhadores precoces. Por isso, avançam as leis fabris que limitam a jornada de trabalho por idade e obrigam o ensino escolar para as crianças nas fábricas. Conforme o autor, nada poderia ser melhor para o modo capitalista de produção do que as leis que, por meio da coação do Estado, regulam formas de exploração com providências mínimas de saúde e higiene aos trabalhadores. Para Marx (1988b), a legislação fabril e a instituição da escola são tão necessárias ao capital quanto a matéria-prima e a maquinaria.

Combina-se trabalho e escola com regras que permitem aumentar a produtividade, preservar a força de trabalho e garantir a exploração no futuro (p. 57-58)

Aqui verificamos a origem da escolarização do proletariado. Escola que prepara o trabalhador e indústria que incorpora esta força de trabalho formatada para a reprodução do sistema capitalista. O Estado aqui atua na elaboração de leis e ordens que preservam a manutenção do *status quo* capitalista, ao mesmo tempo em que regula as mínimas condições de vida para a população trabalhadora.

Este debate sobre o trabalho na sociedade capitalista e suas determinações sociais é imprescindível para compreender as transformações na natureza e sua degradante situação atual, as quais advêm das relações que o capitalismo desenvolveu ao longo de sua história através da exploração massiva atrelada ao trabalho. Com o desenvolvimento das forças produtivas, ocorre a incorporação de mulheres e de crianças no trabalho industrial. O avanço da legislação trabalhista que proíbe o trabalho infantil culmina na necessidade de se criar espaços que abrigassem os filhos destas novas trabalhadoras, que, mais tarde, acabariam por aumentar a massa de trabalhadores, não mais tanto nas fábricas, mas já no setor terciário da economia, na prestação de serviços. A demanda por esses espaços de acolhimento só cresceu, tanto que, atualmente, esta problemática ainda persiste nas exigências da classe trabalhadora que reivindicam a criação de mais e mais instituições de educação infantil em tempo integral.

Neste sentido, a escola não surge no intuito de as crianças trabalhadoras terem oportunidade de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas sim para preservá-las fisicamente das condições degradantes do trabalho que no futuro poderiam prejudicá-las como trabalhadores. Além disso, a escola surge como espaço de aprendizado para a subordinação ao capital.

No Brasil a educação infantil possui, principalmente, a sua história atrelada ao assistencialismo social de cunho compensatório e educativo destinado aos filhos/as da classe trabalhadora do início da industrialização brasileira. Segundo Moreira e Lara (2012), “*via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais*” (p.82-83). Neste assistencialismo, verificamos a tendência da relação preconceituosa da pobreza que preconizou uma economia de

investimentos em sua estruturação e que, para as classes populares, para as crianças pobres, foi instalada uma educação de baixa qualidade; mas que permitiu a manutenção das mães trabalhadoras no mercado em crescente expansão industrial no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Khulmann Jr (2000),

Creches, escolas maternais e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX (Hobsbawm, 1988). No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência européia para os EUA. [...].

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (p. 8)

Neste sentido, conferimos o surgimento dos espaços de educação infantil no Brasil como medida de cuidado e acolhimento às crianças, filhos das mulheres trabalhadoras. O baixo investimento e a pouca qualidade das instituições revelava o caráter de preparo à submissão e à adaptação ao sistema. O mesmo autor trazido anteriormente, mas agora citado por Stemmer (2012), vai nos dizer que esta educação voltada à classe trabalhadora não seria “[...] a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, [...].” (KHULMANN JR., 1996, apud STEMMER, 2012, p. 8).

Também como parte das reivindicações dos Movimentos Feministas, inspirados pela defesa de uma sociedade mais igualitária, mulheres lutavam pelo direito ao trabalho conquistando sua independência, mas para isso precisavam reivindicar espaços educativos coletivos que abrigassem seus filhos.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KHULMANN JR., 2000, p. 11)

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 foram dispositivos legais que contribuíram para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a qual ratifica a Educação Infantil como dever de Estado e, sobretudo, afirma a educação como um direito social. Com o início da redemocratização no país, o Brasil, depois de ter passado por anos de um regime político ditador e militar, inicia um novo percurso com as eleições diretas, os jovens vão às ruas manifestar suas insatisfações políticas, o movimento de trabalhadores se fortalece através da organização dos sindicatos, os movimentos feministas crescem e as mulheres começam a conquistar um espaço maior e mais valorizado, ainda que muito inferior ao do homem.

Vale destacar que, como evidenciam os estudos recentes de Fullgraf (2012, p. 62), “[...] a educação infantil, além de ser um direito da criança, é um direito da família e uma exigência da vida atual, na qual a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direitos com os homens [...]”, mesmo que estes direitos sejam, vias de fato, apenas formais. Tudo isso elevou a importância em assistir com mais atenção esta etapa da educação. O Estado passou a ter um compromisso maior perante a educação e cuidado das crianças pequenas, mesmo que ainda efetivamente mais no papel do que na prática.

Durante os anos de 1990, sob governos neoliberais liderados por Fernando Collor/Itamar Franco (1990-1993) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), o marco fundamental para a educação infantil veio com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 que reordenou o direcionamento das políticas públicas para esta etapa da educação em consonância às influências dos organismos internacionais como BID, UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, que já vinham adentrando nosso sistema educacional desde a década de 1970 (LARA E MOREIRA, 2012). Atualmente, descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), este nível de ensino é reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica; e tornou-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade, o que significa o reconhecimento da importância desta etapa para a formação e a educação dos seres humanos de pouca idade.

### 1.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Compreendemos que o trabalho está diretamente implicado nas relações que os seres humanos estabeleceram entre si com a natureza. Isto é determinante para que possamos visualizar possibilidades de se construir dentro da educação uma educação ambiental que

conscientize os novos sujeitos dessa realidade. E torna-se imprescindível que saibamos como e por que este conceito/ideia foi construído socialmente e o que ele tem a nos revelar. Segundo Trein (2007, p. 117), “a realidade dos fatos aponta para a necessidade de reflexões sobre as transformações sociais, [...], no sentido da construção de uma nova interdependência entre a natureza e o trabalho humano”.

A educação ambiental no Brasil aparece em seus documentos legais de modo integrado com a Lei 6.938/1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente. Essa lei foi incorporada pela Constituição Federal de 1988, que absorveu o conceito de desenvolvimento sustentável no Capítulo VI, dedicado ao meio ambiente. Nesse texto, está contida a ideia de que 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 (Art. 225, *caput*). Ainda neste Capítulo VI, fala-se que, para assegurar a efetividade deste direito e dever, a educação ambiental torna-se o instrumento educativo que deve ser promovido em todos os níveis de ensino (BARBIERI, 2002, p.9).

Porém, nos estudos de Santos (2013), sabe-se que “[...] a medida mais efetiva se deu a partir da implementação dos parâmetros curriculares de 1997 instituídos pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Ensino Fundamental [...]” (p.91). Até mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei 9.394/1996, sequer foi falado em educação ambiental. Isto nos mostra um grande descaso ao esforço que vinha se fazendo desde a Conferência de Estocolmo de 1972 (BARBIERI, 2002, p. 10).

Em 1997, ocorre a I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Nela são considerados os princípios e recomendações dados, principalmente, na Carta de Belgrado (Iugoslávia, 1975), na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Geórgia, 1977) e na Agenda 21 (Rio de Janeiro, 1992). Em 1999, através da Lei 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, no Art. 1º, a educação ambiental recebe uma conceituação. Entende-se por educação ambiental 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, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 2002, p. 11).

Focando a educação infantil, nosso campo de pesquisa, outro documento que serve de referência nacional a todas as instituições de educação infantil são as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (2010). Este documento, que direciona o currículo na educação infantil tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, de maneira bem

sucinta, coloca-nos apenas dois pontos que tratam das relações com a natureza. Segundo a diretriz, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

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 a natureza;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício de recursos naturais. (DNCEI, 2010, p. 26)

Partindo de uma visão mais ampla da sociedade que possui seu desenvolvimento atrelado de um determinado processo histórico, interessa-nos compreender se a educação ambiental promovida na educação infantil prioriza uma compreensão desta totalidade social na qual (sobre) vivemos. Nas leituras realizadas para este estudo, na busca por essa educação que critica a sociedade capitalista destrutiva e descartável e que preza pela transformação social e ambiental, as relações de trabalho vividas pelas famílias das crianças das instituições de educação infantil devem ser consideradas. Isto porque, como vimos anteriormente, as relações de exploração do trabalho são precursoras da alienação e da escolarização dos filhos da classe trabalhadora. Entender este contexto nos parece fundamental.

Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a problematização das questões ambientais é associada às questões sociais, culturais, econômicas e políticas, entendendo que uma educação ambiental efetiva relaciona-se com a sociedade, a comunidade, a família e os indivíduos. Como escreve Loureiro (2005 apud SANTOS, 2013. p.112):

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um novo padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Dessa forma, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos, a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza. (p. 69)

Tozoni-Reis (2007) cita o VI Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental ocorrido em 1996, que revisitou o documento: Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pactuado no Fórum das ONGs em 1992 e mostra que neste momento se reconhece a educação ambiental como direito dos cidadãos e firma posição (e é nisto que nos chama a atenção) na educação transformadora. Fala ainda que:

este documento reflete a trajetória da educação ambiental considerada um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e que afirma valores e ações que contribuam para as transformações socioambientais exigindo responsabilidades individual e coletiva, local e planetária. A educação ambiental para a sustentabilidade é compreendida, então, como fundamento da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, como referência para a construção de sociedades sustentáveis, socialmente justas e ecologicamente equilibradas. A educação ambiental para a sustentabilidade, neste documento, é uma educação política na perspectiva democrática, libertadora e transformadora. O tema ambiental, assim como a educação, sem neutralidade, é eminentemente político: implica construir, pela participação radical dos sujeitos envolvidos, as qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivemos (p.177-178).

Esta concepção de educação ambiental, em uma perspectiva crítica, parece-nos ser bem clara diante da realidade que institui teoricamente a educação infantil baseada em concepções sócio-históricas direcionadas pelos estudos de Vigotski (referenciar) acerca da aprendizagem. Apoiada nos estudos marxistas, assim como Vigotski, a educação ambiental crítica na educação infantil vai ao encontro da ideia que se tem de criança

[...] vista como um sujeito social, onde trabalham a sua identidade e autonomia, possibilitando que ela seja desde pequena capaz de fazer leitura de suas vivências (**relações**), compreender a relação sociedade-natureza e construir seus valores e atitudes sendo autora de sua própria história. (SANTOS, 2013, p. 97, destaques meus).

Complementando esta ideia, Tiriba (2010), em seus estudos e pesquisas com natureza e educação infantil, revela-nos que é preciso romper com a visão de separação entre seres humanos e natureza; e que oportunizar isso a partir da educação infantil é tarefa que define uma educação preocupada com outra forma de viver em sociedade. Para ela, “numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra”. (p.2)

Sabemos que a humanidade só é humana, pois se relaciona com seus pares. Nesta relação, ela se educa e o trabalho, fonte desta sociabilidade humana, configurou-se em uma lógica de mercado de trabalho de exploração e subordinação ao capital. E diante disto, onde estão as crianças? Para Tiriba (2005):

A questão está na qualidade das interações humanas que este quadro sócio-ambiental (**e social**) produz. A qualidade das interações exige tempo de encontro, espaço para a narrativa, para a brincadeira, para a troca de afetos e o aprendizado de valores – cada vez mais raros na vida urbana contemporânea. Não há tempo para atividades que não sejam consideradas “trabalho”, que não estejam voltadas para o imperativo da

produção. As escolas, e também as creches e pré-escolas, são espaços de internalização deste modo de funcionamento social, ao reproduzirem, na organização da própria rotina, uma engrenagem burocrática de atendimento que não tem compromisso com a qualidade das interações humanas e os aprendizados propiciados por estas interações. (p. 21, destaques meus)

Ainda que Tiriba (2005) não esteja entre os autores considerados críticos na educação ambiental, ressaltamos a importância de suas contribuições ao pensar este problema na educação infantil. A autora, assim como outros autores da Pedagogia da Infância, traz uma importante contribuição para que a docência e as pesquisas na e da educação infantil considerem a criança em sua especificidade e alteridade em relação ao adulto.

As crianças das famílias submetidas na lógica descartável apontada por Meszáros (2008) e Tiriba (2005) do mercado de trabalho, que ora emprega e ora desemprega seres humanos, estão se relacionando com o meio ambiente que as cercam. Deve-se considerar o quanto importante é pensar outras formas de relação entre o homem e a natureza para os filho/as da classe trabalhadora. Tozoni-Reis (2004), citada por ela mesma (2007), também faz uma definição importante e provocadora que nos esclarece a visão do que vem a ser educar ambientalmente de forma crítica, transformadora e emancipatória:

A pedagogia crítica na educação ambiental, partindo do princípio que a relação homem-natureza é construída pela história social, confere à educação, a função de instrumentalizar os sujeitos para uma prática social ecológica e democrática. A educação ambiental crítica, transformadora e emancipadora, portanto, é formulada a partir da ideia de que a educação é prática social construída e construtora da humanidade, que, não podendo inventar uma realidade supra-histórica, é construída no interior das relações sociais concretas de produção de via social, contribuindo na construção destas mesmas relações. A formação humana plena na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração da natureza pelos seres humanos, exige um processo educativo ambiental que instrumentalize os sujeitos para uma prática social ambiental. Esses são os princípios educativos das necessidades histórico-concretas da sociedade, expressas pela atividade essencial, o trabalho – compreendido em sua amplitude filosófica – tomado como síntese da produção da vida individual e coletiva, da relação dos sujeitos sociais entre si e deles com a natureza. (p. 213-214)

Desta forma, na busca pelo entendimento educacional ambiental em uma perspectiva crítica na educação infantil, este estudo leva em consideração a existência de um documento específico orientador para a prática educativo-pedagógica na educação infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, que será abordado no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 2 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CRECHE HERMENEGILDA CAROLINA JACQUES E O NÚCLEO DE AÇÃO PEDAGÓGICA – RELAÇÕES COM A NATUREZA: manifestações, dimensões e seres vivos**

*“Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.”*

*Karl Marx, 1980*

Neste capítulo, inicialmente, fazemos uma breve caracterização da unidade onde foi realizado este estudo, além de apontar e considerar o que está posto sobre as relações dessa instituição com a natureza em seu Projeto Político Pedagógico. Na segunda parte, analisamos o caderno **Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos**, no que tange às suas orientações específicas relacionadas à natureza na educação infantil. A partir dos estudos críticos de Tozoni-Reis (2007), procuramos compreender qual concepção de educação ambiental esse documento evidencia.

### **2.1 HISTÓRICO DA COMUNIDADE E ALGUMAS DE SUAS TRANSFORMAÇÕES**

Esta pesquisa foi realizada em uma unidade de educação infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, nomeada de Creche Hermenegilda Carolina Jacques,

localizada no Distrito de Ratoles, uma região insular que localiza a única instituição de educação infantil em área rural<sup>1</sup> deste município.

Segundo o jornalista Derosa (2006), que pesquisou sobre a história desse bairro tornado distrito em 1934, os moradores de tal localidade viviam basicamente da pesca, utilizando o Rio Ratoles para ter acesso ao mar; da agricultura de subsistência, com destaque ao plantio de mandioca, milho e cana-de-açúcar; e da produção de farinha de mandioca em seus engenhos. Segundo informações do Instituto Çarakura, considerada uma Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos (OSCIP), que presta alguns serviços para a comunidade de Ratoles e região com programas ambientais e em Educação Ambiental, foi nos anos de 1990 e 2000 que ocorreu um grande aumento da população local; crescimento este derivado da migração de pessoas advindas de outras cidades e estados (houve um crescimento de 164% enquanto a cidade de Florianópolis obteve um aumento de 33% no mesmo período). Ainda conforme Derosa (2006), as atividades principais passaram a estar vinculadas ao comércio, pequenas propriedades com produção de hortas e produtos orgânicos e setores terceirizados de serviço.

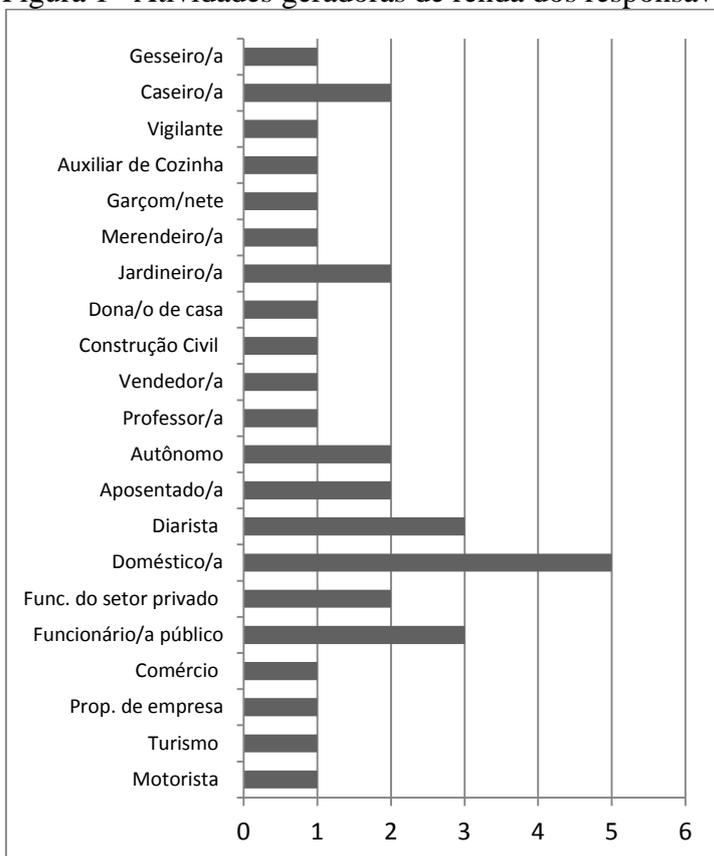
No levantamento realizado por este estudo com questionários fornecidos às famílias de 25 crianças desta unidade, em que obtivemos um retorno de 21 questionários, uma recente transformação ocorreu na vida e no trabalho das famílias das crianças evidenciando o processo de desenvolvimento capitalista urbano-industrial na Ilha de Santa Catarina. As atividades profissionais que geram renda às famílias, desconsiderando a atividade “dono (a) de casa” que não gera renda neste caso, são pontuadas no gráfico a seguir. Ao todo, foram registradas por esta pesquisa 33 atividades, entre elas 24 são atividades caracterizadas como subempregos, advindas de empresas terceirizadoras de serviço, serviços de baixa qualificação que exigem experiência, mas não escolaridade elevada, e trabalhos autônomos; mas somente em 9 atividades profissionais que aparecem encontramos atividades profissionais regidas por maior amparo de leis trabalhistas como o funcionalismo público e privado, além de renda de aposentadoria, proprietário de pequena empresa e professor/a. Isso comprova os dados levantados pelo Instituto Çarakura e também nos estudos sobre as transformações do mundo

---

<sup>1</sup>Segundo dados do Banco Multidimensional de Estatísticas, vinculado ao IBGE, a zona (ou área) urbana e zona (ou área) rural de um mesmo distrito são definidas em função de seu posicionamento em relação ao perímetro urbano (linha divisória de seus espaços juridicamente distintos), estabelecido por lei municipal. Dados do novo Plano Diretor da cidade de Florianópolis, através da Lei Complementar nº 482, de 17 de janeiro de 2014, regulamentada pelo Decreto nº 12.925/2014, descreve a localidade da unidade pesquisa, em seu Artigo 42, 2º§, como sendo uma Área Residencial Rural (ARR); onde coexistem usos urbanos e rurais de pequeno porte suportados por uma estrutura viária e fundiária rural, destinadas à produção agrícola e agropecuária familiar. Importante ressaltar que a classificação do IBGE desconsidera as relações que os sujeitos residentes em áreas rurais ou urbanas estabelecem cotidianamente para a produção de suas vidas: o trabalho. Compreendemos que o que determina se uma área ser rural é a forma como os sujeitos produzem a própria vida e não a distancia entre as casas, a existência de asfalto ou hospital.

do trabalho de Antunes (2005a e 2005b) e Frigotto (2002), analisados no capítulo primeiro deste trabalho, os quais indicam o avanço do setor de serviços e terceirizados em decorrência do avanço do desemprego na atualidade.

Figura 1– Atividades geradoras de renda dos responsáveis pela criança



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

De acordo com o gráfico acima e tendo em vista o histórico da comunidade, percebe-se um quadro de mudanças nas relações de trabalho das famílias. Mesmo estando em uma área considerada rural pelo novo Plano Diretor Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2014), as características físicas rurais se mesclam com áreas residenciais e comerciais, porém as relações de trabalho das famílias alteraram-se bastante. Na atualidade, ao contrário do passado, as relações de trabalho que as famílias estabeleciam com a natureza, tais como pesca e agricultura, e que eram vinculadas e interdependentes do meio ambiente, já não são maioria e quase não existem (são poucas as propriedades que se mantém através da agricultura), porém suas características físicas é que mais determinam sua característica rural.

## 2.2 A CRECHE MUNICIPAL HERMENEGILDA CAROLINA JACQUES E O QUE REVELA O SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Atualmente, a creche pesquisada atende cerca de 160 crianças, com idades entre 0 e 6 anos, distribuídas em grupos por faixa etária, existindo: um Grupo 2 (1 a 2 anos), um Grupo 2-3 (1 a 3 anos), um Grupo 3 (2 a 3 anos), um Grupo 3-4 (2 a 4 anos), um Grupo 4-5 (3 a 5 anos), um Grupo 5 (4 a 5 anos), um Grupo 5-6 (4 a 6 anos) e um Grupo 6 (5 a 6 anos). A creche conta com uma equipe de professores efetivos e professores admitidos em caráter temporário, auxiliares de sala de aula, professores auxiliares, diretora administrativa e pedagógica, equipe de limpeza, equipe de cozinha e uma supervisora pedagógica que se encontra afastada por motivo de doutoramento. De acordo com a versão de 2013 do Projeto Político Pedagógico (PPP), a história dessa instituição é contada por relato de moradores da comunidade de Ratores:

[...] há muitos anos eles esperavam por uma instituição de educação infantil. Com o crescimento populacional, as mudanças na cidade de Florianópolis e a sobrevivência cada vez mais difícil, os velhos engenhos de farinha, a agricultura e a pesca foram substituídos por empregos fixos e tanto o homem quanto a mulher foram para o centro da cidade, em busca de subsistência. Surgiu assim, a grande necessidade de um local para deixar seus filhos, motivo principal de uma luta de quase vinte anos. Conseguir uma creche nesta comunidade.

Em 1989, iniciou-se na Escola Básica Municipal Mâncio Costa um atendimento a crianças de cinco (5) e seis (6) anos. [...]. O atendimento era oferecido em meio período, tendo como proposta a educação compensatória pautada na privação cultural, objetivando a pré-alfabetização, ou seja, preparar para o ensino fundamental. Este atendimento não supria a necessidade dos moradores e a luta continuou, concretizando-se em 2001.

Com a publicação de Decreto Nº 1067 de 10 de agosto de 2001, nascia a instituição de educação infantil denominada de Creche Ratores. Essa instituição é pública, mantida pela Prefeitura de Florianópolis e está localizada em uma área de 3000 metros quadrados, com uma área física construída de 512 metros quadrados, contendo, 4 salas, 1 hall, 4 banheiros, sala de descanso dos profissionais, sala da direção, depósito, cozinha, lavanderia, dispensa, área de serviço e lavabo.

A creche iniciou seu atendimento com crianças em novembro de 2001, na administração da prefeita Ângela Regina Heinzen Amim Helou, tendo como diretora da creche, a Sr<sup>a</sup>Valdéria Alves Vieira, indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A partir de janeiro de 2003, a Creche Ratores passou a ser chamada de Creche Hermenegilda Carolina Jacques, em homenagem à esposa do primeiro intendente do bairro Ratores. Nesse período a creche estava sob a direção da Sr<sup>a</sup>Valdéria Alves Vieira, agora eleita pela comunidade, nas eleições de 2002, com 68% dos votos válidos.

No mês de dezembro do ano de 2009 a creche, após ter passado por uma ampliação na estrutura física, inaugura o novo espaço, passando a ter quatro novas salas, com banheiro conjugados a cada duas delas, para atender as crianças e suprir a demanda da lista de espera. (PPP CRECHE HERMENEGILDA C. JACQUES, 2013, p. 6)

Atualmente, a creche (Figura 1) possui oito salas de aula para o atendimento das crianças; cinco banheiros para uso das crianças dentro dessas salas; uma sala da direção com uma antessala (para a secretaria); dois banheiros para uso dos adultos; e uma sala espaçosa que comporta uma biblioteca/brinquedoteca/ateliê. Possui, ainda, um amplo refeitório, uma cozinha, uma área de lavanderia e uma sala reservada para as refeições e descanso das/os profissionais.

No espaço externo, existe uma ampla área com gramado e um grande brinquedo na frente da creche e um parque menor com alguns brinquedos na lateral esquerda; possui, ainda, um solário/miniparque para as crianças de 0 a 3 anos. Nos fundos da creche, existe um parque grande com brinquedos indicados às crianças a partir de 3 anos de idade e um espaço organizado para a horta e compostagem. Estes dois espaços, segundo o PPP, foram e são organizados como espaços de ampliação de conhecimento e aprendizagem socioambiental (PPP, 2013, p.30), caracterizando uma relevância de educação ambiental que utiliza os espaços físicos como recurso de ampliação na aprendizagem da ideia de que o ser humano é parte integrante e atuante da e na natureza. “[...] em consonância com os NAPs, vimos pensando na organização de um espaço com condições de se transformar e ser transformado pelos próprios fenômenos da natureza e pela intervenção das crianças e adultos” (PPP, 2013, p.13).

**Figura 2– Frente da Creche Hermenegilda Carolina Jacques no Distrito de Ratoles**



**Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2009.**

Segundo o PPP da unidade, os parques são considerados espaços de extrema relevância para a socialização de brincadeiras, relações e aprendizagens, são atrativos e arborizados com árvores já adultas e muitas em fase de crescimento. É interessante observar que o parque possui grandes, médias e pequenas árvores. Estas últimas foram plantadas recentemente como ação coletiva planejada no projeto de ação ambiental contido no próprio PPP (2013), no intuito de obter mais sombras naturais nos parques para conforto térmico no verão e também como conforto visual pela beleza estética que as árvores proporcionam.

Adentrando o nosso estudo sobre como a instituição pesquisada relaciona-se com a natureza, percebemos de início, na leitura do seu PPP (2013), que esta questão é um dos itens que faz parte da estrutura organizacional do trabalho pedagógico, mostrando sua relevância no planejamento das ações pedagógicas realizadas com as crianças. A citação a seguir evidencia esta afirmativa dizendo que

Atualmente temos um trabalho de articulação na implantação do Projeto de Educação Ambiental, por meio da construção de horta e compostagem. Além da plantação de espécies nativas com o objetivo de arborizar o espaço da creche e criar sombras para as brincadeiras das crianças. Ainda neste prisma de uma educação ambiental, busca-se promover ações de sustentabilidade com a redução e separação do lixo. A compostagem é realizada com as cascas de frutas e legumes da própria alimentação das crianças e o processo é desenvolvido pelas crianças sob orientação das professoras. (p.30)

No PPP (2013) da unidade pesquisada, o planejamento é descrito e orientado a partir das documentações legais nacionais e também municipais e leva em consideração os estudos existentes sobre infância e educação infantil de Larrossa (2002) e Brougère (1995) para basear sua escrita.

Em consonância com o documento nacional, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis orienta que o trabalho pedagógico na educação infantil seja desenvolvido a partir de uma Pedagogia da Infância trazendo como principal preocupação “os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias” (ROCHA, 2010, p.13-14).

Nesta mesma direção, o documento municipal orienta a organização do trabalho pedagógico por meio de Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs). Os NAPs foram constituídos como estratégia de trazer a Brincadeira como eixo estruturante e estruturador do trabalho pedagógico na educação infantil, observando desta forma, que a Brincadeira, atrelada à *organização do espaço e do tempo* permeará todo o processo de ensino e aprendizagem na infância. Deste modo os NAPs possibilitam a integração e a ampliação de diferentes repertórios de forma a não fragmentar o conhecimento por meio de conceitos isolados. (p. 9)

Na instituição pesquisada, percebe-se uma preocupação na documentação planejada das ações realizadas com as crianças, inclusive as de cunho ambiental, revelando, neste sentido, um posicionamento de atuação educativa frente às questões ambientais. A referência que o PPP (2013) traz para o desenvolvimento deste trabalho vincula-se ao NAP Relações com a Natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012); Segundo ele,

Considerar as descobertas das crianças na relação com os elementos da natureza, encontrados no parque e nos espaços externos, compreendendo a representatividade que isto pode ter a ela, torna-se um importante aliado no momento de planejar. Não obstante, são recursos que possibilitam a ampliação dos repertórios: artístico, cultural, geográfico, histórico, biológico, ecológico e matemático, tanto para as crianças como para as profissionais da educação infantil. (p. 13)

Indo além, a educação ambiental crítica, de via emancipatória e transformadora, propõe que a instituição de educação deve não somente realizar estas ações, mas também refletir, criticar e buscar alternativas de resistência à lógica social, ambiental, econômica e cultural que o sistema capitalista nos conduz para servir de vias alternativas de educação e de vida.

O PPP (2013) da unidade possui um item específico para descrever a sua educação ambiental, revelando, novamente, mais uma prioridade institucionalizada. Nele está escrito que

Pensando em novas possibilidades de atuação social, levando em consideração uma vida mais sustentável e preocupada com o meio ambiente, busca-se desenvolver um trabalho curricular com propostas pedagógicas que oportunize as crianças pequenas a uma formação mais próxima à natureza, explorando e respeitando o seu tempo e espaço e criando uma consciência de vida mais simples, humana e de construção de conhecimentos. Bem como de segurança alimentar e experiências favoráveis ao meio ambiente e aos seres humanos, de modo que possam se perceber como partes da natureza.

Atualmente temos um trabalho de articulação na implantação do Projeto de Educação Ambiental, por meio da construção de horta e compostagem. Além da plantação de espécies nativas com o objetivo de arborizar o espaço da creche e criar sombras para as brincadeiras das crianças. Ainda neste prisma de uma educação ambiental, busca-se promover ações de sustentabilidade com a redução e separação do lixo. A compostagem é realizada com as cascas de frutas e legumes da própria alimentação das crianças e o processo é desenvolvido pelas crianças sob orientação das professoras. (p.30)

Além disso, como profissional atuante na unidade pesquisada, existe um aspecto importante sobre o assunto investigado que não poderia deixar de ser registrado aqui. A unidade conta com a ajuda voluntária de um engenheiro agrônomo pertencente à comunidade escolar, o qual oferece suporte técnico e materiais necessários para a realização da compostagem e para o manuseio, plantação, cultivo e colheita dos alimentos plantados na horta. Também, o pai de uma criança da unidade participa das ações ambientais fornecendo

podas trituradas (galhos de árvores) que servem também para a realização da compostagem e para utilizar nos canteiros da unidade. Outro familiar ajudou a construir móveis de madeira reflorestada para alguns grupos de crianças da unidade. Uma agropecuária da comunidade forneceu, durante dois anos, mudas de hortaliças e temperos a baixo custo para uso na horta, além de emprestar bandejas e objetos usados por algumas professoras em propostas didáticas de cunho ambiental, e só deixou de ser parceiro, pois a loja mudou de localidade, inviabilizando a parceria. Outra ação importante existente na unidade, mas que não consta no PPP, é o Programa ReÓleo<sup>2</sup> em parceria com a Associação Comercial e Industrial de Florianópolis, em que a unidade tornou-se um ponto de coleta de óleo de cozinha usado para posterior reciclagem e produção de biocombustível e produtos de limpeza. As famílias coletam seu óleo usado em garrafas pet e depositam em uma grande bombona coletora que, quando cheia, é coletada por essa instituição.

Na conclusão dessa leitura, não conseguimos evidenciar um posicionamento claro a respeito de qual educação ambiental a instituição almeja na formação de suas crianças. O que podemos evidenciar é que sua educação ambiental está implícita em coerentes e relevantes propostas pedagógicas contempladas em suas ações ambientais, mas não podemos afirmar se a unidade Creche Hermenegilda pretendia, na escrita do seu PPP, exemplificar algum tipo de concepção de educação ambiental, talvez porque, nem a própria equipe pedagógica sabia da existência de vertentes teóricas divergentes entre as educações ambientais, já que estes estudos são pouco divulgados pelos estudos da infância e da educação.

### 2.3 O NAP RELAÇÕES COM A NATUREZA: SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sob a escrita de uma equipe de profissionais da área da educação infantil, a pedido da Secretaria Municipal de Educação, especificamente pela Diretoria de Educação Infantil do Município de Florianópolis, em 2012, o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” surge como um documento norteador do trabalho a ser desenvolvido nas Creches e nos Núcleos de Educação Infantil dessa rede de ensino. O documento citado acima teve referência às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNI, 2010) e aos pesquisadores desta área da educação. Este documento

---

<sup>2</sup>Mais informações no site: <http://www.acif.org.br/index.php/>

é organizado em Núcleos de Ação Pedagógica (NAP's), tendo como eixo norteador a Brincadeira. São eles: Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Visual, Linguagem Sonoro-Musical, Linguagem Corporal, Relações Sociais e Culturais e Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos. Este último é aquele sobre o qual este estudo propõe-se a realizar uma leitura crítica, considerando suas contribuições e limites no desenvolvimento de uma educação ambiental que seja crítica, emancipatória e transformadora.

Diversos autores (Loureiro, Layrargues e Castro, 2009 e 2011), Loureiro (2007), Lima (2005), Tozoni-Reis (2007) e Trein (2002) apontam a necessidade de avançarmos nos estudos da educação ambiental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica com vistas à construção de experiências de educação ambiental visando um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes e valores que objetivam a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista não somente ambiental, mas, sobretudo, social. Conforme Tozoni-Reis (2007), não se trata de procurar a educação ambiental conservadora de caráter conscientizador, comportamentalista, sensibilizador, ativista-imediatista ou apenas como mero meio didático de transmissão de conhecimentos técnico-científicos visando um caráter racionalista e instrumental (TOZONI-REIS, 2007).

Neste sentido, questionamos como educar ambientalmente na educação infantil nestes tempos de crise planetária no que tange as pessoas, o trabalho, a economia e o ambiente. Reiteramos com a educação ambiental, a possibilidade de realizar uma educação ambiental de resistência crítica na educação infantil diante do sistema capitalista que oprime as famílias das crianças em situações trabalhistas de exploração. O NAP Relações com a Natureza, descrito nas Orientações Curriculares do Município de Florianópolis (2012), traz subsídios didáticos, teóricos e pedagógicos para o desenvolvimento de uma educação ambiental em qual sentido?

Numa sociedade neoliberal, ditada pelas regras do mercado e do consumo provenientes do capitalismo, o indivíduo é responsabilizado por suas atitudes individualmente (DUARTE, 2011). O sociólogo Celso Frederico (1997 apud DUARTE, 2011, p. 88) nos traz uma clara e objetiva constatação que nos permite entender sobre como este tipo de discurso foi desenvolvido em nossa sociedade a partir da modernidade:

No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital criou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. Essa nova etapa do capitalismo, marcando a

transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho. Com isso assistiu-se a uma fragmentação do tecido social. (FREDERICO, 1997, p. 182)

Pode parecer estranho falar sobre isso em um trabalho que pesquisa sobre a educação ambiental na educação infantil, porém é por este sentido que a educação ambiental crítica se propõe: compreender a nossa realidade para agir como espaço de resistência a esta lógica. Compartilhamos da ideia de que a educação, seja ela em qualquer etapa, se for pretendida como símbolo de emancipação e transformação, como escrevem Saviani (2012), Duarte (2011) e outros autores críticos da educação, deve, antes de tudo, considerar o processo histórico e social que o homem, ao longo dos anos, desenvolveu, realizando uma leitura crítica do mundo do qual fazemos parte, provocando mudanças na sua ordem estrutural. Como escreve Saviani (2012), “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (p.8). A educação, neste sentido, não é neutra, como escreveu Emir Sader no prefácio do livro “A educação para além do capital” de Mészáros (2008). Segundo Sader (2008),

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (p.15)

Desta forma, também na educação ambiental, a neutralidade não existe, e é por isso, talvez, que a autora Tozoni-Reis (2007) critica quando pontua os direcionamentos educativos voltados à conscientização, à mudança de comportamento, à sensibilização, para a atuação imediatista, individualista ou só com intuito de transmitir conceitos técnico-científicos. Neste viés, educar ambientalmente de forma a construir a emancipação e transformação humana em nossa sociedade requer, antes de tudo, analisar e compreender nossa própria história e porque chegamos à atualidade da crise ambiental e social. Parece-nos muito claro, aqui, que o/a professor/a possui papel central na tarefa de desenvolver em cada educando o pensamento crítico e a capacidade de resistência.

Iniciando nossa preliminar análise deste documento, vale destacar que, já no início do texto, uma série de questões ambientais é pontuada ao/a professor/a, que, como principal leitor/a do texto, deve estar atento/a a pensar os “processos educativos para essas questões”

(FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 2). Adiante, na leitura do NAP, perguntas são feitas ao/à professor/a no sentido de este/a responder como ele/a atua frente às questões ambientais, como promove ações de educação em que exista “[...] a perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não-humanos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 2-3). As questões ambientais são somente pontuadas, e o compromisso do/a professor/a está em sensibilizar as crianças para a realidade que a sociedade vive ambientalmente.

Tozoni-Reis (2007) apresenta interessante reflexão referente às questões ambientais contemporâneas e incita a pensarmos criticamente a estas. Segundo a autora,

A crise ambiental, caracterizada como uma crise civilizatória, **uma crise de modelo de civilização**, exige estratégias para seu enfrentamento. A perspectiva de superação desse **modelo predatório**, desejado por vários e diferentes setores sociais, é a construção de sociedades sustentáveis, que envolvem diversas formas, sociais, políticas, econômicas e culturais, de intervenção socioambiental, em que estão incluídas, com destaque, as ações em educação ambiental. Isso significa que, articuladas a ações jurídicas, políticas, sociais e ambientais estão as atividades educativas. (p. 180, grifos meus)

Diante da leitura do NAP Relações com a Natureza, podemos visualizar certa distância da responsabilidade que o modelo de sociedade capitalista em que vivemos possui com a **urgência planetária** que Tiriba (2006), citada pelo próprio documento (p.3), fala em seus estudos. Ao contrário, a responsabilidade parece estar no foco individual da ação ou não-ação pedagógica realizado/a pelo/a professor/a e/ou pela instituição de educação infantil sem considerar se as condições objetivas de trabalho dos profissionais que atuam como professores/as nessas instituições permitem estas ações. O documento pergunta ao leitor (o/a professor/a):

Quais relações promovemos entre as crianças e os elementos da natureza que compõe 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? Esses questionamentos são o ponto de partida para tratar dos processos educativos que envolvem a relação com a natureza, nos contextos de educação infantil, devendo ser articulados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) [...]. Isto implica profundo respeito pelo direito das crianças usufruírem intensamente da natureza por meio de experiências diversificadas, pela exploração, manipulação e contemplação dos vários elementos que compõem esse mundo fora do humano. (p. 3-4)

Nota-se que, na leitura do texto acima, o/a professor/a e as instituições de educação infantil parecem como os/as responsáveis em educar e sensibilizar as crianças para o ambiente que, segundo o texto “[...] 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” (FLORIANÓPOLIS, 2012. p. 4), e chamam a atenção do/a professor/a que

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. 4).

Segundo Tozoni-Reis (2007), educar para a sensibilização ambiental é um tipo de educação ambiental que possui “fundo ingênuo e imobilista”. Para ela “a educação ambiental não se restringe ao controle de comportamentos ambientais, à sensibilização ambiental [...], mas cumpre outra tarefa educativa, a da formação – plena, crítica e reflexiva [...]” (p. 179-180). Salientamos que, mais do que direcionar tão efetivamente o papel das instituições e dos/as professores/as, os documentos os quais trazem tais orientações também possuem papel de esclarecer quais condições reais e objetivas estarão disponíveis ao/à professor/a e à instituição de educação infantil que darão respaldo, apoio e incentivo de qualidade efetiva na construção da prática pedagógica a qual possui relações com a natureza.

Quando o NAP Relações com a Natureza nos questiona “**Quais relações promovemos entre as crianças e os elementos da natureza que compõe esse lugar**(no caso a instituição)?” e “**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.3), salientamos que muitas são as unidades as quais quase não possuem espaços arborizados, pátios amplos, parques sombreados, pias e/ou torneiras externas com disponibilidade prática de uso da água e estrutura externa que possam apoiar tais ações que o NAP tanto fala. Por trabalharmos como professores/as na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nós temos conhecimento físico/estrutural de muitas das unidades e podemos elaborar esta afirmativa. Mais uma vez, quando o NAP estudado pergunta ao/à seu/sua leitor/a: “**As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação, da sustentabilidade e biodiversidade?**”(FLORIANÓPOLIS, 2012, p.3), questionamo-nos quais são as estruturas de espaços físicos, de materiais e de formação permanente de qualidade a todos/as os/as

professores/as que permitem uma verdadeira reflexão e possibilidade de mudança crítica referente às relações com a natureza?

Mais adiante, o NAP orienta novamente os/as professores/as que, considerados como observadores das “**experiências infantis**”, podem promover a efetivação destes espaços:

O olhar atento às experiências infantis indica que as crianças gostam de brincar na rua, desejam brincar com 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 aprender a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.4)

Será que existem ações e exemplos contínuos e efetivos de políticas públicas reais que são desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis que nos permitem agir com efetividade plena sob este núcleo de ação pedagógica nas instituições de educação infantil? Por trabalharmos nesta rede, notamos que todas as ações são paliativas, momentâneas e poucas são contínuas e alcançam todas as unidades. Este estudo não dará e não tem como objetivo dar conta de responder tais questionamentos, mas sugerimos a dúvida para que ela nos leve à curiosidade e à reflexão.

Adiante, no NAP Relações com a Natureza, observamos como este documento considera a trajetória do/a professor/a. A citação a seguir evidencia uma generalização dada à trajetória escolar do/a professor/a, dizendo que esta é marcada “por uma concepção de ciência em que a natureza é compreendida como algo distanciado do humano como objeto de estudo e pesquisa”:

Os modos de experimentar, de observar, de investigar, de sentir das crianças são próprios da condição de criança e, portanto, diferente da condição de adulto – professora cuja trajetória escolar e de formação é marcada por uma concepção de ciência em que a natureza é compreendida como algo distanciado do humano como objeto de estudo e pesquisa, privilegiando mais os aspectos teóricos/razão do que uma relação que envolve outras dimensões do humano [...] Essa compreensão tem implicações no modo como tradicionalmente se apresenta o mundo físico e natural às crianças: didatizado através de aulas e da lógica do enclausuramento entre paredes, em que a brincadeira, as histórias, os espaços, as plantas, os animais, a água, o ar, a terra, constituem-se em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental. (p.5)

Apesar de considerar que esta citação possui elementos importantes para a prática pedagógica no que diz respeito à crítica ao modelo tradicional educativo, ela parece centralizar a trajetória do/a professor/a como já historicamente determinada. Sabemos que grande parte dos/as professores/as, possivelmente, constituiu-se como sujeito através de uma

educação pautada “pela lógica do enclausuramento”, como está posto no documento; porém, há que considerarmos que este/a professor/a também aprende a todo momento. Paracelso (1951) citado por Mészáros (2008), há um pensamento que cabe exatamente nesta ideia a que nos propomos salientar. Segundo Paracelso, “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (p. 21).

Neste sentido, de outra forma, nos estudos críticos, o/a professor/a possui enorme importância e complexidade. Molon (2009), pensadora ambiental crítica que realizou um estudo sobre as contribuições de Vygotsky para a formação do/a educador/a ambiental, escreve que se deve garantir

[...] a experiência já trazida pela história do sujeito (o/a professor/a), assegurando a reflexão e a resignificação e (re-elaboração) de suas ações e a superação de suas visões, pela apropriação de novas informações e saberes para a construção de novos conhecimentos e pela ampliação da capacidade reflexiva da sua ação, isto é, o movimento de uma espiral ação, reflexão e ação, a verdadeira práxis. (p. 163)

Em uma perspectiva crítica de educação, que também é ambiental, o/a professor/a também é sujeito que aprende, vive, reflete e que se modifica. Reduzir o/a professor/a ao seu passado educativo demonstra a própria contradição no que este documento se propõe a discutir do que vem a ser o ato educativo. O/a professor/a não pode ser considerado homogêneo, centralizador e invariável. Segundo Molon (2009), o/a educador/a ambiental, e diríamos ainda, assim como todos,

Não deve ser visto como um ser homogêneo, atomizado e uniforme, mas, sim, como uma unidade na multiplicidade, contraditória e mutável. Essas orientações possibilitam a superação da visão fragmentada e dicotomizada da realidade social e da concepção de ser humano como algo cindido e retalhado e, ao mesmo tempo, acabado e imutável (p. 169).

Contraditoriamente, quando o documento fala sobre o ato de planejar do/a professor/a, ele coloca o/a profissional como mais um/a aprendiz nas relações de ensino e aprendizagens no que tange à natureza. Ele ressalta a importância dada ao/a professor/a o/a qual deve se colocar como parte integrante da natureza; e isso, para a educação ambiental crítica, faz-se necessário na medida em que o/a educador/a ambiental precisa se compreender enquanto sujeito atuante e ator social o qual também transforma e modifica a natureza; e que cujo planejamento, que também não é neutro, faz-se elemento central em como o sujeito aprendiz, a criança, irá assimilar suas relações com a natureza:

O planejamento da ação pedagógica deve assumir a intencionalidade e 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 deste mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2012.p.8)

No que diz respeito aos direitos das crianças, o documento traz um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), e cita que as ações pedagógicas na educação infantil devem criar situações que “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” (DCNEI, 2009a apud FLORIANÓPOLIS, 2012. p. 3). Nesta perspectiva, notamos que, neste trecho, inserem-se ações ambientais de visão comportamental dos indivíduos. Mas, buscando no DCNEI (2010) uma perspectiva mais crítica em educação ambiental que também poderia ser citada no NAP, encontramos, no documento, a continuidade desta que revela parte importante para o entendimento das relações com a natureza na educação infantil. Essas Diretrizes escrevem ainda que

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências [...] que 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, 2010, p. 25, grifos meus)

Vale o destaque na citação acima no que concerne à importância das palavras **questionamento, indagação, mundo físico e social, tempo e a natureza**, revelando o desenvolvimento da capacidade crítica não apenas em relação aos processos naturais, mas também na esfera social. Isso até pode parecer simplório, porém, em uma análise mais profunda, tendo em vista a educação ambiental crítica, esta consideração deve ser levada em suma relevância; pois, como nos escreve Loureiro (2007, p.37), “[...] os problemas (ambientais) existentes decorrem de formas específicas de organização da vida social e não de uma inerente tendência humana a querer destruir o planeta ou de uma dualidade de essências (a natural e a humana)”.

Seguindo com a análise do documento, no trecho a seguir, podemos perceber a tendência de culpabilizar o indivíduo, seja a criança ou o professor, e persiste na pontuação das problemáticas ambientais sem relacioná-las com o modelo social e econômico ao qual somos submetidos.

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. 4, grifos meus)

Este trecho parece revelar algo, possivelmente, incoerente, ao dizer que **“as crianças são chamadas à responsabilidade de proteger, cuidar e manter a vida em nosso planeta”**.

Neste sentido, é importante debatermos que a educação ambiental precisa ter uma visão, antes de tudo, de amplitude e de totalidade frente às questões sociais, econômicas e políticas para não incorrerem na análise precipitada de responsabilizar o/a professor/a, as famílias ou a própria criança pela educação ambiental. A educação para as relações com a natureza por si só não podem ser consideradas meio pelo qual os indivíduos da sociedade irão cuidar e manter a vida no planeta. Segundo Trein, o pensamento crítico torna-se um instrumento frente à atual sociedade capitalista que se desenvolve às custas da exploração massiva dos recursos naturais e dos seus sujeitos. E a educação ambiental crítica segue esta perspectiva. Segundo ela,

O pensamento crítico, neste sentido, tem um papel relevante na formação de sujeitos capazes de criticar o atual modelo de sociedade e, para além da crítica, sempre necessária, também se integrarem na luta coletiva pela construção de um outro projeto societário em que as relações de exploração sejam superadas. (TREIN, 2007. p. 133)

Sendo assim, a partir dos estudos do pensamento e da educação ambiental crítica, sabemos que não são as crianças as responsáveis e muito menos o/a professor/a que impede as crianças de “[...] viverem intensamente as experiências [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.4) com a natureza. Pensar desta forma pode ser considerada uma maneira reducionista e comportamentalista de educar ambientalmente sem levar as crianças e o/a professor/a a compreenderem o que o modelo atual da nossa sociedade determina. Pode significar também responsabilizar os/as professores/as pelas soluções aos males sociais e ambientais aos quais as crianças estão submetidas ou por sua não-ação diante delas. É claro que não estamos falando aqui em ensinar formalmente economia e política às crianças da educação infantil, longe disso:

Se a educação ambiental é uma ação política para contribuir na transformação social, tendo os princípios da cooperação, coletividade e participação como norteadores do

processo educativo, esta educação ambiental refere-se à transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido histórico. (TOZONI-REIS, 2007, p. 182)

É fato que o nosso processo histórico foi e é marcado por um sistema que sobrevive através de uma classe sobre outra, o qual oprime seus/suas trabalhadores/as e que possui um discurso altamente individual, desigual, descartável e, sobretudo, exploratório ambientalmente.

Adiante, o documento apresenta um trecho de texto que, justamente, inquietou-nos quando escolhemos a unidade de educação infantil para a realização deste estudo. Nele está escrito que “[...] as crianças aprendem a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4). Isso nos provoca a dúvida, pois demonstra ser uma afirmação determinista e inatista. Será que somente o contato “íntimo” com a natureza é capaz de construir e desenvolver uma capacidade de consciência crítica e compreensiva a respeito das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza?

Os dados levantados pelo nosso estudo mostram que as famílias, em seus contextos de vida e de trabalho decorrentes do próprio modelo atual de sociedade pós-moderna em que vivemos, possuem pouco tempo livre que as permitem desfrutar do ambiente natural que o bairro possui e, mesmo isso acontecendo no pouco que lhes restam do tempo, não podemos determinar que seja desta forma que aprendemos a respeitar e proteger os seres da natureza. Até mesmo na educação infantil, o tempo e o espaço nem sempre permitem que a integração **íntima e inteira** com a natureza ocorra efetivamente. E quem não pode morar em bairros assim? E as crianças que frequentam instituições de educação infantil em Florianópolis que não possuem tal espaço apropriado para terem este contato íntimo?

No quadro a seguir (Figura 3), conseguimos visualizar a concepção de natureza das famílias, a partir das categorias de Tamaio (2002) exemplificadas por Lima e Oliveira (2011), em um estudo sobre concepção de natureza, meio ambiente e educação ambiental. Segundo estes autores, Tamaio

[...] analisou e identificou **seis concepções de natureza** que foram construídas e partilhadas entre estudantes da escola pesquisada, a saber: **romântica**, visão dualista (homem x natureza), sempre "harmônica, enaltecida, maravilhosa, com equilíbrio e beleza estética, algo belo e ético" (p.43); **utilitarista**, também "dualística", interpretada como fornecedora de vida e de recursos ao homem (leitura antropocêntrica) (p. 44); **científica**, abordada como uma "máquina inteligente e infalível"; **generalizante**, forma muito ampla, vaga e abstrata: "tudo é natureza" (p. 45); **naturalista**, que se refere a tudo que não sofreu ação de transformação pelo homem (as matas, bichos, os alimentos, entre outros); **socioambiental**, desenvolve uma "abordagem histórico-cultural", reintegrando o homem à natureza e, muitas

vezes, o homem surge como responsável pela degradação ambiental (p.46). (LIMA e OLIVEIRA, 2011, p. 323, grifos nossos)

Analisando a concepção das famílias do que é natureza, podemos tentar compreender que o acesso direto e íntimo ao ambiente natural nem sempre pode determinar uma visão única no que diz respeito ao cuidar e respeitar os seres da natureza.

**Figura 3 – Tabulação das respostas das famílias, referentes ao que entendem por natureza categorizadas a partir das categorias propostas por TAMAIO (2002).**

<b>Categoria Concepção de Natureza proposta por Tamaio (2002)</b>	<b>Respostas das famílias</b>
Naturalista	<p>Família B: são as árvores, os animais, a água, a praia.</p> <p>Família E: espaço comum as pessoas, onde se pode usufruir de tudo o que é natural, praias, rios, lagos, cachoeiras. Tudo o que é nos ofertado de forma natural.</p> <p>Família G: espaço verde, ar puro.</p> <p>Família H: são as árvores, as plantas e os animais.</p> <p>Família J: é tudo o que está ao nosso redor sem a intervenção do homem, como plantas e animais.</p> <p>Família M: tudo o que faz parte do meio em que vivemos, tudo o que não foi modificado pelo homem.</p> <p>Família N: são os rios, as árvores, os bichos, etc.</p> <p>Família R: são os pássaros.</p> <p>Família T: Natureza é ar puro, é vida.</p>
Romântica	<p>Família F: é a preservação, a harmonia, a paz, a liberdade, a beleza.</p> <p>Família K: deixa a paisagem mais bonita.</p>
Utilitarista	<p>Família T: é tudo o que precisamos para a nossa sobrevivência.</p> <p>Família R: é a nossa vida, nossa vida depende dela.</p> <p>Família K: é a mais importante porque ajuda na produção do nosso oxigênio.</p> <p>Família P: é o nosso melhor bem, pois é dela que vêm muitas coisas boas.</p>
Científica	
Generalizante	<p>Família D: engloba muita coisa, pássaros, árvores, horta, ar puro, cachoeira, bichos de estimação.</p> <p>Família I: é o ar livre.</p> <p>Família T: a natureza é o ar puro, é a vida.</p> <p>Família V: é essencial, é a vida.</p>
Socioambiental	<p>Família O: é o equilíbrio da sobrevivência entre o ser humano e o que habita na terra de forma limpa e sustentável, sem agredir o meio ambiente nas coisas mais simples, como jogar lixo na rua, até as coisas grandes, como desmatamento e</p>

	concentração de poluição.
--	---------------------------

Fonte: Karina Alcubierre., Pesquisa de Campo, 2014.

Ainda na análise deste quadro, salientando que quatro famílias não responderam esta questão em um total de 21 questionários devolvidos e que três famílias apresentaram duas concepções de natureza em uma só resposta (as famílias K, R e T), são 17 respostas, porém aparecem 20 concepções de natureza.

Percebemos que a visão que as famílias possuem da natureza são em grande parte centralizadas na categoria da visão naturalista (nove respostas); quatro concepções apresentaram viés utilitarista, olhando a natureza como utilidade para servir às necessidades humanas; quatro concepções atentam para um viés generalizante; duas concepções possuem visão romântica; e apenas uma concepção se aproxima de uma concepção socioambiental que traz o homem em conjunto à natureza e também como o precursor das problemáticas ambientais. Neste caminho, vale-nos lembrar, assim como ressalta Tamaio (2002), que a

[...] natureza é um conceito categorizado por seres humanos, portanto, fundamentalmente político, as suas concepções são variadas e estão intimamente relacionadas com o período histórico e a correlação de forças políticas das classes sociais determinadas historicamente. (p.37 )

Nesta ideia, portanto, acabamos por definir a natureza baseados no que a própria sociedade política, econômica e culturalmente nos determina. Se vivemos em uma sociedade regida no modo de produção baseado na economia capitalista, propagar um viés dualista é o mais condizente com sua ideologia.

Estes dados ainda nos revelam que, com a maioria das famílias<sup>3</sup> morando em um bairro rural, rodeado de natureza de todos os tipos e com ampla possibilidade de contato “íntimo” com o ambiente natural, a visão que estas possuem reflete como nas demais áreas, sejam urbanas ou rurais. Portanto, considerar somente que “[...] as crianças aprendem a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4) pode não ser tão preciso quanto parece ser. A história mostra que a preocupação do ser humano com a questão ambiental surge quando ela se torna uma necessidade oriunda do aquecimento global, da escassez da água, etc.

Seguindo com nossas observações acerca do documento, existe uma passagem que nos parece ser interessante e bastante lúcida do ponto de vista de uma educação para a natureza que propõe outra lógica que a técnico-científica, difundida pela escola tradicional e, portanto,

<sup>3</sup>Este dado é analisado no capítulo três deste estudo com maior profundidade.

mais próxima de uma compreensão crítica nas relações com a natureza. Prezamos este trecho do NAP, pois existe a consideração em relação à relevância que o/a professor/a possui em superar a pedagogia tradicional que se apresenta pautada na individualidade com o conhecimento, procurando superar a centralidade da aprendizagem apenas por sua via racional técnico-instrumental e utilitária.

Tomando como referência a criação de outras relações com o mundo físico e natural, o que se preconiza é extrapolar a tradição pedagógica pautada numa relação individual com o conhecimento pela via da racionalidade técnico-instrumental e utilitária. O que se busca são outras possibilidades que incluem a interação, a ludicidade, a brincadeira, as linguagens, a criação e a imaginação. (p.5)

Ele apenas nos elenca indícios ora apontando o/a professor/a como principal responsável pelas ações relações das crianças com a natureza,

[...] tarefa importante no que consiste o papel da professora, que é de compreensão e legitimação dos modos como as crianças constroem conhecimento acerca das situações, dos objetos, dos elementos e fenômenos da natureza, no sentido de ampliá-los e complexificá-los. (FLORIANÓPOLIS, 2012. p. 5)

Ora deixa claro que o/a professor/a deve, em primeiro lugar, observar e escutar as crianças, tendo-as como orientadoras de sua prática pedagógica.

Tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação 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. 8)

Esta ideia na educação infantil nos remete à visão de que o/a professor/a é responsável em, somente, acompanhar a criança e o seu desenvolvimento, interferindo pouco naquilo em que ela aprende, pois seu papel estaria em apenas complexificar seu conhecimento. Isto se torna incoerente com uma proposta de educação ambiental pautada na formação plena, crítica e reflexiva, pois a criança passa a ser vista como detentora do seu próprio conhecimento; devendo o/a professor/a interferir somente para aumentá-lo a partir do que ela sabe e não daquilo que é desconhecido para ela. Assim, podemos questionar se na educação infantil não se deve ensinar o desconhecido, principalmente se este vier acompanhado do questionamento

da ordem social. Segundo Arce (2004), neste caminho, aparece o discurso de cunho neoliberal do “aprender a aprender”<sup>4</sup>. Nele,

A criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca por meio de um trabalho baseado no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos [...]. Opera-se desta forma uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos. (ARCE, 2004. p. 162)

O documento orientador pedagógico investigado, intitulado de “NAP Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos” (FLORIANÓPOLIS, 2012), não deixa clara qual visão de educação ambiental possui, pois, ora perpassa pela educação ambiental centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações dos sujeitos com a natureza; segundo Tozoni-Reis (2007) de fundo inatista e imediatista ao escrever que “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 [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4); ora passa pela educação ambiental de viés comportamental, que tenta promover a mudança dos comportamentos ambientalmente inadequados, ao escrever que “[...] são chamadas a responsabilidade de proteger, cuidar e manter a vida em nosso planeta” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4).

Ora passa pelo viés tradicional e conservador da educação ambiental, categorizado por Layargues (2002) apud Lima e Oliveira (2011), que se volta ao ensino da ecologia e da transmissão de conhecimentos biológicos, neste caso observados pelo/a professor/a. Esta visão biológica fica evidente no trecho o qual evidencia a ação do/a professor/a que “[...] exige ouvir as perguntas que as crianças estão fazendo, observar como usam e organizam os espaços, como se relacionam com os elementos da natureza [...], o que pensam sobre os fenômenos físicos [...], químicos [...] e biológicos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4). Mas, também, o documento NAP Relações com a Natureza apresenta trechos em que a educação ambiental caminha para um viés mais crítico e emancipatório, porém sem questionar o modelo estrutural tão exploratório da atual sociedade em que vivemos pontuando que é esta realidade que provoca as tais problemáticas ambientais. Escreve que

Para além do (re)conhecimento, interessa-nos que as crianças influenciem na organização dos tempos e espaços educativos e que essas, por sua vez, privilegiem

<sup>4</sup>A respeito desta temática, vale a leitura dos estudos de Newton Duarte no livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’ – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, 2011.

a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação e não da subalternidade. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 24)

Notamos que o próprio nome do **NAP Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos** já contém a ideia de que as relações com a natureza são apanhadas pelo viés físico, biológico, fenomenológico e elementar, sem discutir o ponto principal dessa ideia, que são: como os processos sociais e como os seres humanos interagiram e interagem com a natureza realizando as transformações que, atualmente, apontam para a crise global da insustentabilidade social, econômica e ambiental, no contexto de acumulação capitalista.

Na possibilidade de clarear esta análise, Duarte (1993, 1996, 2001 apud ARCE, 2004, p. 162) explica que

[...] o ser humano passou de um processo de evolução inicialmente biológico para um processo de desenvolvimento sociocultural. O que teria possibilitado essa passagem seria justamente a dialética entre os processos de objetivação e apropriação, característica da atividade específica do ser humano que é o trabalho. Por meio do trabalho o ser humano passou a se apropriar da natureza, transformando-a e nela imprimindo as características humanas nos produtos do trabalho. As objetivações humanas acumulam-se com o passar das gerações, criando as necessidades para as novas gerações de apropriação dos produtos culturais produzidos pela atividade humana. Por meio da dialética entre apropriação e objetivação o ser humano transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo.

É por isso que frisamos, pelo viés da educação ambiental crítica, que, desde a educação infantil, a criança precisa ser levada a conhecer o mundo a partir do processo de conhecimento acumulado sócio-histórico e culturalmente construído e desenvolvido pela humanidade através das objetivações humanas, suas apropriações e transformações na natureza. Por isso, entender o trabalho e suas determinações na sociedade capitalista em que vivemos é tão importante e essencial tanto para o/a professor/a quanto para a criança.

No aspecto didático, o documento lista uma interessante série de propostas que envolvem crianças, profissionais e famílias, consideradas necessárias, segundo o documento, na “perspectiva da garantia de uma educação emancipatória” (FLORIANÓPOLIS, p.9). Isso nos leva a ter consideração nesta frase que nos revela um viés importante a partir daquilo que apresentamos neste estudo referente à educação ambiental crítica. Porém, é sempre importante nos atermos se, de fato, as condições objetivas constituídas dentro das instituições de educação infantil que possuem este documento como orientador, no caso as unidades da cidade de Florianópolis.

Pontuar e guiar o ato pedagógico através de um texto orientador é tarefa que permite muitos levantamentos; porém, as possibilidades reais, efetivas e qualitativas que, de fato, dão conta de serem praticadas no cotidiano da educação infantil passam por outras discussões que elencam a disponibilidade de materiais, de condições estruturais, de tempo, de espaços adequados, de quantidade de professores/as suficientes para atuarem junto às crianças e de políticas públicas efetivas e não apenas paliativas.

Vale ressaltar que o documento analisado possui importantes considerações para a temática da educação ambiental. Uma verificação elucidativa está no documento em frisar os direitos da criança sobre as relações com a natureza. É importante valorizarmos o fato da existência de um documento tão específico sobre as relações com a natureza que resguarda os direitos da criança como sujeito que se relaciona com o meio ambiente. É importante levar em conta que o documento ressalta uma diretriz nacional ao 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 este 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, 2009a, apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9)

Concordamos com Grün (1996) que propõe que isso seja um “resgate do que parecia ser esquecido na educação moderna: o ambiente” (apud TOZONI-REIS, 2007, p. 180).

O documento também faz uma orientação específica para as crianças de 0 a 3 anos dizendo que “[...] a possibilidade de explorar os elementos da natureza, de constituir conhecimentos na relação com estes, depende em grande medida dos adultos” (p.15).

Fica clara a relevância dada ao papel do/a professor/a desta idade, pois são os adultos os responsáveis em proporcionar ambientes e situações que garantam as mais variadas experiências das crianças com a natureza (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.15). Segundo o texto, “é parte do trabalho da educação infantil consolidar tais situações, criando oportunidades para que as crianças, desde bebês, possam se relacionar de modo cada vez mais complexo, com os conhecimentos do mundo físico e simbólico (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.15).

Porém, fazemos a mesma ressalva feita anteriormente de que o/a professor/a não pode ser considerado o único responsável em oportunizar o acesso às relações dos homens com a natureza e muito menos o espaço da educação infantil e sua educação ambiental. Do contrário, cairemos novamente na visão culpabilizadora neoliberal do indivíduo, neste caso

o/a professor/a e/ou a instituição. Muitas vezes, esse discurso esconde as situações objetivas das unidades sem brinquedos, materiais e espaços suficientes e salas adequadas para proporcionar ambiente rico no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Vale-nos explicar que este estudo pode não dar conta de analisar em profundidade o documento **NAP Relações com a Natureza**, mesmo porque este não é o nosso objetivo principal. Porém, é um documento bastante importante e que seria relevante um estudo mais complexo e detalhado de toda a sua escrita. O que tentamos fazer neste estudo preliminar é verificar se ele aponta uma determinada concepção de educação ambiental e de natureza; porém, conseguimos perceber que isso não está claro, pois ele tende por duas ou mais concepções, mas não discrimina pontuadamente sua concepção.

Em nosso próximo capítulo, analisamos os dados coletados junto às famílias por meio de questionários semiestruturados, na tentativa de responder nossas perguntas iniciais que problematizam e justificam este estudo. Tentamos compreender como as famílias, diante de seu contexto de vida, percebem a educação ambiental na unidade pesquisada e como dão importância e relevância a isto para a formação de seus filhos e/ou filhas.

### **CAPÍTULO 3 – A NATUREZA NO CONTEXTO DE VIDA DAS FAMÍLIAS RESIDENTES NO DISTRITO DE RATONES, FLORIANÓPOLIS**

*“Precisamos ter claro que discutir a respeito do ambiente implica evidentemente discutir o ser humano, as ações sociais, seu pertencimento e interações múltiplas nas questões complexas, como pobreza, desenvolvimento e economia.”*

*Mara Rubia Paes de F. dos Santos, 2013.*

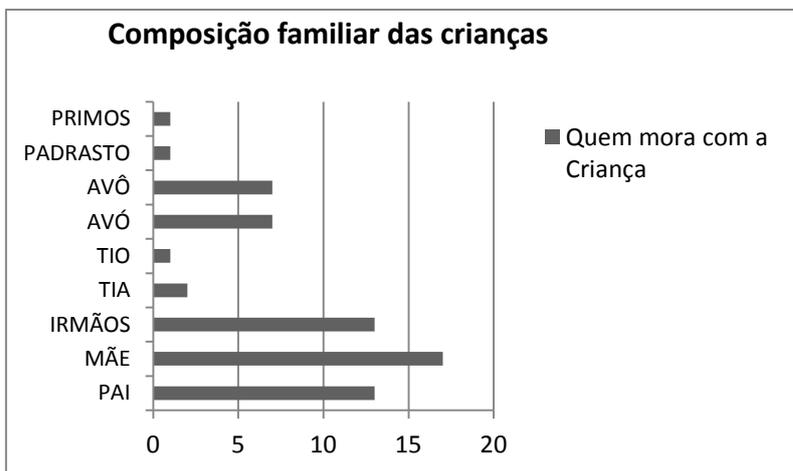
A proposta deste capítulo está em analisarmos os dados coletados junto às famílias por meio de questionários semiestruturados, na tentativa de responder nossas perguntas iniciais, que problematizam e justificam este estudo. Buscamos compreender o que as famílias, diante de seu contexto de vida, entendem por natureza e educação ambiental e como elas percebem ou não a educação ambiental na unidade pesquisada e como dão relevância para a formação de seus filhos e/ou filhas. Também verificamos o que as famílias conhecem das ações ambientais desenvolvidas na unidade e como elas são vistas.

Inicialmente, faremos uma análise do perfil das famílias que participaram deste estudo, tentando compreender o contexto de vida e de trabalho que as famílias possuem. Sem revelar nomes, nossa intenção em verificar o contexto de vida dessas famílias e de suas crianças está em compreender se tal contexto vai ao encontro das metamorfoses das relações de trabalho que estudamos no início do nosso primeiro capítulo.

Dos vinte e cinco questionários que foram distribuídos às famílias de vinte e cinco crianças de um grupo da unidade pesquisada, obtivemos o retorno de vinte e um. O grupo selecionado foi escolhido por sermos professores que atuam diretamente com ele e por ser o grupo de crianças que há mais tempo participam das ações ambientais promovidas pelo projeto ambiental da Creche Hermenegilda Carolina Jacques. Esses questionários foram respondidos, em sua maioria, pelas mães das crianças (treze questionários), em seguida pelos pais (quatro questionários), pelas avós (três questionários) e, em um questionário, o/a adulto/a não respondeu essa questão. Este dado nos revela a forte presença feminina/maternal no cuidado com os/as filhos/as.

Mães, pais e irmãos são, em maioria, os parentes que moram com as crianças, revelando o tradicional modelo familiar; porém, destacamos a presença dos avós nas residências (Figura 4).

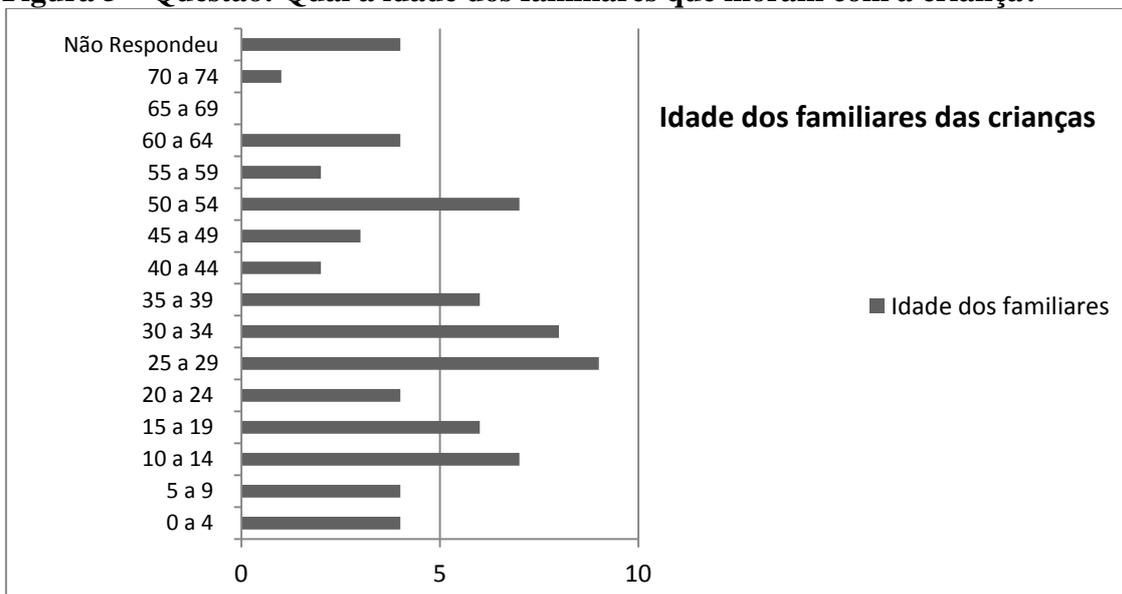
**Figura 4 – Questão: Quem mora com a criança?**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo 2014

Também identificamos a idade desses familiares que moram com as crianças, como mostra o gráfico na Figura 5, revelando serem, em sua maioria, adultos e jovens. Isso nos mostra que as famílias são compostas por familiares que fazem parte de uma geração que já nasceu em meio à crise ambiental, e que passou a ser difundida e discutida com maior ênfase e visão midiática a partir dos anos de 1990 com a criação de leis relativas à educação e preservação ambiental (SANTOS, 2013).

**Figura 5 – Questão: Qual a idade dos familiares que moram com a criança?**

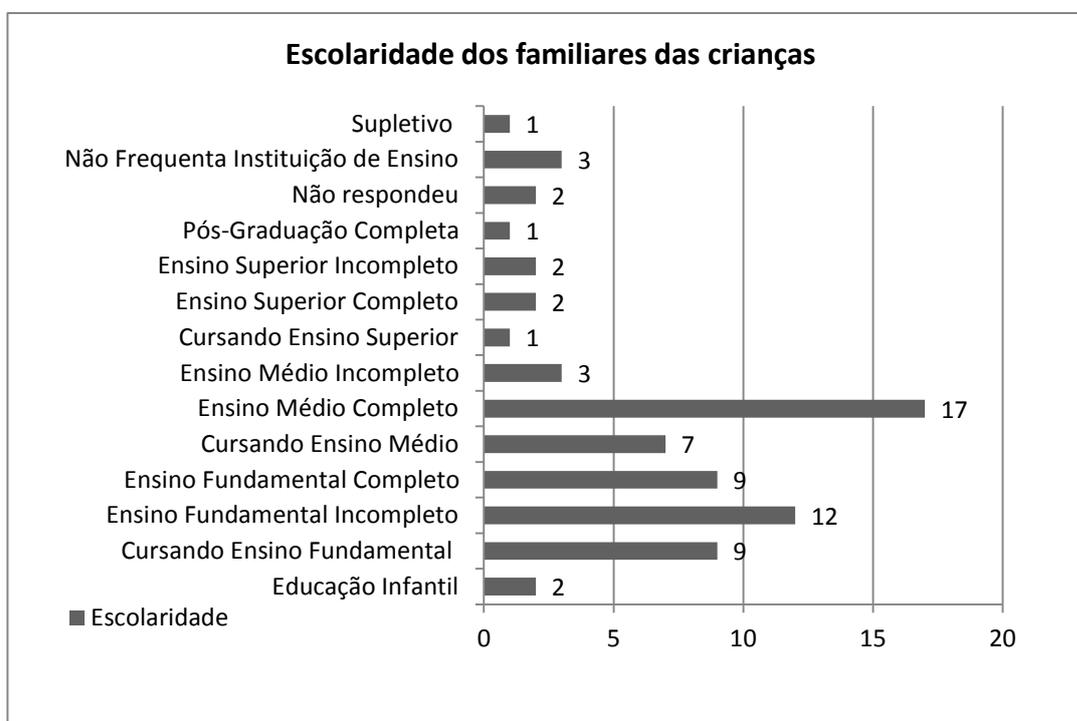


Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo 2014

De acordo com os dados obtidos, há um equilíbrio de sexo dos familiares desse grupo de crianças. São 71 familiares que convivem com essas crianças e, dentre eles, trinta e sete são homens e trinta e quatro são mulheres (entre crianças, jovens, adultos e idosos). É importante esclarecer que os dados dos gráficos foram levantados ora a partir do número de familiares (71) ora pelo número de famílias que devolveram o questionário (21).

Um dado muito importante nos revela a situação educacional dos familiares destas crianças e que está demonstrado no gráfico a seguir (Figura 6).

**Figura 6 – Questão: Escolaridade.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo 2014.

Dos 71 familiares que moram com as crianças, 49 possuem idade igual ou superior à idade apropriada para se concluir os estudos básicos, o ensino médio, porém apenas 22 deles concluíram esta etapa da educação; um deles cursa o ensino superior; dois deles possuem superior incompleto; apenas dois concluíram o ensino superior; e apenas um familiar possui pós-graduação completa. Este dado nos revela o baixo nível de escolaridade dos familiares das crianças e confirma os dados nacionais levantados pelo Censo do IBGE de 2010, que revelam que 49,3% da população com mais de 25 anos de idade não possui instrução ou possui somente o fundamental incompleto; 14,7% dessa população possui fundamental completo e médio incompleto; 24,6% possui médio completo ou superior incompleto; e apenas 11,3% possui superior completo (BRASIL, Censo 2010).

A pouca escolaridade das famílias pode nos revelar muitas interpretações sociais, políticas e econômicas. Em nosso caso, isso nos declara a falta de investimento do poder público em políticas públicas que visam o aumento da qualidade e do acesso da população à escola. Aliás, isso nos faz compreender que, em uma sociedade guiada pelo acúmulo de capital e exploração da força de trabalho para a obtenção da mais-valia, a classe trabalhadora precisa do mínimo necessário de informação e conhecimento para manter-se como tal.

Frigotto (2002) incita a reflexão acerca da duplicidade do mundo do trabalho, em que os processos educacionais surgem como reguladores e formadores dos indivíduos. Segundo ele,

[...] os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não-neutras. Esses processos podem – e o tem realizado de forma imperativa – reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. (p. 23-24)

A escola acaba por atuar como perpetuadora desta realidade. Na temática ambiental, não é diferente. Os indivíduos de uma sociedade, para compreenderem o estabelecimento de suas relações com a natureza, precisam confrontar e questionar as relações de vida e de trabalho que são determinadas por este sistema capitalista que nos leva a aceitar tamanha destruição e exploração excessiva dos recursos naturais na razão do apelo exagerado ao consumo. Em outras palavras, é com uma educação que critica o atual modelo de sociedade, que nos incita ao consumismo supérfluo e desnecessário, que podemos chegar a um patamar de crítica às mudanças necessárias para uma nova construção social.

Parece-nos claro que a escola possui enorme tarefa na busca de ensinar a crítica e modificar o estágio atual das coisas, mas não pode ser considerada como a única possibilidade revolucionária de mudança. Frigotto (2002) continua sua reflexão dizendo que

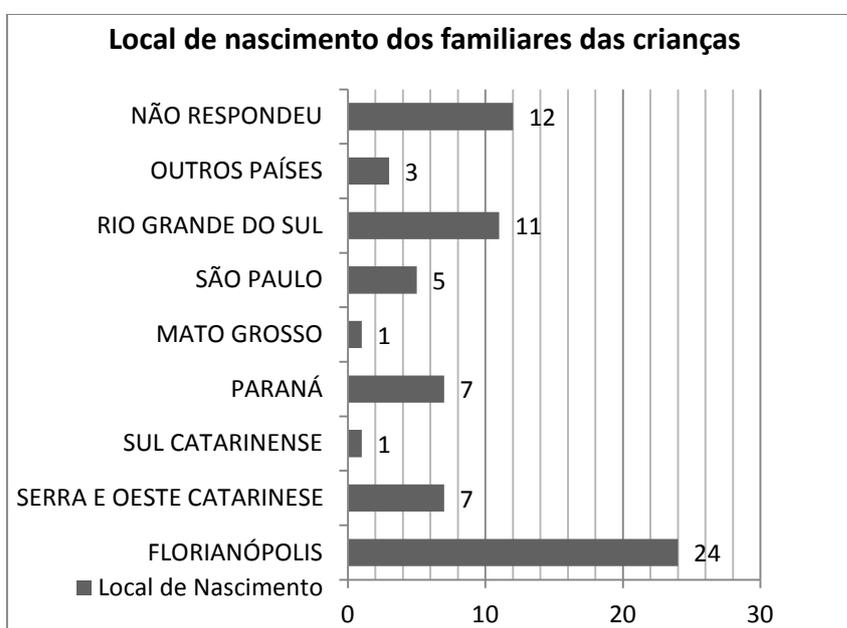
Os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo, em função dos privilégios de poucos. Mas a história vem mostrando que eles podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também, promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como *medida de todas as coisas* e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos. (p.24, grifos do autor)

A nós, professores/as dessas crianças, cabe, segundo Frigotto, “[...], nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas

sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade [...]” (FRIGOTTO, 2002, p. 24).

Outro dado que caracteriza essas famílias é o local de origem das crianças, como mostra o gráfico a seguir representado pela Figura 7. Dentre eles, 24 nasceram em Florianópolis; oito em outras cidades catarinenses; 11 nasceram no estado do Rio Grande do Sul; e sete no estado do Paraná; e, em ambos os últimos casos, migraram para Florianópolis. Outros estados de origem aparecem e se juntam aos dados de familiares migrantes, como São Paulo e Mato Grosso. E temos três familiares que são imigrantes vindos de outro país e doze que não responderam esta questão.

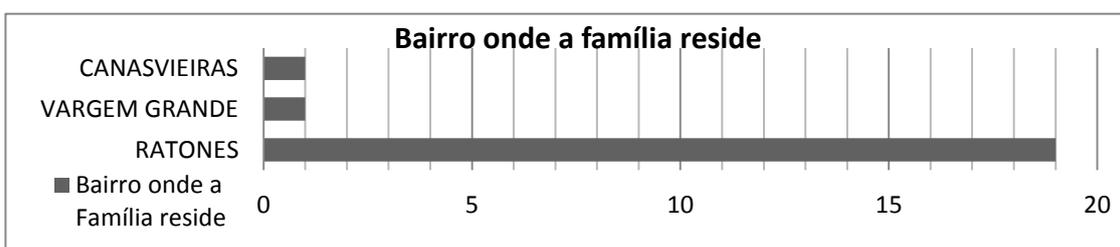
**Figura 7 – Questão: Local de nascimento dos familiares da criança.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo 2014.

Apenas 24 familiares dos 71 nasceram na cidade de Florianópolis; 90% das famílias moram no Distrito de Ratonos, mas apenas 19% destas famílias nasceram e se constituíram neste bairro, como mostra o gráfico a seguir (Figura 8).

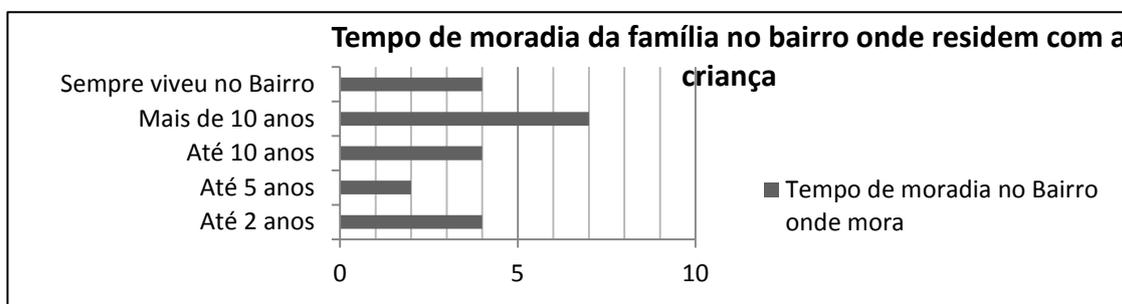
**Figura 8 – Questão: Qual o nome do bairro onde reside a sua família?**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Dentre as 21 famílias que nos devolveram os questionários, 52% vivem até dez ou mais anos na comunidade, como demonstra o próximo gráfico representado na figura 9. Isto nos evidencia que grande parte dos familiares das crianças pesquisadas convive neste bairro há muitos anos; e isso poderia evidenciar relações mais humanizadoras com a natureza, traduzidas nos modos de vida dessas famílias, se nos atentássemos para uma educação ambiental romântica de que basta o ser humano conviver próximo a natureza para ser íntimo dela e consciente ambientalmente. Mais adiante no texto, levantaremos estes dados novamente e relacionaremos com outros dados que aumentam nossa tentativa de responder essa justificativa.

**Figura 9 – Questão: Por quanto tempo sua família vive nesta comunidade?**



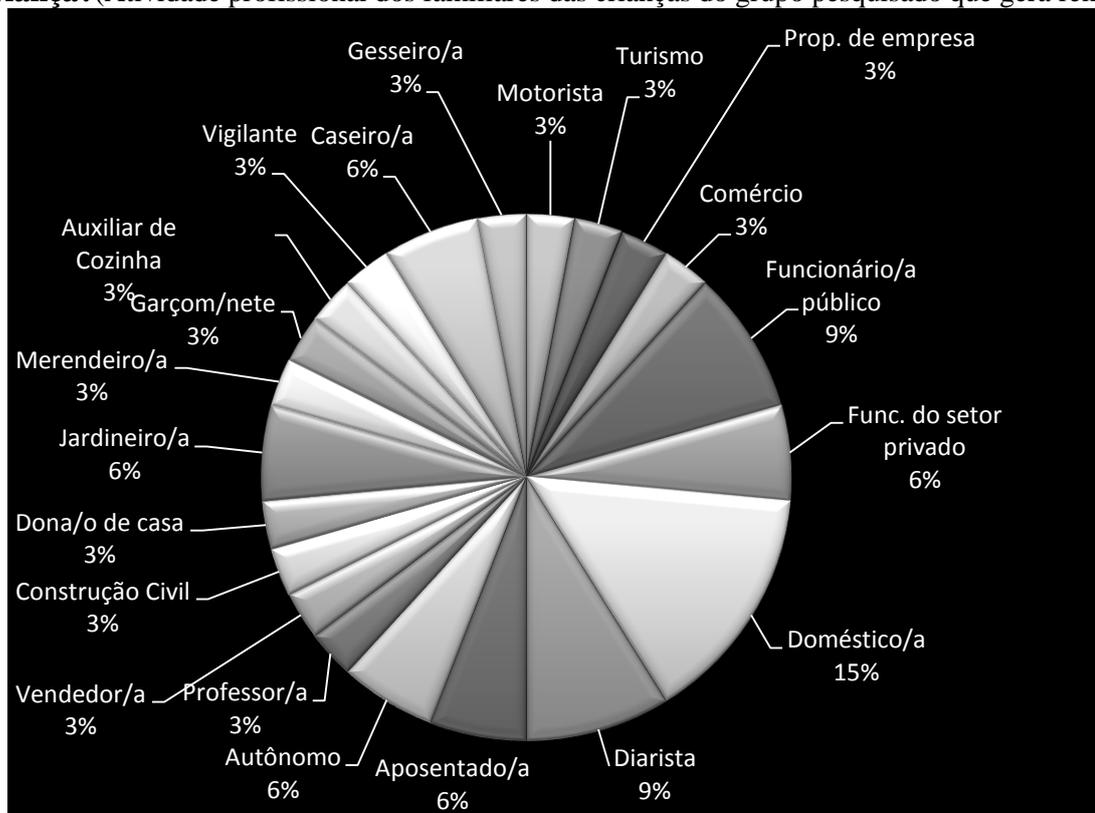
Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Adiante, nossos dados apontam para as relações de trabalho que possuem os familiares responsáveis pelas crianças do grupo pesquisado.

No gráfico a seguir, verificamos o que não nos é estranho tendo-nos baseado nas leituras críticas do sociólogo e cientista político Ricardo Antunes sobre as metamorfoses do mundo do trabalho na era do capital. Este autor nos indica algumas dessas mudanças no mundo do trabalho, a partir da nova forma flexibilizadora de acumulação do capital por meio do avanço tecnológico, da “empresa enxuta”, do toyotismo e da terceirização dos serviços; resultando em relações de trabalho fragmentadas, heterogêneas e complexas que transformam e precarizam a classe trabalhadora e seu trabalho cada vez mais alienado e desumano (ANTUNES, 2005, p. 23-39).

Em nossa amostragem, fica muito claro que o setor terciário, comandado pela prestação de serviços, é quase absoluto. Dentre os responsáveis pelas crianças pesquisadas, 75% deles atuam neste campo de trabalho. São trabalhos em que o trabalhador possui pouca ou nenhuma qualificação; muitos são temporários e parciais. Os outros 25% dos trabalhos são advindos do setor privado, funcionalismo público e aposentadoria (ver Figura 10).

**Figura 10 – Qual é a atividade profissional dos pais ou responsáveis da criança?** (Atividade profissional dos familiares das crianças do grupo pesquisado que gera renda.)

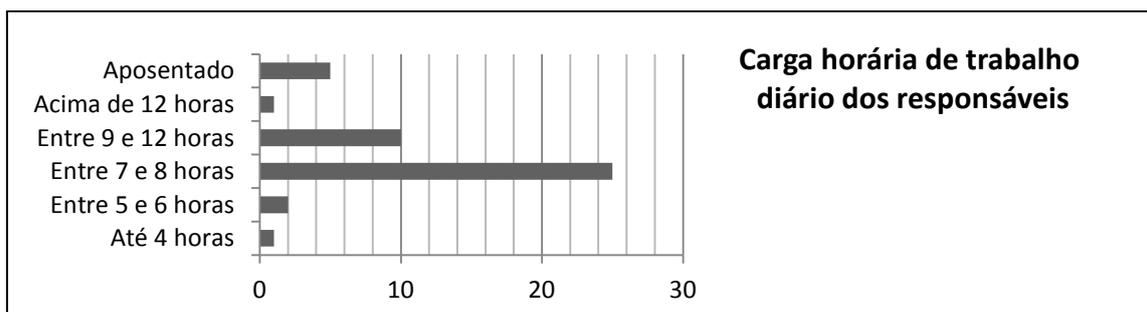


Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Não bastasse o tipo do trabalho, a jornada de trabalho dos familiares que moram com a criança também revela a densa rotina que, por necessidade, separa suas crianças do convívio familiar. Assim, necessitam buscar a alternativa da instituição de educação infantil para abrigar, cuidar, educar e ensinar seus filhos e filhas.

De acordo com a Figura 11, os dados levantados apontam que 25 dos familiares que trabalham possuem uma jornada diária entre sete e oito horas e, mais alarmante ainda, dez deles trabalham entre nove e doze horas por dia.

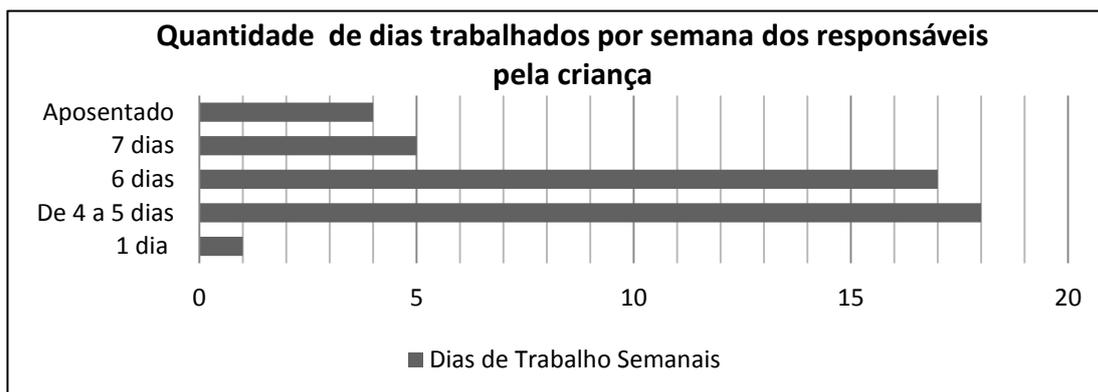
**Figura 11 – Questão: Quantas horas os responsáveis pela criança trabalham por dia?**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Além disso, como mostra a Figura 12, dos familiares que trabalham 18 deles trabalham de quatro a cinco dias por semana e 22 trabalham entre seis e sete dias, ou seja, esses familiares possuem pouquíssimo convívio familiar com as crianças do grupo pesquisado, revelando a enorme relevância que o espaço da educação infantil possui em proporcionar uma educação que também é ambiental e que questione esta realidade.

**Figura 12 – Questão: Quantos dias os responsáveis pela criança trabalham por semana?**

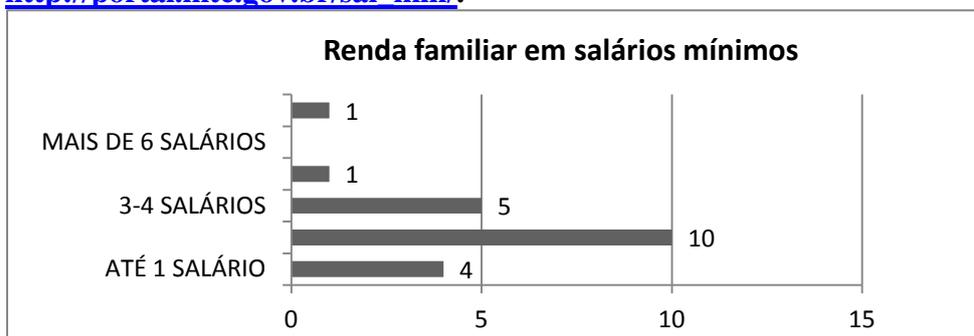


Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Este conjunto de dados levantados em relação à carga horária de trabalho e de pouco tempo livre traduzidos em dias de folga nos levam a questionar o que vem a ser zona rural, pois se, como vimos, os dados nos apontam que nenhuma atividade profissional geradora de renda das famílias é proveniente de uma área rural, caracterizada pela economia na agricultura; então fica claro que, neste caso, a zona é considerada rural pelo seu aspecto físico ambiental e não pela atividade econômica da maioria dos moradores.

Em relação à renda familiar, os dados da Figura 13 mostram que quatro das 21 famílias recebem somente um salário mínimo; dez famílias recebem entre dois e três salários; e cinco famílias recebem entre três e quatro salários mínimos. Esta amostra deixa evidente a grande precarização e desvalorização do trabalho assalariado nas camadas mais pobres e com menos tempo de escolarização da população. Constata-se que essas famílias possuem uma alta jornada de trabalho, pouquíssimo tempo livre traduzido em dias de folga e, ainda, baixa remuneração, demonstrando a enorme exploração da força de trabalho das classes trabalhadoras e evidencia a necessidade cada vez maior do acesso à educação infantil pública.

**Figura 13 – Questão: Qual a renda total da sua família? Considerando o valor do Salário Mínimo em vigência no ano de 2014: R\$ 724,00 – [http://portal.mte.gov.br/sal\\_min/](http://portal.mte.gov.br/sal_min/).**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Nesta realidade, a educação infantil passa a exercer múltiplas funções na tarefa que lhe cabe em relação aos filhos e às filhas da classe trabalhadora, que passam entre oito e doze horas de seus dias dentro desta instituição educativa. É por isso que, cada vez mais, precisamos olhar a educação infantil como uma das possibilidades de construção de um espaço de resistência à lógica do capital que explora uma enorme classe trabalhadora em prol da acumulação de capital de uma mínima classe controladora. A educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora, como salientamos no primeiro capítulo deste estudo, encaminha-nos por essa tentativa de resistência; mas não deve ser considerada como solucionadora dos problemas que recorrem da lógica exploratória de acumulação do capital em relação à degradação ambiental.

É importante lembrarmos que, a partir do referencial teórico deste estudo, conseguimos compreender que a educação ambiental crítica, muito mais do que colocar soluções para a crise ambiental no qual vivemos, propõe-se a nos levar ao pensamento crítico e reflexivo da sociedade na qual vivemos; onde a preservação da vida humana é parte da educação ambiental. A professora Mara Rubia Paes F. dos Santos afirma que “precisamos ter claro que discutir a respeito do ambiente implica evidentemente discutir o ser humano, as ações sociais, seu pertencimento e interações múltiplas nas questões complexas, como pobreza, desenvolvimento e economia.” (SANTOS, 2013, p. 28-29). Esta mesma autora nos completa o pensamento ao dizer que

A Educação Ambiental não se limita a ensinar plantar uma árvore, arrumar o papelzinho no lixeiro, escovar os dentes com a torneira fechada, apresentar procedimentos individuais como prática de EA “conservadora”. Fazer Educação Ambiental envolve outras questões, abrange criticidade, reflexões, debates, contradições, conhecimento, e é também revelar os interesses de diferentes grupos sociais. (SANTOS, 2013, p. 29)

Neste sentido, a educação ambiental de perspectiva crítica nos permite não somente valorizar e preservar o ambiente; ela nos leva, a partir do pensamento crítico, ao patamar da consciência da transformação não no sentido individual, comportamentalista, conservador ou romântico, mas, ao contrário, permite-nos a possibilidade em se pensar a mudança no modelo estrutural de sociedade pela ação coletiva e solidária entre os sujeitos atores e atuantes desta sociedade, alterando a estrutura e não a superficialidade.

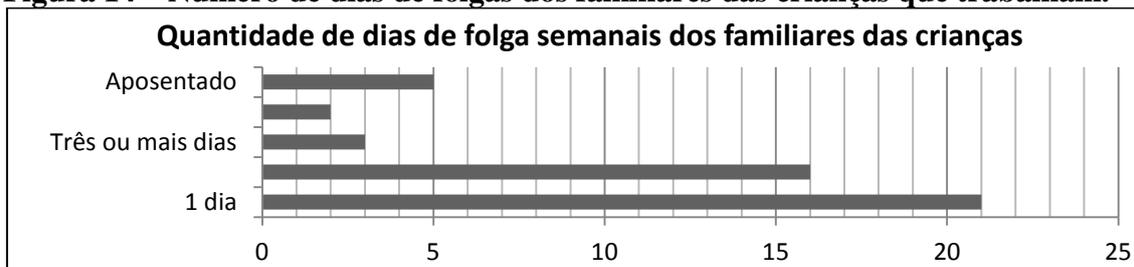
O educador ambiental de perspectiva crítica Carlos Loureiro, citado por Santos (2013, p. 29), argumenta nesta direção de maneira bastante elucidativa quando ele nos diz que

O ambiente não é o espaço natural independente da ação social, mas o resultado de interações múltiplas e complexas, mutáveis e dinâmicas, limitadas em recortes espaço-temporais que permitem a construção do sentido da localidade, territorialidade, identidade, pertencimento e de contextualização para os sujeitos individuais e coletivos. Em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, a degradação das condições de sustentação da vida planetária deve-se a um conjunto de variáveis interconexas que se dão em bases sociais, econômicas, culturais e políticas estruturalmente desiguais, que conformam a sociedade contemporânea. Tal estrutura faz com que o processo de exposição aos problemas ambientais, bem como a definição e percepção destes, também sejam diferentemente constituídos e distribuídos. (LOUREIRO, 2004, p. 42)

É por esta forma que procuramos entender neste estudo que a realidade de vida e de trabalho que as famílias dessas crianças pesquisadas possuem pode determinar as relações que esses indivíduos estabelecem com a natureza.

Adiante, na reflexão crítica dos dados obtidos, percebemos que as relações de trabalho que esses familiares possuem, e que também segue a lógica do sistema, estão equacionadas na quantidade de tempo livre que essas famílias possuem, traduzido em dia/s de folga. Questionamos aos familiares responsáveis pelas crianças quantos dias de folga eles possuem. Os dados revelam que 21 desses familiares possuem apenas um dia de folga e 16 possuem dois dias por semana. (ver Figura 14)

**Figura 14 – Número de dias de folgas dos familiares das crianças que trabalham.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Salientamos este número, pois, se os responsáveis por essas famílias possuem, na maioria, apenas um ou dois dias de “tempo livre”<sup>5</sup>, é evidente que esses dias não conseguem ser ociosos. Entender o que essas famílias fazem ao lado de suas crianças em seu tempo livre parece-nos importante para evidenciarmos se os trabalhos que esses familiares possuem, na lógica do capital do consumo, exercem influência também nos dias de folga dessas famílias.

As transformações no mundo do trabalho, o desenvolvimento do capital financeiro, das tecnologias e das ciências nos trouxeram inúmeras facilidades para a vida cotidiana. Porém, como evidencia Antunes (2005), citando alguns trechos de Lukács (1981, p. 562):

[...], para o conjunto da *classe-que-vive-do-trabalho*, o desenvolvimento tecnológico não produziu necessariamente o desenvolvimento de uma subjetividade cheia de sentido, mas, ao contrário, pode inclusive “desfigurar e aviltar a personalidade humana...”. Isso porque, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico pode provocar “diretamente um crescimento da capacidade humana”, pode também “neste processo, sacrificar os indivíduos (e até mesmo classes inteiras)”. (p.172, grifo do autor)

O autor citado fala que todo esse avanço tecnológico fez potencializar as capacidades humanas, porém fez com que as relações de trabalho tornassem-se mais exploradas e desumanas. O pensamento crítico é evidenciado, pois os avanços tecnológicos não emergiram para somente melhorar a vida humana, mas para, sobretudo, aumentar os valores de troca, a mais-valia, que essas mercadorias proporcionam. O trabalho na sociedade capitalista, segundo Antunes, “que em sua gênese é atividade vital, pode converter-se em ato alienado; o trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis, pode se tornar subordinado ao seu contrário, o trabalho fetichizado e estranhado” (2005, p. 99).

Para elucidar melhor esta ideia, Antunes escreve sobre o trabalho, seu *estranhamento* e o tempo livre dizendo que, no sistema do capital:

No que diz respeito ao *estranhamento* no mundo da produção, ao *estranhamento econômico*, ao processo de fetichização do trabalho e de sua consciência, mantêm-se a enorme distância entre o produtor e o resultado do seu trabalho, o produto, que se lhe defronta como algo estranho, alheio, como coisa. Esse *estranhamento* permanece também no próprio processo laborativo, em maior ou menor intensidade. A *desidentidade* entre o *indivíduo* que trabalha e a sua dimensão de *gênero humano* também não foi eliminada. Mais do que isso, as diversas manifestações de *estranhamento* atingiram, além do espaço da produção, ainda mais intensamente a esfera do *consumo*, a esfera da vida *fora* do trabalho, fazendo do *tempo livre*, em boa

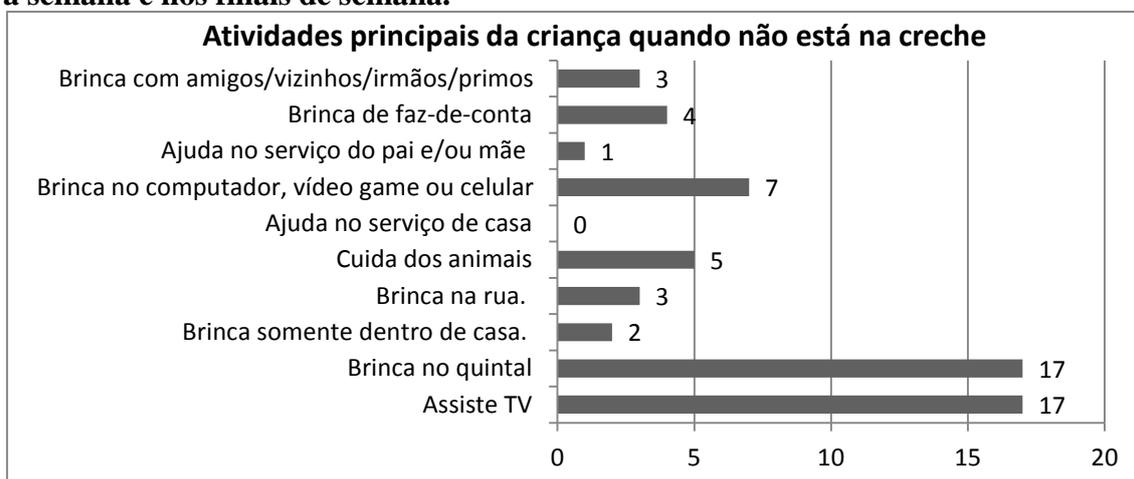
---

<sup>5</sup>As aspas na expressão “tempo livre” foram colocadas propositalmente no sentido de visualizarmos que o trabalho doméstico da casa, provavelmente, é realizado nestes dias. Sabemos que, na família moderna, lavar e passar roupas, limpar a casa, realizar consertos, entre outros afazeres domésticos são também realizados nesses dias, restando, portanto, pouquíssimo “tempo livre” para atividades criativas e de lazer.

medida, *um tempo também sujeito aos valores do sistema produtor de mercadorias. O ser social que trabalha deve somente ter o necessário para viver, mas deve ser constantemente induzido a querer viver para ter ou sonhar com novos produtos.* (2005, p. 100, destaques do autor)

É neste sentido que procuramos verificar as atividades das famílias realizadas em seus dias de folga. Na Figura 15, mostrada a seguir, observamos claramente as atividades principais das crianças em casa, tanto nos momentos durante a semana, em que elas não estão na instituição de educação infantil, quanto nos finais de semana. Nota-se a presença gigantesca da utilização da TV, do vídeo-game e de aparelhos eletrônicos e as brincadeiras no quintal como fontes de lazer às crianças.

**Figura 15 – Atividades principais das crianças quando estas não estão na creche durante a semana e nos finais de semana.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Já o gráfico da Figura 16 mostra qual a atividade de lazer realizada pelas famílias nos dias de folga dos responsáveis pelas crianças. Esta questão nos evidencia um pouco o que discutimos anteriormente sobre o chamado “tempo livre” na sociedade capitalista, analisado nos estudos de Antunes (2005a, 2005b). Verificamos a forte presença da indústria midiática e tecnológica nos lares da classe trabalhadora como meio de diversão e o “lazer” traduzido na forma de idas aos *shoppings centers* e às compras. Aqui nos parece interessante repetir um trecho da fala de Antunes (2005, p. 100) sobre o fetichismo do consumo de que “o ser social que trabalha [...] deve ser constantemente induzido a querer viver para ter ou sonhar com novos produtos”. Em nossa sociedade capitalista, é evidente que tais sonhos são induzidos a entrar na casa das classes trabalhadoras através dos meios midiáticos da televisão.

Ainda sobre este aspecto, Tiriba (2010, p.10) nos faz refletir criticamente sobre o consumo fetichizado criado pela televisão, dizendo que

As crianças, desde bebês, são seduzidas pelos milhares de objetos, brinquedos, produtos culturais que a mídia leva para dentro de suas casas. [...]. Numa sociedade em que o trabalho passa a ocupar um tempo muito maior na vida das pessoas, as interações entre adultos e crianças perdem em tempo e qualidade. O consumo, então, funciona como compensação para as insatisfações e frustrações geradas pela insuficiência de proximidade afetiva, por um estilo de vida que valoriza o ter, em detrimento do ser.

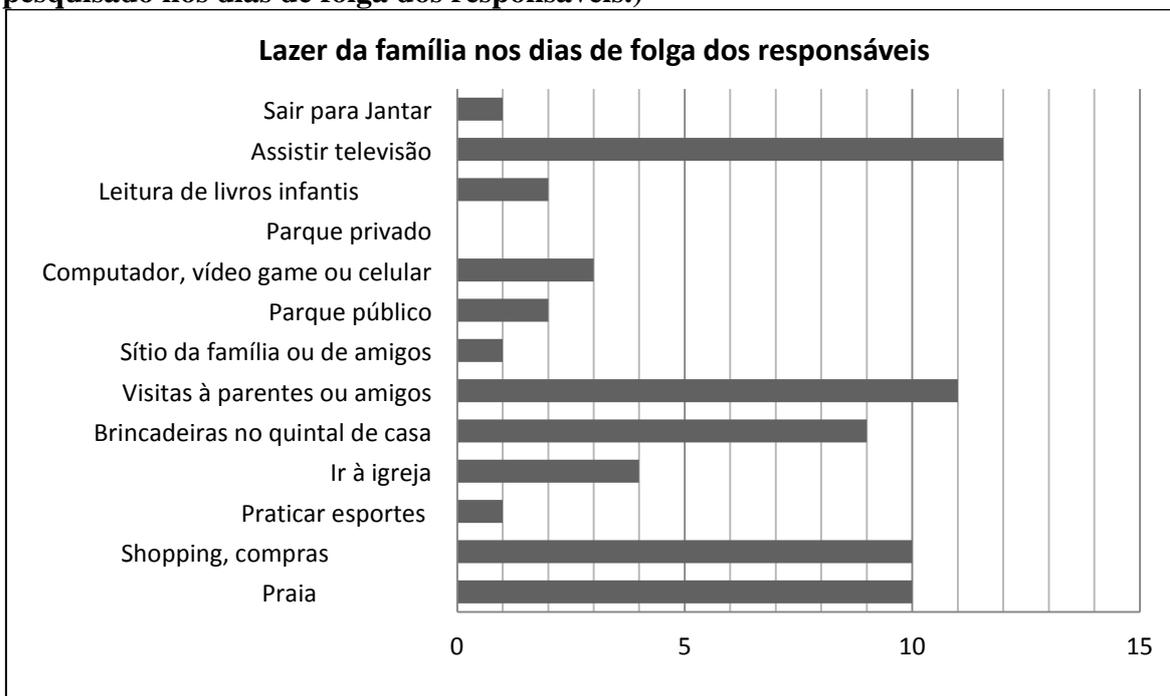
O consumismo se difunde pelo planeta, como se fosse caminho para a felicidade. [...].

Indiferente, interessada no lucro, a mídia segue no intuito de convencer que a felicidade se compra nos shoppings e supermercados. Entretanto, a posse de um objeto invariavelmente nos remete a desejar outro objeto, alimentando um estado crônico de insatisfação e de privação necessário ao próprio funcionamento da lógica do consumo.

É por isso que se faz tão necessário discutir o sistema que nos guia. Longe de querer dizer que assistir à televisão é ruim para uma educação ambiental, nosso intuito está em levar o/a leitor/educador/professor/a a compreender suas artimanhas e objetivos intrínsecos ao sistema capitalista, levando-o à crítica e, por consequência, às suas tomadas de decisões perante o seu uso. Podemos fazer isso nas possibilidades de conversas e discussões críticas nas rodas de conversa com as crianças ou nas reuniões pedagógicas com os/as professores/as. É a esta postura que se atém a educação ambiental crítica: levar o/a educando/a e o/a professor/a a construir reflexões e entendimentos do que está posto em nosso sistema social, para então se permitir à crítica e à reflexão.

Porém, também é importante levantarmos o dado de que o lazer, para estas famílias, também se concretiza em grande número nas reuniões com familiares e amigos, brincadeiras nos quintais e idas à praia, como mostra o gráfico representado na Figura 16.

**Figura 16 – Questão: Atualmente, quais atividades são mais comuns no lazer da família com a criança nos dias de folga?(Lazer praticado pelas famílias das crianças do grupo pesquisado nos dias de folga dos responsáveis.)**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

É interessante destacar o elemento social e natural como possibilidades de lazer para estas famílias que vivem em um bairro cercado de ambientes naturais e com amplos espaços de sociabilidade. Por conhecermos estas crianças, sabemos que elas possuem parentes próximos uns dos outros, permitindo uma interação comunitária mais intensa e que é particular das comunidades em zonas rurais.

A autora Léa Tiriba (2010) nos remete a esta reflexão quando ela diz que na educação infantil uma de suas tarefas é “desemparedar” as crianças. Isso quer dizer que estar nos ambientes ao ar livre, interagindo com os elementos naturais e sociais, é uma porta de escape deste sistema que nos prende nas quatro paredes de concreto que nos individualizam na forma de sentir, pensar, agir e viver.

Neste sentido, os próximos dados levantados por este estudo demonstrados no quadro (Figura 17) a seguir podem nos levar a crer que, para as famílias e para as crianças destas famílias, o ambiente externo e o ar livre fazem-se presentes na vida da maioria delas. Questionamos às famílias como é e como interagem as crianças dessas famílias com os espaços da casa. De acordo com o quadro a seguir, podemos visualizar como e com o que a criança possui possibilidade de interagir em seu ambiente familiar. As casas de 13 famílias

das crianças possuem gramados; 9 delas possuem horta e, em 6 famílias, as crianças participam de seus cuidados.

No quintal das casas de 16 famílias, existem árvores plantadas; 15 casas contam com um jardim; mas, apenas uma das casas gerencia seus resíduos orgânicos através da compostagem. Compreendemos que a informação desse tipo de possibilidade é restrita nas escolas; porém, a unidade de educação infantil pesquisada neste estudo, na qual essas famílias deixam seus filhos e filhas, já implantou essa ação, por meio de seu plano ambiental, há cerca de três anos. Algo que nos chama a atenção é que, em todas as casas, as crianças podem circular livremente pelos espaços, demonstrando uma característica que não é típica nos grandes centros urbanos e em seus intermináveis condomínios de prédios e apartamentos. Em muitos condomínios, até para brincar o acesso é restrito para as crianças; muitos possuem apenas pequenos parquinhos cercados por grades e portões, ou seja, o direito à brincadeira é cercado pelos limites físicos impostos pela propriedade privada.

**Figura 17 – Questões referentes ao espaço físico das casas das famílias do grupo pesquisado e às interações das crianças nestes espaços.**

QUESTÃO	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
A família possui gramado em casa?	13	5	3
No quintal da casa possui árvores?	16	5	-
A família possui horta em casa?	9	11	1
A criança participa dos cuidados com a horta?	6	1	2
A criança pode brincar nos espaços de casa livremente?	21	-	-
No quintal da casa possui composteira?	1	14	6
A família possui jardim em casa?	15	4	2

Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Estes dados nos revelam o que Tiriba (2010) e Santos (2013) tanto discutem na educação infantil ambiental, de que a criança precisa e tem o direito de viver em um ambiente que promova interações sociais e ambientais.

Nas questões<sup>6</sup> que nos permitem realizar uma reflexão mais clara do entendimento que essas famílias possuem do que vem a ser natureza e educação ambiental, um pouco já discutido no segundo capítulo deste estudo, percebemos que, para muitas famílias, a natureza representa uma visão naturalista, como os animais, o ar puro, as águas, a praia, os espaços verdes, as árvores, entre outros.

Em relação ao conceito que dão à educação ambiental, utilizamos as concepções propostas por Sauvé (2005) citado por Lima e Oliveira (2011). Neste estudo, priorizamos as concep es que mais aparecem nas respostas das famílias, que são elas:

[...] corrente **naturalista** com enfoque educativo, centrada na rela o com a natureza; **conservacionista/recursista**, centrada na "conserva o" dos recursos ou na gestão ambiental; [...]; **humanista**, com ênfase na dimensão humana do MA (meio ambiente) (natureza/cultura); **prática**, com destaque na aprendizagem durante a o, pela a o e para melhoria da a o; **crítica social**, analisa as dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais. (LIMA; OLIVEIRA, 2011, p. 325, grifos nossos)

Vejamos com mais clareza no quadro (Figura 18) a seguir:

**Figura 18 – Tabula o da questão O que   educa o ambiental? (Baseada nas categorias propostas por Sauvé (2005)).**

Categoria concep�o de educa�o ambiental proposta por Sauvé (2005).	Respostas das famílias
Naturalista	Família B: respeito à natureza. Família C: saber respeitar a natureza e o meio onde vivemos. Família D: educar a criança a respeitar o meio ambiente, saber da importância de cuidar do meio ambiente, crescerão com a cabeça voltada ao meio ambiente que é muito importante. Família E: � saber respeitar nossos bens naturais, para que possamos usufruir por muitas gera�es incentivando a convivência sadia. Família F: É ter respeito com a natureza. Família H: É saber colaborar com a natureza Família I: É cuidar da natureza. Família J: � o respeito com a natureza, preservar tudo o que nela há. Família N: � respeitar a natureza. Família P: onde a gente aprende a cuidar da natureza. Família R: É cuidar da natureza. Família S: � o respeito ao meio ambiente.

<sup>6</sup>Ver gráficos das questões "O que   natureza?" e "O que   Educa o Ambiental" nos anexos. As figuras não foram colocadas no corpo do texto acima por organiza o espacial.

	Família T: é educar, respeitar e cuidar do meio ambiente. Família V: é cuidado.
Conservacionista/recursista	Família O: é não abusar das fontes de sobrevivência da natureza. Família V: é preservação.
Humanista	Família M: é fazer com que as crianças percebam o meio que as rodeia para entendê-lo e posteriormente interferir nele com responsabilidade e cuidado.
Práxica	Família C: não jogar lixo nas ruas, aprender a economizar água e luz. Família F: é usar mais produtos recicláveis, usar mais transporte coletivo, não provocar queimadas. Família I: não poluir os rios e os mares, etc. Família J: é não jogar lixo nas ruas. Família K: é não cortar as árvores e não jogar lixo no chão. Família N: não jogar lixo fora da lixeira. Família O: é não jogar lixo nas ruas e ensinar os filhos a praticarem isso e praticar boas maneiras em lugares públicos para servir de exemplo. Família V: é reutilização.
Crítica social	

Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Foram levantadas 25 concepções de educação ambiental, pois algumas respostas trouxeram duas ou mais concepções em uma mesma resposta. Três famílias não responderam e uma não soube responder. De acordo com as categorias de Sauvé (2005), na grande maioria das concepções (14 respostas), educar ambientalmente é respeitar a natureza, apresentando uma visão naturalista do que é educação ambiental. Também apareceram muitas concepções voltadas para a prática de ações ambientalmente vistas como corretas, como não jogar lixo nas ruas, economizar água e luz, praticar boas maneiras e não cortar árvores, mostrando um viés “práxico” (8 respostas) segundo as categorias consideradas neste estudo. Duas famílias apresentaram visões conservacionista/recursista, centrada na valorização da conservação ambiental e uma família apresentou uma visão humanista, dando ênfase à dimensão humana relacionada a cultura.

Interessante foi observar que nenhuma família apresentou uma concepção mais crítica da educação ambiental que analisa as relações sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais da nossa sociedade. Provavelmente, porque este tipo de educação ambiental ainda é pouco difundido e discutido no ambiente da educação infantil, mostrando que seus princípios precisam ser melhor estudados e compreendidos.

Na sociedade regida pelo acúmulo de capital, orientada pela exploração de uma classe sobre outra classe, no objetivo exclusivo da geração, perpetuação e continuidade motriz da mais-valia, fomos e somos educados para compreender a natureza como uma foto; aquela que está distante de nós, aquela que serve a nós e que pode e deve ser explorada, para o “bem” do desenvolvimento econômico que, alienadamente, torna-se verdade, através do sonho de poder consumir seus produtos. Neste sentido, os autores da educação ambiental crítica Leroy e Pacheco (2006), expõem que:

A verdade é que, bem antes do neoliberalismo, o receituário capitalista se infiltrou nas nossas veias e contaminou nossas vontades, dos Fords T aos *home theaters*, dos computadores cada dia mais velozes à segurança monitorizada dos condomínios fechados. Fomos ensinados a desejar a velocidade, o asfalto, as luzes. A maioria de nós aprendeu a viver **de** e **para** o supérfluo. Quando não o consumimos ou produzimos, vemos nele o nosso grande alvo. Entre *ter* e o *ser*, nos confundimos e, muitas vezes, ficamos com o primeiro, trocando nossa cidadania pelos sinais aparentes de um *status* que nos é impingido como ideal. Em nome de tudo isso, sacrificamos a nós mesmos e a natureza. (p. 41)

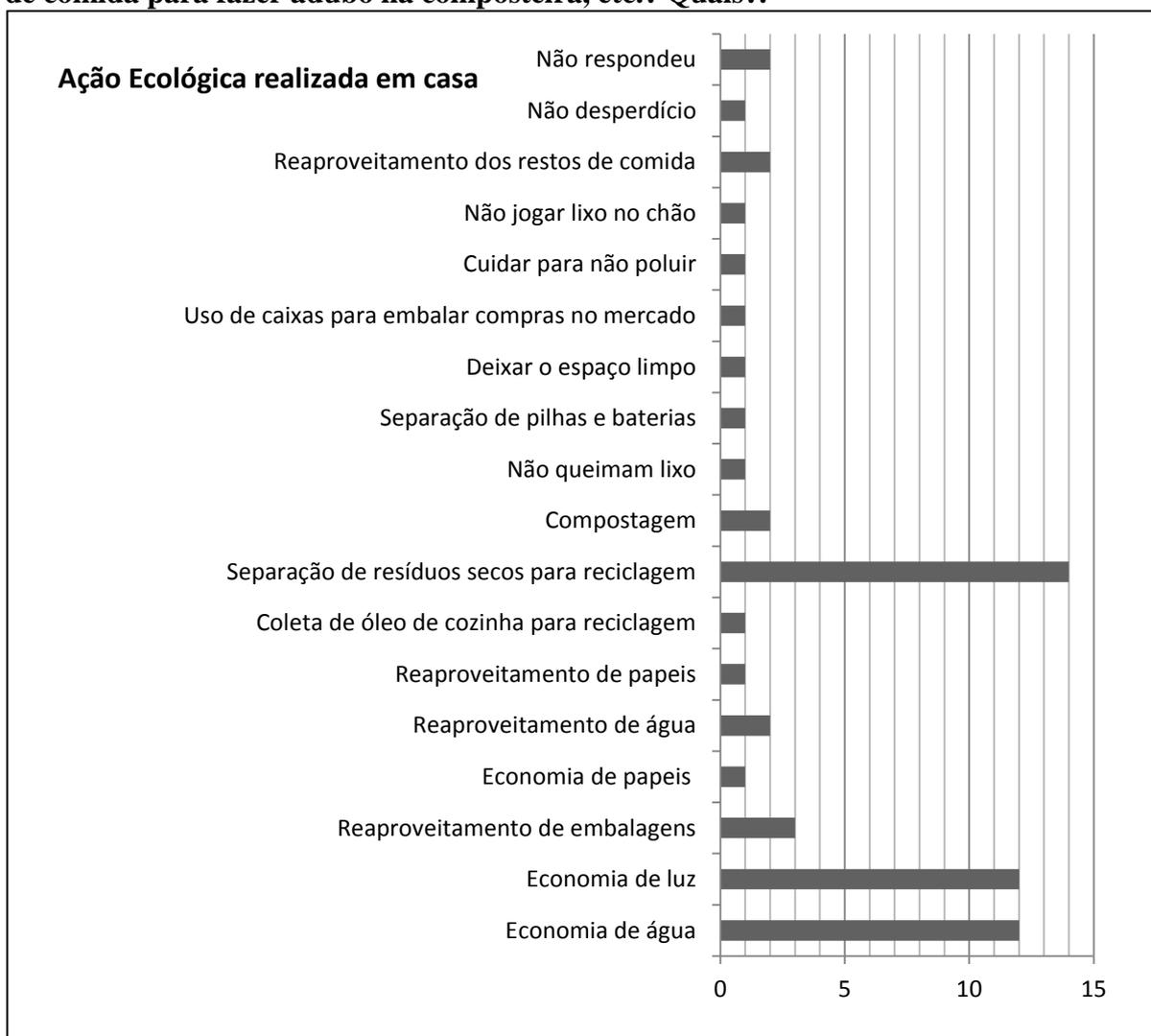
Neste caminho, na escola que nasce para formatar os indivíduos ao sistema capitalista, não seria lógico levar seus aprendizes a visualizarem a natureza como sendo algo finito e vital para a perpetuação qualificada da nossa espécie, traduzida pela interação e reciprocidade sustentável de ambos.

As respostas das famílias nos apontam para a necessidade de um novo padrão de visão do que vem a ser a natureza. Porém, não podemos nos esquecer de que, diante do sistema capitalista, isso definitivamente não seria viável, pois as explorações massivas e degradantes dos recursos naturais, aliadas à precarização do trabalho, da educação e da vida, proporcionam a produção intensa da mais-valia traduzida na aparência das mercadorias que tanto se almeja comprar e ter. Como bem exprime Mézaros (2008), o sistema capitalista é “incorrigível”. Na sociedade do capital, qualquer mudança seria como uma pintura feita sob uma infiltração. Ela corrigirá a aparência, porém a estrutura defeituosa mantém-se. Segundo ele,

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*. (p. 25-26, grifos do autor)

Adiante, em nossos dados, notamos que a preocupação que as famílias possuem com a natureza é evidente em quase todos os lares. Quando perguntamos às famílias se elas se preocupam com a natureza, o sim foi unânime. Também perguntamos se as famílias praticavam alguma ação de cunho ecológico em casa e 95% disseram que sim. Dentre estas ações praticadas, segundo os dados levantados, as ações comportamentais são presentes em maior número, tais como: separar recicláveis e economizar água e energia, indo ao encontro do conceito que estas famílias possuem do que é natureza e educação ambiental. (ver Figura 19)

**Figura 19 – Questão Vocês praticam alguma ação ecológica em casa, tais como separar o lixo reciclável, economizar água, luz, papéis, reaproveita objetos, utiliza cascas e restos de comida para fazer adubo na composteira, etc.? Quais?.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Questionamos a essas famílias, no intuito de verificar se existe algum tipo de diálogo, reflexão ou discussão a respeito dos problemas ambientais existentes em nossa sociedade, e

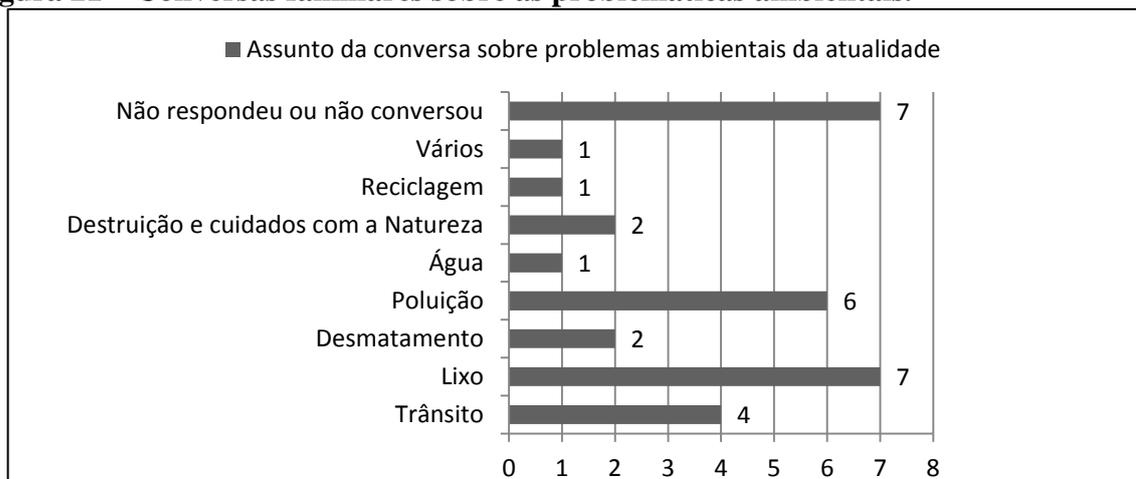
obtivemos um resultado interessante, do ponto de vista crítico. Segundo os dados, quatorze das 21 famílias conversam ou já conversaram sobre esse assunto e, em onze famílias, a criança, que faz parte do grupo pesquisado por este estudo, participou ativamente da conversa, como mostra a Figura 20.

**Figura 20 – Participação das crianças em conversas familiares sobre as problemáticas ambientais.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Verificamos que as conversas das famílias restringem-se às problemáticas mais difundidas pela mídia conservadora, que somente aponta os dados e os problemas e não leva o telespectador/indivíduo/ator/atuante à crítica ao modelo social e econômico. São eles: o lixo, a poluição e o desmatamento, como mostra a Figura 21.

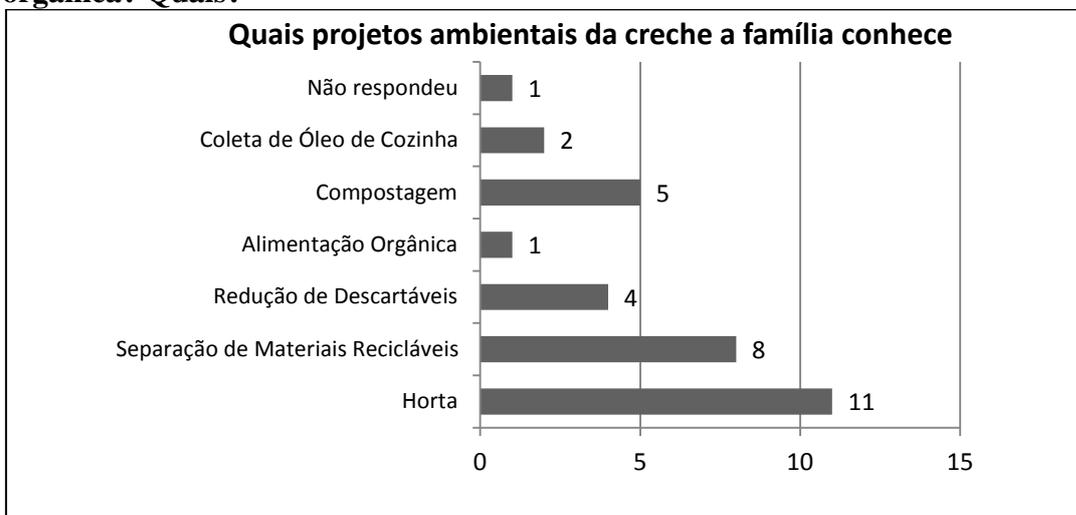
**Figura 21 – Conversas familiares sobre as problemáticas ambientais.**

Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

É claro que tais problemáticas são umas das que mais assolam nosso planeta e precisam ser vistas, revistas e solucionadas; porém, não é de nos admirarmos que tais situações agravantes são aquelas que prejudicam ativamente o desenvolvimento das forças produtivas do capital. Fato importante em elucidar aqui é de que a multiplicação da produção de lixo, da poluição e do desmatamento foi inescrupulosamente ampliada em decorrência do próprio desenvolvimento exploratório desenfreado do capital que, a um custo social e ambiental altíssimos, suga rapidamente os nossos limitados recursos naturais sem medir consequências. Hoje, toda a nossa sociedade paga, e continuará pagando, um preço alto em decorrência deste modelo estrutural econômico desenvolvido pelo capital.

Em relação ao que as famílias pensam do trabalho em educação ambiental desenvolvido pela unidade de educação infantil pesquisada e que seus filhos e filhas frequentam, nossos dados apontam para uma grande valorização que essas famílias dão a esse tipo de trabalho desde o início da escolarização. Dentre todas as famílias pesquisadas, 67% delas conhecem quais são os projetos e ações ambientais realizadas pela instituição. Dentre as ações mais conhecidas, estão: a horta escolar, a separação de recicláveis e a redução de materiais descartáveis, como mostra o gráfico (Figura 22) a seguir. Além disso, para 100% das famílias, essas ações são importantes na educação infantil.

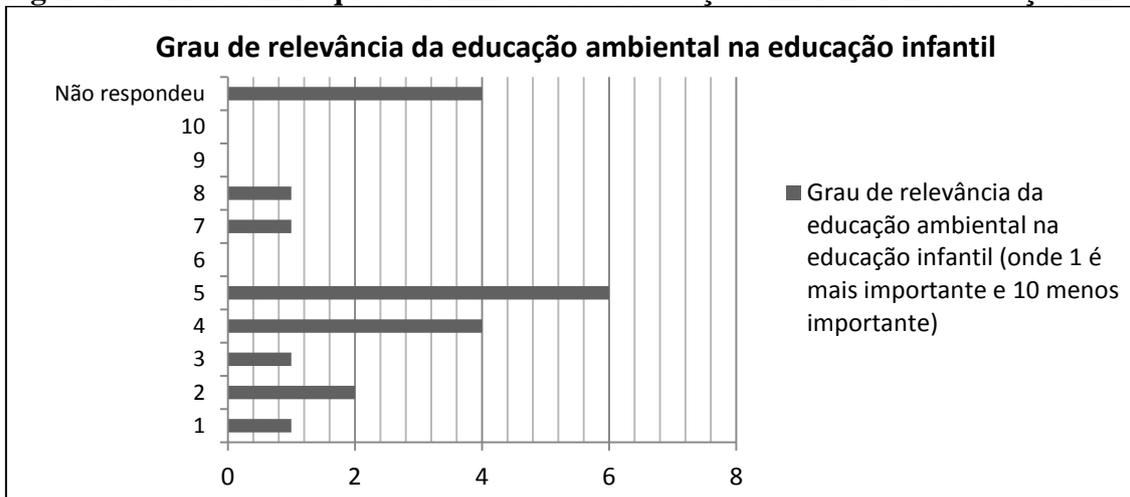
**Figura 22 – Você conhece as ações destes projetos pedagógicos, tais como, compostagem, separação de recicláveis, redução de consumo de descartáveis, horta, alimentação orgânica? Quais?**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Por fim, questionamos às famílias quais atividades pedagógicas desenvolvidas na educação infantil elas consideravam mais importantes em praticar com as crianças. Verificamos que a educação ambiental obteve um grau de relevância mediano, em que dez famílias consideram que ela está entre o grau 4 e 5, como mostra a Figura 23. Isto nos revela que a educação ambiental começa a ganhar espaço em seu grau de importância nos ambientes educativos e também familiares. Resta agora difundir uma vertente de educação infantil ambiental a qual extrapole os muros do comportamentalismo, do conservadorismo e da conscientização romântica, que acredita que basta deixar as crianças livres nos campos, bosques e parques que elas naturalmente serão boas e o mundo será melhor.

**Figura 23 – Relevância que as famílias dão à educação ambiental na educação infantil.**



Fonte: Karina Alcubierre, Pesquisa de Campo, 2014.

Ademais, o que nos pareceu importante nas práticas efetivas de educação ambiental foi perceber o que as famílias pensam dessa relação. Consideramos essencial o quão importante é para elas que seus filhos e filhas criem e se eduquem em outra forma de pensar a relação entre homem e natureza.

Neste sentido, compreendê-las e atuar educativamente em conjunto com as famílias nos parece lógico e muito substancial, pois a família, como sabemos, é o primeiro ambiente social e educativo no processo de humanização das crianças; é o primeiro grupo social do qual ela faz parte.

Nesta relação entre família e instituição de educação infantil é preciso considerar a heterogeneidade e as particularidades de cada família. Para este estudo, nosso recorte esteve focado nas famílias, nas suas opiniões e nas relações que elas estabelecem sobre e com a natureza, com o meio ambiente; e qual a visão que elas possuem sobre o trabalho em educação ambiental desenvolvido pela unidade de educação infantil a que seus filhos e filhas pertencem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo é compreender as relações que a proposta pedagógica desenvolvida pela Creche Hermenegilda Carolina Jacques possui com a natureza e a educação ambiental; tendo em vista o contexto social, econômico, de vida e de trabalho das famílias das crianças que frequentam a instituição e o que pensam estas famílias em relação à educação ambiental. A partir da revisão bibliográfica, dos documentos analisados e dos questionários aplicados, conseguimos compreender que, nas relações sociais que estabelecemos com a natureza, os processos históricos da nossa sociedade em suas vertentes econômicas, culturais, educacionais, políticas e ambientais têm papel central. Os autores estudados indicam sua importância para pensar a questão da educação ambiental em todos os níveis da sociedade, inclusive na educação infantil.

Na investigação bibliográfica, compreendemos que a educação ambiental, assim como as demais áreas educativas, possuem diferentes abordagens teóricas que definem suas intencionalidades. Entender o trabalho e suas transformações ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista é fundamental, pois o trabalho foi e ainda é a atividade humana que modifica e transforma a natureza, seja para atender uma necessidade humana ou para atender às necessidades do capital. Explorar essas metamorfoses sociais pelo viés do materialismo histórico dialético foi bastante oportuno e esclarecedor. Essa análise foi crucial para que pudéssemos visualizar a educação ambiental na educação infantil por uma perspectiva diferente daquela que é disseminada comumente por diferentes instâncias sociais, sejam elas midiáticas, educativas, políticas ou econômicas.

Na análise documental do PPP da unidade pesquisada, revelamos a existência de intencionalidades e pretensões acerca da educação ambiental com as crianças. Toda história possui um começo, contudo, no caso da educação ambiental, ela não possui um fim, mas possui muitos meios. Seguindo a vertente crítica, ela é permanente, porém precisa de fôlego diário e coletivo, já que vivemos em uma sociedade que a todo o momento nos cansa com sua maneira degradante de sacrificar seus indivíduos nas condições reais e objetivas que o trabalho nos impõe. Na unidade pesquisada, o caminho parece estar sendo construído; o desafio que pode se apresentar é o da continuidade e do compromisso de todos os profissionais. A questão ambiental é um dos itens que faz parte da estrutura organizacional do trabalho pedagógico, mostrando sua relevância no planejamento das ações pedagógicas realizadas com as crianças.

Acerca da análise do “NAP Relações com a Natureza”, conseguimos visualizar algumas contradições que ora individualizam e descaracterizam o papel do/a professor/a, ora o/a vê como principal responsável em propiciar ambientes, elementos, atividades e experiências às crianças envolvendo a natureza. Percebemos uma visão pautada na conscientização, na sensibilização e na aproximação física das crianças com os ambientes e elementos naturais.

De acordo com nosso diálogo, o discurso da necessidade de conscientizar e vincular intimamente as pessoas com a natureza nos remete a uma ideologia individualista e punitiva do próprio homem, como se ele fosse individualmente o culpado por ter se afastado da natureza. O discurso ambiental emblemático vinculado parece estar centrado somente na mudança de comportamento do indivíduo e na aproximação deste com o meio ambiente, sem discutir e sem levar o/a professor/a, que é o leitor deste documento, à crítica e compreensão do que está posto na sociedade capitalista em que vivemos e na qual somos educados.

A educação infantil, sendo reconhecida como primeira etapa da educação básica, representa uma instituição que também deve considerar a educação ambiental em suas ações pedagógicas do cotidiano como um direito das crianças. Porém, como pondera a Professora Mara Rubia Paes de F. dos Santos (2013), entendemos muitas das limitações que inconscientemente acontecem conosco e com o grupo no qual trabalhamos, ainda mais quando lançamos mão de ideias críticas e um tanto revolucionárias. Sair da “zona de conforto” é uma tarefa dolorosa e, muitas vezes, cansativa. Ao entrarmos em uma sala de educação infantil apoiadas em ideias críticas ao que está posto é como entrar vestida de vermelho em um salão repleto de pessoas vestidas de azul. Parece que todos nos olham, sejam com olhares admiradores e curiosos, seja com narizes retorcidos e prontos para dizer que não dá certo.

Por fim, apontamos que, de fato, entender o contexto de vida sob o qual vivem as famílias e, conseqüentemente, as crianças do grupo pesquisado é tarefa fundamental na realização de uma educação ambiental na educação infantil que postule uma visão crítica, emancipatória e transformadora. E, neste caminho, entender o trabalho, ação que promove a intervenção do homem na natureza e que assim a modifica e modifica-se também, torna-se primordial. Porém, como descrevem Leroy e Pacheco (2011) no artigo intitulado **Dilemas de uma educação em tempos de crise**, o desafio não é tarefa fácil. Estes autores críticos da educação ambiental vão nos dizer que o primeiro desafio seria transformar a cultura e a concepção de mundo para poder mudar as relações com a natureza e com o planeta; o segundo desafio está em enfrentar os atuais padrões de produção e de consumo insustentáveis;

o terceiro leva em consideração a necessidade de se humanizar o território; o quarto insere o trabalho na perspectiva da construção de um projeto de futuro para a humanidade e o planeta; o quinto nos leva a pensar o tempo e o espaço; o sexto nos provoca a pensar sobre a ética, visão de mundo e direitos humanos e ambientais; e, por fim, eles vão nos dizer que a democracia possui um papel fundamental nesta construção (LEROY e PACHECO, 2011).

Apesar do entendimento das famílias acerca da natureza e da educação ambiental ser restrito de crítica e reflexão, as famílias veem importância e necessidade de trabalharmos esta temática na infância através da instituição da educação infantil. Sentimo-nos provocados por isso. Notamos que o estudo sobre a educação ambiental infantil pelo viés crítico, emancipatório e transformador merece uma pesquisa muito mais profunda e reflexiva que pode abrir caminhos para o entendimento dela na sua efetiva prática. Este estudo também nos incitou a inquietude de procurar compreender outro protagonista nesta vertente da educação ambiental na educação infantil: os/as professores/as. São eles que, sistematicamente, através do ato de ensinar o saber objetivo produzido e acumulado historicamente, devem plantar a semente da dúvida, da discórdia, da reflexão, do conhecimento e da compreensão para culminar em uma possível caminhada de transformação. Embora a educação não dê conta das transformações sociais, ela tem um importante papel para a construção da crítica e das intencionalidades humanas revolucionárias.

Como bem escreve Saviani, a educação implica prover os “[...] meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2012, p. 9). Mas será que eles/as mesmos/as, os/as professores/as, possuem este saber? Esta também é uma porta que se abre para uma possível discussão em outro nível de pós-graduação na continuidade deste estudo.

Para além das conclusões e afirmativas construídas com este trabalho de conclusão de curso, este estudo inicial, parafraseando Tiriba (2010), tenta ser um convite a aprendermos com o passado para que seja possível reinventar o presente e possibilitar outro futuro.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Caracol e sua Concha** – Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. **Educação Ambiental Legal**. Brasília: Tiragem Limitada, 2002.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2125&busca=1&t=censo-2010-escolaridade-rendimento-aumentam-cai-mortalidade-infantil>> Acesso em 28/07/2014.

FLORIANÓPOLIS, 2009. **Foto da Creche Municipal Hermenegilda Carolina Jacques**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina&noti=507>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p.11-27.

KHULMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em 19/09/2014.

LEROY, Jean-Pierre e PACHECO, Tania. Dilemas de uma educação em tempos de crise. In: LOUREIRO, Carlos F. B; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de(Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**.2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 30-71.

LIMA, Aguiel Messias de; OLIVEIRA, Haydée Torres de. A (re) construção dos conceitos de natureza, meio ambiente e educação ambiental por professores de duas escolas públicas. **Revista Ciência e Educação**. 2011, v. 17, nº2, p. 321-337. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000200005&script=sci_arttext)> Acesso em 21/09/2014.

LOUREIRO, Carlos F. B; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOLON, Susana Inês. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: LOUREIRO, Carlos F. B; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 141-172.

MOREIRA, J.A. da S.; LARA, A. M. de B. As Políticas Públicas para Educação Infantil e a dinâmica do Capitalismo. In: MOREIRA, J.A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil(1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012 (p. 75-89).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2000. Disponível em <[http://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17572372687930271987&hl=ptBR&as\\_sdt=0,5](http://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17572372687930271987&hl=ptBR&as_sdt=0,5)> Acesso em 30/05/2014.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Tomos I e II. Barcelona: Ediciones 29, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=9>> Acesso em 03.01.2014.

SANTOS, Mara Rubia de F. **Educação Infantil e Natureza: tecendo relações rumo a Educação Ambiental**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

STEMMER, Márcia R. G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (Orgs.) **Educação Infantil versus educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Crianças da Natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6679&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid)> Acesso em 21.10.2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B.(Org.) **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.(Org.) **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p.113-133.

## ANEXO



**Questionário para 25 Familiares de crianças que frequentam um Grupo na Creche Hermenegilda Carolina Jacques.**

Este questionário é parte específica de uma Monografia de Especialização em Docência na Educação Infantil pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ela investiga a relevância da Educação Ambiental na Educação Infantil para as famílias dentro do contexto de vida e de trabalho que estas possuem.

O preenchimento verdadeiro das informações solicitadas é de extrema importância social para a pesquisa. Estamos felizes que você possa fazer parte dela.

É importante lembrar que nenhum dado deste questionário será analisado de maneira particular, mas sim de forma coletiva com os demais questionários preenchidos pelas outras famílias. A privacidade de todos os entrevistados será preservada em todos os aspectos.

Não é necessário escrever os nomes das pessoas.

Data de preenchimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Qual o seu parentesco com a criança? \_\_\_\_\_

**VOCÊ PODERIA NOS FALAR SOBRE TODOS OS MEMBROS DE SUA FAMÍLIA?**

1.1 Quem mora com a criança? (pai, mãe, irmão, tio, avó, etc.)	1.2. Idade	1.3. Sexo	1.4. Escolaridade (estudou ou estuda até qual série/ano)	1.5. Quantas horas trabalha por dia?	1.6. Quantos dias trabalha por semana?
1		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F			
2		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F			
3		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F			
4		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F			
5		<input type="checkbox"/> M			

1.1 Quem mora com a criança? (pai, mãe, irmão, tio, avó, etc.)	1.2. Idade	1.3. Sexo	1.4. Escolaridade (estudou ou estuda até qual série/ano)	1.5. Quantas horas trabalha por dia?	1.6. Quantos dias trabalha por semana?
		<input type="checkbox"/> F			
6		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F			
7		<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F			

Local de nascimento (colocar cidade e estado)	1.8. Este familiar possui folga? Quantos dias por semana? (por favor anotar o dia da semana)
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

1.9 Você e sua família moram em casa/apartamento?

Própria    Alugada    Emprestada    Financiada

1.10. Qual o nome do bairro onde mora sua família? \_\_\_\_\_

1.10.1. Por quanto tempo sua família vive nesta comunidade?

até dois anos  
 até cinco anos  
 até 10 anos  
 mais de 10 anos  
 sempre viveu aqui  
outro: qual? \_\_\_\_\_

1.11. Quantas pessoas moram com a criança?

1 2 3    4    5    6 ou mais

1.12. Qual é a atividade profissional dos pais ou responsáveis da criança?

- Pesca
- Motorista
- Agricultura
- Turismo (*barraca ou ambulante na praia, locação de barco, cadeiras de praia, empregado de hotel*)
- Proprietário de empresa
- Comércio
- Funcionário público
- Funcionário do setor privado
- Doméstica
- Diarista (*faz bicos, trabalha por pagamento diário*)
- Fica em casa: aposentado
- Fica em casa: está doente
- Cuida de crianças
- Autônomo. O quê faz? \_\_\_\_\_
- Professor
- Artesanato
- Vendedor
- Construção Civil
- Marcenaria
- Eletricista
- Dona/o de casa
- Outros. Qual?: \_\_\_\_\_

1.14. Qual é a renda total da sua família? (*lembrando que, atualmente, um salário mínimo no Brasil equivale a R\$ 724,00*)

- Até um salário mínimo (R\$ 724,00)
- Entre dois e três salários mínimos (entre R\$ 1448,00 e R\$ 2172,00)
- Entre três e quatro salários mínimos (entre R\$ 2172,00 e R\$ 2896,00)
- Entre quatro e cinco salários mínimos (entre R\$ 2896,00 e R\$ 3620,00)
- Entre cinco e seis salários mínimos (entre R\$ 3620,00 e R\$ 4344,00)
- Mais de seis salários mínimos (mais de R\$ 4344,00)

2.1. Quem é a principal companhia da criança quando ela está em casa?

- mãe  pai  irmão  avó  avô  tia ou tio  babá ou cuidadora  outra: \_\_\_\_\_

2.2. Assinale as três opções das atividades principais da criança quando ela não está na creche:

assiste TV

brinca no quintal. Com o que brinca? -

---

- brinca somente dentro de casa.
- brinca na rua.
- cuida dos animais
- ajuda no serviço de casa
- brinca no computador, vídeo game ou celular
- ajuda no serviço do pai e/ou mãe
- brinca de faz-de-conta. Com o que brinca?

outra: \_\_\_\_\_

2.3. Assinale as três opções das atividades principais da criança quando ela está em casa no sábado e domingo?

- assiste TV
- vai à igreja
- brinca no quintal. Com o que brinca? -

- brinca somente dentro de casa.
- brinca na rua.
- brinca no computador, vídeo game ou celular
- cuida dos animais
- ajuda no serviço de casa
- ajuda no serviço do pai e/ou mãe
- brinca de faz-de-conta. Com o que brinca?

outra: \_\_\_\_\_

2.4. Atualmente, quais atividades são mais comuns no lazer da família com a criança nos dias de folga?

*(Anotar de 1 a 3 opções para exemplificar quais as atividades que são mais realizadas pela família)*

- Praia;
- Shopping, compras;
- Praticar esportes;
- Ir à igreja;
- Brincadeiras no quintal de casa;
- Visitas à casa de parentes ou amigos;
- Sítio da família ou de amigos;
- Parque público;
- Brinca no computador, vídeo game ou celular;
- Parque privado;
- Leitura de livros infantis;
- Assistir televisão;
- Outra resposta – Especificar: \_\_\_\_\_

3. Na casa onde a criança vive possui:

3.1.1. Horta? sim não A criança participa dos cuidados com este espaço? sim não

3.1.2. Jardim? sim não

3.1.3. Gramado? sim não

3.1.4. Árvores? sim não A criança sabe o nome de alguma delas? sim não

3.1.5. Garagem coberta? sim não.

3.1.6. Composteira? sim não

3.2. A criança pode brincar nos espaços da casa livremente? sim não

4.1. Qual entendimento você tem sobre o que vem a ser a Natureza?

---

---

---

---

4.2. Você e sua família se preocupam com a natureza? sim não

4.3. Vocês praticam alguma ação ecológica em casa, tais como separar o lixo reciclável, economizar água, luz, papéis, reaproveita objetos, utiliza cascas e restos de comida para fazer adubo na composteira, etc.?

sim não

4.4. Quais atitudes sua família possui em casa que leva em consideração o cuidado com a natureza e o meio ambiente?

---

---

---

---

4.5. A família conversa ou já conversou sobre os problemas ambientais da atualidade, tais como: poluição, lixo, efeito estufa, desmatamento, trânsito ou outros? sim não

4.5.1. Sobre o que conversaram? \_\_\_\_\_

4.5.2. A criança participou desta conversa? sim não

4.5.3. O que ela falou?

---

---

---

---

4.6. Você sabe se a Creche possui projetos pedagógicos de cunho socioambiental?

sim não

4.7. Você conhece as ações destes projetos pedagógicos, tais como, compostagem, separação de recicláveis, redução de consumo de descartáveis, horta, alimentação orgânica? sim não  
Conte-nos \_\_\_\_\_ quais \_\_\_\_\_ conhece

4.8. Você acha estas ações importantes? Acha que elas são úteis para a educação ambiental das crianças e das famílias? sim não

4.9. Nesta questão estão colocadas atividades praticadas e desenvolvidas na Educação Infantil. Em ordem de 1 a 10 (onde 1 é a atividade mais importante, 2 é a segunda mais importante, 3 a terceira mais importante, 4 a quarta...e assim segue até chegar o 10 onde é o de menor importância), quais atividades você pensa que devem ser mais trabalhadas?

- Letramento, alfabetização;
- Matemática;
- Informática;
- Educação Física;
- Artes;
- Brincadeiras e Jogos;
- Meio Ambiente/Educação Ambiental;
- Boas maneiras;
- Música;
- Higiene e saúde;
- Outro/s.Qual/is?

5. Para você, o que é Educação Ambiental?

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua paciência e ajuda!

## ALGUMAS IMAGENS DO BAIRRO RATONES.



Estabelecimento comercial mais antigo do Bairro Ratonés. Segundo moradores data do início do século XX e pertenceu ao Seu Aldo, um dos moradores mais antigos que viveram no bairro e que ainda se mantém conhecido pela memória da comunidade. Está nesta atual localidade desde os anos de 1970.



Casa típica açoriana do início do século XX, datada de 1924 e que ainda serve como moradia.



Casa típica de estilo açoriano, datada de 1924.



Propriedade que mantém criação de algumas ovelhas.



Bacia do Rio Ratoes. Um dos afluentes do Rio Ratoes.



Residência que serve como ponto comercial de prestação de serviços junto a atividades artesanais.



Residências ao lado de propriedade que possui pequena criação de gado.



Área considerada o "centrinho" do bairro, onde existe uma grande concentração de casas residenciais e alguns comércios.



Na região central do bairro fica localizado o Cemitério e a Igreja católica datados do início do século XX (1924)



Entrada de condomínio no Bairro Ratoões. Assim como este existem por volta de cinco condomínios residenciais de alto padrão.



Empresa CIMPOR que produz cimento.



Entrada da Comunidade do "Morro do Cimpor" fazendo referência a fábrica de cimento que fica ao lado.