



UNIVALI

ZEMILDA DO CARMO WEBER DO NACIMENTO DOS SANTOS

CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA
As concepções nos documentos oficiais que orientam e
regulam a Educação Infantil no Brasil

Itajaí (SC)
2016

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Doutorado em Educação

ZEMILDA DO CARMO WEBER DO NACIMENTO DOS SANTOS

CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA
As concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a
Educação Infantil no Brasil

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí para o exame de qualificação, requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação – área de concentração: **Educação** - (Linha de Pesquisa – Contextos da Educação da Criança).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira.

Itajaí (SC)
2016

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Doutorado em Educação

ZEMILDA DO CARMO WEBER DO NACIMENTO DOS SANTOS

Tese avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.



DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:



DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA (UNIVALI)
PRESIDENTE E ORIENTADORA



DRA. VERÔNICA GESSER (UNIVALI)
MEMBRO



DRA. MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA (UFRGS)
MEMBRO EXTERNO



DRA. VANESSA HERNANDEZ CAPORLINGUA (FURG)
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 16 de junho de 2016.

À mãe natureza, o Deus de Spinoza, por permitir que a vida transcenda em toda sua plenitude na Terra. À minha mãe, meu pai e minha família, pelos afectos/presentes que contribuíram e contribuem em minha constituição de ser: humana, mulher, professora e mãe. Às Crianças, potências devires que deram sentido a esta jornada...

AGRADECIMENTOS

A constituição de uma Tese é um caminho complexo, pleno de afectos, alegres e tristes, os quais nos fazem sofrer diversas transformações. Ao buscar em meu pensamento os primeiros passos desta jornada, lembro-me de minha trajetória docente, da busca pelas respostas às angústias que me assolavam na jornada do Mestrado, das diversas experiências realizadas com as crianças na Educação Infantil com vistas a “proteger” a natureza, e de meu encontro com minha orientadora Dr.^a Valéria Silva Ferreira no Doutorado. Lembro-me de nossa primeira conversa, das preocupações similares entre nós, quanto ao distanciamento da criança com a natureza, e que, infelizmente, a Educação Infantil parecia contribuir. Lembro-me dos primeiros encontros de orientação, de suas inquisidoras perguntas: “E o que você encontrou sobre isso? Sobre o que este autor fala exatamente? E por que você pensa que é assim? Olha, Zemilda, eu acho que não é bem isso... tem de investigar melhor...”. Penso que talvez sejam eles - as perguntas, os questionamentos, as discordâncias - os afectos mais potentes que me levaram a buscar respostas onde não parecia existir. Por isso, agradeço a minha orientadora por todos os afectos que contribuíram na materialização deste estudo e na minha transformação identitária humana e de pesquisadora.

Às professoras avaliadoras que compuseram a banca, Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa, Dr.^a Vanessa Hernandez Caporlingua e Dr.^a Verônica Gesser, agradeço pela solicitude em dispor seu precioso tempo para a leitura, avaliação e contribuição, desde o projeto de qualificação até a pesquisa final. Seus significativos contributos inferiram mais profundidade e rigor ao estudo.

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança, agradeço pelas conversas, trocas de informações sobre autores, metodologias, e tantos outros assuntos que tornaram a caminhada mais significativa. Sem dúvida, as apresentações das pesquisas nos encontros quinzenais fizeram crescer e aprimorar meu conhecimento empírico-teórico.

Aos professores e professoras do PPGE – UNIVALI, agradeço pelas disciplinas ministradas, pelo tempo dedicado a contribuir para ampliar meus conhecimentos acerca da temática da pesquisa, bem como de todos os aspectos relativos a constituir um projeto de tese.

Às secretárias do PPGE, Tânia e Mariana, agradeço por toda dedicação às inúmeras solicitações que lhes fiz no percurso deste estudo, solicitações estas que sempre foram atendidas com zelo e prontidão, marca registrada de sua profissionalidade singular.

À revisora Janete Bridon, deixo meu agradecimento pelo trabalho ímpar, pelo cuidado com cada detalhe que pudesse inferir mais qualidade e tornar o texto melhor para o leitor.

Muitos são os afectos do cenário educacional e político, que ainda, na conclusão deste estudo, estão indefinidos, deixando-me receosa quanto aos caminhos que a educação brasileira, especialmente os que a Educação Infantil irá trilhar nos próximos anos. Esse cenário me faz pensar na pertinência do agradecimento pelo privilégio de cursar o Doutorado com bolsa da CAPES, e pela oportunidade da rica experiência do estágio na modalidade Doutorado Sanduíche no Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE), na Universidade UQAM, em Montreal, no Canadá, sob a supervisão da Dr.^a Lucie Sauvé, o qual me permitiu ampliar os horizontes teóricos da pesquisa.

Sendo esta uma Tese com a marca da constituição spinozana, da integralidade do ser humano entre corpo e mente, razão e emoção, da experiência afetiva como propulsora do conhecimento que nos leva ao sumo bem, não poderia deixar de agradecer aos afectos que não pertencem ao espaço da Academia, mas que, ainda assim, se fizeram presentes em todos os momentos e foram de sur importância para que eu obtivesse êxito nesta jornada.

Assim, agradeço meu esposo, Mario, e meu filho, Lucas, companheiros dos momentos alegres e cuidadores zelosos nos momentos em que foi preciso ir além do que parecia ser possível. O sentimento de gratidão a eles estende-se à toda minha família, de modo especial à minha mãe, que teve sua trajetória humana interrompida no percurso deste estudo, levando-a a reintegrar-se à natureza. A todos vocês, extensões de meu ser, que acompanharam cada passo, com preocupação e curiosidade em saber que curso estranho era esse, que tanto exigia de mim, e fazia abandoná-los repetidas vezes, saibam que sua compreensão pela minha ausência, pela minha alegria ou pela minha tristeza, é razão para amá-los de forma ainda mais potente.

Também agradeço aos amigos, especialmente às professoras e às mães que já caminhavam comigo, seres especiais que sentiram as dores e as alegrias como se fossem eles que estivessem vivenciando esta experiência. E aos amigos que encontrei no percurso desta pesquisa, aos Dalits do PPGE, com quem pude vivenciar momentos de extrema alegria e dividir angústias. Desejo que o Deus de Spinoza lhes dê potência para concluir suas pesquisas e os demais empreendimentos de suas vidas com êxito e alegria.

Enfim, agradeço a este - cosmo, universo, natureza - que constitui as crianças, objeto de minha volição educativa, as quais permitem que eu continue exercendo o magistério, pesquisando, estudando, vivendo a minha profissionalidade...

*Não sei se os jovens de hoje, adeptos da natureza,
conseguirão restaurar dentro deles essa inocência.
Não sei se conseguirão matar dentro deles a centopeia
do consumismo.*

*Porque já desde nada, o grande luxo de Bernardo é
ser ninguém. Por fora é um galalau. Por dentro não
arredou de criança. É ser que não conhece ter. Tanto
que inveja não se acopla nele.*

Manoel de Barros em
Poesia Completa.

RESUMO

Esta pesquisa parte da Tese de que os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não demarcam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva. O objetivo desta pesquisa, financiada pela CAPES e vinculada ao Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança da Universidade do Vale do Itajaí, é identificar nos documentos oficiais brasileiros que regulam e orientam a Educação Infantil, as concepções sobre a relação da criança com a natureza. De modo específico, a pesquisa busca: a) caracterizar os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil; b) mapear as orientações contidas ou não, nos referidos documentos que tenham relação com a temática da pesquisa; c) verificar nos referidos documentos que concepções emergem acerca da relação da criança com a natureza. Para alcançar os objetivos propostos, analisamos os documentos em três categorias, documentos legais, que tratam da regulação e da normatização; documentos orientadores, que orientam os contextos da Educação Infantil; e documentos consultivos, que orientam a elaboração de novas normativas e documentos. O conjunto de documentos foi coletado em sites do Governo Federal e do Ministério da Educação. Para essa tarefa, partimos do referencial da Análise Arqueológica do discurso proposto por Foucault (2015). Para fundamentarmos a constituição da criança como um ser integrado à natureza, embasamo-nos em quatro teóricos principais. Spinoza (2014) compreende os seres humanos como modos extensos da substância única (natureza) que vivem em relação de interdependência com os demais seres e coisas. Sauvé *et al.* (2001) concebe a natureza, o planeta como *Oikos*, a grande casa compartilhada onde os seres humanos desenvolvem sua identidade nas esferas de relações que estabelecem com o meio, com os outros sistemas de vida e consigo mesmo. Viveiros de Castro (2013) apresenta, por meio da cosmologia Yawalapíti, a constituição humana, como fabricação cultural do corpo ao longo da vida por meio de elementos da cultura e da natureza. Latour (2013) concebe a constituição humana como híbrida e a sociedade como amoderna, ou seja, sem partições. Tomando a concepção de natureza e de ser humano expressa nesse referencial, e seguindo o proposto por Foucault (2015) na análise arqueológica discursiva, consideramos que a análise dos documentos aponta para uma fragilidade acentuada no que concerne    relação da criança com a natureza como experiência afetiva. A pluralidade de concepções encontrada nos documentos bloqueia ou não permite a materialização dessa modalidade de experiência da criança com a natureza. A lógica que está intrínseca nos enunciados dos discursos dos documentos analisados está muito distante da teoria eleita para este estudo. Também    perceptível que o Ministério da Educação, por meio de suas respectivas secretarias e órgãos competentes, busca adequar a demanda por uma Educação Infantil e ambiental que considere a necessidade de promover a relação das crianças com a natureza, mas ainda não obteve resultados concretos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Natureza. Documentos Oficiais. Currículo.

ABSTRACT

This research lies in the thesis that the official documents (1988-2014), which regulate and guide the Early Childhood Education in Brazil, do not delineate a concept that allows the materialization of the child's relationship with nature as affective experience. The objective of this research, financed by Capes and linked to the research group *Child's Educational Contexts* of the University of Vale do Itajaí, is to identify the Brazilian official documents that regulate and guide the Early Childhood Education, the conceptions of the child's relationship with nature. Specifically, the research seeks to: a) characterize the official documents (1988-2014), which regulate and guide the Early Childhood Education in Brazil; b) map the guidelines contained or not in those documents that relate to the theme of the research; c) verify in those documents what conceptions emerge about the child's relationship with nature. To achieve the proposed objectives, we analyzed the documents into three categories, legal documents, which deal with regulation and standardization; guideline documents, which guide the contexts of Early Childhood Education; and advisory documents, which guide the development of new regulations and documents. The set of documents was collected on websites of the Federal Government and the Ministry of Education. For this task, we started from the framework of archaeological discourse analysis proposed by Foucault (2015). In order to ground the constitution of the child as a being integrated into nature, we relied on four main theorists. Spinoza (2014) comprehends the human beings as extensive modes of one substance (nature) that live in interdependent relation with all the other beings and things. Sauvé *et al.* (2001) conceives nature, the planet as *Oikos*, the shared big house where human beings develop their identity in the spheres of relationships they establish with the environment, with the other systems of life and with themselves. Viveiros de Castro (2013) shows, through Yawalapíti cosmology, human constitution, as a cultural production of the body throughout life through elements of culture and nature. Latour (2013) conceives the human constitution as hybrid and society as amodern, in other words, with no partitions. Taking the concept of nature and human being expressed in this framework, and following Foucault's (2015) proposal in the archaeological discourse analysis, we consider that the analysis of the documents points to a marked weakness in relation to the child's relationship with nature and affective experience. The plurality of concepts found in documents blocks or does not allow the materialization of this modality of the child's experience with nature. The logic that is inherent in the statements of the discourse of the analyzed documents is far from the theory chosen for this study. It is also noticeable that the Ministry of Education, through their respective departments and competent bodies, seeks to adapt the demand for a Early childhood and Environmental Education that considers the need to promote the children's relationship with nature, but it has not achieved concrete results yet.

Keywords: Early childhood education. Child. Nature. Official documents. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Obra de Cândido Portinari – <i>Meninos pulando Carniça</i> (1957).....	16
Figura 2 – Representação do processo de junção de termos utilizado no Estado da Arte	26
Figura 3 – Representação da Tese	28
Figura 4 – Descritores eleitos para mapear o objeto de pesquisa nos documentos oficiais da Educação Infantil brasileira	33
Figura 5 – Obra de Cândido Portinari – <i>Menino com o Pássaro</i> (1957).....	45
Figura 6 – Representação da institucionalização da educação da infância	54
Figura 7 – Esquema de representação da teoria de Lucie Sauvé	73
Figura 8 – A escola da natureza - Francesco Tonucci (1984).....	84
Figura 9 – Demasiado tempo sentados... os perigos da jornada escolar - Francesco Tonucci (1979)	117
Figura 10 – Obra de Cândido Portinari – <i>A árvore da vida</i> (1957)	136
Figura 11 – Representação da teoria Spinozana com ênfase à integração e inter-relação da criança (ser humano) com natureza	142
Figura 12 – A pele: limite entre eu e o mundo - <i>Francesco Tonucci</i> (1975)	157
Figura 13 – Obra de Cândido Portinari – <i>Menino com carneiro</i> (1954).....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Documentos Legais	89
Gráfico 2 – Documentos Orientadores	93
Gráfico 3 – Documentos Consultivos	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parte I: Linha do tempo dos principais eventos alusivos aos direitos das crianças	60
Quadro 2 - Parte II: Linha do tempo dos principais eventos alusivos aos direitos das crianças	62
Quadro 3 - Relação da criança com a natureza: estado da arte (1988 – 2014)	177
Quadro 4 - Relação Humano/Natureza nas pesquisas de Mestrado e Doutorado (1988 – 2014).....	190
Quadro 5 - Documentos Legais.....	192
Quadro 6 - Documentos orientadores	194
Quadro 7 - Documentos Consultivos.....	196
Quadro 8 - Documentos legais: feixes de relações que compõem a unidade do discurso “a relação da criança com a natureza”	198
Quadro 9 - Documentos Orientadores: feixes de relações que compõem a unidade do discurso relação da criança com a natureza	204
Quadro 10 - Documentos Consultivos: feixes de relações que compõem a unidade do discurso a relação da criança com a natureza	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas no ano de 2014 nas instituições de Educação Infantil Brasileiras 24

SUMÁRIO

PARS PRIMA	16
1 ANÚNCIO	16
1.1 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAM E ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	23
1.2 O PERCURSO DO ESTUDO	29
1.3 PERCURSO NO CAMPO DA PESQUISA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	36
1.4 CRIANÇA: CONSTITUIÇÃO HUMANA PARA ALÉM DA DICOTOMIA CORPO E MENTE, NATUREZA E CULTURA	39
PARS SECUNDA	45
2 UNICIDADE ENTRE: NATUREZA – CULTURA; MENTE – CORPO NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA	45
2.1 NATUREZA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA SOCIAL NA MODERNIDADE	47
2.2 NATUREZA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA SOCIAL NA TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE PARA A PÓS MODERNIDADE: A LUTA PELOS DIREITOS DA CRIANÇA	59
2.3 NATUREZA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA: FABRICAÇÃO DO CORPO E METAMORFOSE DA IDENTIDADE	65
2.3.1 A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA EM SPINOZA	67
2.3.2 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ECOLÓGICA EM SAUVÉ	71
2.3.3 A FABRICAÇÃO DO CORPO NA CULTURA AMERÍNDIA	74
2.3.4 NÃO SOMOS MODERNOS: A CRIANÇA É HÍBRIDA, É CONSTITUÍDA DE NATUREZA-CULTURA	77
PARS TERTIA	82
3 QUE NATUREZA ORIENTA OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL?	82
3.1 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA COMO OBJETO DE ANÁLISE	85
3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA	88
3.2.1 DOCUMENTOS LEGAIS: LEIS E RESOLUÇÕES QUE NORTEIAM OS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL	88
3.2.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES: QUE ORIENTAÇÕES DELINEIAM PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
3.2.3 DOCUMENTOS CONSULTIVOS: CONHECIMENTO PRODUZIDO QUE PERMITE NOVOS CAMINHOS NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS	108
PARS QUARTA	117

4 EM BUSCA DO DISCURSO: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA	117
4.1 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS LEGAIS	119
4.2 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES	125
4.3 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS CONSULTIVOS	131
PARS QUINTA	136
5 O “SER É NATUREZA”: A EXPERIÊNCIA AFETIVA DA CRIANÇA NA RELAÇÃO COM A NATUREZA	136
5.1 DO PERCURSO DA PESQUISA À POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA AFETIVA EM SPINOZA	137
5.2 O SER HUMANO PENSA E DIRECIONA SUAS AÇÕES POR MEIO DAS “AFECÇÕES”	144
5.3 SER CRIANÇA E INFÂNCIA EM SPINOZA: UMA POSSIBILIDADE	150
AD CONSIDERA	158
6 OS ACHADOS PERMITEM A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO...	158
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	175

PARS PRIMA¹

1 ANÚNCIO

*Eu queria que as garças me sonhassem.
Eu queria que as palavras me gorjeassem. Então
comecei a fazer desenhos verbais de imagens. Me dei
bem. Perdoem-me os leitores desta entrada mas vou
copiar de mim alguns desenhos verbais que fiz para
este livro. Acho-os como os impossíveis verossímeis
de nosso mestre Aristóteles. Dou quatro exemplos:
1) É nos loucos que grassam luarais; 2) Eu queria
crescer pra passarinho; 3) Sapo é um pedaço de chão
que pula; 4) Poesia é a infância da língua. Sei que os
meus desenhos verbais nada significam. Nada. Mas
se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre
o nada eu tenho profundidades.*
Manoel de Barros

Figura 1 – Obra de Cândido Portinari – *Meninos pulando Carniça* (1957)



Fonte: Portinari (2002).

Quisera eu poder imitar o poeta nesta tese. Seguir seus devaneios sobre a natureza, sobre suas belezas, sobre o que ela desperta em nossos sentidos quando nós, assim, nos permitimos. Lembrar das vivências da infância em meio às “saídas a campo” na mata para construir balanços com cipó², e, neles, balançar até que o corpo suado pedia outra “saída a campo”, agora para

refrescar-se com um banho de cachoeira.

¹ Do Latim: Capítulo I ou Primeira Parte. Em homenagem ao filósofo Benedictus de Spinoza, utilizaremos esta nomenclatura para abrir os capítulos. Spinoza viveu na era moderna (1632-1677), filho de família judia, foi expulso da sinagoga por questionar a existência de um deus transcendente. Escreveu os três volumes de sua obra, em latim.

² Cipó Titica (*heteropsis flexuosa*), planta comum na Mata Atlântica, bastante resistente e flexível. Fonte: <www.embrapa.br/>. Acesso em: 20 abr. 2015.

O balanço e o banho traziam consigo a fome, teimosa, manifestando-se em sons cada vez mais ascendentes no estômago, principalmente quando o sentido da visão se deparava com alguma “tangerina³”, em seu laranja reluzente, com a casca ressaltando seus sulcos - protuberâncias que, mesmo sem tocar, podíamos sentir na palma da mão pela anamnese que nosso pensamento instintivamente já havia elaborado.

Fazíamos, então, nossa última parada. Com o objetivo concreto de colher frutas das árvores para saciar nossa fome, concluíamos, ao olhar para o céu, com seus tons de cinza azulado, anunciando de mansinho à noite, que o dia findava e era tempo de retornar ao lar. Portinari, em seus retratos, eternizou momentos da infância como estes que acabo de relatar. A tela *Pulando Carniça*, pintada pelo artista em 1957, traz a representação do “tempo” na infância, em que o brincar perpetuava-se como a principal vivência, até que a lua no céu anunciasse a noite.

Ao trazer esta anamnese⁴, o faço com a intencionalidade de permitir ao leitor pensar nas infâncias e nos circuitos de tempo em que elas acontecem, e, particularmente, com a finalidade de rememorar as próprias experiências afetivas na relação com a natureza. A infância na contemporaneidade tem se transformado velozmente e intensamente de modos complexos e peculiares. Tal movimento de transformação torna-se difícil de captar no todo, embora saiba que talvez esse fosse não somente o meu desejo, mas de todos que estudam e pesquisam nesse campo.

Assim, para este percurso, pesquisa no âmbito de comprovar uma Tese, tive de eleger uma dimensão, ou uma parte – a relação da criança com a natureza na Educação Infantil como experiência afetiva – no intuito de contribuir para a produção de conhecimentos nesse nível de ensino. Por experiência afetiva compreendo o conhecimento como resultado das afecções alegres vivenciadas pela criança na relação com a natureza. A Anamnese apresentada é um exemplo de experiências afetivas, as quais potencializaram conhecimentos (aprendizagens) sobre a

³ Tangerina também popularmente conhecida no Brasil como mexerica ou bergamota, fruta cítrica de cor alaranjada e sabor adocicado. Cientificamente chamada de *Citrus reticulata*, ela possui casca amarela que fica praticamente solta dos bagos, repletos de suco rico em ferro e vitaminas (A, B1, B2, C). Fonte: <www.embrapa.br/>. Acesso em: 22 abr. 2015.

⁴ Neste estudo, utilizaremos o termo **ANAMNESE** a partir do conceito desenvolvido por Platão (filósofo grego, 427 a.C. a 347 a.C.), em sua filosofia. Segundo este conceito, a alma, ainda que esteja cativa no corpo, pode, por meio de um processo de rememoração, recuperar o conhecimento anteriormente perdido, ou esquecido com o objetivo de construir ou reconstruir o conhecimento no tempo presente.

importância do vínculo da criança (ser humano) com a natureza. Desenvolvi esse conceito como questão central desta Tese o qual identifico como aspecto principal que contribui para o ineditismo deste trabalho.

Partindo da constituição de natureza e criança (ser humano), proposto por Spinoza (2014), entendemos que a relação da criança com a natureza poderia se constituir como uma experiência afetiva. Experiência porque, para Spinoza, esse conceito traduz-se em conhecimento. E afetiva, porque nos transformamos por meio das afecções que sofremos, sejam elas positivas ou não. Nesse sentido, entendemos que a criança deve ser afetada pela natureza, e os afectos alegres devem ser priorizados, pois estes contêm em si a potência para alcançar o que ele chama de sumo bem, ou seja, o conhecimento que faz bem ao indivíduo e à toda coletividade.

Assim sendo, partindo de minha história pessoal, encontro um fio condutor resiliente que me conecta à temática escolhida. Além do intenso prazer, externado anteriormente no breve relato do tempo e das brincadeiras na infância, encontro-me na angústia produzida pela necessidade e pela incomodação. Por ter vivido e experienciado⁵ uma infância em contato intenso com a natureza, tornei-me uma adulta que necessita da natureza⁶. Faço tais afirmações com base em uma observação sensível acerca de mim mesma. O barulho dos carros, as filas enormes no trânsito, as construções e as pavimentações que preenchem todo o espaço urbano causam em mim um comportamento conflitante entre o desejo de fuga e a revolta, um estado depressivo e a vontade de inferir mudança naquele contexto a qualquer custo. No cenário oposto, ao entrar em contato com a natureza, sinto uma vivacidade, uma alegria que me conecta a uma infância plena de descobertas, de

⁵ Utilizaremos o conceito de **EXPERIÊNCIA** elaborado por Spinoza (2014, p. 100), em que experiência se traduz como experiência afetiva, para o filósofo, o conhecimento só pode se originar a partir das afecções sofridas pelo corpo humano, ou seja, pela criança, sejam elas de natureza alegres ou tristes. Essa afirmação decorre de sua tese de que corpo em mente são uma só e mesma coisa. Assim, se o corpo é afetado, a mente também o é. Do mesmo modo, se a mente é afetada, o corpo também o é.

⁶ Utilizaremos o conceito de **NATUREZA** elaborado por Spinoza (2014), concebida como substância única, que integra tudo o que existe no universo, inclusive o planeta terra. Dessa substância única, ou da natureza, descende todas as coisas e todos os seres que existem, os quais existem em uma relação de interdependência.

brincadeiras, do inefável. Transformo-me, metamorfoseio-me, e, em minha constituição, emerge outros conhecimentos, provocados pelos afetos⁷ de alegria.

Essas potentes⁸ impregnações de uma infância junto à natureza traduzem-se em rizomas⁹ e conectam-se à minha profissão, professora de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino. Também me conduzem a circuitos de experiências extremamente significativas junto às crianças, desenvolvendo uma prática docente preocupada e necessitada de possibilitar às crianças que estavam sob minha responsabilidade como profissional da Educação Infantil a relação com a natureza.

Para além da docência, os rizomas conduzem-me à Pós-Graduação, mais especificamente ao Programa de Doutorado em Educação da UNIVALI, onde me encontro com minha orientadora, também portadora de uma história de infância em que a natureza era o palco de todo acontecer. Outras similaridades conectam-nos nesse percurso, desde a preocupação com as causas ambientais até os contextos educativos da criança em nosso país. Com ela, aventuro-me a pensar o diferente, ou o que ainda não foi pensado, ou se foi pensado, ainda não o foi verbalizado de forma mais específica, não foi realizado o recorte, ou a ruptura, conforme conceito dissidente do rizoma (DELEUZE; GUATARRI, 1995). Tal ruptura é necessária para observar com lentes mais pujantes onde estão os rizomas que conectam ou desconectam as crianças da natureza no momento deste estudo.

É certo que o leitor dirá, e com toda a razão, que não posso fundamentar uma Tese apenas em minhas anamneses de infância, por mais prazerosas e significativas que elas tenham sido; tampouco no encontro das anamneses infantis

⁷ Utilizaremos o termo **AFETO** como conceito desenvolvido por Spinoza (2014, p. 98): “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”.

⁸ Neste estudo, utilizaremos o termo **POTÊNCIA** significado no conceito de Spinoza (2014, p. 40). Para o autor Deus é a Natureza, ou a Natureza é Deus. Assim sendo, a potência de Deus ou da Natureza, é a sua própria essência. Sendo a Natureza uma essência absolutamente infinita, sua potência também o é absolutamente infinita, já que nela o ser (essência) e o agir (potência) são uma só e mesma coisa, ou seja, formam uma unidade. Dado que o autor concebe o ser humano, a criança, como substância determinada, um efeito, um modo imanente desta natureza, exprimindo de maneira determinada certos atributos, elas, as crianças, também são um grau de potência da potência absoluta, ou seja, da Natureza.

⁹ Utilizaremos o conceito de **RIZOMA** desenvolvido pelos filósofos Deleuze e Guatarri. Para eles esse conceito pode ser entendido nos seguintes termos: não existe um ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, não existe um avanço significativo que não se faça por bifurcação, encontro imprevisível, reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito. Não há proposições mais fundamentais do que outras. O rizoma pode ser considerado o método do anti-método, propõe-se a ampliar as possibilidades de construção de um pensamento, a problematizar quaisquer formas que delimitem e enquadrem um raciocínio na lógica de uma origem, apoiado sempre ao recurso da experimentação (DELEUZE; GUATARRI, 1995).

com a minha prática docente, ou, ainda, ao me identificar com determinada temática. Por mais que tenha delimitado um tema, e me proposto a iniciar uma investigação, dirá o leitor: é pouco o que aqui se apresenta para auscultar o surgimento de uma Tese. Contudo, busco, neste estudo, justamente apresentar ao leitor uma unidade entre racionalidade e sentido, um circuito onde rizomas criam redes de conexão. Opto, dessa forma, por trazer brevemente os sentidos desta autora acerca do tema instaurado neste estudo: A relação da criança com a natureza na Educação Infantil.

Assim sendo, para compor os rizomas desta rede complexa, entendo que é de suma importância situar o leitor no contexto das questões ambientais que acontecem no percurso da produção deste estudo. Acredito que, se me proponho falar de possibilidades, de contribuição na produção de conhecimento, com vistas a que esse conhecimento possa impactar de modo positivo nos contextos educativos da infância, não posso deixar de perguntar que mundo, que planeta estamos produzindo, por meio de nossas ações, neste momento da história? Como se encontra a natureza, tão farta de recursos em minha infância, potência para a existência humana (SPINOZA, 2014), no cenário atual?

Busco a resposta nos estudos científicos de outras áreas e nos noticiários - o que encontro é desalentador. O mundo na contemporaneidade tem levado a natureza e tudo o que dela descende a um verdadeiro flagelo. O caos, tão temido por aqueles que instituíram o pensamento racional como a única verdade sobre a qual deveria constituir-se a organização social ideal, instaura-se em nosso meio da maneira mais perversa. O quadro que a mídia apresenta cotidianamente diante de nossos olhos compõe-se de efeitos caóticos, oriundos dos frequentes desastres naturais que são atribuídos pelos pesquisadores à ação da espécie humana sobre o planeta. O último relatório apresentado em outubro de 2014, pelo *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC)¹⁰, órgão que investiga os efeitos no clima mundial, traz diversos alertas quanto aos impactos que a ação do homem vem causando no planeta, aponta os riscos que a população está exposta e como estes tendem a agravar-se nos próximos anos.

¹⁰ IPCC - Sigla em inglês para Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, o qual foi fundado em 1988 pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). O painel avalia de forma direta a informação científica, técnica e socioeconômica que seja relevante para entender os riscos da mudança climática, causada por ações humanas e seus potenciais impactos e opções para a adaptação e a mitigação.

Além disso, a concentração de milhões de pessoas nos centros urbanos tem mostrado à população uma péssima perspectiva de atendimento às necessidades mais elementares, como alimentação, moradia, abastecimento de água, tratamento sanitário, serviços de coleta e destinação do lixo urbano - elementos essenciais para a saúde humana. Essa mesma sociedade gera um apelo muito intenso para que a população se mantenha sempre atualizada e adquira produtos novos. Tal fato leva o nome de consumismo, o qual proporciona ciclos de substituição de equipamentos cada vez mais acelerados e uma relação direta com o aumento da produção do lixo, que aqui alcunharemos como o “excedente do progresso”.

Desse processo de industrialização, em que a tecnologia a cada instante nos traz novidades mais bem elaboradas, em que o novo se torna obsoleto em um tempo cada vez mais líquido, surpreende-me os números espantosos. Estes raramente a mídia expõe, mas pesquisadores, intelectuais e cientistas continuam insistentemente alertando por meio de seus estudos. Um exemplo concreto encontra-se no estudo realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde/OMS, em parceria com a Secretaria de Vigilância em Saúde/MS e Fundação Oswaldo Cruz/MS. O estudo afirma que:

Em áreas urbanas alguns efeitos da exposição a poluentes atmosféricos são potencializados quando ocorrem alterações climáticas, principalmente as inversões térmicas. Isto se verifica em relação à asma, alergias, infecções bronco-pulmonares e infecções das vias aéreas superiores (sinusite), principalmente nos grupos mais suscetíveis, que incluem as **crianças menores de 5 anos** e indivíduos maiores de 65 anos de idade. [...] Estudos epidemiológicos evidenciam um incremento de risco associado às doenças respiratórias e cardiovasculares, assim como da mortalidade geral e específica associadas à exposição a poluentes presentes na atmosfera. Segundo a OMS, 50% das doenças respiratórias crônicas e 60% das doenças respiratórias agudas estão associadas à exposição a poluentes atmosféricos. A maioria dos estudos relacionando os níveis de poluição do ar com efeitos à saúde foi desenvolvida em áreas metropolitanas, incluindo as grandes capitais da região sudeste no Brasil, e mostram associação da carga de morbimortalidade por doenças respiratórias, com incremento de poluentes atmosféricos, especialmente de material particulado. (BARCELLOS *et al.* 2009, p. 9, grifos nossos).

Enquanto o mundo precipita-se em direção ao seu futuro urbano, a quantidade de resíduos sólidos urbanos (RSU), um dos mais importantes subprodutos do estilo de vida instaurado pela Modernidade, está crescendo ainda mais rápido do que a taxa de urbanização. De acordo com o relatório *Global Review of Solid Waste Management*, elaborado pelo Banco Mundial em 2012, há dez anos, havia 2,9 bilhões de residentes urbanos que geraram cerca de 0,64 kg de RSU por

dia, cerca de 680 milhões de toneladas por ano. Esse relatório estima que, em 2012, os números aumentaram para cerca de 3 bilhões de residentes urbanos, os quais geram 1,2 kg de RSU por dia, em média 1,3 bilhões de toneladas por ano. Para 2025, o relatório estima um aumento para 4,3 bilhões de residentes urbanos, os quais gerarão cerca de 1,42 kg por dia de RSU, chegando a 2,2 bilhões de toneladas por ano.

Tais dados representam a preocupação por parte dos organismos internacionais bem como da academia em descobrir caminhos, estratégias, não só para o excedente do progresso, mas para todo o caos instaurado no planeta. Levam-me a pensar, também, que, se, por um lado, temos um desenvolvimento cognitivo, racional e tecnológico tão avançado; por outro, esse mesmo desenvolvimento tecnológico ainda não nos possibilitou encontrar as respostas ou as soluções acerca do que fazer para sair do caos criado pelo próprio homem.

Em sintonia a essas preocupações do contexto mais amplo, e retomando o nosso fio condutor deste estudo, a relação da criança com a natureza na Educação Infantil, na seção a seguir, trataremos de como delimitamos nosso objeto de estudos no campo da pesquisa em Educação.

Importante esclarecer que este estudo priorizou, dentro da grande área Educação, o campo da Educação Infantil, por ser a área de atuação desta pesquisadora. Enfatizamos, porém, que, quando falamos em Educação Infantil, nos reportamos a educação das crianças de 0 a 6 anos em todas as dimensões do conhecimento e das experiências que possam promover a constituição humana social. Como fundamentaremos mais adiante, não pretendemos, aqui, inferir dicotomias neste direito fundamental: a educação de zero a cinco anos em instituições de Educação Infantil, amparado pela CF (1988). Em nosso entendimento, natureza e cultura, corpo e mente, criança e natureza constitui uma unidade, a qual é objeto de estudos de diferentes áreas, que, em suas especificidades, contribuem na produção de conhecimentos que visam o mesmo fim: a qualidade do atendimento a esta faixa etária nas instituições de Educação Infantil.

Em nosso entendimento, natureza e cultura, corpo e mente, criança e natureza constituem uma unidade, a qual é objeto de estudos de diferentes áreas, que, em suas especificidades, contribuem na produção de conhecimentos que visam o mesmo fim: a qualidade do atendimento a esta faixa etária nas instituições de Educação Infantil.

Assim, a contextualização da sociedade contemporânea no que diz respeito às causas ambientais ora apresentadas, e a delimitação do objeto de estudo, conectam-nos a um novo rizoma, que nos moldes epistemológicos e acadêmicos são plausíveis para a realização de um estudo no âmbito de uma tese.

1.1 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAM E ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Conforme apresentei na seção anterior, os cenários societários que compõem a sociedade contemporânea não se apresentam inspiradores para pensar em possibilidades de experiências na relação da criança com a natureza na Educação Infantil. Porém, em meu modo de ver, se tais cenários aparentemente não inspiram, isso impulsiona para que novos estudos sejam realizados.

Desse modo, os rizomas formam-se em outros planos, em outros cenários, mas que, também conectados entre si, convergem para um caminho comum, o futuro incerto do nosso *habitat* natural, o planeta Terra¹¹ e, por conseguinte, da espécie humana. Percebo que os rizomas se conectam em um fio condutor comum, por concebermos que a Terra é o território, ou o plano de sustentação para a existência da vida humana e de todos os demais sistemas de vida que conosco coexistem (SAUVÉ; GARNIER, 1999; SPINOZA, 2014). Tudo o que aqui existe, portanto, encontra-se em relação e em constante transformação. Se concebo que tudo está em relação, se os rizomas se formam e se multiplicam ao longo dos circuitos dos sistemas de vida, encontro conectado à essa rede, o rizoma da Educação Infantil, com seus diferentes cenários educativos.

Assim, na reflexão que aflora desse caos ambiental, social, humano, pergunto-me: Qual será o papel da Educação Infantil nesse contexto? Quais são os impactos dessa turbulência ambiental na educação das crianças de 0 a 6 anos? Haverá algo que a instituição escolar que atende a primeira etapa da Educação Básica possa fazer no sentido de contribuir para uma mudança de paradigma? Quais serão as orientações quanto aos modos de educar as crianças pequenas com vistas ao que as previsões apontam para seus períodos de vida adulta? No Brasil, o

¹¹ Optamos por usar o termo **Terra** com a inicial maiúscula neste estudo por entendermos que a ela, à Terra, ao Planeta, há de se dar destaque no contexto em que o debate está sendo proposto: plano ou território de sustentação para a existência da vida humana, bem como para a relação da criança com a natureza.

que os documentos oficiais estabelecem e orientam para os contextos públicos de educação da infância na faixa etária de 0 a 6 anos?

Partindo desses questionamentos, que nos conectam ao fio condutor inicial, elegemos, então, perscrutar¹² sobre a relação da criança com a natureza nos documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil. Para iniciar a conversa, penso ser pertinente situar a Educação Infantil dentro deste campo, o dos documentos legais (reguladores) e orientadores.

Atualmente, segundo dados do Censo Escolar de 2014¹³, o Brasil atende na Educação Infantil (0 a 5 anos), 7.855.991 crianças. Vide melhor detalhamento do atendimento em Creche e Pré-escola na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Número de matrículas no ano de 2014 nas instituições de Educação Infantil Brasileiras

Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014													
Ano	Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino												
	Total Geral	Ensino Regular						Educação de jovens e adultos		Educação especial			
		Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Ed. profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais						
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
2014	49.771.371	7.855.991	2.891.976	4.964.015	28.459.667	15.699.483	12.760.184	8.300.189	1.374.569	2.284.122	1.308.786	188.047	698.768
Δ% 2008/2014	-6,5	16,9	65,1	-0,1	-11,3	-10,9	-11,8	-0,8	72,8	-30,7	-20,7	-41,2	86,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Fonte: MEC/INEP.

Levando em consideração que as crianças permanecem nas instituições de Educação Infantil um **mínimo** de 4 horas a 7 horas diárias¹⁴, compreendemos como

¹² Significado no dicionário Aurélio: **Perscrutar: v.t.d.** Investigar ou averiguar de maneira minuciosa. **v.t.d.** Procurar saber, descobrir, o segredo de alguma coisa: perscrutava filosoficamente o sentido das coisas. (**Etm.** do latim: *perscrutare*).

¹³ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2016.

¹⁴ Assim está delimitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o período de permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

sendo urgente a produção de estudos que foquem na relação da criança com a natureza na Educação Infantil, sendo essa dimensão essencial para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Para Barbosa (2006, p. 140): “O tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social. Nossos modos de pensar e de conceitualizar o mundo estão estruturados no contato ativo com as espacializações e as temporalizações [...]”.

Pensando nesses longos períodos que as crianças permanecem nas instituições, e com base nas minhas vivências e experiências profissionais na Educação Infantil, seja no âmbito da prática docente¹⁵, ou em outras funções desempenhadas como profissional da área, gestora de unidade de Educação Infantil, supervisora pedagógica em Secretaria Municipal de Educação, professora formadora de professores da Educação Infantil, sempre me incomodou o fato de não haver quaisquer orientações quanto à inserção da relação da criança com a natureza na elaboração dos documentos orientadores como Projetos Políticos Pedagógicos, Matriz Curricular, ou mesmo Projetos de Aprendizagem e Planejamentos.

Esse incômodo, buscando os rizomas que nos conectam ao início deste texto, talvez não tenha nascido quando da minha vivência como profissional de educação infantil, mas sim tenha despertado, já que minha trajetória pessoal sempre foi permeada, como já frisei anteriormente, por uma intensa relação com a natureza.

Esse mesmo incômodo, no âmbito da pesquisa, e após tantos outros que me foram metamorfoseando, culminaram em uma primeira hipótese, a de que os documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil brasileira, tão importantes na promoção da relação das crianças com a natureza, podem oferecer dados que permitam mapear essa temática. Esse mapeamento, por sua vez, permitir-nos-á descobrir o que se tem pensado em termos da relação da criança com a natureza na Educação Infantil brasileira.

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

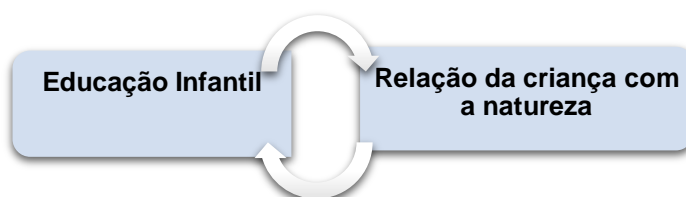
III – **atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral [...].** (BRASIL, 1996a, p. 27836-27837, grifos nossos).

¹⁵ A docência inclusive foi tema de pesquisa na minha dissertação de Mestrado, a qual, a partir de reflexões com minha orientadora à época, me impulsionou a focar nas crianças e sua relação com a natureza no âmbito do doutorado.

A partir da primeira hipótese formulada, para melhor delimitar o objeto de estudo, buscamos na revisão da literatura a pertinência do estudo nesta temática, a relação da criança com a natureza na Educação Infantil. Assim, para construir o aporte desta etapa, realizamos um Estado da Arte nas Dissertações e Teses publicadas no Brasil no período de 1988 a 2014, período que também foi posteriormente contemplado para a coleta dos documentos (dados).

Para delimitar a busca focando a temática pretendida, utilizamos as seguintes junções de termos:

Figura 2 – Representação do processo de junção de termos utilizado no Estado da Arte



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Desse modo, encontramos na junção Educação Infantil + relação criança natureza, no período de 1988 a 2014, 11 Dissertações e 5 Teses. Embora a Constituição Federal de 1988 seja um marco por abordar, pela primeira vez, o termo Educação Infantil, e daí advém a justificativa do início de nosso recorte temporal, a primeira pesquisa sobre a temática foi publicada em 2005.

A Tese intitulada *Crianças, natureza e Educação Infantil*, da pesquisadora Lea Velocina Vargas Tiriba, torna-se o marco das pesquisas na temática voltada à criança e à natureza na Educação Infantil. Nesse estudo, a pesquisadora parte da hipótese de que há uma relação entre a degradação das condições ambientais do planeta e a desatenção às necessidades e aos desejos das crianças em espaços de Educação Infantil. Após observar os espaços físicos e as práticas docentes no âmbito de instituições públicas de Educação Infantil, a autora alerta que as concepções que emergem revelam uma visão de mundo que separa ser humano e natureza.

Na sequência, não é possível saber se houve algum tipo de influência pela referida pesquisa, mas, no ano de 2007, são publicadas duas teses e uma dissertação referentes à temática.

Nos anos seguintes, somando as quatro primeiras pesquisas, as demais dissertações e teses abordam temáticas referentes a três grandes eixos que assim categorizamos¹⁶: a) prática docente e formação continuada; b) conceitos, concepções e representações dos sujeitos; c) espaço/ambiente como propulsor da relação humano/natureza.

Na análise, levando em consideração esses 3 eixos, verificamos que a produção na área concentrou o foco no eixo dos conceitos, das concepções e das representações dos sujeitos em relação às questões ambientais, sendo um total de 11 trabalhos publicados no período investigado (TIRIBA, 2005; RODRIGUES, 2007; GOMES, 2007; GUIMARÃES, 2007; KLIEMANN, 2008; BARROS, 2010; CARETTI, 2011; PEREIRA, 2011; RODRIGUES, 2012; PEINADO, 2012; SANTOS, 2013).

Em seguida, no eixo da prática docente e formação continuada, foram publicados 3 trabalhos (TOLEDO, 2010; PEQUENO, 2012; SILVA, 2012). Por fim, no eixo espaço/ambiente, foram publicados 2 trabalhos (RONDON, 2014; DALBEN, 2014).

Outro elemento importante dessa análise é que, na sua totalidade, os trabalhos contemplam a relação do humano com a natureza por diferentes vieses nos estudos, buscando compreender essa dimensão como fator contribuinte para a deterioração do planeta bem como dos recursos naturais e a sua relação com a infância ou a Educação Infantil. Há uma preocupação acentuada com a institucionalização da Educação Ambiental como campo de conhecimentos que possibilitaria operar mudanças de paradigma nesse cenário.

Também encontramos outras áreas que não a Educação Ambiental preocupadas com a Educação Infantil, na figura de seus sujeitos, e a relação dessa etapa com a natureza. Nesse cenário, encontramos profissionais da Educação Física e da Arquitetura Paisagística, preocupados em estabelecer um diálogo com a educação ambiental na busca de respostas para as problemáticas que são comuns a ambos.

Grande parte das pesquisas também apontam para a fragilidade dos conceitos, das concepções e das representações dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no que concerne à importância dessa dimensão do currículo para a educação das crianças. Por outro lado, as pesquisas trazem dados positivos

¹⁶ O Quadro 1 no Apêndice A apresenta os trabalhos encontrados nesta busca.

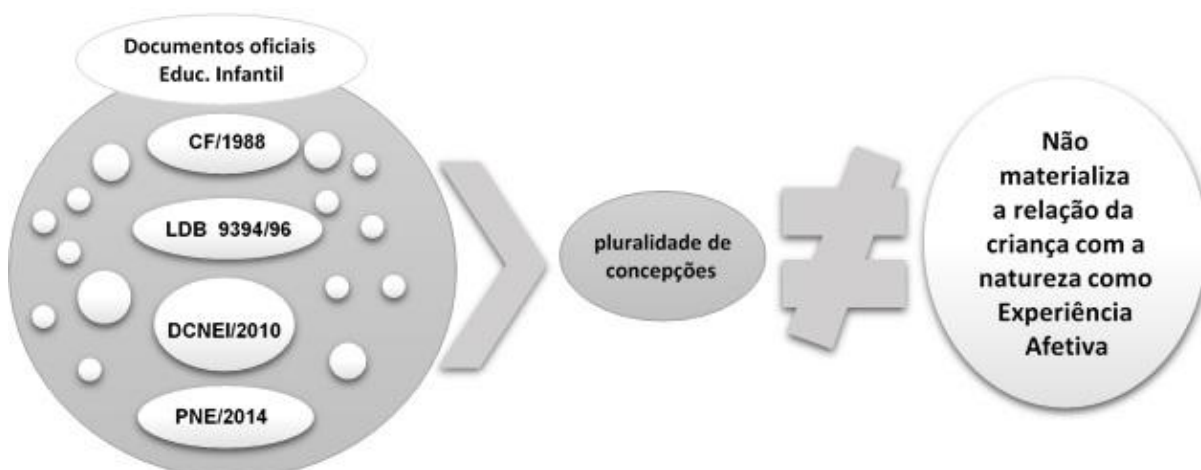
quanto às concepções e às representações dos sujeitos alunos na necessidade do cuidado e da preservação do ambiente natural. É possível afirmar, portanto, que todos os estudos têm relevante importância para o diálogo acerca dessa temática, principalmente na etapa de identificação das concepções vigentes nos diferentes cenários de Educação Infantil. Esses dados corroboram para a fundamentação do estudo que apresentamos aqui, no sentido de nos permitir ver que não é possível buscar as respostas somente nos sujeitos e nos contextos, apontando as suas debilidades, a sua falta de informação, de conhecimento teórico.

Os sujeitos por si só podem e fazem ações que inferem alguma mudança no que concerne às problemáticas ambientais que estão intimamente relacionadas à Educação Infantil. No entanto, uma grande mudança de paradigma, em nosso modo de compreender, não virá somente desses cenários, mas da junção das diferentes áreas que compõem o cenário educativo, dentre os quais agregamos os documentos oficiais reguladores e orientadores da Educação Infantil no Brasil.

Nesse sentido, retomando o fio condutor que permeia este estudo – a relação da criança com a natureza na Educação Infantil – o estado da arte permitiu que depurássemos o objeto de pesquisa, e formulássemos a nossa questão central: Tomando como base os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, quais são as concepções existentes sobre a relação da criança com a natureza?

A pergunta nos leva à formulação da hipótese (Tese), a qual parte do seguinte pressuposto: Os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não demarcam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

Figura 3 – Representação da Tese



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Como objetivo central para a discussão, propomo-nos: Identificar, nos documentos oficiais brasileiros que regulam e orientam a Educação Infantil, as concepções sobre a relação da criança com a natureza.

Em seguida, identificamos algumas especificidades que, em nossa compreensão, permitirão construir o percurso deste estudo. Assim, buscamos:

1. Caracterizar os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil.
2. Mapear as orientações contidas ou não nos referidos documentos que tenham relação com a temática da pesquisa.
3. Verificar nos referidos documentos que concepções emergem acerca da relação da criança com a natureza.

Assim sendo, ao delimitarmos uma hipótese para o estudo, cujo objeto é a criança no que concerne as relações que ela estabelece com a natureza, parece-nos adequado apresentar o percurso, ou a metodologia construída para a investigação.

1.2 O PERCURSO DO ESTUDO

Para além de contar uma história, uma pesquisa necessita de uma metodologia que lhe abone o suporte necessário de como e por onde seguir. Dessa forma, para dar conta da Tese delimitada, foi necessário pensarmos no percurso, bem como nas ferramentas que auxiliariam, da melhor maneira, caminhar pelo itinerário proposto.

Assim sendo, iniciamos justificando o uso das epígrafes e das imagens em pontos estratégicos neste texto. As epígrafes, no contexto deste estudo, configuram-se, no conceito de Bezerra (2006), como um gênero potencialmente introdutório - "membro secundário" da colônia de gêneros introdutórios, pelo qual o autor fala sobre si mesmo, ou sobre sua obra indiretamente, recorrendo às vozes de outros. Ao apontar para a relevância do tópico tratado pela obra por meio de vozes de terceiros, a epígrafe incorpora propósitos introdutórios e participa, muitas vezes, do processo de apresentação e de promoção do texto diante do leitor.

As imagens são trazidas para compor este estudo, por identificarmos-nos, como já viemos sinalizando desde o início, com a teoria dos afetos, primeiramente a de Spinoza (2014); e, posteriormente, no conceito de afeto ampliado por Deleuze e Guatarri (2010), na obra intitulada *O que é a filosofia?*

O conceito de afeto (alegres ou tristes) em Spinoza (2014) opera transformações no ser humano, já, em Deleuze e Guatarri (2010), o conceito foi ampliado e confere status de “ser” às obras de arte, significando-as como “seres de sensações”, que são compostos de afetos e perceptos e que, por sua constituição única, tomam vida e permanecem para além da existência de seus criadores.

Nesse sentido, as imagens e as obras que elegemos para enriquecer este estudo têm o objetivo de evocar no leitor afetos e perceptos, já que, segundo Deleuze e Guatarri (2010), as obras eternizam em si os afetos, as sensações, os sentimentos que o artista exprimiu no ato de sua criação. E por serem assim constituídas, quando outrem a aprecia, é porque também nele foram suscitadas sensações, sentimentos, afecções e percepções.

Para o aporte teórico metodológico, amparamo-nos no proposto por Foucault (2015), no livro *A Arqueologia do Saber*. Nessa obra, o autor propõe a descentralidade do método cartesiano, advogando sobre as possibilidades dos múltiplos métodos, os quais, segundo ele, devem ser construídos de modo específico para cada estudo. Para esse trabalho arqueológico, ele determina alguns aspectos basilares.

O autor afirma que, ao analisarmos um discurso, devemos buscar a sua unidade. Para ele, a unidade de um discurso envolve algo para além da história, a qual é concebida em sua teoria como continuidade ininterrupta, e para além de grupos homogêneos de conceitos, objetos, modos de enunciação e temas (FOUCAULT, 2015).

Dessa forma, na interpretação arqueológica foucaultiana, o que interessa para uma boa análise discursiva é a apreensão das regras de formação de uma formação discursiva, sendo elas as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condição de existência, mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2015). É nesse sentido que buscamos conduzir não só a

pesquisa, mas também delimitar os dados e realizar a análise, pois, de acordo com o autor, uma dimensão não acontece dissociada da outra.

Assim, fundamentadas em nosso aporte teórico, temos a constituição da natureza (universo), da criança (humano) e da experiência (conhecimento), sendo o primeiro alicerce para a existência de uma relação afetiva da criança com a natureza, existindo ambas em relação de interdependência (SPINOZA, 2014). Essa constituição de duração infinita (criança devir), eterna (criança singular) e interrelacional (criança constitui-se na relação com a natureza), subsidia ou indica os parâmetros que uma relação da criança com a natureza, a nosso ver, deve considerar como experiência, ou seja, como conhecimento acerca da natureza. Definimos, portanto, a *unidade do discurso* (FOUCAULT, 2015) que buscamos identificar no discurso dos documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil.

Com esse aporte, buscamos construir o percurso metodológico, o qual nos permite um novo olhar sobre as realidades, fazendo-nos perceber que não se pode realmente conhecer bem o que se é sem levarmos em conta como se faz.

Assim, o percurso metodológico arqueológico busca a compreensão do sentido e do significado das intencionalidades expressas no discurso oficial dos documentos que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, quanto à proposição da relação da criança com a natureza. Esses documentos, os quais constituem os dados da pesquisa, são, no discurso oficial, fundamentos para as ações desenvolvidas na prática pedagógica com e para as crianças de zero a seis anos. Práticas que impactam diretamente na educação e na constituição dos seres crianças.

Dessa forma, iniciamos nosso percurso metodológico pela seleção dos documentos. Essa etapa foi realizada por meio de pesquisa no sítio eletrônico do Ministério da Educação, do Senado Federal, do FNDE, e em outros domínios públicos que aportam documentos que, de algum modo, regulam ou orientam a Educação Infantil. Os documentos foram salvos em formato PDF¹⁷.

¹⁷ A sigla inglesa PDF significa *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo criado pela empresa *Adobe Systems* para que qualquer documento seja visualizado, independentemente do programa que o originou. Por exemplo, um documento criado no *Microsoft Word*, quando é convertido para o formato PDF, poderá ser visualizado em outros dispositivos de forma idêntica ao documento original, independentemente de ter ou não o programa

Aqueles que não estavam disponíveis para baixar nesse formato foram copiados para o aplicativo Word¹⁸, e, posteriormente, convertidos para o referido aplicativo. Conforme já apresentado anteriormente, para compor o corpus de dados, elegemos os documentos publicados no período de 1988 (considerando a Constituição Federal como o marco inicial no que se refere à concepção da Educação Infantil no Brasil) a 2014, ano da promulgação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Depois de salvar a coletânea dos documentos em formato PDF, nesse mesmo aplicativo, utilizamos a ferramenta “localizador”, por meio da qual foi possível mapear as palavras/os descritores em todo o texto. Baseamos a escolha por esse aplicativo nas possibilidades que a ferramenta oferece. Os demais leitores de outros aplicativos, ao contabilizarem as palavras/os descritores, não compreendem algumas expressões com palavras compostas, como, por exemplo, “educação infantil” e “meio ambiente”, contabilizando separadamente cada palavra em vez da expressão inteira. O leitor de PDF, por meio da ferramenta localizador, faz esse mapeamento, sem desdobrar a expressão.

Outro fator importante é que os descritores, ao serem contabilizados manualmente, permitem ao pesquisador observar os contextos em que eles aparecem no documento. Assim, é possível identificar se o descritor “natureza”, por exemplo, está no contexto de meio ambiente e/ou mundo natural, ou no contexto de origem do assunto.

Ao finalizarmos a seleção dos documentos, optamos por categorizá-los em duas dimensões: a) Documentos Legais, aqueles portadores da legislação referentes à Educação Infantil, ou resoluções que determinam os percursos dos processos educativos nessa esfera de ensino; b) Documentos Orientadores, aqueles que, como o próprio nome já define, orientam os processos educativos na Educação Infantil.

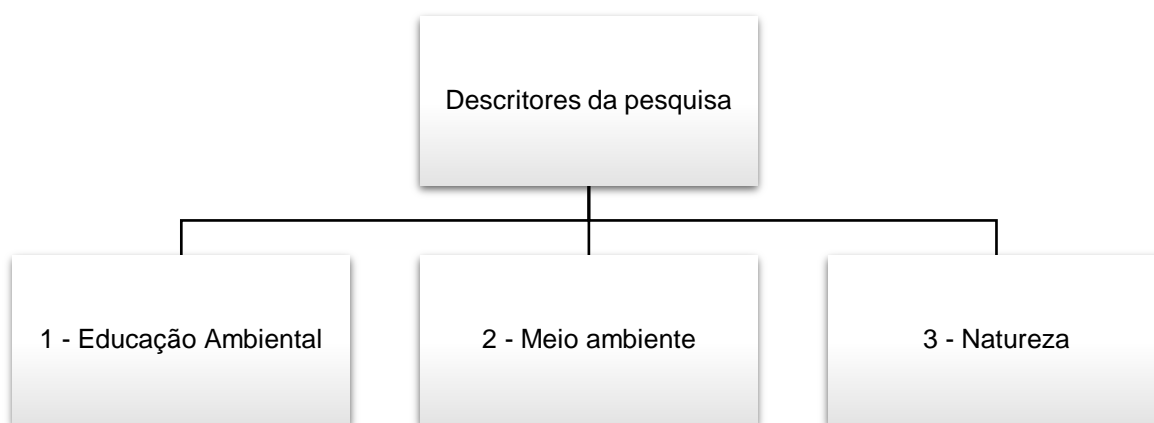
Word instalado. A grande vantagem dos arquivos PDF é a capacidade de manter a qualidade do arquivo original, seja um texto ou uma imagem.

¹⁸ O *Word* é um *software* que permite que você crie documentos em um computador. O aplicativo do *Word* fornece diversos recursos úteis para a criação de texto, como artigos ou relatórios, com facilidade. O *Word* faz parte do *Office*, uma série de produtos que combina diversos tipos de *softwares* para a criação de documentos, planilhas e apresentações e para o gerenciamento de *e-mails*.

Entretanto, quando analisamos a segunda categoria, percebemos que ela se subdividia em documentos orientadores (apresentam fundamentos para a educação nos diferentes contextos) e documentos consultivos (constituem-se de publicações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), oriundos de relatórios de pesquisas encomendadas, revistas, prêmios, etc.). Optamos, então, por criar uma terceira categoria.

Para o mapeamento dos documentos, utilizamos os descritores: educação ambiental¹⁹, meio ambiente e natureza²⁰ (Figura 4). A escolha deu-se pelo fato de acreditarmos que esses termos nos dariam acesso aos extratos dos documentos onde, possivelmente, poderíamos encontrar a discussão acerca do objeto pesquisado, ou seja, o que os documentos propõem no que concerne à relação da criança e a natureza na Educação Infantil.

Figura 4 – Descritores eleitos para mapear o objeto de pesquisa nos documentos oficiais da Educação Infantil brasileira



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

¹⁹ Utilizaremos, neste estudo, a concepção de educação ambiental e meio ambiente expressa no documento oficial, ou seja, na Política de Educação Ambiental, instituída por meio da Lei nº 9.795/1999: “Entendem-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 [...] **meio ambiente**, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” (BRASIL, 1999, p. 1, grifos nossos).

²⁰ Reiteramos o conceito de **NATUREZA** elaborado por Spinoza (2014), concebida como substância única, que integra tudo o que existe no universo, inclusive o planeta Terra. Dessa substância única, ou da natureza, descende todas as coisas e todos os seres que existem, os quais existem em uma relação de interdependência.

A categorização dos documentos nas dimensões legal, orientador e consultivo resultou na elaboração de três quadros (ver Apêndice A) contendo: ano, nome, origem, objetivo e número de vezes que os descritores são citados no contexto dos documentos públicos. A elaboração desses quadros também serviu para subsidiar o trabalho de análise.

Como resultado da organização, obtivemos dados que possibilitaram a elaboração de quadros sínteses e de gráficos que dão a oportunidade ao leitor acompanhar como os descritores podem auxiliar na compreensão das proposições dos documentos. Tais quadros e gráficos serão apresentados nas análises, no capítulo três, e no Apêndice A desta pesquisa.

Para compor os quadros de documentos nas referidas categorias, a escolha dos documentos deu-se na seguinte lógica:

- Para compor o quadro dos documentos legais referentes à Educação Infantil, selecionamos as leis sancionadas pelo Senado Federal e as Resoluções expedidas pelo Ministério de Educação (MEC), Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Entendemos que, embora as Resoluções não sejam leis, a estas é atribuído o caráter de legalidade, já que se constituem em documentos normativos que subsidiarão a elaboração dos documentos orientadores, os quais, por sua vez, serão norteadores para todo o território nacional, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Na composição do quadro dos documentos orientadores, selecionamos as publicações do MEC que visam orientar todo o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Como, por exemplo, o documento Parâmetros de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2006), que trazem as orientações quanto à edificação dos espaços institucionais que atendem as crianças de zero a seis anos, visando, dentre outros objetivos, as orientações à prática docente e aos processos educativos voltados à utilização dos espaços.
- Por fim, para compor o quadro do qual emergiu a categoria dos documentos consultivos, elegemos as publicações do MEC que são resultado de relatórios de pesquisas encomendadas, revistas direcionadas à Educação Infantil,

relatórios de prêmios e programas do MEC que visam promover as boas práticas na Educação Infantil. Portanto, oficialmente, estes não têm caráter orientador, mas servem como documentos para consulta de processos educativos nesse nível de ensino. Um exemplo de documento consultivo que o MEC disponibiliza em seu sítio eletrônico é a *Pesquisa Nacional: Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Relatório Síntese - Organizado por Temáticas*, encomendado pelo MEC à pesquisadora Maria Carmem Barbosa e publicado por ela em 2012.

Vale lembrar que esta pesquisa também é caracterizada como análise documental que, de acordo com Santos (2006), são aquelas que buscam explicar e criar teoria aceitável a respeito de um fenômeno, ocupando-se com o “porquê” dos fatos, identificando os fatores que contribuem para sua ocorrência. Além de envolver o pesquisador em um nível mais elevado de investigação e de comprometimento com os resultados da pesquisa, visa, ainda, aprofundar o conhecimento do fato, da realidade para além das aparências. Assim, os resultados obtidos do mapeamento dos descritores nos quadros das três primeiras categorias que classificam os documentos por tipo foram transformados em dados quantitativos que propiciam uma melhor compreensão das proposições acerca da temática da pesquisa, as quais nos propomos analisar.

A categorização das instâncias de origem, por meio da localização dos diferentes sítios eletrônicos disponíveis ao acesso público, permitiu-nos conectar algumas das fragilidades encontradas no teor dos documentos ao fenômeno da fragmentação dentro do próprio governo, que, a nosso ver, não é unificado. Os documentos são produzidos em diferentes instâncias, e, na maioria das vezes, essas instâncias não se comunicam. Esses dados são apresentados no capítulo das análises, onde tecemos nossas considerações sobre os documentos e o que emerge em seus respectivos discursos, a relação da criança com a natureza na Educação Infantil do Brasil.

Ao delimitamos um caminho para esta pesquisa, nosso pensamento entra em conexão ao percurso que as pesquisas no campo da Educação Infantil percorreram em nosso país. Assim, na próxima seção, apresentaremos brevemente como o campo de pesquisa na área vem se delineando.

1.3 PERCURSO NO CAMPO DA PESQUISA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os estudos de Gatti (2001) situam o campo da pesquisa em Educação e, conseqüentemente, as que são específicas da Educação Infantil. Os estudos delineiam um cenário em que a área passou por visíveis convergências temáticas e metodológicas. Inicialmente, predominaram as temáticas de cunho pedagógico e de desenvolvimento psicológico de crianças e de adolescentes, bem como os estudos relacionados aos processos de ensino e de medida da aprendizagem. Na década de 1990, as pesquisas voltam-se à construção de uma Educação para infância voltada à Sociologia.

Assim como no início do percurso da produção da pesquisa educacional evidenciam-se “marcas”, nos períodos posteriores as tendências também emergem legitimadas pelos processos de transformação da sociedade naquele dado momento, perpassando uma linha histórica e política que se inicia com o fim da ditadura do governo Vargas e início do governo democrático de Kubitschek (1950). Transcorre, assim, o período dos estudos marcados pelo enfoque econômico, advindo do redirecionamento das perspectivas sociopolíticas do governo militar recém instalado no país com o golpe de 1964, seguindo com a ampliação das temáticas de estudos oriundas do processo de expansão dos cursos de Pós-Graduação (1980). Chegam os anos de 1990 com a formação de grupos sólidos de pesquisa que focalizam temáticas até então suprimidas, como a Educação Infantil.

Dessa forma, vemos a Educação Infantil - contexto de formação do objeto de estudo desta pesquisa, a criança -, também sendo marcada pelo contexto social e político. A década de 1990 é marco para a história recente desse nível de ensino. De acordo com Strenzel (2000), a produção de pesquisas na área da Educação Infantil, nesse período, concentrou-se no nível de mestrado, alcançando crescimento significativo e impulsionando o debate tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto político e dos movimentos sociais, exigindo as transformações necessárias no atendimento da faixa etária de zero a seis anos.

A título de exemplo dessas transformações, nesse período, dá-se a contemplação da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso

IV); é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990; é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996); a Emenda Constitucional Nº 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei Nº 9.424/1996, e o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001).

Tais movimentos, tanto em âmbito de estudos e de pesquisas como na formulação de políticas, culminam na elaboração das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da expedição da Resolução Nº 1/1999, e no principal instrumento de apoio à implementação das Diretrizes, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - volume 2 (BRASIL, 1998d).

Cientes estamos de que, não apenas as pesquisas e os documentos que se efetivam por meio da legislação, são os responsáveis pela transposição dos cuidados e da educação da criança pequena das secretarias de Bem-Estar Social para as Secretarias de Educação. Contudo, certamente, seu valor para o processo de transformação da educação e do cuidado da criança de zero a seis anos, ocorrido de forma tão intensa no período apresentado, é inquestionável. Nesse sentido, concordamos com Barbosa (2015):

A publicação nos anos 90 dos Cadernos CEDES no Nº 37, Grandes Políticas para os Pequenos (1995), com as propostas de currículos de distintos países como o Japão, a Itália e a Suécia, juntamente com a leitura do livro Creches e pré-escolas no hemisfério norte (1994) indicavam para nós, professores e pesquisadores brasileiros, o que acontecia internacionalmente no campo da Educação Infantil. Ambas as publicações, ao evidenciarem os distintos caminhos que alguns países estavam percorrendo em seus processos de constituição histórica, apontavam para uma multiplicidade de alternativas possíveis ao Brasil. Foi exatamente neste período que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 185).

A década de 2000, e os quatro anos seguintes que também são contemplados neste estudo, seguem o percurso em intensos movimentos no sentido da institucionalização da Educação Infantil. Se o ingresso dessa etapa da educação no sistema educacional foi comemorado pelos profissionais do campo como um marco na transição do atendimento assistencialista para o atendimento em

instituições que promovessem o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, por outro lado, a institucionalização implicou na adaptação à cultura escolar, devendo a educação infantil definir um currículo (BARBOSA; RICHTER, 2015).

Esse período é marcado por uma profusão de publicações tanto de documentos concernentes à Educação Infantil, como em pesquisas a nível de Mestrado e Doutorado. Consideramos um marco também a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

A referida Resolução foi elaborada por meio de um amplo processo democrático. Foram realizados diversos debates, audiências e reuniões regionais com a participação de uma ampla gama de grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Dentre outros tópicos, a política traz a definição de um currículo para essa etapa da Educação Básica:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, **ambiental**, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura**. (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos).

Após a publicação da referida política, iniciaram-se diversos movimentos no sentido de implementar esse currículo nas instituições de Educação Infantil por todo o país. Não nos ateremos a esse processo, já que este não é objeto deste estudo, mas trazemos as DCNEI/2009 e enfatizamos o marco que elas representam no contexto histórico da Educação Infantil pelo fato de apresentarem, pela primeira vez, um currículo definido para a educação das crianças brasileiras. Ainda, esse currículo, observado nesta seção de forma breve, denota a preocupação com a articulação de saberes no conjunto de conhecimentos que deve compor o currículo. Ele enfatiza que as propostas pedagógicas que tomarão essa concepção de currículo como base deverão compreender a criança como sujeito histórico e de

direitos e que, nas suas relações com outros pares e o ambiente, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Concluimos esta seção com a percepção de que existe uma preocupação quanto à relação da criança com a natureza, porém, a nosso ver, esta não está devidamente delineada neste, como nos demais documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil.

Na próxima seção, apresentaremos a nossa concepção de constituição do universo e de ser humano, ou seja, a criança. Essa concepção norteará o estudo, centrando a análise dos documentos na relação da criança com a natureza no âmbito do que nosso aporte teórico nos permitiu elaborar como conceito de natureza, criança, conhecimento, experiência, afetos.

1.4 CRIANÇA: CONSTITUIÇÃO HUMANA PARA ALÉM DA DICOTOMIA CORPO E MENTE, NATUREZA E CULTURA

Para fundamentar nossa preocupação com a educação das crianças nesta etapa de vida (0 a 6 anos), com foco na relação com a natureza, buscamos aporte teórico em dois autores principais: Sauv e *et al.* (2001) e Spinoza (2014). Ambos autores concebem o universo, e de modo mais específico o planeta Terra, como uma grande casa, onde todos os sistemas de vida coexistem em relação uns com os outros e interdependem entre si para sobreviver. Assim sendo, Sauv e (2009) afirma que é necessário o contato ou a relação concreta do ser humano com o ambiente natural, em um processo de (re)ligação com a natureza para que se sinta parte desse todo integrado.

Spinoza (2014) apresenta-nos o corpo ou o humano²¹ na simbiose entre tudo o que existe no universo, seres vivos ou não vivos. Para o filósofo, da substância única (Cosmo/Universo) descende tudo o que mais existe, estando tudo e todos em relação. Assim sendo, esse corpo, ou esse humano constitui-se a partir das

²¹ Reiteramos o conceito de humano proveniente da teoria de Spinoza (2014), substância única que existe em relação com os seres vivos e não vivos, tendo o universo o cosmo como território de sustentação. A partir desta seção, denominaremos o conceito de humano em Spinoza para a criança, e assim nos referiremos ao longo deste estudo a criança na representação que Spinoza faz da constituição humana.

afecções²² sofridas, e, como cada corpo, cada humano sofre diferentes afecções, cada humano é constituído de forma única, singular. Ainda, levando em consideração o princípio de que nos constituímos integralmente por meios das afecções que sofremos, vale dizer que somente nos constituiremos seres de relação com a natureza se nos for possibilitado ser afetados por ela.

Na mesma linha teórica, Sauvé et al. (2001) defende que a identidade do humano se constitui nas diferentes esferas de rela es que se estabelecem com o meio de vida em que estamos inseridos. A autora define essas esferas em três dimensões: a) a primeira centra-se na rela o do humano consigo mesmo, onde se constrói a identidade; b) a segunda se constitui na rela o com os outros, que concerne a alteridade humana; c) e a terceira se constitui na rela o com o *Oikos*²³, ou seja, a Terra, definida pela autora como a grande casa compartilhada.

Assim como na concep o de constitui o humana defendida por Spinoza (2014), em * tica demonstrada   maneira dos ge metras*, o humano na concep o teórica de Sauvé et al. (2001) também se constitui na rela o com toda substância que existe, estando tudo em rela o, e essas rela es forjam a identidade humana dos indivíduos. Portanto, para que se forje, se constitua uma identidade ecológica, ou de ser humano em rela o com a natureza, na criança,   preciso que a ela seja ofertada a rela o com a natureza.

Além desses dois autores que consideramos os pilares fundamentais na teoriza o do estudo, recorreremos a Latour (2013) que se conecta às referidas teorias, ao afirmar sobre a existência de uma falácia do ser humano moderno. Para ele, estamos em conexão não somente com todos os outros seres, mas com tudo o que está relacionado a nós e aos outros seres. Na concep o do autor, a Modernidade ou a palavra Moderno designa dois conjuntos de práticas. O primeiro, período antes da institui o da Modernidade, cria misturas entre g neros de seres completamente novos, híbridos de natureza e de cultura. E o segundo, período que

²² Reiteramos o conceito de "Afecto" em Spinoza, definido como tudo aquilo que afeta um corpo e nele produz alguma transforma o. Assim sendo, para o filósofo, a substância ou o corpo humano se constitui relativamente as suas afec es.

²³ Palavra de origem grega e que pode ser traduzida para o português como "casa", "ambiente habitado". O termo *oikos* também   utilizado como um prefixo que d  a origem etimológica da palavra ecologia (* kologie*), em que *oikos* significa "casa" e *logos* que dizer "estudo".

segundo a história compreende a Modernidade²⁴, cria duas zonas ontológicas completamente distintas, a dos Humanos x Não-Humanos.

Desse modo, para Latour (2013), a Modernidade constituiu-se de 3 pilares: o humanismo, a não humanidade das coisas e a negação de Deus. Esses três pilares colocam o humano não apenas dissociado da natureza e de tudo o que nela existe (criação do humanismo), mas, principalmente, o colocam em um nível superior em que ele pode operar sobre a natureza (portadora de coisas não-humanas), como se assumisse com a negação de Deus, ele próprio o seu lugar no Universo e no Planeta.

Em suma, a Modernidade seria o período da dissociação do humano com a natureza. Segundo o autor, para que essa dissociação possa ser desfeita, é necessário considerar os dois conjuntos de práticas, pois ambos interdependem um do outro. É preciso costurar nosso tecido constitutivo que foi rompido por essa concepção dualista e procurar restaurar a natureza – cultura em nossa sociedade. É preciso ousar pensar em uma democracia estendida às coisas. Assim como Latour (2013), também buscamos nesta Tese desatar o nó górdio²⁵ e encontrar o fio de Ariadne²⁶, por compreendermos que ele possibilitará a religação, ou a (re)hibridação entre a criança e a natureza.

Por fim, encontramos nos estudos acerca da superação da dicotomia natureza - cultura do antropólogo Viveiros de Castro (2013) -, um caminho, ou talvez uma possibilidade de pensar mais concretamente esta democracia estendida às coisas (LATOURE, 2013), de voltar a conceber o humano em relação ao universo e tudo o que nele existe (SPINOZA, 2014), em relação às diferentes esferas que constituem a sua identidade (SAUVÉ *et al.*, 2001).

²⁴ Entende-se por **moderno** o período histórico que começou no Iluminismo, final do século XV, e se desenvolveu até a metade do século XX aproximadamente. A Modernidade é caracterizada pela crença na ciência, além da razão e do progresso como guias da humanidade.

²⁵ Originário de uma lenda da Grécia Antiga, o termo também originou a expressão “cortar o nó górdio”, que significa resolver um problema complexo de maneira simples e eficaz. Para conhecer a lenda, acesse:

<<http://cftc.cii.fc.ul.pt/PRISMA/capitulos/capitulo2/modulo4/nogordio.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

²⁶ O termo liga-se por analogia ao mito de **Ariadne**, princesa da mitologia grega, também chamada “senhora dos labirintos”. Ariadne simboliza assim a orientação nos labirintos, que parecem não ter saída a menos que conheçamos as suas encruzilhadas e nos orientemos por um fio (o fio de Ariadne) que nos conduza pelos seus trajetos. É esse fio orientador nos labirintos dos problemas complexos que Bruno Latour apresenta em seu livro *Jamais Fomos Modernos* (2013). Para conhecer a lenda da mitologia grega, acesse: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGAriadn.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Segundo Viveiros de Castro (2013), que desenvolveu sua teoria a partir de seus estudos com os povos ameríndios da Amazônia, a identidade forja-se por meio de um processo de fabricação do corpo. Neste, o corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais e periódicos de fabricação, o qual consiste em um conjunto de intervenções sobre as substâncias que conectam o corpo ao mundo, como os fluidos vitais, os alimentos, os eméticos, o tabaco, os óleos e as tinturas vegetais. Todas essas substâncias, vale lembrar, não são concebidas separadamente da natureza e da cultura ameríndia, outro sim, são ligadas a ambas e significadas em uma unicidade. Resumidamente, nesse processo, o corpo humano da criança ameríndia sofre, ao longo de sua constituição até chegar à idade adulta, uma metamorfose. O autor assim a concebe, por compreender que tais mudanças são para além da constituição da identidade social, ao mesmo tempo a causa e o instrumento de transformação das relações sociais.

Nesse modo ameríndio de fabricação do corpo não há distinção entre processos fisiológicos e sociológicos. As transformações que o corpo da criança sofre desde o nascimento até a vida adulta, bem como as transformações nas relações sociais e dos estatutos que a condensam, formam uma unidade, sendo a natureza humana integralmente fabricada e metamorfoseada pela cultura. Esse processo unilateral desmistifica a concepção de que o social se “deposita” sobre o corpo, como se este fosse uma matéria inerte, mas antes o constitui (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

É nesse sentido que conceituaremos o corpo, o ser humano criança nesta Tese, partindo da concepção de Spinoza (2014), o corpo humano substância única em sua gênese, constitui-se relativamente as afecções que sofre ao longo de sua existência, que existe na relação de interdependência com as demais esferas de ambientalização em que está inserido (SAUVÉ *et al.*, 2001), sofrendo constantemente um processo de: a) fabricação, o qual subordina a natureza aos desígnios da cultura; e b) metamorfose, processo em que se reintroduz o excesso a imprevisibilidade no social (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

Para dizer de outro modo, ainda que a cosmologia ameríndia aponte um caminho para a fabricação do corpo ao longo da infância, ainda que a filosofia spinozana aponte os meios por onde ocorre a constituição do ser humano criança, a metamorfose dá-se pelo simples fato de não termos controle sobre o imprevisível. Por não sabermos quais variantes incidirão sobre esse processo, o que culminará

em uma identidade talvez até próxima do que almejamos, mas nunca *exatamente* como planejamos.

Posto e fundamentado nosso aporte teórico de como pensamos a constituição do ser humano criança, conectamo-nos novamente ao rizoma do percurso e apresentamos a organização do estudo.

Neste primeiro capítulo trouxemos o Anúncio, ou a introdução, onde elaboramos a escrita pensando em conectar o leitor com as diversas ramificações e rizomas que deram sustentação à constituição do Projeto de Tese e a Tese final.

No segundo capítulo, apresentamos as concepções de criança e infância, as quais tiveram sua origem na Modernidade (século XV), assumindo novas formas a partir da luta pelos direitos (séculos XIX ao século XX), e da emergência da Sociologia da infância nos anos de 1960. Posteriormente, ainda neste capítulo, retomamos mais profundamente, com base em nosso aporte teórico, como ocorre a constituição de ser humano no que se refere a sua identidade natural – cultural, considerando, assim, que mais que cuidar da natureza por conta do caos instaurado pela degradação feita pela ação humana, como seres humanos, necessitamos estar em contato com a natureza, porque somos natureza e cultura de forma intrínseca.

No terceiro capítulo, retomamos o percurso metodológico e apresentamos os dados obtidos, categorizando-os de modo a permitir uma análise de efetivo rigor, com vistas a buscar os fios de Ariadne, ou as possíveis saídas do labirinto dicotômico entre natureza e cultura, e a desatar o nó Górdio, ou seja, apresentar possíveis soluções para o problema de modo simples e eficaz.

No quarto capítulo apresentamos as análises, as quais são elaboradas a partir da abordagem expressa na Arqueologia do saber (FOUCAULT, 2015). Essa abordagem permite analisar o discurso por meio das modalidades enunciativas.

No quinto capítulo, apresentamos a teoria de Spinoza traduzida para a relação da criança com a natureza na Educação Infantil. Dialogamos sobre a possibilidade de estruturação de uma prática pedagógica sustentada pelos conceitos spinozanos de natureza (universo), criança (ser humano) e experiência (conhecimento que emana dos afetos).

Nas considerações, apresentamos os resultados da pesquisa que apontam para uma fragilidade acentuada no que concerne a unidade discursiva da relação da criança com a natureza. Por meio da análise arqueológica do discurso, identificamos uma pluralidade de concepções, as quais apontam para a compreensão da natureza

como campo de recursos, espaço de aprendizagens conteudistas, bem coletivo de uso dos seres humanos que deve ser preservado, e campo de observação dos fenômenos naturais. Também apontamos pistas que surgiram ao longo da pesquisa, e que sugerem a continuidade dos estudos e o diálogo no campo da relação da criança com a natureza como experiência afetiva na Educação Infantil.

Acreditamos que somos todos seres em relação e que todo ser é como todos os outros seres, como algum outro ser, como nenhum outro ser, e, nesse sentido, cada criança é como todas as outras crianças, como alguma outra criança, como nenhuma outra criança. É por elas, pelas crianças, que desenvolvemos esta pesquisa, e se não é possível trazer a infância na relação com a natureza *in natura* para dentro deste estudo, ao menos tentaremos evocá-la para o leitor por meio das imagens das obras e dos recortes poéticos - seres de sensações.

PARS SECUNDA²⁷

2 UNICIDADE ENTRE: NATUREZA – CULTURA; MENTE – CORPO NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA

Nossa morada estava tão perto do abandono que dava até para a gente pegar nele. Eu conversava bobagens profundas com os sapos, com as águas e com as árvores. Meu avô abastecia a solidão. A natureza avançava nas minhas palavras tipo assim: O dia está frondoso em borboletas. No amanhecer o sol põe glórias no meu olho. O cinzento da tarde me empobrece. E o rio encosta as margens na minha voz. Essa fusão com a natureza tirava de mim a liberdade de pensar...
Manoel de Barros

Figura 5 – Obra de Cândido Portinari – *Menino com o Pássaro* (1957)

Quando saíamos da escola, o trajeto até nossa casa era demasiado longo. No entanto, nossa meninice, acrescida da curiosidade tão inóspita na idade dos sete anos, levava-nos a percebê-lo demasiado curto. Lembrando-nos de sua longevidade, algumas poucas vezes, aparecia o estômago, mostrando-nos de modo desagradável, que muito caminho ainda restava até que chegássemos à casa e ao deleite do arroz com feijão preparado pela mãe.

Seguíamos, assim, recolhendo pedras e besouros, correndo uns atrás dos outros, entoando cantigas que a professora nos ensinara, até que a fumaça da chaminé do laborioso fogão a lenha se pudesse notar. Primeiro, por meio do sentido da visão, ao percebermos seus contornos, como que formando imagens já pré-concebidas em nosso imaginário. A competição pela nomeação das formas instaurava-se entre nós. Surgiam desde cachorros até sacis, gente gorda e gente magra, com muitos cabelos, ou sem



Fonte: Portinari (2010).

²⁷ Do latim: Capítulo II ou Segunda Parte.

nenhum, que assim seguiam até cansarmos de emprestar-lhes adjetivos. Depois de criarmos nomes para tantos substantivos imaginários, atínhamo-nos às cores da fumaça, que, embora a professora na escola fosse contundente na afirmativa de que a coloração era cinza, ali, ao vivo e a cores, aos nossos olhos e à nossa percepção infantil, se constituía dos mais variados tons de branco, mesclados ao olfato, que nos fazia sentir cada vez mais forte seu odor esbraseado quanto mais próximos da casa estivéssemos.

Hoje, compreendo que a professora ao nos afirmar de forma veemente a escolha do cinza para colorir o desenho da fumaça, queria eleger uma categoria de representação para aquele fenômeno, por meio do colorir com cinza. No entanto, quão difícil é para a criança, à idade dos sete anos ou menos, compreender o distanciamento entre o concreto e o sentido, o percebido e a ideia, a representação e o objeto real, enfim... da dicotomia entre o sentir e a razão, e, mais ainda, da sobreposição da razão aos sentidos. Para quem está nesse tempo de vida, a busca pela compreensão de um objeto apenas por meio de uma ideia, de uma representação, é tarefa demasiadamente difícil e pouco atrativa. Muito mais prazeroso e encantador quando se lhes é permitido conhecer por meio de diversas linguagens, por meio do tato, do olfato, do cheiro, do gosto e do ouvir.

O caminho da casa da infância por meio de minhas vivências conecta-me aos novos rizomas que se formam neste capítulo, e me pergunto: Haveria uma explicação plausível para o modo de nossa professora, trazida aqui pela anamnese intencional, buscar tão veemente incutir em nós tal forma de perceber e compreender as coisas? E qual seria o objetivo primeiro para que prevalecesse esse modo de ver e compreender as coisas por meio da razão, das ideias? Haveria um outro modo possível de o humano se desenvolver? E se há outro modo, de que forma ele pode ser constituído e preservado?

A própria anamnese permite-nos pensar em algumas respostas, principalmente quando observamos o modo como a criança concebe e compreende determinada vivência ou experiência. Nesse sentido, podemos afirmar a hibridez humana na criança e, sim, temos a consciência de que todo ser humano é híbrido (LATOUR, 2013).

A diferença é que a escola, assim como outros mecanismos da sociedade promotores da constituição de nossa identidade, nos ensina a exercitar a dicotomia,

quanto mais racional melhor, quanto mais conseguir se afastar das emoções e dos sentidos para analisar determinado objeto de estudo mais êxito obter-se-á.

Assim sendo, neste estudo, buscamos ao menos instituir o desejo, a tentativa de romper com a dicotomia, ruptura que sabemos ser extremamente difícil de se concretizar quando se tem uma educação modernista ao longo da vida. Mesmo assim, é preciso ousar instituir o novo ou restaurar o antigo.

Desse modo, agregando rizomas a nossa rede a partir dos rizomas eixos que sustentam esta Tese, apresentados no capítulo anterior – Educação Infantil e relação da criança com a natureza – neste capítulo, buscamos construir um aporte teórico que dê sustentação à hipótese elaborada: Os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não delineiam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva. Para tanto, subdividimos este capítulo em três seções. Na primeira seção, apresentamos um percurso que explicita como a concepção de infância e criança social surge na Modernidade, uma nova era, a era da razão, a partir da institucionalização do ensino e de como esta concepção foi se modificando ao longo da história.

Na segunda seção, com a concepção de infância e criança moderna delimitada, iniciamos um percurso que explicita a luta pelos direitos da criança, como sujeito histórico e de direitos, juntamente à emergência da Sociologia da infância, as quais têm relação direta com um novo modo de conceber a infância e a criança, bem como a criação dos documentos que passam a regular e orientar a Educação Infantil no Brasil. Para delinear esses dois percursos, amparamo-nos em diversos autores e teóricos.

Na terceira seção, retomaremos os teóricos que fundamentam esta Tese, Spinoza (2014), Sauv e *et al.* (2001), Viveiros de Castro (2013) e Latour (2013), no intuito de propor um novo ou resgatar um antigo modo de conceber a constituição do ser criança.

2.1 NATUREZA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA SOCIAL NA MODERNIDADE

No primeiro capítulo, discorreremos sobre a rede rizomática que compõe este estudo. Dentre os circuitos de tempo, duração e permanência na educação das crianças, propomo-nos a defender a tese de que o distanciamento existente na

relação da criança com a natureza deve-se também ao fato de não haver uma concepção da relação da criança com a natureza, que oriente para uma experiência afetiva nos documentos investigados. Estes trazem de forma acentuada, a formação com ênfase na socialização. Seguindo o fio condutor do primeiro capítulo, buscamos, nesta seção, apresentar a socialização da infância e da criança na Modernidade, a partir de sua gênese, ou seja, da criação do ensino institucional.

Assim, iniciamos nossas reflexões acerca do que os teóricos consideram por Modernidade, a qual, segundo os historiadores, é compreendida pelo período que se estende do século XV até um pouco mais de meados do século XX.

Diferentemente das classificações histórico-antropológicas, que dividem a existência humana no planeta em períodos (Pré-história, Idade Antiga, Média, Moderna, Contemporânea) a partir de mudanças naturais (geológicas ou biológicas), sociais ou fatos políticos relevantes, a Modernidade recebe essa denominação para configurar e denotar uma modificação no modo de compreensão do mundo que se observa a partir de meados do século XV e que, a nosso ver, perdura em muitos contextos até hoje.

A primeira das duas principais peculiaridades desse modo de compreensão do mundo constitui-se na valorização da subjetividade e da razão como instância por excelência de definição dos parâmetros sociais, políticos, culturais e cognitivos. Para os pensadores, teóricos, filósofos, dentre outros desse período, a Razão é, de fato, o elemento comum a todos os seres humanos e, por isso, assume a condição de fundamento a partir do qual o mundo deve ser organizado. É ela quem deve, a partir de agora, dar unidade e sentido a todas as esferas que compõem a existência humana. Tudo quanto pretenda ter legitimidade para existir necessita, pois, de submeter-se ao crivo da Razão (HANSEN, 1999, p. 37).

A segunda peculiaridade da Modernidade é a ideia de progresso, que faz com que o novo seja considerado melhor ou mais avançado que o antigo. Com a inauguração dos tempos modernos, o homem torna-se o centro, a medida do conhecimento em que tudo está estritamente ligado à razão. As grandes navegações dão uma nova visão de mundo no contato de novas culturas. O Renascimento e a Reforma Protestante trazem mudanças cruciais, principalmente no âmbito religioso e político. É indispensável considerar o Renascimento como o momento chave nas profundas transformações do Ocidente, em que a visão de

mundo do homem é marcada por uma verdadeira paixão pelas descobertas. Nasce a ideia de sujeito, de agente dominador (FOUCAULT, 2013).

Com todas essas inovações, o mundo parecia desordenado, fragmentado e sem referência ou centro. Era urgente encontrar alguma orientação ou método para centralizar o mundo. É aqui que a razão entra como aquela que vai restituir a unidade perdida, pois está para além das culturas e é universal. Assim, a razão desmonta antigas crenças e reconstrói o novo edifício do saber.

Nessa linha de desconstrução e (re) construção, a razão desliga o espírito de todos os fatos e dados simples, de todas as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade, só descansa depois que desmontou peça por peça. E, após esse trabalho, impõe de novo uma tarefa construtiva que deverá construir um novo edifício, uma verdadeira totalidade. Nesse sentido, não é mais a vontade da divindade e das entidades que garantem ou definem o sentido do agir humano, é o próprio sujeito quem dá significado à sua existência. O próprio indivíduo é responsável pelo progresso ou decadência de sua vida. O Movimento Iluminista, grande propagador do projeto moderno, depositou uma confiança cega e ilimitada na razão a ponto de o século XVII ser conhecido até hoje como o “Século das Luzes” (CASSIER, 1992).

Assim, a ideologia moderna alicerça toda forma de conhecimento em um modelo natural sem relação a crenças religiosas. O que deve valer é o que se pode medir, e o indivíduo só está submetido às leis naturais. O pensamento científico deve ser totalmente transparente e a sociedade deve refletir essa transparência sendo organizada pela razão que, “[...] nesse sentido, nada mais é do que cálculo, isto é, adição e subtração [...]” (HOBBS, 2002, p. 39).

Dessa forma, consideramos que emerge, nesse novo modo de perceber e compreender o mundo, idealizado pelo pensamento moderno, a promessa de que tudo o que o homem conseguir pensar ele será capaz de realizar. Essa lógica opõe-se totalmente ao modo de percepção e de compreensão do mundo pelos pensadores e pelas civilizações até então, haja vista que, na Antiguidade e na Idade Média, a crença se fundamentava na necessidade de o pensamento organizar-se a partir do que existe na realidade. O pensamento moderno deixa de lado a indagação sobre a realidade e funda os questionamentos nas possibilidades que esta oferece (LATOUR, 2013).

Por meio dessas mudanças de concepções, a Modernidade foi construindo um personagem independente, livre das pressões tradicionais religiosas. A imposição da razão como única e absoluta verdade, com a promessa de uma vida de progresso, equilibrada e segura para o ser humano, fez o sujeito moderno identificar-se e confiar plenamente na ciência, fato que ainda ocorre em nosso cotidiano.

Conectando os rizomas dos impactos dessas mudanças e as transformações da ascendência do pensamento racional na Idade Média para o campo da infância, buscamos nos estudos de Ariès (2014) e Heywood (2004) fundamentos para compreender a origem da criança social na Modernidade.

Um primeiro alerta feito por esses autores é o de que havia uma certa incapacidade, por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. Prova disso são os registros historiográficos tardios nesse campo de estudos. Somente após a segunda metade do século XX, o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política para abordar temas e problemas vinculados à história social da infância.

Ainda assim, Heywood (2004) chama a atenção para o cuidado que devemos ter ao fazer algumas afirmações sobre a existência ou não de uma concepção de criança antes do período histórico denominado Idade Média. Para esse autor, a criança, nesse período, teve experiências, ainda que isoladas, no sentido de uma “divinização da infância”, principalmente por parte da igreja católica. O autor corrobora com Ariès (2014) sobre a criança ser concebida, pela maioria dos comentadores da elite instruída, “[...] como uma criatura pecadora, um pobre animal suspirante” (HEYWOOD, 2004, p. 28).

Nesse sentido, Ariès (2014) define que a infância como a concebemos hoje, tempo de vida delimitado biologicamente, tinha uma certa invisibilidade na Idade Média, pelo fato de que os escritores antigos não tinham ou não viam a necessidade de definir de forma precisa as etapas ou as idades do que se considerava criança ou infância, podendo estas estender-se desde o nascimento até os 15 anos.

Para corroborar sua tese, em sua obra *Uma história da infância*, Heywood (2004) cita diversas passagens sobre a criança como sendo inclusive conselheira dos adultos, ou modelo de virtude e de vida de retidão desde o nascimento nos meios sociais, quando a religião tinha domínio absoluto. Assim, identificamos, aqui, um primeiro rizoma, uma conexão, o qual nos permite visualizar a infância e a

criança social nos moldes de participação e atuação junto à sociedade instituída da época.

Quanto a temporalidade do conceito de infância e criança social, com base nos estudos desses autores, a primeira ideia de infância de forma a definir um tempo específico nasce com a modernidade, sendo as crianças consideradas como seres puramente biológicos (ROUSSEAU, 2000).

Outro rizoma que nos conecta à definição de uma temporalidade da infância advém dos registros que evidenciam a prática das famílias durante o século XVII: hábito generalizado de pintar nos objetos e na mobília uma data solene para a família. Segundo Ariès (2014), na Idade Média, aparecem os primeiros indícios da importância das “Idades da Vida”. Nesse período, segundo o autor, existiam seis etapas de vida. As três primeiras correspondem à primeira idade, que se estendia desde o nascimento até os sete anos; a segunda idade compreendia dos sete aos quatorze anos; e a terceira idade compunha-se dos quatorze aos vinte e um anos. Essas três primeiras etapas da vida não tinham importância para a sociedade da época, apenas a partir do período compreendido como a quarta idade, dos vinte e um anos aos quarenta e cinco anos, ou seja, a partir da juventude, as pessoas passavam a ser reconhecidas socialmente (ARIÈS, 2014).

Desse modo, se, para Heywood (2004), há evidências de uma infância e criança inserida socialmente ao longo da história das sociedades; para Ariès (2014), essa institucionalização tem seu marco inicial na Modernidade. Portanto, embora saibamos que sempre existiram crianças, ou seres humanos de pouca idade, percebemos que nem sempre houve a infância da forma como a concebemos hoje. A delimitação da infância ou a institucionalização dela socialmente, como nos mostra a historiografia de Ariès (2014) e de Heywood (2004), surge no período do Renascimento, ou seja, no século da razão.

Conjuntamente a esse nascimento do conceito de infância e criança social, origina-se, também nesse período, a institucionalização do ensino para as crianças pequenas. Segundo Ariès (2014), no século XIII, as escolas eram asilos para estudantes pobres, fundados e mantidos por doadores. Os alunos viviam nessas instituições segundo estatutos inspirados pelas regras monásticas. Nessas instituições não ocorria a prática do ensino, esta só passa a ser realizada a partir do século XV; e, com algumas mudanças, o número de alunos aumenta massivamente,

chegando a ter em uma turma 200 alunos, e o ensino passa a ter uma estrutura hierárquica e autoritária.

As escolas de massa (SARMENTO, 2004) são uma das fortes características do século XV, o qual é considerado o século pedagógico por excelência. De acordo com Luzuriaga (1983), esse século é assim conhecido pelo fato de os reis e os governantes interessarem-se pela educação. Jean Jaques Rousseau (2000) vê na criança a possibilidade de formar o novo homem para essa nova sociedade.

Em seu livro *Emílio o da educação* (de 1762), ele defende a ideia da instrução escolar a partir dos sete anos, afirmando que a criança é boa, nasce boa, mas a sociedade a corrompe. Revolucionários precursores da Revolução francesa apresentam, pela primeira vez na história ocidental, planos para a organização de um sistema nacional de educação. É necessário pensar na criança como um ser social.

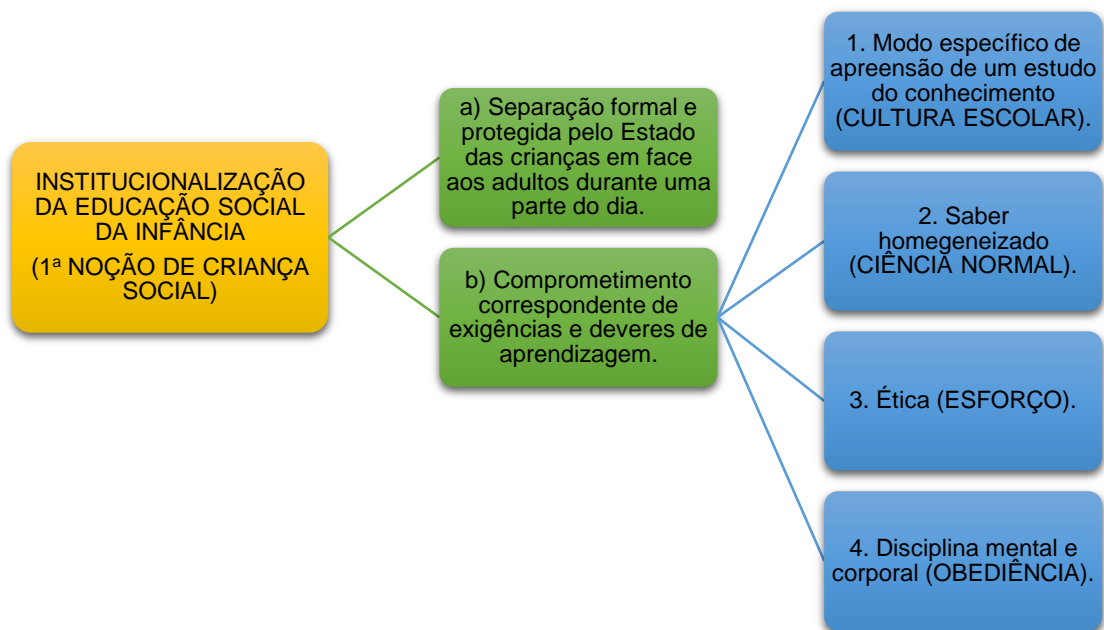
Conjuntamente à institucionalização da infância, por meio da institucionalização da escola para crianças, o século XVII marca o surgimento da pedagogia realista que estabelece um momento de transição entre a pedagogia do renascimento e a pedagogia iluminista do século XVIII. A pedagogia realista é fortemente influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de René Descartes. Essa pedagogia busca substituir o conhecimento verbalista ou a transmissão oral, até então praticada, pelo conhecimento das coisas, o conhecimento pelo uso da razão. Para tanto, procura criar uma nova didática que segue reafirmando, com mais ênfase ainda, a individualidade do educando e, na ordem social e moral, advoga o princípio da tolerância, do respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens.

Novamente, encontramos rizomas de conexão com nossa hipótese, o marco da dicotomia entre ser humano e natureza, que se torna cada vez mais latente na Modernidade, tem suas continuidades, dentre outros setores da sociedade moderna, na escola. Sob grande influência do racionalismo cartesiano, funda-se a escola, sob um sistema hierarquizado e fragmentado. É preciso separar, individualizar, selecionar, categorizar as crianças nos espaços educativos, para que se tornem adultos de bem, crianças que constituirão uma nova nação, um novo projeto de sociedade (FOUCAULT, 2013)

Esse processo de institucionalização da escola pública, bem como de uma pedagogia para essa nova escola e para os novos alunos (crianças) que a

frequentariam, culmina com a institucionalização da educação social da infância, ou a primeira noção de criança social institucionalizada, a qual sintetizamos na representação a seguir (Figura 6), embasada na conceituação de Sarmiento (2004, p. 3).

Figura 6 – Representação da institucionalização da educação da infância



Fonte: Elaborada pela autora com base em Sarmento (2004).

Esses fundamentos levaram a instituição escola a desenvolver seus programas educativos, os quais culminaram em projetos e escolas de educação em Portugal e em mais de 47 países (SARMENTO, 2004), inclusive no Brasil. Essas instituições, posteriormente, na segunda metade do século XX, foram duramente criticadas pelos estudos de Foucault (2013), já que concebiam a disciplina como um sistema capaz de domar os corpos indóceis das crianças, fabricando-as por meio de um processo de constituição disciplinar que deveria culminar no sujeito social, o qual interessava para uma determinada época e para uma determinada sociedade, a sociedade ocidental regida pela economia e pelo capital. Assim apresenta-nos o autor uma classe do século XVIII:

A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular por uma rede de relações. Vejamos o exemplo da “classe”. Nos colégios jesuítas se encontrava ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes que podia ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação de dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral [...]. (FOUCAULT, 2013, p. 141).

Nesse exemplo, o autor apresenta-nos um dos primeiros modelos de classe da escola institucionalizada, e a significa nos moldes dos batalhões do exército da época, denotando que a escola era pensada na sua organização, dentro do contexto dos campos de batalha. Mas adiante, ao discorrer sobre as transformações que a escola vai sofrendo na organização disciplinar e regulatória, Foucault (2013) apresenta uma nova organização da classe, ou do espaço escolar, que se torna homogênea, compondo-se de elementos individuais, que são colocados uns ao lado dos outros sob o olhar atento do mestre. Essa nova classe está assim descrita:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos, na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento de classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamento obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição dos valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2013, p. 141).

Os fragmentos apresentados conectam-se aos rizomas elaborados por Sarmiento (2004) nos quatro princípios que nortearam a pedagogia institucional para a infância social: a) um modo específico de apreensão de um estudo do conhecimento; em outros termos, os saberes que não advêm do conhecimento produzido cientificamente não servem para a instrução das crianças; b) um saber homogeneizado; é a mesma regra para o primeiro princípio, somente tem validade o saber, os conhecimentos produzidos pela ciência, os demais saberes, seja da experiência empírica da criança, dos seus sentidos, ou mesmo aqueles apreendidos no ambiente familiar e social, não são válidos; c) uma ética do esforço; é possível aprender, é possível conhecer, é possível ser um cidadão racional de acordo com o projeto societário da modernidade, desde que se tenha disciplina, dedicação exaustiva, esforço individual e coletivo; enfim, uma ética meritória; d) a disciplina mental e corporal como propulsoras da obediência; como bem coloca Foucault (2013), é preciso disciplinar cada membro do corpo infantil, cada movimento, cada gesto, visando um bom emprego do corpo para um bom emprego do tempo, já que nada deve ficar ocioso ou inútil, pois a liberdade da criança gera a ociosidade e a

inutilidade, das quais advém a desobediência, mal que deve ser banido da instituição escola e do comportamento infantil.

Encontramos em Sarmiento (2004) e em Foucault (2013) rizomas de conexão com a nossa hipótese, a criança forja sua identidade na escola, espaço institucional onde permanece a maior parte do tempo de sua vida. Contudo, a escola, por sua vez, desde a sua origem, primou pela fragmentação, pela dicotomia entre cultura e natureza, entre corpo e mente. O corpo para esse modelo educacional, segundo os referidos teóricos, deve ser inerte, estático, devendo operar em plena atividade apenas a mente, o cérebro racional, com vistas a apreender o pensamento purificado.

Em nosso modo de compreender e interpretar o exposto, a origem da infância e da criança social dá-se em simbiose com a separação entre cultura (onde se reconhece como válido apenas o conhecimento científico) e natureza (espaço de recursos para estudos da ciência e provimento das necessidades humanas).

Outra reflexão que aflora da observação desse cenário é a fusão das mudanças e as transformações sofridas pela sociedade, ao modo de perceber e conceituar a infância e a criança. Se, antes da modernidade, esse tempo de vida da criança não tinha qualquer importância para a sociedade, a partir do século das luzes, passa a ser um canal de possibilidades para transformar essa sociedade dentro dos parâmetros estabelecidos por aqueles que governam, que determinam, que pensam racionalmente os caminhos que a humanidade deve trilhar. Esses caminhos, em nossa compreensão, estão traduzidos hoje, mais especificamente neste estudo, pelos documentos oficiais que determinam e orientam em grande parte o currículo da Educação Infantil em nosso país.

Conectando o contexto internacional ao contexto brasileiro, embora essa concepção educacional tarde a chegar em nosso país, observamos que, ainda assim, se fez presente em nossa história. Os estudos de Saviani (2008) apontam para as Escolas do período colonial, geridas pelas ordens religiosas da igreja católica, tendo como modelo para a aplicação de métodos educacionais os instituídos em Portugal, França e Inglaterra.

Ao historicizar a infância brasileira, Priore (2013) define que, se na Europa grandes transformações ocorriam na percepção da educação da criança, no Brasil essas mudanças chegam com significativo atraso. Isso se deve, principalmente, à

condição de país pobre, ainda com um sistema colonial onde a industrialização demora a se fazer uma realidade concreta.

O fato de não haver um sistema econômico que demandasse indivíduos física e mentalmente preparados fez com que a tarefa de educar ficasse, até meados do século XIX – ano em que o Marquês de Pombal instituiu o ensino primário gratuito por meio da promulgação da Lei de Primeiras Letras²⁸ – sob a responsabilidade da Igreja Católica, a qual primava por uma educação restrita aos princípios morais e religiosos.

Assim, no Brasil do século XIX, a alternativa para as crianças oriundas de camadas populares da sociedade, em vez da educação, era a sua constituição em mão de obra útil para o sistema econômico vigente: o trabalho nas lavouras. Enquanto isso, a pequena parte da sociedade que formava a elite brasileira educava seus filhos com a paga de professores particulares e os enviava à Europa para formarem-se doutores nas universidades.

A visão do trabalho como sendo a melhor educação para os pobres permeava o cenário brasileiro do século XIX e, infelizmente, permanece no século XX. Se, na sociedade colonial, a orientação quanto à educação das crianças era para o uso de seus pequenos corpos como escravos servís nas lavouras ou nas casas de famílias como mucamas(os), o sistema industrial vai orientar essa mesma educação para uma nova forma de trabalho, a que serve ao sistema fabril que começa a despontar no país.

Apesar da chegada do sistema industrial, e do país com a República instituída iniciar um forte movimento por uma nova educação, por meio de intelectuais como o precursor da Escola Nova Anísio Teixeira, a marca do trabalho infantil acompanha a maior fatia da população: a criança das classes menos favorecidas. A escola pensada pelos intelectuais, devido às conjunturas sociais daquele dado momento, ainda atendia uma parcela muito pequena, ficando a maior parte da demanda sem acesso à escola e ao conhecimento institucionalizado (PRIORE, 2013).

²⁸ Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Esse decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a tornar-se um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas. Acesse a lei em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 17 abril. 2016.

Ainda assim, é importante ressaltar que o movimento educacional denominado Escola Nova teve um papel muito importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental. De acordo com Barbosa e Horn (2008), o movimento em sua essência:

Ao problematizar a escolarização, fazia uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. [...] Em geral, os *escolanovistas* procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de ensino aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula. Nessas experiências, vamos encontrar várias estratégias para a organização do ensino, como os centros de interesses, os projetos e as unidades didáticas. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 16).

Retomando o fio condutor e pensando no proposto ao início desta seção, apresentar o percurso da institucionalização da infância e da criança social na modernidade, podemos considerar que o movimento da Escola Nova, de certa forma, inaugura, em âmbito internacional e no contexto brasileiro, uma nova temporalidade no modo da sociedade conceber a infância e a criança.

Se na modernidade o conceito de infância e criança social é marcado pela instituição do ensino, o qual prima pela fragmentação e pela separação do conhecimento científico e cultura-natureza, agora esta é pensada criticamente por teóricos que concebem a criança, ou o aluno, como sujeito central no processo de ensino e aprendizagem.

Não mais o mestre, o professor, é considerado o centro nessa díade, não mais o conhecimento do mestre, ou somente o dele, é considerado importante na aprendizagem. A esse processo agregam-se os conhecimentos advindos do aluno, da história, da cultura, dos diferentes contextos e dos espaços sociais, a família e a comunidade local e global. Uma educação nesses moldes, “[...] propõe o currículo centrado nas experiências das crianças, embora não deixe de enfatizar a importância do conhecimento sistematizado [...]. Neste sentido, o professor configura-se como facilitador e organizador da aprendizagem” (GESSER, 2002, p. 75).

Esse marco nos conecta à próxima seção, na qual trataremos da inauguração de um novo momento na concepção de infância e criança. O momento em que a sociedade ocidental, além de perceber esse tempo de vida do indivíduo, insere-a

nessa temporalidade, avança em suas concepções e inicia um período pelo reconhecimento dos direitos da criança.

2.2 NATUREZA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA SOCIAL NA TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE PARA A PÓS MODERNIDADE: A LUTA PELOS DIREITOS DA CRIANÇA

Considerando o panorama mais amplo da educação das crianças no contexto internacional, com a emergência da modernidade, e no âmbito nacional, desde o período colonial até as primeiras décadas do século XX, nesta segunda seção, seguiremos o fio condutor que nos une à Educação Infantil institucionalizada e aos documentos oficiais que a regulam e a orientam. Desse modo, buscamos apresentar as transformações sofridas pela concepção de infância e criança social moderna. Tais transformações, em nossa compreensão, têm relação direta com a elaboração dos documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil bem como com os eventos que tenham relação com as crianças dessa faixa etária.

No seguimento dessa constatação, conectamo-nos a Andrade (2010), a qual compreende que o reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países do mundo. Segundo a autora, a história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação.

Como contribuintes a esse processo de transformações, somam-se o investimento na produção de pesquisas científicas sobre a infância a partir do século XIX, em especial nos campos da Psicologia e da Pedagogia, os quais contribuíram para a construção de imagens da criança como um vir a ser, com vistas a construção de práticas normativas quanto ao seu desenvolvimento e atendimento. As pesquisas também contribuíram para o campo dos direitos da criança, conceituando-as como seres vulneráveis, que, portanto, necessitam de proteção do estado e da família.

Esse discurso sobre a infância e a criança torna-se predominante no século XX, e, após um intenso movimento de diversos setores da sociedade, é-lhes atribuído o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais. Importante lembrar que, embora esse processo se consolide no século XX, ele está conectado a

eventos que antecedem esse período, os quais são, de certa forma, propulsores dos primeiros.

Como contributo ao entendimento desse percurso, não linear, construímos uma linha do tempo, onde pontuamos os eventos que, a nosso ver, contribuem na mudança de paradigma do conceito de infância e criança moderna – criança como tábula rasa, que deveria ser formada para o projeto de sociedade concebido pelos iluministas, projeto este que prima pela racionalização do indivíduo, pela dicotomia natureza e cultura e corpo e mente – para o conceito de criança como sujeito histórico e de direitos, advindos das teorias construtivistas e da Sociologia da infância.

Ressaltamos, porém, que não é objetivo deste estudo analisar os documentos oficiais, ou mesmo os eventos que têm relação com os direitos da criança nesse período, apenas os apresentamos como forma de compreender melhor o processo da transformação do conceito moderno de infância e de criança e, também, de encontrar continuidades da história, as quais são correlatos indispensáveis à função fundadora do sujeito, no caso deste estudo, a criança (FOUCAULT, 2013).

Quadro 1 - Parte I: Linha do tempo dos principais eventos alusivos aos direitos das crianças

ANO	EVENTO/POLÍTICA	RELAÇÃO COM A INFÂNCIA
1891	Promulgação no Brasil a primeira lei - Decreto Nº 1.313	Determinava a idade mínima de 12 anos para o trabalho.
1919	Primeira convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT).	O trabalho realizado por crianças e adolescentes com menos de 14 anos passa a ser proibido pela OIT em sua primeira convenção, das quais participaram representantes de nove países: Bélgica, Cuba, a antiga Checoslováquia, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Polônia e Reino Unido.
1919	Criação da 1ª Entidade Internacional de Apoio à Criança.	Surge, na Inglaterra, a primeira entidade internacional cuja missão era proteger e cuidar das crianças vítimas da I Guerra Mundial. A entidade, chamada <i>Save the Children</i> ('Salvem as Crianças', em português), foi fundada pela pacifista inglesa Eglantyne Jebb com a finalidade de arrecadação de dinheiro para envio de alimento às famílias europeias depauperadas pela guerra.
1923	Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança.	Eglantyne Jebb (1876-1928), fundadora da <i>Save the Children</i> , formula junto à União Internacional de Auxílio à Criança a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, conhecida por Declaração de Genebra.
1923	Criação do Primeiro Juizado de Menores	Criado no Brasil o primeiro Juizado de Menores. Mello Mattos foi o primeiro juiz de Menores da América Latina.
1924	Aprovação da Declaração de Genebra.	Aprovado o primeiro documento internacional sobre os direitos da criança, conhecido como "A Declaração de Genebra". Elaborado e redigido por membros da ONG <i>Save the Children</i> , é considerado o documento que deu origem à "Convenção dos Direitos da Criança" de 1989.
1927	Realização do IV Congresso Panamericano da criança.	Os países (Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Peru, Uruguai e Venezuela) subscrevem a ata de fundação do Instituto Interamericano da Criança (IIN -

		Instituto Interamericano Del Niño) que, atualmente, se encontra vinculado à Organização dos Estados Americanos (OEA), e estendido à adolescência, cujo organismo destina-se a promoção do bem-estar da infância e da maternidade na região.
1930	Criação do Ministério da Educação.	O Ministério da Educação, chamado Ministério da Educação e Saúde Pública, foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas.
1946	Criação do Unicef.	O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) foi criado no dia 11 de dezembro. Os primeiros programas forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período do pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.
1948	Aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Promulgada pela ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aumentou o elenco dos direitos aplicáveis à população infantil.
1950	Unicef no Brasil.	Instalado em João Pessoa (PB), o primeiro escritório do Unicef no Brasil com programas de proteção à saúde de crianças e gestantes nos estados do nordeste brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa.

Ao analisar o Quadro 1, é possível observar que, da última década do século XIX a meados do século XX, há um movimento acentuado na criação de organismos e elaboração de políticas visando a proteção da infância e da criança e a instituição de seus direitos. Esse movimento volta-se mais à proteção da criança em relação à exploração do trabalho escravo, do tráfico infantil e da exploração sexual.

Outro fato interessante é a criação do Ministério de Educação. Nesse período, a educação das crianças era obrigatória a partir dos 7 anos, dando-se a educação de 0 a 6 anos em creches domiciliares, com pouca ou nenhuma regulamentação. A Educação Infantil só é institucionalizada em 1996, com a Promulgação da LDB 9394/96. Na história da Educação Infantil, tais aspectos regulatórios e sociais são assim demarcados:

Creches, escolas maternas 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. [...] 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. (KUHLMANN Jr., 2000, p. 5).

Por outro lado, nesse momento, estava em vigor a concepção assistencialista nas creches, que visava apenas o atendimento em relação aos cuidados elementares, sem se preocupar com o desenvolvimento cognitivo das crianças

atendidas nesses estabelecimentos. Os documentos, como fica evidente no relato do autor, eram elaborados com esse objetivo.

Também é importante observar a criação de alguns organismos de proteção aos direitos da criança, como o UNICEF, que tem sua fundação em âmbito internacional logo após a segunda guerra mundial. E no Brasil, sua criação se dá em 1950, no estado da Paraíba, Nordeste brasileiro. O UNICEF e a ONU ainda hoje são fortes propulsores da elaboração de documentos para a infância e a criança. Retomaremos esse tema nos capítulos seguintes, quando falarmos dos documentos que constituem os dados desta pesquisa.

Esse percurso histórico social intensifica-se e fortalece-se como vemos a seguir no Quadro 2.

Quadro 2 - Parte II: Linha do tempo dos principais eventos alusivos aos direitos das crianças

ANO	EVENTO/POLITICA	RELAÇÃO COM A INFÂNCIA
1961	LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. ("Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 9.131, de 24/11/1995). § 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica: a) examinar os problemas da educação infantil , do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução.
1964	Criação da Funabem - Fundação do Bem-Estar do Menor.	Substituta do Serviço de Assistência ao Menor, foi criada por lei no primeiro governo militar. Um de seus objetivos era o de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Ao longo de sua história, a Funabem e as correlatas Febens estaduais tiveram diferentes evoluções. Algumas apresentaram inovações pedagógicas, enquanto outras mantiveram a linha autoritária e repressiva, configurando um espaço de tortura e de desumanização autorizado pelo estado.
1978	Sementes da Convenção dos Direitos da Criança.	O governo da Polônia apresenta à comunidade Internacional uma proposta de Convenção Internacional dos Direitos das Crianças. A convenção é um instrumento de direito mais forte que uma declaração. A declaração sugere princípios pelos quais os povos devem guiar-se. A convenção vai mais além, ela estabelece normas, isto é, deveres e obrigações aos países que a ela formalizem sua adesão. Ela confere a esses direitos a força de lei internacional, não sendo, no entanto, soberana aos direitos nacionais.
1979	Instituição do Ano Internacional da Criança.	Definido pela ONU, o Ano Internacional da Criança, com objetivo de chamar atenção para os problemas que afetam as crianças no mundo todo, como, por exemplo, a desnutrição e a falta de acesso à educação.
1989	Aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança.	Durante dez anos, um grupo de organizações não governamentais foi encarregado pelas Nações Unidas de elaborar uma proposta para a convenção. Em 20 de novembro, a Assembleia Geral aprova, por unanimidade, o texto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, um dos mais importantes tratados ratificado por todos os países membros da ONU com exceção dos Estados Unidos e da Somália.

Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa.

No Quadro 2, a representação cronológica dá-nos uma dimensão histórica das políticas que impulsionam gradativamente a mudança de concepção de infância e criança. No entanto, é preciso estar atento quanto à influência das condições históricas na formulação dos direitos da criança, uma vez que os direitos proclamados nas declarações apresentam uma dimensão histórica pautada nas exigências de cada contexto histórico.

Assim, por meio dos eventos, podemos perceber em âmbito internacional, e também no Brasil, que, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquire um novo status, tanto no campo da criação de leis e documentos como das teorias educacionais. Barbosa (2006) enfatiza que:

Finalmente a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. (BARBOSA, 2006, p. 15).

Concordando com a autora, vemos eventos/leis/documentos como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, representação de avanços no que se refere aos direitos da infância. Além disso, proclama a necessidade da oferta de atendimento em Educação Infantil.

Se as leis e os documentos orientadores, bem como as criações de diferentes organismos tiveram significativa contribuição para o campo da infância e da criança, no que concerne ao estabelecimento dos direitos como saúde, educação e proteção, também os teóricos que romperam com a tradicional forma de ensino instituída na modernidade fizeram o seu papel. Assim, parece-nos de extrema importância apresentar a contribuição dos teóricos para o campo, pois, como enfatizamos, concebemos o processo histórico social como uma rede de rizomas, que se conectam em pontos e rupturas, possibilitando a construção, ou a (re)construção dos diferentes fenômenos.

Portanto, diversos teóricos considerados precursores na inovação de práticas pedagógicas para as crianças, por as colocarem como o centro do processo educativo, contribuem para impulsionar as discussões nacional e internacionalmente no estabelecimento dos direitos da criança, da proteção, do cuidado e de uma nova dimensão extremamente importante na sua constituição de sujeito: a educação.

Destacam-se, no início do século XX até a década de 1990, no âmbito internacional e no Brasil, a italiana Maria Montessori, teórica da pedagogia do pré-escolar que revolucionou com seu método de trabalho o ambiente de aprendizagem; o suíço Édouard Claparède, para quem a atividade educativa era aquela que correspondia a uma necessidade humana - daí chamá-la de educação funcional; o psicólogo suíço Jean Piaget, que concentrou a sua atenção nos estudos da natureza do desenvolvimento da inteligência na criança, Levy S. Vygotsky (Rússia), Celestin Freinet (França) e Henri Wallon (França), dentre outros. Esses autores têm influência direta na educação das crianças de 0 a 6 anos, conforme aponta Barbosa (2006),

[...] nas décadas de 1960 e 1970, grande parte dos livros correspondia a manuais gerais de pré-escola, com predomínio de autores estrangeiros e enfocava atividades e formas de organizar a educação das crianças em turmas de jardim-de-infância e pré-escola. O referencial teórico dessas abordagens metodológicas eram os autores clássicos da educação infantil, como Froebel, Montessori, Decroly e outros. (BARBOSA, 2006, p. 16).

Para a década seguinte, 1980, a referida autora destaca que, em âmbito nacional, surge um maior número de autores, os quais publicam estudos e livros dando maior ênfase às questões políticas da Educação Infantil, denunciando a precariedade no atendimento tanto na qualidade quanto na quantidade da oferta.

Nas décadas de 1990 e 2000, emerge, no Brasil, o movimento da Sociologia da infância, que tem como precursores, em âmbito internacional, de acordo com Montandon (2001), figuras da Sociologia americana: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young. Atualmente, os expoentes dessa abordagem são Willian Corsaro (EUA), José Sarmento (Portugal), Cléopâtre Montandon (Suíça), Régine Sirota (França), Eric Plaisance (França), dentre outros.

No cenário nacional, destaca-se como precursor dos estudos sociológicos da infância Florestan Fernandes, na década de 1940. Na atualidade, diversos autores têm seguido e também escrito sobre essa abordagem, dentre eles vale destacar Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS), Sônia Kramer (UFRJ), Maria Malta Campos (PUC – SP), Fúlvia Rosemberg, dentre outros. De acordo com Sirota (2001, p. 9), a Sociologia da infância nasce “[...] principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições”.

Os estudiosos da Sociologia da infância debruçam-se sobre pesquisas que contribuem para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos, com a proposição de considerar a infância como um meio social para a criança, articulando essa abordagem à Sociologia geral. Já os estudos da Sociologia da educação tendem a revelar a criança, e não mais simplesmente o aluno, como ator social no quadro de uma “desescolarização” da Sociologia da educação (SIROTA, 2001). É a esse ser social, concebido pela Sociologia da infância em hibridação com a natureza e a cultura (LATOURE, 2013), que os documentos que regulam e orientam a Educação Infantil (LDB 9394/96; DCNEI, 2010), vigentes no momento deste estudo, concebem como criança de 0 a 6 anos.

Os processos educativos com foco acentuado na socialização, em nossa concepção, contribuem na dimensão do que apontamos para esta Tese, o distanciamento, o estranhamento da criança de zero a seis anos na sua relação com o ambiente natural. E o que a instituição de Educação Infantil tem a ver com isso?

Para tentar elaborar uma resposta a essa pergunta, na terceira seção, retomaremos os teóricos que fundamentam esta Tese, Spinoza (2014), Sauv e *et al.* (2001), Latour (2013) e Viveiros de Castro (2013), no intuito de propor um novo ou resgatar um antigo modo de conceber a constituição da criança, a qual, em nossa compreensão, a Sociologia da infância também o faz, porém, acentua as disciplinas pedagógicas no âmbito da instituição edificada (prédio da escola, ambientes e espaços internos), o que favorece as relações sociais em detrimento das relações das crianças com a natureza.

2.3 NATUREZA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E CRIANÇA: FABRICA O DO CORPO E METAMORFOSE DA IDENTIDADE

Conforme expusemos nas seções anteriores, o conceito de infância e criança, originado nos termos das idades de vida na modernidade, vem sofrendo transformações ao longo da existência humana. Desse modo, costurando as redes e conectando os rizomas que constituem as transformações, vemos inicialmente a concep o de infância e de criança, forjada a partir da institui o do ensino na modernidade, a qual concebia o corpo infantil como objeto que deveria ser

disciplinado, regrado, domado, para que se tornasse dócil e servil (FOUCAULT, 2013), sendo útil a um projeto de sociedade.

Essa concepção, por meio de diversos movimentos, eventos, acontecimentos e rupturas, transforma-se, e, no fim do século XIX e início do século XX, toma forma uma infância e uma criança desprotegida, frágil, que necessita ser cuidada pelos adultos, que deveria ter seus direitos estabelecidos e respeitados, sua saúde, higiene e alimentação garantidas, para que se tornasse o cidadão do futuro (KULHMANN, 2000).

Nos anos 2000, emerge a Sociologia da infância no Brasil, concebendo a infância e a criança com novos contornos. A infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos; a criança, como sujeito histórico e de direitos, que tem autonomia para se constituir como ser social nas relações que estabelece com o ambiente e com os pares (SIROTA, 2001).

Reconhecemos a importância de cada momento histórico no percurso da constituição da criança. E, ainda que, ao observarmos esse percurso por essa ótica, nos espelhe a sensação de uma gradação no conceito de infância e criança, em nossa compreensão, é como se, aos poucos, estivéssemos fazendo o caminho inverso.

Com o advento do pensamento moderno, fomos obrigados a desaprender a ser criança, constitutiva em unidade. Autores como Àries (2013) e Heywood (2004), afirmam que à criança moderna era permitido, até os sete anos, toda liberdade, sem regras, sem punições, mas, quando era chegada a idade de adentrar a instituição de ensino, nada mais lhe era permitido, devendo ser educado, formado para ser um cidadão/soldado contribuidor do projeto social.

Essa escola engessada, rígida, disciplinar, que prima pela fragmentação do corpo e do conhecimento, que fatia, corta e enquadra, vemos ser reproduzida nas instituições de atendimento das crianças de 0 a 6 anos desde a sua origem. No Brasil, como já descrevemos na seção anterior, a luta pela educação institucionalizada da educação pública e de qualidade para essa faixa etária foi intensa e durável. Durável, no sentido de que é contínua. Mesmo com os direitos básicos conquistados para a infância e para a criança, ainda há muito para pensar, dialogar, construir, desconstruir, reconstruir, no que concerne à educação de 0 a 6 anos.

Conectando-me a esses circuitos de duração e ruptura, vem-me à memória a minha própria trajetória no programa de mestrado e doutorado; de como a minha constituição de sujeito foi se transformando por meio das concepções acerca da docência, da infância, da criança, da Educação Infantil. Como foi difícil fabricar²⁹ uma nova pesquisadora no percurso do estudo, e, nesse sentido, agradeço minha orientadora pela sua paciência em explicar-me repetidas vezes sobre outras possibilidades de conceber a constituição humana e a constituição de mundo, bem como a educação das crianças de 0 a 6 anos sob uma nova ótica.

Aos poucos, com as leituras, principalmente quando consegui compreender a *Ética de Spinoza*, as orientações, as conversas com os colegas pelos corredores, a primorosa contribuição dos membros da banca de qualificação, eis que consigo substituir as antigas lentes por novas, mais límpidas e mais potentes. Fazendo uso das novas lentes, tomando emprestada as vozes dos outros, os quais me permitiram passar pela fabricação e perceber outros circuitos, identificar novos rizomas, tratarei a seguir de apresentar outros modos de pensar a modernidade, a constituição humana, a constituição de grupo social e a relação da criança com a natureza.

2.3.1 A constituição da criança em Spinoza

Começemos por Spinoza (2014), outra voz que, ao ecoar em mim, permite expressar melhor aquilo que em hipótese propomos neste estudo. Esse filósofo, categorizado pelo modo cartesiano como modernista, escreveu sua primeira obra *Ética demonstrada a maneira dos Geômetras* em 1677. Em oposição ao modo cartesiano de conceber o mundo, ele apresenta uma teoria que defende a existência de um Deus, o Deus que é natureza, ou a natureza que é o único Deus verdadeiro, da qual descende todos os seres e todas as coisas, seres e coisas existem em relação uns aos outros e com o cosmo, com a natureza.

Essa primeira defesa da natureza como único Deus possível de existir, e dela derivar e com ela coexistir todos os seres e todas as coisas, está assim proposta em seu livro:

Definições

²⁹ Usamos “fabricar” no conceito desenvolvido por Viveiros de Castro (2013), em que o ameríndio é fabricado ao longo da vida. Esse conceito e outros do mesmo autor definiremos melhor mais adiante nesta seção.

1. Por causa de si compreendo aquilo cuja essência envolve a existência, ou seja, aquilo cuja natureza não pode ser concebida senão como existente.
2. Diz-se finita em seu gênero aquela coisa que pode ser limitada por outra da mesma natureza. Por exemplo, diz-se que um corpo é finito porque sempre concebemos um outro maior. Da mesma maneira um pensamento é limitado por outro pensamento. Mas um corpo não é limitado por um pensamento, nem um pensamento por um corpo.
3. Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito, não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado.
4. Por atributo compreendo aquilo que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo a sua essência.
5. Por modo compreendo as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual é também concebido.
6. Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita.
Explicação. Digo *absolutamente infinito* e não *infinito em seu gênero*, pois podemos negar infinitos atributos aquilo que é infinito apenas em seu gênero, mas pertence à essência do que é absolutamente infinito tudo aquilo que exprime uma essência e não envolve qualquer negação.
7. Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir. E diz-se necessária, ou melhor, coagida, aquela coisa que é determinada por outra a existir e a operar de maneira definida e determinada.
8. Por eternidade compreendo a própria existência, enquanto concebida como se seguindo, necessariamente, apenas da definição de uma coisa eterna.
Explicação. Com efeito uma tal existência, é assim como a essência da coisa, concebida como uma verdade eterna e não pode, por isso, ser explicada pela duração ou pelo tempo, mesmo que se conceba uma duração sem princípio nem fim. (SPINOZA, 2014, p. 13, grifos do autor).

Antes de apresentar nossas observações acerca do proposto pelo autor no início de sua teoria, é importante esclarecer que Spinoza escreveu sua *Ética* usando um sistema, o qual tentamos reproduzir de forma sintética: a) definir a coisa (ser ou objeto); b) apresentar o princípio evidente (verdade inquestionável) contida na coisa; c) proposições feitas à definição da coisa; d) demonstração da coisa em sua essência; e) apresentar o corolário (teorema que se deduz com muita facilidade de outro já demonstrado) da coisa quando necessário.

Esse sistema foi criado pelo filósofo com o objetivo de clarificar sua teoria, ou a ética que estava propondo. Assim como os geômetras, Spinoza procura defender suas ideias (definições) por meio de provas incontestáveis. Na citação, optamos por apresentar apenas as principais definições, já que, para nós, após a compreensão da obra prima que foi sua teoria, não vemos necessidade da sua comprovação.

Assim, o autor apresenta-nos o humano, constituído à causa de si mesmo, já que ele defende não ser possível produzir outro humano se não pela junção de dois

indivíduos da mesma espécie. Sua essência, portanto, determina sua existência e, por causa de sua natureza, só pode ser concebido como real.

O humano, ou qualquer outra espécie, é finito no seu gênero, pois a sua limitação consiste na existência de outro do mesmo gênero; assim como outros elementos que sejam constitutivos de um ser ou coisa. Ou seja, é o que dizemos de nossa identidade singular, de sermos humanos em comum na dimensão de uma espécie, mas sermos únicos, exclusivos em nossa constituição individual.

O humano passa a ser conceituado, então, como uma substância. O corpo em Spinoza é uma substância, porque vive por si mesmo, biologicamente é independente, com seus órgãos, seu sistema vascular, não necessita de outro corpo humano acoplado ao seu para sobreviver.

A essa substância, ao corpo, ao humano, o intelecto o percebe como a sua essência. Não é possível pensar sem o corpo, assim como o corpo sem o intelecto não pode bem viver ou buscar o sumo bem, o conhecimento que o transforma para uma maior potência de vida. A esse corpo que se percebe, se reconhece e toma constantemente consciência de si, o filósofo agrega os modos, e os significa como as afecções sofridas pela substância, pelo corpo, que não existe nesse humano, nesse corpo, existe em outro humano, que também por aquele humano é concebido como essência.

Um exemplo simples para ilustrar essa definição dos afectos sofridos pelo humano conecta-me a uma determinada experiência na Educação Infantil. Quando uma criança é percebida pelas(os) professoras(es) como sendo calma, tranquila, é comum encontrar profissionais que, ao realizar determinada atividade, optem por unir a criança calma, com a criança que é percebida como mais agitada, no intuito de a criança que é mais vivaz “entrar no ritmo” da primeira. Para Spinoza (2014), independentemente do resultado da experiência, ambas crianças sofrem afecções. E já não são mais as mesmas crianças depois de afectadas. Essa definição, o autor usa também para outros seres e coisas.

No caso das coisas, podemos citar o exemplo das ondas do mar batendo em um rochedo, tanto o rochedo vai sofrendo afecções das ondas batendo em sua constituição e tomando novas formas, quanto a água das ondas também vai, ainda que não seja possível percebermos, sofrendo afecções dos elementos constitutivos da rocha.

Sua compreensão de Deus, e o modo como este se constitui, remete ao universo, ao cosmo, à própria Terra, à natureza. O autor afirma que é um ente absolutamente infinito, ou uma substância composta de infinitos atributos, de infinitos corpos, animados ou inanimados, cada um dos quais exprime uma essência eterna e por isso mesmo infinita.

Para exemplificar a existência eterna de uma criança, pensemos o seguinte: existe quase oito milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil brasileira no momento deste estudo - são infinitos atributos, substâncias interconectadas ao cosmo. Embora estejam em relação, cada uma eterna, é infinita. Eterna na sua existência, podem nascer outras crianças, outras Marias, outros Josés, mas a *Maria* filha de Joana e João, neta de Alice e Jorge, é, enfim, única e eterna. Ainda que não viva mais, ela continuará existindo, na relação concreta com tudo o que existe, a terra, a água, o ar, ou mesmo nas relações subjetivas, na memória dos familiares, nos documentos da escola, nas fotografias, etc.

Nessa relação de interdependência, o autor nos fala da “coisa livre”, como coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza. E da “coisa coagida”, a que é determinada por outra a existir, a primeira determina a segunda como deve existir, de maneira definida e determinada.

Nesse sentido, para Spinoza (2014), o verdadeiro bem, a verdade buscada por todos os filósofos em todas as épocas significa liberdade, uma atividade incessante, de diminuir o máximo possível as nossas dependências; ou seja, nós inevitavelmente seremos afetados por outros corpos e ideias, estaremos ligados afetivamente aos outros corpos e ideias. No entanto, quanto mais somos capazes de intensificar nossos afetos, transpor a esfera da passividade - não apenas permitir ser afetado por uma razão alegre ou triste, mas compreender a razão, a gênese causadora do afeto alegre ou triste, ou seja, reconstituir a gênese da afecção -, tanto mais eu passo de uma situação de passividade, afetividade, para uma situação de entendimento, de reelaboração intelectual e emocional do afeto sofrido, mais eu alcanço o sumo bem, isto é, eu sou livre. Liberdade em Spinoza significa, dessa forma, livre causalidade.

Consideramos que, para Spinoza (2014), não existe a dualidade imposta pelo pensamento moderno, alma e corpo não são duas substâncias, mas sim dois atributos de uma única substância. Como integrantes de uma única substância são, portanto, integrados sem mistério e sem artifício.

O objeto da alma humana não é, para Spinoza, outra coisa que o corpo. A alma humana é a ideia do corpo e das afecções experienciadas por esse corpo. O corpo humano é o atributo de extensão de todos os outros corpos, já que o objeto da ideia, da alma humana é definido por Spinoza como um corpo formado por vários outros corpos, portanto é um corpo complexo, um organismo, capaz de sofrer (experienciar) afecções, isto é, capaz de ser afetado.

Como existe esse paralelismo entre alma e corpo, o autor afirma que esse corpo é passível de ser afetado, tocado de múltiplas formas, de diversos modos. Afetado por outros corpos, afetado por outras ideias, afetado, portanto, por encontros, entre ele próprio e esse corpo e com ele mesmo, e por outros corpos e outras ideias.

Vale ressaltar, ao findarmos nossa conversa com o filósofo, que tudo o que propusemos até aqui nada mais foi do que uma tentativa de explicar o que propôs Spinoza no século XVII. O caminho, ou seja, o método para se alcançar o verdadeiro bem, e, uma vez alcançado, por meio dele, chegar ao sumo bem. Esse sumo bem, ou bem supremo é o conhecimento elaborado por meio dos sentidos, do corpo e do intelecto, o qual em nossa compreensão deve ser compartilhado com os outros.

Na próxima seção, conectamos os rizomas encontrados em Spinoza (2014) a teoria de Sauvé (2001), onde, segundo a autora, a constitui o da identidade ecológica se d  por meio de esferas de inter-rela o.

2.3.2 A constitui o da identidade ecológica em Sauvé

Seguindo o fio de Ariadne proposto por Latour (2013), nos conectamos aos rizomas que emergem da teoria de Sauvé *et al.* (2001), e buscamos compreender a constitui o do sujeito pelas lentes da autora. De acordo com Sauvé *et al.* (2001), a vida humana s    possível graças as inter-rela o es dos seres vivos. Estes extraem de seu meio as substâncias nutritivas que cont m a energia necessária para viver e desenvolvem numerosos e complexos vínculos com os elementos bióticos (vivos) e os abióticos (inanimados) existentes no meio ambiente. Desse modo, participam de uma grande variedade de inter-rela o es, formando parte de um sistema local, que, por sua vez,   parte integrante de sistemas mais amplos e complexos (SAUVÉ *et al.*, 2001).

Transpondo sua concepção de ser humano das ciências biológicas para o campo da educação ambiental, a autora define que: “La trame de l’environnement, est celle du réseau de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture; l’environnement est le creuset où se forgent notre identité, nos relations d’altérité, notre ‘être-au-monde’” (SAUVÉ, 2002, p. 1)³⁰. Para a autora, o meio ambiente, ou a natureza, é a trama, ou a rede de sustentação para que a própria vida possa existir. Na junção da natureza e da cultura, o ambiente é o recipiente de fundição, onde são forjadas nossas identidades, nossas relações de alteridade, e nosso modo de “ser e estar no mundo”.

Nesse processo de constituição da identidade, a autora concebe o ser humano como originário de um determinado lugar, contexto, ou seja, de um único lugar, o planeta Terra. Ainda que não reconheçamos bem nossas raízes, a autora conclama a reflexão sobre o viver juntos nessa Terra, nessa casa compartilhada. “Nous sommes des êtres incarnés, situés, contextualisés, enracinés ... ou en mal de racines. Vivre – cette dynamique d’être - implique un espace-temps actualisé dans un ‘ici et maintenant’, et portant la trace de nos résidences et itinérances antérieures” (SAUVÉ, 2009, p. 1)³¹.

Para Sauvé (2009), “ser humano” corresponde a uma aventura coletiva. A autora concebe a constituição das identidades humanas na relação com os outros seres humanos, na relação com o ambiente em que vivemos, e que, portanto, essa identidade humana se constitui na junção entre natureza e cultura. Nesse sentido, aprender a “ser” é o mesmo que aprender a viver aqui neste planeta, juntos. Para essa dinâmica de viver juntos neste planeta, na mesma casa, a autora desenvolve sua teoria denominada *Oikos*.

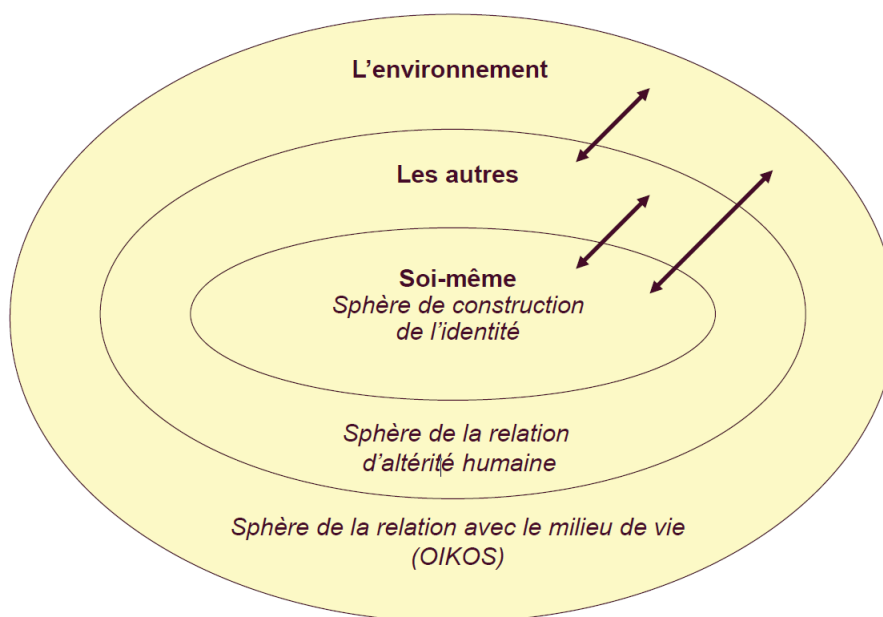
O termo *Oikos* foi desenvolvido por Sauvé em várias publicações (1999, 2006, 2009, e outros). A autora concebe a terra como *Oikos* e justifica a palavra escolhida por sua raiz grega, a qual significa “casa ou habitat” de um ser. Segundo a autora, é no *Oikos*, na grande casa compartilhada, que se forjam as identidades humanas. No contingente da casa compartilhada, ou do cosmo, ela define três

30 “A trama do meio ambiente é a rede da própria vida, na junção entre natureza e cultura; o ambiente é o lugar de encontro, onde se forjam nossas identidades, nossas relações com os outros e nosso “ser e estar no mundo.” (SAUVÉ, 2002, p. 1, tradução nossa).

31 “Nós somos seres encarnados, situados, enraizados... ou com poucas raízes. Viver – esta dinâmica do ser – implica em um espaço-tempo atualizado no ‘aqui e agora’ e comporta as marcas de nossas casas e itinerários anteriores.” (SAUVÉ, 2009, p. 1, tradução nossa).

esferas de relações em que nossas identidades se constituem. Apresentamos essa representação na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Esquema de representação da teoria de Lucie Sauvé



© Lucie Sauvé

Fonte: Sauvé (1998, p. 20).

Por meio da representação de sua teoria, em que as identidades se constituem por meio das relações que estabelecem com o meio em que vivem, com os outros e consigo mesmo, em nossa compreensão, encontramos conexão ao pensamento de Spinoza (2014). O primeiro está na concepção da matriz que possibilita a existência do ser humano. O universo em Spinoza traduz-se no *Oikos* em Sauvé *et al.* (2001). O segundo ponto, são as relações interdependentes entre seres e coisas. Tanto para o filósofo como para Sauvé, tudo está em conexão, ou em relação. Para o primeiro, constituímos-nos por meio de nossas afecções com os seres e as coisas com os quais nos relacionamos. Para a segunda, constituímos-nos nas diferentes esferas de relações, a saber: relação com o meio, relação com os outros seres vivos e não vivos e relação comigo mesmo.

Ambos os autores dão sustentação à hipótese formulada no sentido de que se o humano se forma a partir das afecções e das relações que ele estabelece. Portanto, para constituir-se como ser humano, não somente de cultura, mas também de natureza, é necessário que ele estabeleça uma relação de qualidade com essa natureza, que, a nosso ver, com base na ótica spinozana, deve ser por meio da

experiência afetiva. Lembramos que esse conceito por nós construído a partir da concepção de conhecimento em Spinoza (2014) já apresentamos no capítulo 1 deste estudo.

Os rizomas encontrados nas referidas teorias (Spinoza, 2014; Sauv e *et al.*, 2001) no que concerne   constitui o humana por meio das rela oes entre a natureza e a cultura, nos ligam a próxima se o, onde trataremos de apresentar ao leitor a constitui o do indivíduo na cultura ameríndia.

2.3.3 A fabrica o do corpo na cultura ameríndia

Nesta subse o, para dar continuidade às diferentes vertentes teóricas e epistemológicas que nos dão aporte para a concep o de infância e criança que elegemos como fio condutor deste estudo, traremos a concep o de ser humano, ou do corpo social, na cultura ameríndia, investigada e devidamente epistemologizada pelo antropólogo brasileiro Viveiros de Castro (2013).

Para entender como a cultura ameríndia das tribos amazônicas concebem a constitui o humana, o autor viveu na comunidade por um período e estabeleceu um método de interpreta o do objeto de estudo, no caso a forma o social do corpo na cultura Yawalapíti, por meio do idioma da tribo. Antes de compreender a concep o do corpo,   necessário compreender como essa cultura concebe o cosmo, o universo. Para eles, tudo está em rela o, e, conforme demonstra Viveiros de Castro (2013), homens (seres humanos), animais e espíritos são os expoentes principais da cosmologia Yawalapíti.

Não nos ateremos aqui em apresentar detalhadamente a cosmologia descrita pelo autor, pois não   este o objetivo do estudo, mas sim traremos pontos de interlocu o que, em nossa compreensão, contribuem para a elabora o de uma concep o de infância e criança no âmbito da experiência afetiva com a natureza (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

Os Yawalapíti têm como no o geral do mundo o termo "coisas", tradu o aproximada em nossa língua. As coisas contingenciam os entes (seres vivos) e os objetos do mundo. Assim sendo, o primeiro aspecto que nos chama aten o da cultura desta sociedade   a categoriza o dos seres. Os humanos pertencem   mesma categoria dos animais e dos vegetais, não estão em uma categoria distinta, ou mesmo superior aos demais seres vivos. Estão em igual nível de importância no

sistema de existência. Portanto, nessa cultura, não existe a categoria “não humano”, assim como não existe a noção de animalidade. Tudo e todos coexistem em simbiose, e, para os Yawalpíti, desde muito cedo, já se é ensinado o respeito por todos os entes e todas as coisas. Pela linha interdependente e relacional de sua constituição cosmológica, os indivíduos sabem que se alguma classe de seres desaparece, eles também tendem a não mais existir (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

Dada a noção de Cosmo, passemos a constituição humana, ou do corpo. Assim, na cultura Yawalapíti, a fabricação do corpo precisa ser submetida a diversos processos constantes e intencionais. Desse modo, a concepção por meio da relação sexual entre dois indivíduos é apenas a primeira fase, ou etapa de fabricação desse corpo. Nesse estágio, os Yawalapíti concebem como um momento de mudar o corpo, no caso da mulher, quando ela segue os processos de fabricação após a concepção (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

Embora o ato da concepção seja considerado, pela cultura Yawalapíti, como sendo dominante às demais fases, isso não significa que os indígenas dessa sociedade não relacionem a concepção com os demais elementos de sua cultura, como os fluídos vitais, a alimentação, os eméticos, tabaco, óleos e tinturas vegetais. Eles tanto estão relacionados que as transformações sofridas pelo corpo no processo de fabricação vão para além da fabricação da identidade, elas são também fabricação das relações sociais. Em outras palavras, não é possível fazer uma separação entre processos fisiológicos e sociológicos. Transformações do corpo, das relações sociais, dos estatutos que a condensam formam uma unidade (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). “A natureza humana é literalmente fabricada ou configurada pela cultura. O corpo é imaginado, em todos os sentidos possíveis da palavra, pela sociedade. [...]. O social não se deposita sobre o corpo como sobre um suporte inerte, mas o constitui” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 72).

Essa noção de fabricação que acabamos de apresentar está vinculada a outra noção cosmológica fundamental, a noção de metamorfose. Nesse processo, a fabricação faz com que a natureza esteja subordinada aos desígnios da cultura. “A metamorfose reintroduz a imprevisibilidade e o excesso do *socius*, transformando os homens em animais ou espíritos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 72). Nesse sentido, a metamorfose é concebida como uma modificação da essência humana, que se manifesta desde o plano do comportamento até, nos casos extremos, o plano

da transfiguração corporal. De acordo com o referido autor, é comum na sociedade Yawalapíti ouvir alguém dizer: “Estou fazendo meu filho”, isto é, a criança indígena, nesse grupo, é formada inicialmente pela concepção no ato sexual, em seguida na puberdade pela reclusão, onde se fabrica a identidade cultural, e, por fim, pela metamorfose, que, para Viveiros de Castro (2013), seria a sobreposição à díade natureza e cultura, ou seja, o que o autor denomina como “sobre natureza”, ou aquilo que a identidade assume para além da cultura, ou diferente do que o proposto pela cultura.

Por fim, o ciclo vital nessa cultura consiste em permitir as crianças três etapas fundamentais: a) o acesso à vida (fabricação do corpo, concepção); b) ajudá-las a ter competência para reproduzir a vida (fabricação cultural do corpo por meio de rituais que preparam o indivíduo para a vida sexual e social); c) fim da vida. Vale ressaltar que, na fase da fabricação cultural, está em conjunto a metamorfose, ou o imprevisível, aquilo que acontece sem ser planejado e que pode levar a comportamentos inadequados para o convívio em coletividade.

Portanto, pensando no objeto subjetivo de estudo de nossa Tese, a criança, podemos, por meio de uma “fabricação cultural”, permitir-lhe acesso a experiências afetivas com o objetivo de restabelecer sua relação com a natureza. Contudo, é fundamental pensar no imprevisível, no processo da metamorfose, que, na representação Yawalapíti, significa apresentar um comportamento desordenado, diferente daquele que a fabricação do corpo, da identidade pretende alcançar.

Outro aspecto importante do pensamento da cultura ameríndia é o de que eu somente não destruo aquilo que eu concebo no limiar de igualdade comigo, se o compreendo como extensão de minha existência; enfim, como sendo parte de mim. Assim, se eu concebo a natureza como campo de recursos para a sobrevivência da espécie humana, obviamente não concebo os demais sistemas de vida como sendo extensão do meu ser, como seres cuja existência eu dependo para sobreviver. Se os sistemas de vida são ameaçados de extinção, eu também corro risco de não mais existir, pois minha existência está inter-relacionada a deles. Daí se compreende o respeito e a divinização da natureza na cultura ameríndia. Pois se a minha existência depende desta natureza, eu devo concebê-la como um Deus, o Deus de Spinoza (2014).

Vale lembrar que todas as reflexões teóricas apresentadas até este momento buscam auxiliar na elaboração de conhecimento teórico com vistas a superar o

pensamento moderno. Assim sendo, tentaremos explorar melhor esta sobreposição à cultura e à natureza na próxima seção, onde traremos, como aporte, Latour (2013) e sua definição de não existência de uma modernidade.

2.3.4 Não somos modernos: a criança é híbrida, é constituída de natureza-cultura

Embora a realidade esteja diante de nossos olhos totalmente interconectada, ainda assim, os que tomam as decisões (pensadores, jornalistas, etc.), nos oferecem uma realidade fragmentada, contada em finas camadas, querendo e nos fazendo crer que a modernidade ainda existe e é possível de ser mantida. (LATOURE, 2013, p. 8).

Por que retomar a discussão sobre a Modernidade nesta subseção? Pensamos que por dois motivos essenciais. O primeiro, porque, como o próprio autor expõe na abertura de seu livro, aqueles que orientam, no caso desta pesquisa os documentos que regulam e orientam a educação infantil brasileira, continuam oferecendo a realidade em partes isoladas. Então, esse assunto, embora já tenha sido abordado repetidas vezes neste estudo, a nosso ver, ainda não se esgotou. O segundo motivo é pela causa desta pesquisa. No primeiro capítulo, dizemos que este estudo é pelas crianças e que, se a pesquisa não pode levar a natureza aos cenários da Educação Infantil, ao menos buscamos privilegiar a natureza nas discussões deste estudo - o que Latour (2013) faz de maneira peculiar.

Desse modo, reconectando-nos à dualidade estabelecida pela Modernidade entre natureza e cultura, buscamos, por meio do proposto por Latour (2013), evocar novas vozes, conectar novos rizomas ao campo dessa discussão teórica e conceitual, ou como mesmo diz o autor, tentaremos desatar o nó górdio e encontrar o fio de Ariadne para sairmos do labirinto criado pelos modernos.

Latour (2013) defende que devemos reatar “natureza e cultura” pela causa de nós seres humanos, sermos híbridos, ou seja, formados por diferentes causas. O pensamento do autor conecta-se ao pensamento de seus pares, nos afectos, em Spinoza (2014), ou, ainda, nas relações, em Sauv e *et al.* (2001), ou, pelo processo de fabricação que recebemos da natureza e da cultura, em Viveiros de Castro (2013).

O autor propõe duas noções por meio das quais os conhecimentos são transportados aos indivíduos e às sociedades. A noção de Rede, que leva à ideia de conexões e relações; e a noção de sistema, que traduz a ideia de separação, de fragmentação, de individualização, de visão reduzida do todo.

Neste estudo, tentamos, desde o início, estabelecer uma rede rizomática, em que os fios (elementos estruturantes) da pesquisa se conectam ao longo do texto. Confesso que tem me sido extremamente difícil esse processo. A tendência a separar e fragmentar, mesmo de modo inconsciente, é muito forte. Por vezes, paro a escrita e releio alguns parágrafos anteriores, e meu dou conta de que passei de um assunto a outro sem fazer a devida conexão. Isso me faz refletir que o processo de fazer-nos pensar de modo fragmentado, como vimos na constituição da escola na Modernidade, por meio dos relatos de Foucault (2013) sobre as disciplinas, também é extremamente árduo. Como fazer as crianças deixarem do lado de fora da porta das instituições de Educação Infantil os seus desejos, a imaginação, a curiosidade, para concentrar-se na escrita do nome ou na grafia dos números por exemplo?

Lembro-me de um relato de uma colega do programa sobre a dificuldade que seu filho de seis anos tinha para conter os seus desejos na turma de pré-escola. Dizia o menino para a mãe que, em alguns momentos, enquanto a professora ordenava que todos estivessem sentados às suas mesas realizando determinada atividade homogênea no grupo, sentia uma vontade muito grande de dançar. Ao ser questionado pela mãe qual era a solução que encontrava, respondia que pedia a professora para ir ao banheiro, e, lá, diante do espelho, dançava muito, até saciar a vontade. Essa colega terminou seu mestrado em 2014. A experiência do filho, relatada por esta colega, ocorreu nesse período, ou seja, na contemporaneidade, porém, fica evidente pela experiência relatada, que quem comanda e continua a ditar as normas na escola, é o pensamento moderno. Como apresentaremos a seguir, tomando emprestado a voz de Latour (2013), a modernidade se tornou uma constituição invencível, assim como a denunciou Foucault (2013), quando escreveu sobre a disciplinarização dos corpos nas instituições escolares do século XVII.

Por que o autor confere essa característica de invencibilidade à modernidade? Bom, não é tão fácil assim entender esse processo, mas à guisa de contribuição para cortar o nó górdio e encontrar o fio de Ariadne, tentaremos demonstrar seus meandros nos próximos parágrafos.

Já vimos, no início desta seção, que o autor apresenta duas noções de transporte para o conhecimento. A primeira, a noção de rede, sempre existiu. A segunda é inaugurada pelo advento da Modernidade. Segundo Latour (2013), o projeto de constituição da Modernidade deu-se em duas dimensões: uma por meio da proposição de uma sociedade política (criação do humanismo), ou seja, pensada

à luz das ideias; e outra por meio da ciência (criação da não humanidade das coisas). Ambas, segundo ele, tinham na sua origem o mesmo objetivo. Somando-se a essas duas constituições, agrega-se um terceiro elemento, a negação de Deus. Esse pensamento, como podemos observar, é inteiramente oposto ao pensamento de Spinoza (2014), Sauv e *et al.* (2001) e Viveiros de Castro (2013). Este último, por meio da descri o que fizemos da forma como constituem sua concep o de cosmo e de ser humano, fica ainda mais evidente o antagonismo entre os dois modos de conceber o mundo e os seres humanos.

A representa o das coisas por meio da ciência, ou seja, a partir do exame minucioso e detalhado em um laboratório, passa a ser vista para sempre dissociada dos cidadãos e da natureza. Essa representa o tem, como advogado em seu favor a comunidade científica, esta   a testemunha dos fatos, das descobertas feitas no laboratório. Nessa constitui o o poder   das coisas.

Por outro lado, a representa o dos cidadãos por meio do contrato social e político, que elege apenas uma pessoa para representar a todos, torna-se a constitui o soberana, ou seja, a república, a qual   constituída apenas pelas rela es sociais. Nessa constitui o, o poder   dos eleitos para representar o povo.

Essas duas dimensões, na concep o de Latour (2013), são as garantias que a Modernidade passa a oferecer aos seus cidadãos. A terceira garantia   a exclusão de Deus ou da religião. Se o homem consegue ser dono do seu destino, elegendo seus representantes "livremente" (constitu o política), para viver bem em sociedade, e, se, por outro lado, aprendeu a dominar a natureza e os não humanos, as coisas - e as usa, as transforma para o uso de todos -, não precisa mais de Deus. Assim, elimina-se Deus da sociedade política (cultura) e elimina-se Deus da natureza.

O Deus suprimido da natureza e da cultura torna-se um Deus transcendente (Cristianismo). Esse afastamento de Deus da natureza e da cultura   necessário para que o humano possa agir livremente sobre a natureza e livremente sobre a sociedade. Dessa afirmativa, conclui-se que o homem moderno poderia ser ao mesmo tempo ateu ou religioso. A cria o de um Deus transcendente permitia tanto criticar a ciência como a sociedade, sem que se precisasse obrigar Deus a intervir em uma ou outra. (LATOURE, 2013).

Desse modo, segundo Latour (2013), a crítica moderna v  os híbridos, ou seja, os seres constituídos de natureza e cultura como misturas indevidas, as quais

deveriam ser separadas ou purificadas. Nesse processo de purificação, deixamos de ver a natureza como os índios Yawalapíti, sem separação entre a natureza e a cultura, e passamos a ver os encadeamentos naturais separados da nossa fantasia, da nossa imaginação, das nossas crenças. Assim, passamos a conceber a natureza como objeto de investigação ou de contemplação.

A modernidade invencível classifica as culturas-natureza como pré-modernas, antigas, velhas, ultrapassadas, arcaicas, SEM VALOR! Nesse sentido, para os modernos, voltar a cultuar a natureza significa não ter cultura, não ter conhecimento epistemológico, ser ignorante...

E o que é possível fazer diante de um projeto tão bem pensado, garantido, quase perfeito, quase impossível que se possa apontar-lhe falhas? Para a temática deste estudo, antes de qualquer coisa, a contribuição de Latour (2013) é no sentido de percebermos a importância de oferecer às crianças a experiência afetiva na relação dela com a natureza. A relação nesses moldes, como já vimos descrevendo ao longo deste estudo, permite que o conhecimento seja forjado por meio da experiência, ou seja, por meio das afecções, das relações, da fabricação do corpo infantil no contato com a natureza.

É preciso esclarecer que essa experiência necessita diferir de tudo o que expomos sobre o processo de separação que a Modernidade instituiu entre natureza e cultura. Uma vez que, como diz o próprio Latour (2013), nós jamais fomos modernos. Somos híbridos, somos natureza e cultura em simbiose, e necessitamos, ainda, reconstruir nossa sobrenatureza, isto é, a capacidade de divinizar os seres e os objetos da natureza, já que esse pode ser o caminho para uma mudança do paradigma moderno, para o retorno ou a religação com a nossa constituição híbrida, de natureza-cultura.

Nesse sentido, o autor conecta-nos aos teóricos já referenciados, Spinoza (2014), Sauv e *et al.* (2001) e Viveiros de Castro (2013), uma vez que concebe, por meio de seu conceito de hibridez humana, a natureza e o ser humano (criança), bem como a rela o que se estabelece entre ambos, nos mesmos moldes que os demais autores que elegemos a concebem. Natureza: território que tudo sust m; Ser Humano: ser que existe e se constitui em rela o com os demais sistemas de vida existentes na natureza.

Desse modo, tendo apresentado, por meio de nosso aporte teórico, nossa concep o acerca da constitui o da natureza (universo), da criança e da rela o da

criança com a natureza, julgo ter desatado o nó górdio na dimensão da constituição humana: nós não somos constituídos de forma bipartida, ou seja, mente e corpo operando de modo que o primeiro se sobrepõe ao segundo, mas sim, nos constituímos em simbiose a tudo o que nos afeta, com tudo e todos aos quais nos relacionamos.

E se alcançamos compreender como de fato nos constituímos, julgo ainda ter encontrado o fio de Ariadne que me permite ter uma noção clara, um conceito definido da constituição humana e que a sua relação com a natureza, nestes moldes, só pode ser como experiência afetiva. Com base neste conceito, poderei estabelecer uma análise das concepções que emergiram dos dados coletados. Neste ponto, os rizomas nos conectam ao próximo capítulo, no qual retomarei o percurso metodológico e apresentarei os dados obtidos, categorizando-os de modo a permitir uma análise de efetivo rigor.

PARS TERTIA³²

3 QUE NATUREZA ORIENTA OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL?

*A Máquina moi carne
excogita
atrai braços para a lavoura
não faz atrás de casa
usa artefatos de couro
cria pessoas a sua imagem e semelhança
e aceita encomendas de fora.*

*A Máquina
funciona como fole de vai e vem
incrementa a produção do vômito espacial
e da farinha de mandioca
influi na Bolsa [...]*

*A Máquina
trabalha com secos e molhados
é ninfômana
agarra seus homens
vai a chás de caridade
ajuda os mais fracos a passarem fome
e dá as crianças o direito inalienável ao
sofrimento na forma e de acordo com
a lei e as possibilidades de cada uma.*

*A Máquina engravida pelo vento
fornece implementos agrícolas
condecora
é guiada por pessoas de honorabilidade consagrada,
que não defecam na roupa!*

*A Máquina
dorme de touca
dá tiros pelo espelho
e tira coelhos do chapéu
A Máquina tritura anêmonas
não é fonte de pássaros [...]³³
Manoel de Barros*

³² Do latim: Capítulo III ou terceira parte.

³³ Manoel de Barros escreveu esse poema como uma dura crítica ao que a Modernidade e o sistema capitalista fizeram com os seres humanos.

Aos cinco anos fui matriculada no Jardim de Infância da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em nossa comunidade, apareceu essa possibilidade para as famílias carentes de que seus filhos frequentassem a pré-escola, que, até aquele momento, era oferecida apenas na rede particular, devendo as famílias que não tinham renda para pagá-la matricular seus filhos diretamente na primeira série do Ensino Primário.

Minha mãe sempre atentou a necessidade de que os filhos frequentassem a escola, já que à ela esse direito não havia sido concedido. Ao receber o convite, e sendo eu a única em idade (cinco anos) para frequentar o Jardim de Infância, fui matriculada. Lembro-me, ainda, e muito claramente, conforme a concepção spinozana, das imagens registradas daquele primeiro dia de aula no Jardim. Recordo-me da professora, Tia Marlene, e das afecções de alegria que sua presença, naquele dia, me provocaram. No entanto, essa alegria pouco durou. Tia Marlene, ao perceber que eu era a única menina matriculada na escola - os demais, em número de mais ou menos 10, eram meninos - pediu-me que ficasse à frente da fila dos meninos. Tal pedido e sua ação de me direcionar para a frente da fila dos meninos culminou em um choro convulsivo que Tia Marlene custou a fazer-me controlar.

Entre os afectos de tristeza que me recordo, sempre me vem à memória a fila. Talvez por ter sido a primeira vez que eu tenha visto tantas crianças em uma formação assim tão uniforme e retilínea, o que contrastava sobremaneira ao modo que eu experienciava minha infância junto aos meus irmãos (éramos oito, três homens e cinco mulheres, eu a penúltima, antes de meu irmão caçula) em nossa casa.

Por sermos em grande número, e talvez por não haver vizinhos próximos, brincávamos entre irmãos maiores e menores, uns com os outros, soltos, como pássaros, somente nós e a natureza. A mãe? A mãe deixava... Portanto, a imagem de uma "ordem" de formação de crianças, ainda que fosse apenas em fila, ou mesmo todas, quase do mesmo tamanho, por serem da mesma idade, afetou-me profundamente. Dessa afecção, ficou a imagem do Jardim de Infância como lugar, antes da brincadeira, de ordem e de obediência.

Figura 8 – A escola da natureza - Francesco Tonucci (1984)

No Jardim de Infância onde estudei, não tínhamos mais experiências afetivas na natureza. Ali, nós aprendíamos sobre a natureza. Como deveríamos desenhar a flor, qual cor deveríamos usar para as pétalas, para as folhas e o caule. E, para nos ajudar em nossa “fome” de aprender, Tia Marlene sempre colocava à frente, no quadro negro, uma cópia do desenho mimeografado já pintado, o qual nos dava para pintar. A cópia pintada pendurada bem no alto do quadro servia, explicava ela, para nos “auxiliar” a pintar do modo “certo”.



Fonte: Tonucci (2015).

Mais tarde, ao entrar na Academia, no decorrer da trajetória da Graduação em Pedagogia, do Mestrado e, ainda, neste percurso do Doutorado, descobri que Tia Marlene, assim como diz o poema de Manoel de Barros que inserimos como epígrafe deste capítulo, era produto da máquina, ou seja, do sistema, e, por isso, já não era mais fonte de pássaros, de “liberdade” como nós.

Apresento essas reflexões (anamnese), com base no objeto que estabelecemos como fio condutor para esta pesquisa, a educação da criança de zero a seis anos na relação com a natureza. Quando penso na configuração espacial da cidade onde moro, vejo, por meio das imagens que se formam em minha mente, a violência, a voracidade da “máquina capitalista”. Já não temos mais terrenos baldios para as partidas de futebol. As ruas tornaram-se movimentadas pelo vai e vem dos carros que impossibilitam as crianças além de brincar, de andar de bicicleta, de caminhar por elas com autonomia, devido aos altos índices de violência. Nas instituições de Educação Infantil, não tem sido diferente, os parques infantis têm dado lugar cada vez mais a construção de “salas de aula”, ao que parece, a institucionalização da escola moderna (Sarmiento, 2004) ainda não concluiu o seu projeto.

Talvez, por isso, Manoel de Barros, que tanto escreveu sobre a beleza e a grandiosidade da natureza do Pantanal Mato-grossense, nessa poesia de modo específico, não pudesse colocar outras palavras, se não as únicas que seriam capazes de traduzir a essência da “máquina moderna”, ou do capital - palavras de ordem, de usurpação, de engodo, de dominação. A “máquina” nunca é fonte de pássaros, ou seja, de natureza e de liberdade. Ao contrário, é sinônimo de prisão.

Conforme afirma Foucault (2015), nada é mais difícil do que descobrir os caminhos, os meandros para libertar-se dessa prisão, dos jogos de poder que o sistema capitalista impõe. Neste estudo, buscamos encontrar nos feixes de relações que compõem as unidades discursivas o fio de Ariadne para alcançar a liberdade de pensar e materializar a relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

Para tanto, retomo a seguir o percurso metodológico, o qual me conecta aos dados da pesquisa, essenciais para que pudéssemos construir a tese de que a existência de concepções pluralistas e ainda fundamentadas no pensamento moderno nos documentos analisados não permite a materialização da experiência afetiva na relação da criança com a natureza.

3.1 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA COMO OBJETO DE ANÁLISE

O objeto desta Tese, como já referido anteriormente, parte do seguinte pressuposto: Os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não delineiam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva. Dessa forma, a coleta de dados deste estudo consistiu na pesquisa e na compilação dos documentos oficiais desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a promulgação do Plano Nacional de Educação, pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, nos sítios eletrônicos do Governo Federal.

Para dar norte ao percurso metodológico dessa etapa, fundamentamos nosso aporte teórico no proposto por Foucault (2015) em sua obra *A Arqueologia do saber*. O autor afirma que não propõe um método de análise estrutural, mas sim princípios que permitem ao pesquisador desenvolver sua própria metodologia, ou seja, se cada estudo, cada pesquisa é singular, o percurso metodológico também precisa ser.

Assim, segundo este autor, é preciso ter os princípios, mas, para a construção do percurso, é preciso usar da arqueologia³⁴, para buscar os elementos que constituirão os dados. Para Foucault (2015), as histórias arqueológicas são móveis, pois deslocam-se pelos discursos e pelas práticas em suas camadas, contornam os saberes procurando descrever e individualizar os enunciados discursivos.

Nesse sentido, o primeiro princípio parte de que todo discurso tem uma unidade discursiva. E o pesquisador precisa, então, encontrar esta unidade. Para encontrar a unidade discursiva, Foucault (2015) estabelece que só podemos chamar de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva. Assim, a unidade de um discurso, como uma ciência, por exemplo, unidade procurada nos níveis do objeto, do tipo de enunciação, dos conceitos básicos e dos temas, é na realidade uma dispersão de elementos. Esses sistemas de dispersão são as formações discursivas.

Para dizer de outro modo, os descritores eleitos para a pesquisa das concepções nos documentos, embora tenham identificado elementos que formam um sistema de dispersão, possuem uma unidade discursiva. Desse modo, na apresentação dos dados, trazemos os elementos que pesquisamos e que formam as irregularidades, e, na análise do discurso, buscamos os elementos que formam as regularidades, ou seja, a unidade do discurso.

Dentro da unidade do discurso, conforme Foucault (2015), tratamos de identificar os feixes de relações, característica que compõem as quatro frentes de análise delineadas por Foucault. São nesses quatro feixes de relações que se encontram as regras de formação do discurso, ou seja, da unidade do discurso. Os quatro feixes são: 1) os objetos (são definidos em relação ao conjunto de regras que permitem sua formação, ou seja, regras que possibilitem o seu aparecimento histórico); 2) as modalidades enunciativas (não há um modo único de enunciação, mas formas diversas de enunciados dispersos, heterogêneos); 3) os conceitos (são as relações conceituais que se definem em um domínio de saber e,

³⁴ Arqueologia (do grego, “arkhé”, o que está à frente e, por isso, é o começo ou o princípio de tudo, e “logos”, discurso; linguagem; pensamento ou razão; conhecimento de; explicação racional de; estudo de) é a disciplina científica que estuda as culturas e os modos de vida do passado a partir da análise de vestígios materiais. É uma ciência social que estuda as sociedades já extintas, através de seus restos materiais, sejam estes móveis (como por exemplo um objeto de arte) ou objetos imóveis (como é o caso das estruturas arquitetônicas). Incluem-se também no seu campo de estudos as intervenções feitas pelo homem no meio ambiente. Fonte: <<http://www.arqueologia-iab.com.br/page/arqueologia>>. Acesso em: 29 abri. 2016.

simultaneamente, definem um *modus operandi* do pensamento); e 4) as estratégias, ou temas e teorias (trata-se de definir o sistema de formação das diferentes estratégias que individualizam um discurso).

Para o autor, a pesquisa em cada uma das frentes forma sistemas diferentes que não se hierarquizam idealmente, mas sim na própria prática do discurso e que formam um sistema quando relacionadas entre si. O que interessa não são os objetos em si, os modos de enunciação, escolhas estratégicas ou conceitos, mas as regras que possibilitaram sua existência.

Assim sendo, para a primeira frente, dos objetos, delimitamos os descritores: educação ambiental, meio ambiente e natureza. Estes são os elementos que constituem nosso objeto de pesquisa, ou seja, o discurso dos documentos de onde emanam as concepções sobre a relação da criança com a natureza na educação infantil. Vale lembrar que, no discurso pedagógico desses documentos, o alvo é a criança e seu aprendizado por meio da experiência na relação à natureza. Por isso, na segunda frente, interessam-nos os enunciados dos discursos, conforme define Foucault (2015), heterogêneos, diversos e dispersos, pois a irregularidades é que permitirão identificar a unidade discursiva.

Na terceira frente, identificamos, nos enunciados, os conceitos que possam levar a criança ao aprendizado ou à experiência na relação com a natureza. Lembrando que esses conceitos são identificados nos enunciados dos discursos que foram encontrados por meio dos descritores: educação ambiental; meio ambiente; natureza. Por fim, na quarta frente, estão as estratégias, ou temas e teorias. Nessa etapa, buscamos definir o sistema de formação das diferentes estratégias que individualizam o discurso que tem como objeto a relação da criança com a natureza.

É nessa arqueologia que tentaremos apresentar os dados e, posteriormente, no próximo capítulo, as análises. Importante lembrar que a arqueologia não se trata de uma análise do pensamento, já que a análise discursiva lida com o que é dito. Tampouco procura aquilo que está oculto, escondido, não trata o dito como algo alegórico, que ajuda a encontrar aquilo que automaticamente encobre em sua atuação, mas abre possibilidade para liberar o discurso de suas amarras e analisá-lo em sua própria especificidade (FOUCAULT, 2015).

Delimitada a metodologia de coleta e análise dos dados, tendo sido o caminho para a coleta dos dados já apresentado no primeiro capítulo, passemos na próxima seção, à apresentação dos dados.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA

A coleta de dados categorizou os documentos em três dimensões: a) Documentos Legais, são aqueles portadores da legislação referente à Educação Infantil ou resoluções que determinam os percursos dos processos educativos nessa etapa de ensino; b) Documentos Orientadores, são aqueles que, como o próprio nome já define, orientam os processos educativos na Educação Infantil; c) Documentos consultivos, os quais se constituem de publicações elaboradas pelo Ministério da Educação, oriundos de relatórios de pesquisas encomendadas, revistas, prêmios, etc.

Retomando os objetivos estabelecidos para o estudo, buscamos identificar algumas especificidades nos documentos que compõem essas categorias:

1. Caracterizar os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil.
2. Mapear as orientações contidas ou não nos referidos documentos que tenham relação com a temática da pesquisa.
3. Verificar nos referidos documentos que concepções emergem acerca da relação da criança com a natureza.

Para continuar a construção da pesquisa, na subseção a seguir, por meio da metodologia apresentada no primeiro capítulo, apresentaremos os dados obtidos, tendo como campo os sítios eletrônicos do Governo Federal e, como dados genéricos, os documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil desde a promulgação da CF (1988) até o PNE (2014).

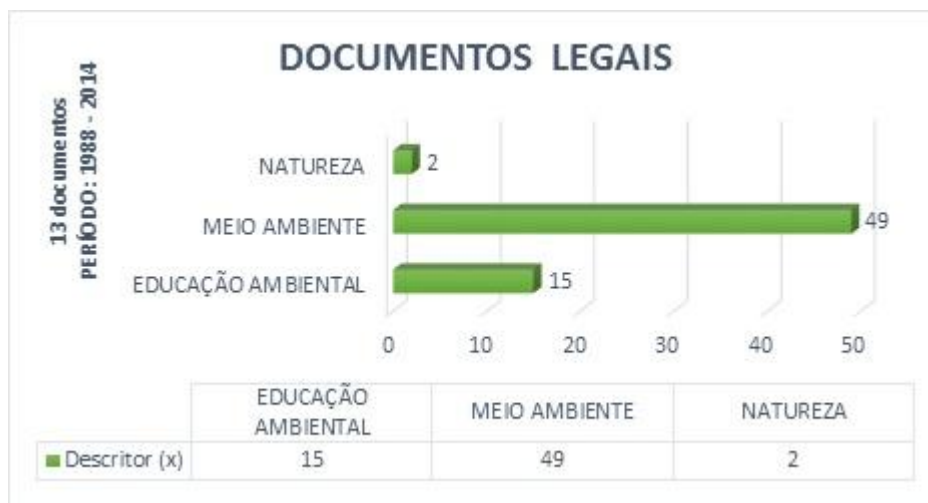
3.2.1 Documentos legais: leis e resoluções que norteiam os documentos que orientam a Educação Infantil

Para a análise da categoria dos documentos legais, delimitamos aqueles referentes à Educação Infantil, os quais compreendem as leis sancionadas pelo Senado Federal e as Resoluções expedidas pelo Ministério de Educação (MEC),

Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim sendo, para essa categoria, analisamos 13 Leis e Resoluções. O Gráfico 1 a seguir mostra o quantitativo de incidências de dados obtidos para os termos educação ambiental, meio ambiente e natureza.

Gráfico 1 – Documentos Legais



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

O termo “educação ambiental” aparece uma única vez na Constituição Federal (1998), no capítulo VI que trata do Meio Ambiente, no Art. 225: “VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 146). Em seguida, encontramos a expressão “educação ambiental”, também uma vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), no Art. 27, parágrafo 7º. A expressão é contextualizada no princípio da obrigatoriedade curricular. A lei determina que a educação ambiental seja incluída de forma integrada no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Aqui, percebemos que a Educação Infantil não está contemplada.

Na Lei Nº 10.172 (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação de 2001, encontramos o termo “educação ambiental” na dimensão que abrange o Ensino Fundamental, no campo *Objetivos e Metas*, especificado na meta 28 - contextualizada como tema transversal que deverá ser desenvolvido como prática educativa integrada, contínua e permanente, conforme preconiza a Lei Nº 9.795/99. O termo também aparece na Meta 19, do campo que abrange o Ensino Médio,

sendo caracterizada nos mesmos moldes do Ensino Fundamental, apresentando inclusive a mesma redação. O nível da Educação Infantil não é contemplado.

Na Resolução CD/FNDE Nº 18, de 21 de maio de 2013, que trata do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), encontramos o termo “educação ambiental” já no título, pois essa normativa foi elaborada pela Secretaria de Educação Continuada do Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e com a Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ainda, nessa Resolução, o descritor aparece mais seis vezes. As referências estão voltadas ao cumprimento das prescrições contidas na Lei Nº 9.795/99, já que essa é uma resolução de orientação às instituições que podem beneficiar-se desse recurso. Em 2014, sai a Resolução Nº 18, de 3 de setembro de 2014. Nessa normativa, encontramos o termo “educação ambiental” 4 vezes, também no contexto de atender outras legislações e políticas anteriores, sem quaisquer ligações ou mesmo menções à Educação Infantil.

Observamos, assim, que o termo “educação ambiental”, apesar de ser contemplado em algumas legislações, não foi pensado no âmbito da Educação Infantil, ficando esse nível de ensino aquém do processo de formação cidadã anunciado pelos respectivos documentos analisados.

A expressão “meio ambiente” aparece trinta e três vezes na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esta é abordada como direito e garantia fundamentais, no capítulo 1; no capítulo 2, como competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre os crimes ambientais; no capítulo 5, que trata das comunicações sociais, a expressão é abordada como direito de defesa do consumidor, quando algum produto lesar o meio ambiente; no capítulo 6, que trata especificamente do meio ambiente, a CF ressalta o direito fundamental de todo cidadão:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p. 146).

Ainda, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a expressão “meio ambiente” aparece na Emenda Constitucional Nº 42, de 2003 (Publicada no Diário Oficial da União em 31 de dezembro de 2003), sob o contexto das penalidades que devem ser

aplicadas aos crimes ambientais. Mais uma vez, no mapeamento dessa expressão, a Educação Infantil não aparece.

No Estatuto da criança e do adolescente (Lei Nº 8.069) (BRASIL, 1990), que assegura os direitos fundamentais da criança, inclusive no que concerne ao direito à educação plena e de qualidade, encontramos a expressão “meio ambiente” duas vezes. No capítulo 6, o Art. 220 faz referência ao Artigo 221 da Constituição Federal (1988), já referido anteriormente. Em seguida, a expressão aparece na Convenção dos direitos da criança, Parte I, Art. 29, o qual determina que a educação da criança deverá estar orientada para: “e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente” (BRASIL, 1990). Embora de forma bastante abrangente, a relação da criança com a natureza nessa legislação foi contemplada.

Na Lei Nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação, a expressão “meio ambiente” aparece duas vezes. A primeira está situada no contexto do diagnóstico do Ensino Fundamental, onde é tratada como tema transversal, devendo ser trabalhada como um conteúdo a mais das disciplinas tradicionais do currículo. Em seguida, é apresentada no campo *Objetivos e Metas*, mais precisamente na Meta 12, no qual é determinada sua inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docente. A Educação Infantil, como o resultado demonstra, não aparece.

Na Resolução Nº 5/2009, encontramos a expressão “meio ambiente” apenas uma vez: “Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009f, p. 18).

A Resolução CD/FNDE Nº 18, de 21 de maio de 2013 (BRASIL, 2013b), traz a expressão “meio ambiente” 7 vezes. Nessa normativa, o contexto refere-se ao conceito de escolas sustentáveis, em que se busca diminuir os impactos causados à degradação do ambiente por meio do desenvolvimento de tecnologias apropriadas para garantir a qualidade de vida das próximas gerações. Essa propositiva é subsidiada pelo Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na modalidade Sustentável, que prevê recursos para as unidades escolares realizarem mudanças, reformas, construção de hortas, etc. Em nenhum momento é feita qualquer alusão à Educação Infantil.

A Resolução CD/FNDE Nº 33, de 9 agosto de 2013, traz a expressão “meio ambiente” em seu texto apenas uma vez, no contexto de recomendação quanto ao uso dos recursos naturais, como a água; com o objetivo último de preservação ao meio ambiente. Novamente, não encontramos qualquer menção ao nível de ensino referido: a Educação Infantil.

Por fim, na Resolução Nº 18, de 3 de setembro de 2014 (BRASIL, 2014c), encontramos a expressão “meio ambiente” 4 vezes. Nesta, o contexto é o de reconhecimento da necessidade de apoio às escolas públicas na operacionalização de ações planejadas, oriundas da IV Conferência Nacional Infância pelo Meio Ambiente, bem como de outros projetos. A expressão aparece, também, como modo de estimular a continuidade de processos educadores que envolvam e valorizem a participação da comunidade escolar nas ações voltadas a esse fim. Contudo, em nenhuma parte do texto, faz-se referência à Educação Infantil.

Assim sendo, para a expressão “meio ambiente”, nos documentos legais analisados, a Educação Infantil quase que assume o papel de invisibilidade. Desse modo, emerge a concepção, ainda que subjetivada, de que os demais níveis são “mais importantes” no processo de contemplação da Educação Ambiental.

Por fim, analisamos a palavra “natureza”. Esta aparece apenas em uma legislação, na Constituição Federal (1988). Ainda, nessa normativa, a palavra está presente apenas em duas situações. A primeira aparece no capítulo 2, intitulado *Os Bens da União*, no Art. 24, o qual aborda a competência do estado em cumprir a legislação quando da ocorrência de crimes ambientais. E, posteriormente, aparece na Seção 1, intitulada *Do Estado da Defesa*, no Art. 136, que traz a palavra natureza no contexto das calamidades, que porventura venham a ocorrer, e do direito de a União intervir em tais situações. As demais aparições da palavra “natureza” não foram contabilizadas, já que estão no contexto de “origem de alguma coisa”, não apresentando quaisquer interpretações quanto ao ecossistema. Com relação à Educação Infantil, aqui também não há evidências.

Dessa análise, concluímos duas proposições. A primeira é que o termo está sendo usado com outra nomenclatura. Daí advém a justificativa para que não tenha sido encontrado em nenhuma legislação ou resolução, além da Constituição Federal. A segunda traduz-se no fato de que a palavra “natureza”, na forma como a buscamos, a partir da concepção que desenvolvemos no capítulo anterior do ser em Spinoza (2014), não é a concepção vigente na legislação brasileira que atende e

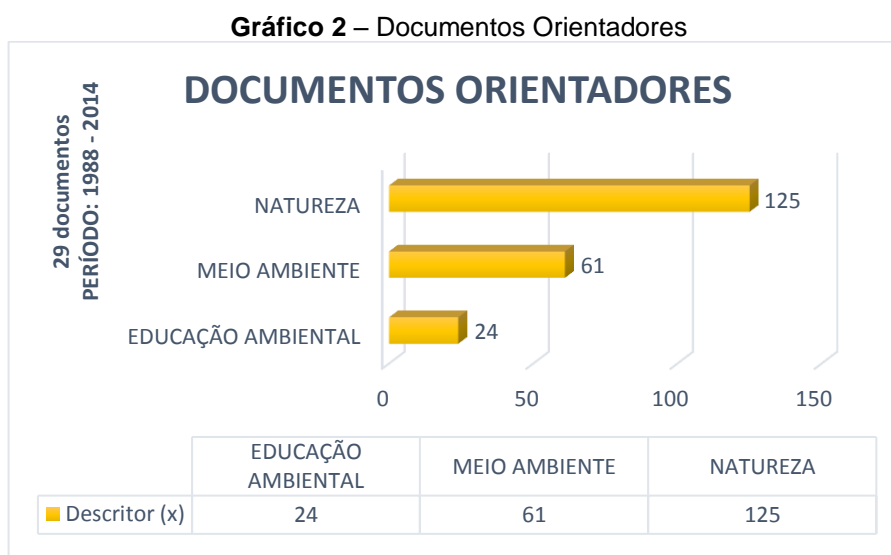
orienta os processos educativos no nível da Educação Infantil. A seguir, apresentamos os dados encontrados nos documentos orientadores.

3.2.2 Documentos Orientadores: que orientações delineiam para os processos educativos na Educação Infantil

A exemplo dos demais níveis de ensino, a Educação Infantil também tem sido objeto de orientação oriundas das leis e das resoluções. As Leis preconizam e estabelecem as bases do como, quando e onde deve acontecer a educação das crianças pequenas.

Em seguida, com base nesses textos legais, os órgãos competentes, Ministério da Educação e suas adjacências, elaboram os documentos que orientam os processos educativos na Educação Infantil. Assim, no percurso de análise dessa categoria de documentos, buscamos analisar de forma independente os dados que emergem a partir do mapeamento dos descritores: educação ambiental; meio ambiente; natureza.

No Gráfico 2, apresentamos o balanço quantitativo dos descritores “educação ambiental”, “meio ambiente” e “natureza” mapeados nessa categoria.



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

O termo “educação ambiental” aparece apenas uma vez no documento orientador *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b), no Anexo I, no qual consta como título de um subprojeto desenvolvido pela Secretaria de Estado da

Educação do Amazonas. Essa constatação remete-nos ao fato de que, embora seja um dos primeiros documentos orientadores expedidos pelo MEC para a Educação Infantil, a relação criança/natureza, mesmo que associada ao termo “educação ambiental”, não está evidenciada.

No documento orientador *Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas* (BRASIL, 2002), o termo “educação ambiental” aparece apenas uma vez. Essa referência é apresentada na experiência desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Itajaí no que concerne à estruturação da Educação Infantil como nível de ensino, conforme previsto na LDB N° 9394/1996. O contexto do termo é vinculado às ações desenvolvidas com as famílias, no intuito de preservação do meio ambiente. Embora seja uma ação que visa a preservação do meio ambiente, não podemos afirmar que esta promova, de algum modo, a relação criança e natureza, conforme delimitamos nesta pesquisa.

No documento orientador *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* (BRASIL, 2007b), o termo “educação ambiental” é apresentado 4 vezes. As duas primeiras aparecem no texto de introdução do documento. O termo aparece no contexto da diversidade, como direito humano, e, em seguida, é colocado no contexto de relação com documentos anteriores que já tratavam da educação no campo. As outras duas referências ao termo aparecem, nesse documento, no Anexo 1, o qual traz o texto das diretrizes da Educação do Campo na íntegra. Nessa referência, o termo é apresentado no contexto da determinação do Art. 286 da Constituição Federal em que a educação ambiental deve compor a grade curricular dos cursos profissionalizantes. Por fim, o termo aparece na página 79, como um dos títulos que a publicação recomenda para consulta - “Educação Ambiental: aprendizagens de sustentabilidade”. Nenhuma referência é feita à Educação Infantil.

Três ocorrências com o termo “educação ambiental” foram encontradas no documento *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola* (BRASIL, 2007c). As duas primeiras ocorrências, assim como no documento da Educação no Campo, constam no texto de apresentação do documento, nos mesmos contextos da diversidade como direito humano e da relação com os documentos publicados anteriormente que já traziam essa assertiva. A terceira e última referência também está no contexto de citação de título de

publicação para consulta do leitor. Nenhuma relação à Educação Infantil ou entre a criança e a natureza foi encontrada.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2010), encontramos apenas uma referência ao termo “educação ambiental”. O termo é citado junto aos nomes de grupos que enviaram contribuições para a elaboração do documento, sendo tais contribuições provenientes de participantes do Seminário de Educação Ambiental e Educação Infantil, ocorrido em Brasília (o ano não foi identificado no documento). Nenhuma analogia é feita no restante do documento quanto à relação da educação ambiental com a Educação Infantil, com o currículo ou com a criança.

No documento *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (BRASIL, 2012j), o termo “educação ambiental” foi identificado duas vezes. Ambos estão no âmbito do título *Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial*, no subtítulo que trata do “Direito Constitucional a Identidade Étnica”. Aqui, o termo aparece no contexto de comparação a educação ambiental, quanto à centralidade nos currículos escolares. A Educação Infantil não está presente.

No documento *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012k), o termo “educação ambiental” aparece uma única vez, no título que trata dos Marcos Legais para Educação Infantil Igualitária. Nesse contexto, o termo é apresentado como um dos três conteúdos obrigatórios previstos na Constituição Federal (1988), juntamente à Língua Portuguesa e às contribuições das diferentes culturas e etnias para o povo brasileiro. O documento não faz referência à Educação Infantil.

Por fim, no documento *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - Escolas Sustentáveis - Guia de Orientações Operacionais*, encontramos o termo “educação ambiental” 11 vezes. No título, temos a primeira referência ao termo, pois esse programa é subsidiado pelo Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e do PDDE na modalidade Sustentável. No texto de apresentação do documento, encontramos o termo na dimensão do currículo proposto para uma escola sustentável. Ainda, na apresentação, a palavra aparece relacionada à determinação da Lei N° 9.795/99, como sendo a educação ambiental promotora dos processos sociais. As demais referências do termo estão

no contexto de citação, como nome de coordenação, etc. Não há referência em nenhum momento à Educação Infantil.

Quanto aos demais documentos investigados³⁵, percebemos, além da modesta presença do termo, o direcionamento para o cumprimento de normativas legais, não havendo quaisquer preocupações quanto à relação entre a criança e a natureza, na forma como apontamos na teoria de Spinoza (2014).

A expressão “meio ambiente” encontramos apenas uma vez no documento orientador *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b). Nessa ocorrência, a expressão está situada como uma das ações pedagógicas que uma proposta de Educação Infantil deve ter. Em seguida, a expressão “meio ambiente” está presente no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil* (BRASIL, 1996b), como título inserido em *link* para posterior consulta do leitor. Não há quaisquer referências quanto à relação entre a criança e a natureza ou mesmo à Educação Infantil.

Encontramos três referências para a expressão “meio ambiente” no documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. II* (BRASIL, 1998b). A primeira referência está no contexto das regulamentações das instituições de Educação Infantil, no que concerne aos direitos do cidadão e do meio ambiente, os quais devem ter prioridade em relação aos interesses econômicos. A segunda referência está no contexto dos princípios que devem nortear as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Aqui a expressão é abordada como conhecimento que deve estar articulado aos

³⁵ São eles: São os seguintes documentos: de 1994, *Política Nacional de Educação Infantil, Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*; de 1995, *Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças*; de 1998, *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. I, Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. II, Referenciais curriculares nacionais para educação infantil - vol. II: Formação pessoal e social, Referenciais curriculares nacionais para educação infantil – vol. III: conhecimento de mundo*; de 2005, *PROINFANTIL Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil*; de 2006, *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1; Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil; Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 1; Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 2; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Brincar para todos*; de 2009, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*; de 2011, *Deixa eu Falar!*; de 2012, *Brinquedos e brincadeiras de creche: Manual de orientação pedagógica*; de 2013, *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*.

cuidados e à educação. A terceira e última referência encontra-se no título de uma das referências utilizadas no documento.

No volume I do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998c), que traz a introdução à coletânea composta por mais dois volumes, encontramos a expressão “meio ambiente” apenas uma vez, inserida no contexto dos objetivos gerais da Educação Infantil - “[...] observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação” (BRASIL, 1998c, p. 63). Nesse documento, finalmente, encontramos ao menos uma diretiva no sentido de aproximar a criança da natureza, ainda que a orientação esteja confusa, ora colocando a criança como integrante e dependente, ora como agente transformador. No volume III do Referencial (BRASIL, 1998e), a expressão “meio ambiente” aparece oito vezes. A primeira referência está nas orientações para o professor, cujo contexto abordado é de citação do termo. A segunda referência também segue esse molde.

Nesse documento, nos objetivos de aprendizagem para as crianças de quatro a seis anos, encontramos a expressão no contexto de permitir a criança estabelecer relações com o meio ambiente e as formas de vida, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana. O termo também aparece nas orientações didáticas, relacionando a aprendizagem sobre os seres vivos ao desenvolvimento de atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente. Nas orientações para o professor, a expressão “meio ambiente” vem especificada dentre as atividades consideradas permanentes, como atividade de cuidados com o meio ambiente.

Nas orientações didáticas, página 215 do documento, a expressão aparece no contexto do desenvolvimento da localização espacial pela criança. E, por fim, o documento traz a expressão em uma das referências, denotando que essa publicação, de forma específica, apresenta essas relações pelo fato de a equipe de elaboração ter tido a sensibilidade de buscar contribuições nos autores da Educação Ambiental, como, por exemplo, de estudos de Reigota (1995).

Novamente, como no documento anterior, encontramos proposições no sentido de aproximar a criança da natureza, ainda que, novamente, a orientação esteja confusa, pois coloca a importância de ensinar a criança a cuidar das demais

espécies e preservá-las, e que, assim, a criança terá uma qualidade de vida melhor. Como vimos em Spinoza (2014), tal concepção remete ao uso da natureza (Cosmo) pelo homem, como utilidade, ou seja, que está para servir o homem e as suas necessidades. Essa é a causa primordial para a preservação, para que continue servindo ao homem única e exclusivamente.

Encontramos no documento *Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas* (BRASIL, 2002) a referência à expressão “meio ambiente” duas vezes. Na experiência do município de Manaus, o termo é utilizado quando trata do diagnóstico dos impactos negativos do forte fluxo imigratório. Em seguida, aparece como um dos objetos de pesquisa do Centro de Formação de Professores do município de Manaus. Assim, não há relação com a Educação Infantil.

No documento *PROINFANTIL - Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil* (BRASIL, 2005), encontramos a expressão “meio ambiente” apenas uma vez, na dimensão dos conteúdos da área de domínio que o professor deve desenvolver. No contexto, “meio ambiente” aparece no sentido de possibilidade de ampliação dos conhecimentos do professor. Dessa forma, não há relação com a Educação Infantil, ou com modos de abordar essa temática com as crianças na instituição.

Encontramos uma vez a expressão “meio ambiente” no documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1:*

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o **meio ambiente**. (BRASIL, 2006a, p. 10, grifos nossos).

Embora o documento aborde a relação criança com o meio ambiente, essa propositiva não se verifica ao longo do documento, ficando apenas na “anúnciação”.

No documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), a expressão “meio ambiente” foi identificada onze vezes. No início da apresentação do documento, os autores antecipam que o texto foi elaborado com base nos estudos e pesquisa do Grupo de Ambiente - Educação (GAE) e que a ênfase aponta para o desenvolvimento da criança para além de sua adequação ao meio ambiente. No texto introdutório, a expressão

aparece no contexto da construção de um ambiente físico que privilegie a interação da criança com o meio ambiente. Na dimensão que trata da competência dos gestores, a expressão “meio ambiente” aparece em uma das proposições de construção de espaço para o diálogo com a comunidade sobre as questões ambientais.

Ainda, nesse documento, na etapa de elaboração dos projetos, a expressão “meio ambiente” aparece como item básico que se deve levar em consideração da primeira à última etapa de desenvolvimento do projeto. Em seguida, aparece nas orientações das diferentes etapas do projeto de construção da unidade. Assim, a expressão aparece na etapa de edificação como previsão do uso de fontes renováveis de energia e água. Na etapa que concebe o conceito estético, encontra-se no subitem áreas de “recreação e vivência”, orientando para a importância da valorização dos espaços externos e coletivos. Na etapa de escolha dos materiais e acabamentos, aparece no contexto da construção dos ambientes externos, como meio de privilegiar a exploração sensorial da criança.

Ainda, na parte da legislação, a expressão “meio ambiente” emerge no contexto de coerência dos espaços físicos com a proposta pedagógica e com a legislação vigente, referentes a diversos itens, como espaço, segurança, etc., inclusive o meio ambiente. As últimas três evidências da expressão são encontradas nos modelos de tabelas de avaliação que o documento oferece para realizar o diagnóstico das edificações.

Embora esse documento orientador seja inovador, ainda as orientações restringem-se mais a edificação das instituições, e mesmo no que concerne à construção de ambientes externos, estes não são pensados na forma de contemplar a natureza em seu estado original, proposição desta Tese. Ainda assim, é louvável que aqui talvez esteja uma das raras tentativas que se percebe nesse nível de ensino de aproximar as crianças da natureza.

No documento orientador *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* (BRASIL, 2007b), a expressão “meio ambiente” aparece três vezes. A primeira dá-se como nomenclatura de um dos três ministérios que contribuíram de forma articulada nos trabalhos do Programa Saberes da Terra. A segunda também como nomenclatura de composição do Comitê Interministerial do referido programa. E a terceira, na dimensão das legislações e normas, é apresentada no contexto de

orientação das atividades escolares, embora não faça relação com a Educação Infantil.

A expressão “meio ambiente” aparece oito vezes no documento *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola* (BRASIL, 2007c). As primeiras cinco evidências estão no contexto de nomenclaturas. Em seguida, o termo aparece no contexto da política de educação indígena, em que determina a adoção de medidas especiais para salvaguardar pessoas, instituições, bens, culturas e meio ambiente dos povos indígenas. Ainda, no contexto legal, aparece na determinação de zelo por parte dos governantes quanto a diagnosticar os impactos sofridos pelas comunidades indígenas bem como no meio ambiente e tomar as medidas necessárias. Também, nesse contexto, a expressão aparece como atribuição ao Governo Federal a adoção de medidas de proteção aos povos indígenas e ao meio ambiente. E, por fim, a expressão encontra-se no contexto legal, da promoção de contatos e cooperação com as fronteiras, também no sentido de preservação. Nesse documento, também não encontramos relações com a Educação Infantil, ou mesmo quaisquer menções na relação da criança com a natureza.

Encontramos apenas uma vez a expressão “meio ambiente” no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). No primeiro texto que fala da qualidade na Educação Infantil, a expressão aparece como um dos fundamentos aos quais a qualidade na Educação Infantil deve estar alicerçada. Contudo, no restante do documento, essa propositiva não se evidencia. Quanto à relação entre a criança e a natureza, também não encontramos quaisquer evidências.

Para o documento *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (BRASIL, 2009e), encontramos a expressão “meio ambiente” uma vez, na parte II, que trata do diagnóstico da realidade. Neste recorte, a expressão “meio ambiente” aparece como nomenclatura dos setores municipais responsáveis na formulação das políticas municipais. Não encontramos referências à Educação Infantil e mesmo sobre a criança e o meio ambiente.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), encontramos a expressão apenas uma vez. Semelhante ao texto da

Resolução N°5/2009, a expressão é abordada como sendo um dos princípios éticos que norteiam as diretrizes nacionais e que devem nortear também as diretrizes nas esferas estadual e municipal. Embora esse importante documento anuncie sendo princípio ético a questão ambiental, no restante do documento a questão ambiental é tratada de forma ambígua, ora se fala em sustentabilidade, ora se fala em preservação.

No documento *Deixa eu Falar!* (BRASIL, 2011), a expressão aparece duas vezes no título: *Cidade e Meio Ambiente*. Não consta quaisquer referências a sua relação com a Educação Infantil ou com a criança. Em se tratando da publicação *Brinquedos e brincadeiras de creche: Manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012h), encontramos três referências à expressão “meio ambiente”. Todas as vezes a expressão é abordada nas sugestões de práticas (atividades), que envolvem valores éticos de proteção ao meio ambiente, dando o destino correto aos materiais utilizados e reaproveitando-os quando possível. Embora nesse documento evidencie-se alguma preocupação com o tema, o conceito de sustentabilidade está fortemente subjetivado na redação do texto e, conseqüentemente, nas orientações que determina.

No último documento de orientação publicado, *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escolas Sustentáveis - Guia de orientações Operacionais* (BRASIL, 2014b), a expressão aparece nove vezes. Em um primeiro momento, é abordada como orientação quanto à relação de equilíbrio com o meio ambiente que a escola deve manter. As demais vezes que a expressão é citada refere-se à Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), e a IV edição da Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente (CIJMA) (2013). Embora o documento seja orientador no sentido de desenvolver ações preventivas nas escolas quanto ao cuidado com o meio ambiente, não encontramos quaisquer alusões à Educação Infantil ou à relação da criança com a natureza.

Para o descritor “meio ambiente”, percebemos que, embora nos documentos de orientação aos processos educativos na Educação Infantil o termo apareça com um índice de frequência maior, como nos três volumes do *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, de 1998; e o documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (2006b) também apresente grande esforço para fazer com que a proximidade da criança com a natureza se

efetive, ainda assim há um acentuado descaso para com essa temática na elaboração dos documentos³⁶.

Para o descritor “natureza”, encontramos 125 referências nos 29 documentos orientadores analisados. No documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b), a palavra aparece duas vezes. Ambas se referem ao propósito de ampliação das experiências das crianças estimulando seu interesse ao processo de transformação da natureza.

No documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a), a palavra aparece uma vez, como componente da área das ciências da natureza de um currículo pensado para a formação do professor de Educação Infantil. Novamente, como em outros documentos já analisados, a propositiva é anunciada, mas no decorrer do texto não se efetiva.

Em seguida, encontramos a palavra “natureza” uma vez no documento *Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995). Nesse documento, o qual traz os direitos fundamentais da criança, a palavra aparece no tópico “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”. Contudo, a forma como deve ocorrer esse contato não está especificada.

Em 1998, o MEC publica o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. I* (BRASIL, 1998a). Nele, também encontramos a palavra uma vez, atendendo ao disposto nas diretrizes da Lei 9.394/96, em que as ações da Educação Infantil devem guiar-se por princípios gerais, garantindo o desenvolvimento integral da criança atendida nesse nível, e que, entre outras determinações, prevê o estímulo a desenvolver o interesse da criança pelo conhecimento da natureza. Assim como no documento anterior, essa propositiva é apenas anunciada.

³⁶ A exemplo dos seguintes documentos: de 1998, *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil - vol. II: Formação pessoal e social*; de 2006, *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 1, Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 2, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, Brincar para todos*; de 2009, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*; de 2012, *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais; Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*; de 2013, *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*; de 2014, *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escolas Sustentáveis - Guia de orientações operacionais*.

A palavra “natureza” aparece pela primeira vez no documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. II* (BRASIL, 1998b), como referência ao disposto na LDB N° 9.394/96, no Art. 29, que trata da definição da Educação Infantil, em que a natureza é contextualizada como um dos campos de conhecimento que devem ser explorados com as crianças. Ou seja, os documentos iniciais propunham a natureza como peça fundamental ao se pensar a estruturação desse nível de ensino, porém o que se percebe é que, ao longo do percurso, essa propositiva não se efetivou.

No volume I do *Referencial curricular nacional para educação infantil* (BRASIL, 1998), a palavra aparece quatro vezes. Na primeira vez, como nomenclatura; posteriormente é citada duas vezes como um dos eixos de trabalho delimitados na metodologia da estruturação dos documentos. Por fim, como fenômeno a ser observado em experiências, como, por exemplo, um passeio pelo entorno da instituição. A natureza como paisagem contemplativa revela-se na concepção desse documento. Já, no volume II do Referencial (BRASIL, 1998d), que trata da formação pessoal e social da criança, encontramos a palavra “natureza” uma vez na apresentação do documento, como um dos objetos de conhecimento estabelecidos como eixos de trabalho. Novamente a natureza é concebida como algo que a criança deva vir a conhecer como objeto de experiência educativa.

Já no volume III (BRASIL, 1998e), que trata do “conhecimento de mundo”, encontramos a incidência de trinta e oito vezes para a palavra “natureza”. Onze vezes está relacionada a nomenclaturas diversas e duas vezes consta em referências bibliográficas do documento. As demais vezes são abordadas em três contextos. A maior incidência está relacionada ao desenvolvimento de habilidades ou como processos de aprendizagens das crianças tendo a natureza como campo de observação e pesquisa. Também é abordada como material para uso nas práticas (atividades) desenvolvidas. Sugere-se o uso de elementos da natureza para produção de material utilizado nos processos de aprendizagem. E, por fim, a última incidência trata da importância do contato da criança com a natureza, orientando o professor a oferecer oportunidades para que esse contato se estabeleça com o objetivo de as crianças descobrirem sua riqueza, sua beleza e seu valor. Esse volume é um achado no que concerne à sensibilidade dos elaboradores no sentido de prever o contato das crianças com a natureza, embora em muitos dos modos como ela é abordada remeta a uma concepção diversa da qual buscamos neste

estudo. Ainda assim, o fato de buscar garantir esse contato é significativamente positivo.

No documento *Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas* (BRASIL, 2002), a palavra “natureza” aparece três vezes. No âmbito da experiência desenvolvida pelo município de Maracanaú (CE), onde a palavra é citada na organização dos espaços que contemplam uma área com árvores, propiciando, assim, o contato das crianças com a natureza. Aqui o contato é propiciado, porém, como vem emergindo no decorrer da análise, esse contato não está estruturado ou orientado por uma concepção definida *a priori*. No título que trata da “Regulamentação da Educação Infantil”, a palavra “natureza” é citada como exemplo do cumprimento dos direitos que são garantidos pela LDB 9394/96. E, por fim, no subtítulo que trata da “Criação de espaços e recursos materiais próprios para o atendimento as crianças de zero a seis anos”, é utilizada como um alerta ao modo como as instituições, por conta da preocupação excessiva com a higiene e a segurança, acabam privando o contato da criança com a natureza. Mais um achado interessante emerge nesse documento. Realmente um dos fatores que é fortemente ressaltado no currículo da Educação Infantil são as ações de cuidado e higiene, que, por sua vez, ao serem excessivas, prejudicam o desenvolvimento de “um gosto”, uma “necessidade” da criança pelo contato com a natureza.

No documento *PROINFANTIL - Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil* (BRASIL, 2005), a incidência para a palavra natureza é de três vezes. É apresentada como um dos componentes da matriz curricular do curso, como uma das estratégias que o professor deve dominar quanto à utilização e à apropriação no conhecimento de mundo social e natural, e como um dos títulos dos oito livros que compõem o volume I, apresentado sob a nomenclatura “Vida e Natureza”.

Encontramos a palavra “natureza” uma vez no documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), no título que trata das sugestões e das orientações quanto ao uso dos materiais e acabamentos. Diz o referido documento:

Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem

uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2006b, p. 33, grifos nossos).

No caso específico desse documento, já mencionamos, anteriormente, que ele foi produzido com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares. Daí emergir algumas preocupações no sentido de aproximação e contato da criança com a natureza, embora, como no caso dos documentos anteriores, essa tentativa permaneça ainda na “anúnciação”.

No documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 1* (BRASIL, 2006c), encontramos a palavra “natureza” sete vezes. Essas evidências tratam da importância de criar tempo e espaço para a relação da criança com a natureza, desde os bebês até os que estão na pré-escola. Tais assertivas vêm fundamentadas nos estudos de Tiriba (2005), em que o humano é concebido como parte integrante da natureza e do Cosmo, e não como ser superior a todo ecossistema.

Encontramos uma vez a palavra “natureza no documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 2* (BRASIL, 2006d), no subtítulo que abrange as orientações a prática docente do professor de Educação Infantil, como desafio que deve ser imposto aos bebês e às crianças no que concerne à ampliação do seu conhecimento do mundo da natureza. Embora o documento preveja a ampliação do conhecimento por parte das crianças, ele não traz a concepção em detalhes, ficando vago o entendimento da propositiva e sob a livre interpretação do leitor.

Esse termo aparece também uma vez no documento *Brincar para todos* (BRASIL, 2006f), publicação que traz orientações quanto ao desenvolvimento da criança por meio do brincar, voltado às crianças advindas do processo de inclusão. O termo é apresentado como um dos conteúdos que podem ser trabalhados no uso de um dos exemplos de brinquedos sugeridos. A concepção de sustentabilidade pode ser observada na orientação de que o professor deve trabalhar a natureza partindo do princípio de que tudo pode ser reaproveitado.

Vale registrar que, no documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006), não

encontramos nenhuma referência à palavra “natureza”. Sendo esse documento, como o próprio nome já determina, uma política nacional que prevê a garantia do direito da criança à educação, é no mínimo causa de estranhamento o termo “natureza” não estar contemplado.

No documento *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* (BRASIL, 2007b), encontramos a palavra “natureza” duas vezes. Na parte em que trata dos conceitos e princípios, o termo é abordado na perspectiva da sustentabilidade e da diversidade como complementos à educação do campo e com o objetivo de estreitar as relações entre as pessoas e a natureza. Já na parte em que trata da possibilidade da criação de uma licenciatura com foco na Educação do Campo, encontramos o termo em um dos objetivos específicos, como uma das áreas de conhecimento: “Ciências da Natureza”. O termo aparece três vezes no documento *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola* (BRASIL, 2007c), uma vez como resultado dos processos de conhecimento da natureza; as outras duas tratam de nomenclaturas. Características advindas do conceito de sustentabilidade começam a insurgir nos documentos, denotando um novo movimento no âmbito da preocupação planetária com as questões ambientais.

No documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a), temos uma incidência de onze vezes da palavra natureza. Esse encarte traz os critérios como preceitos que a instituição deve observar. A palavra “natureza” aparece relacionada ao direito da criança de ter contato com o ambiente natural nas mais variadas formas. Embora esta seja uma propositiva afirmativa do objeto buscado por nós nesta análise, ainda delimitamos como sendo extremamente frágil, pois são apenas preceitos elencados em um encarte, sem qualquer alinhavo com outros documentos que venham intervir com força para o seu cumprimento.

O termo “natureza” aparece duas vezes no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Em primeiro lugar, a palavra é usada no indicador que avalia o quesito da relação da criança com o ambiente natural; em seguida, na dimensão que avalia os espaços - se está organizado de forma a prever o contato da criança com a natureza. Percebemos, aqui, uma tentativa, ao menos, de fazer a política proposta nos documentos anteriores que

tratam dos parâmetros de infraestrutura se efetivar. Entretanto, esbarra novamente na falta de articulação com outras estratégias que possibilitem esse acontecimento.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2010), a palavra “natureza” aparece três vezes. Na concepção de criança, aparece no processo de construção de seus sentidos. No título que trata das práticas pedagógicas, aparece como uma das experiências que devem ser garantidas. E, por fim, como temática de formações que o MEC prevê para o processo de implementação das diretrizes.

O termo aparece uma vez no documento *Deixa eu falar!* (BRASIL, 2011), como citação na íntegra da concepção de criança expressa na Resolução nº 5/2009, a qual compreende a criança como construtora de sentidos sobre a natureza produzindo cultura. Aqui fica expressa a concepção marxista da relação do humano com a natureza. O ser humano, ser superior, transforma a natureza para sua subsistência e é intrínseco a esse processo - produz cultura, modos de fazer, de transformar, de construir novos objetos a partir dos elementos naturais do ecossistema.

No documento *Brinquedos e brincadeiras de creche: Manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012h), encontramos a palavra “natureza” catorze vezes. No texto de apresentação, o termo aparece na citação da concepção de criança expressa na Resolução Nº 5/2009, que trata das diretrizes, como já referenciado anteriormente; no sumário, a título de nomenclatura; na introdução, no contexto da concepção das brincadeiras na Educação Infantil, em que se deve incentivar a criança a explorar a natureza. O termo aparece, também, como sugestão do uso dos elementos da natureza na realização de atividades. Outra evidência dá-se no uso do termo em subtítulos. Outra modalidade compreende a natureza como recurso para a realização de atividades ou, ainda, como campo de observação em passeios no entorno da instituição. Nesse documento, no que concerne à Educação Infantil do Campo, o termo aparece com a seguinte redação: “As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes das que moram na cidade. Vivem em contato direto com a natureza, em florestas ou matas, junto a rios ou campos” (BRASIL, 2012h, p. 56). O termo “natureza” aparece pela última vez no contexto do brincar como meio de valorizar o contato da criança com a natureza.

Diversas são as formas previstas nesse documento orientador para que o professor propicie o contato da criança com a natureza. No entanto, novamente,

alertamos para o fato de não haver uma concepção definida de como esse contato deve ocorrer, ficando a critério do professor eleger como ele quer usar a natureza como campo de utilidade, seja no âmbito de recursos concretos - como gravetos para fazer uma atividade -, seja como campo de observação empírica, etc. Quanto à relação proposta nesta Tese por meio da teoria de Spinoza (2014), não se verifica qualquer proposição.

No documento *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012k), a palavra “natureza” aparece uma vez como campo de exploração e de recursos para a prática pedagógica. Novamente, a natureza aparece dentro do conceito de utilidade.

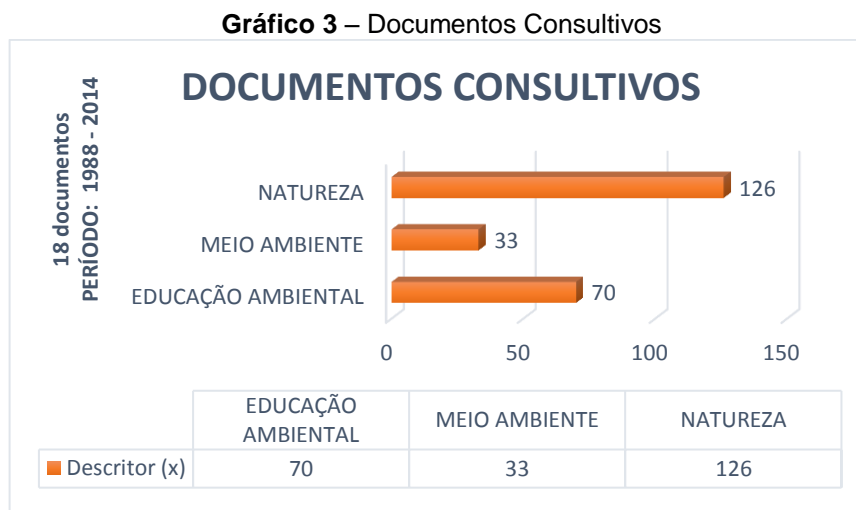
Para finalizar essa categoria de documentos, a palavra “natureza” aparece uma vez em *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil* (BRASIL, 2013a), como citação das DCNEI (BRASIL, 2010), quanto ao modo que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão conceber a criança pequena, como ser que constrói sentidos sobre a natureza produzindo cultura. Como vemos, a concepção marxista preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais acaba por ser transposta a outros documentos, sem a preocupação de que, ao menos, haja uma reformulação ou ampliação da concepção.

Na análise da categoria “Documentos orientadores”, fica perceptível que o Ministério da Educação, por meio de suas respectivas secretarias e órgãos competentes, busca adequar a demanda por uma educação ambiental que contemple todos os níveis, bem como a necessidade de promover o contato das crianças com a natureza. Contudo, ainda falta, e isso aparece durante todo o percurso da elaboração dos documentos, diálogo entre as diferentes instâncias.

3.2.3 Documentos Consultivos: conhecimento produzido que permite novos caminhos na elaboração de documentos

Denominamos esta categoria de documentos consultivos, como já explanado anteriormente, por se tratarem de documentos que trazem relatórios de premiações, de pesquisa, entre outros, que subsidiam a elaboração de novos documentos, e, também estão disponíveis, a título de consulta, aos profissionais da Educação Infantil. Em se tratando dos descritores “educação ambiental, “meio ambiente” e

“natureza”, o balanço quantitativo destes dados nessa categoria aponta para 70 ocorrências, como podemos observar no Gráfico 3 a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Assim, no mapeamento dessa categoria, encontramos no documento *Prêmio Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2004), três evidências do termo “educação ambiental”. Ambas, no relato do projeto intitulado *Uma mangueira em apuros*, cuja professora que realizou o projeto e que, posteriormente, foi premiado, apresenta o termo em citação a um determinado autor da Educação Ambiental, referindo-se à transcendência desta para além do ensino dos mecanismos de equilíbrio da natureza, traduzindo-se em amor e conhecimento adquirido na prática. Mais um achado surge nesse documento. Observamos que, se, por um lado, as orientações contidas nos documentos legais e orientadores são frágeis ou quase inexistentes; por outro lado, ou seja, na prática, o professor tem consciência da importância de trabalhar as questões pertinentes à educação ambiental, embora o faça segundo seus próprios critérios.

O termo “educação ambiental” aparece duas vezes no documento consultivo *Prêmio Professores do Brasil* (BRASIL, 2006e), ambas no título de um dos blocos temáticos das categorias em que os professores poderiam inscrever sua experiência (projeto). Já, no documento *Relatório de pesquisa: a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira* (BRASIL, 2009d), o termo “educação ambiental” aparece quatro vezes - como descritores utilizados em tabelas de mapeamento das produções acadêmicas de teses e dissertações.

Encontramos o termo “educação ambiental” cinquenta e quatro vezes no documento *Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)* (BRASIL, 2012I). As evidências dão-se nos títulos, nas temáticas, nos objetivos e nas referências das pesquisas mapeadas nesse relatório. Já, no documento *Oferta e demanda de educação infantil no campo* (BARBOSA *et al.*, 2012), encontramos quatro vezes o termo. As aparições do termo dão-se, novamente, nos títulos, nas temáticas e nas referências das pesquisas mapeadas.

O que emerge na análise desse descritor nos documentos consultivos é que, quando se trata de pesquisa, existe, por parte dos pesquisadores na Academia, uma preocupação de abordar essas temáticas. Isso se evidencia no relatório de pesquisa sobre a Educação Infantil no Campo, onde o termo “educação ambiental” aparece com a incidência acentuada, demonstrando que, na dimensão rural, existe um modo peculiar de perceber a relação da criança com a natureza. Não podemos aqui fazer outras inferências a esse respeito, pois, para tal, necessitaríamos de uma análise diferenciada nesses documentos, o que não é o objetivo proposto nesta pesquisa.

Em se tratando da expressão “meio ambiente”, no documento *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004* (BRASIL, 2004), encontramos dezesseis referências. No relato das experiências (projetos), a expressão aparece como nomenclatura, como temática de estudos, como objetivo, em que o professor deve promover o contato da criança com o meio ambiente, e como resultado das ações empreendidas. Nessas experiências, a expressão é abordada no sentido de proteção e preservação. Aqui, novamente, evidenciamos a constatação que fizemos em relação ao descritor anterior. Embora não esteja contida nos documentos legais e orientadores uma concepção específica de como deve ser a relação da criança com o meio ambiente, os professores, por sua vez, engajam-se em ações que remetem ao trabalho nesse sentido.

No documento *Prêmio Professores do Brasil* (BRASIL, 2006e), encontramos o termo “meio ambiente” duas vezes. A primeira vez contido em título de projeto, na apresentação do documento, abordada como um dos campos de desempenho profissional; e, por fim, no relato de uma das professoras que teve sua experiência premiada, que se refere ao respeito dos povos de aldeias africanas ao meio ambiente.

Encontramos uma vez a expressão “meio ambiente” no documento *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação* (BRASIL, 2009c), abordada no estudo de caso realizado em uma instituição de Educação Infantil em Florianópolis, como parte das transformações propostas pela rede na proposta curricular. Novamente, anuncia-se no documento, em sua apresentação, mas no decorrer do texto não há continuidade.

No documento *Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)* (BRASIL, 2012l), encontramos a expressão “meio ambiente” seis vezes. Elas aparecem nas conclusões de pesquisa citando o meio ambiente nas ações de preservação, como nomenclatura e em referências.

A expressão “meio ambiente” aparece uma vez no documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012i), no subtítulo que trata das concepções de infância, criança e Educação Infantil, fazendo referência aos princípios de construção da cidadania expressos na Constituição Federal de 1988. Outra vez, o documento trata da demanda da política, no caso, o meio ambiente, em suas páginas de abertura, mas no decorrer do documento não evidenciamos a continuidade.

Encontramos a expressão “meio ambiente” duas vezes no documento *Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – vol. 3; mapeamento das populações do campo* (BRASIL, 2012a). Nas atividades extrativistas, aparece como campo de recursos e, em seguida, quando trata dos “caboclos” e de sua identificação com o meio ambiente. Aqui, também percebemos, como no mesmo documento quando mapeamos o descritor “educação ambiental”, uma preocupação na relação do homem com a natureza. Contudo, essa análise não nos fornece elementos necessários para precisar em quais pressupostos se fundamenta tal preocupação.

No documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sudeste* (BRASIL, 2012b), a expressão “meio ambiente” aparece uma vez no relato de uma gestora quanto a uma experiência ocorrida na escola, realizada por missionários no sentido de preservação do meio ambiente. No caso desse documento, legitima-se a falta de comunicação entre as diferentes instâncias. Embora não tenhamos aqui também

maiores informações para empreender uma análise mais aprofundada, é curioso apontar que a preocupação com o “meio ambiente” tenha de partir de fora da instituição, e, ainda, de entidades religiosas.

Por fim, como última referência à expressão “meio ambiente”, no documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sul* (BRASIL, 2012c), a expressão aparece uma vez como temática de projeto de aprendizagem trabalhado em uma escola rural.

Com esse descritor, percebemos que há uma preocupação em trabalhar as questões ambientais com as crianças que frequentam a Educação Infantil de forma mais acentuada nas comunidades rurais. As experiências ocorridas na Educação Infantil pública urbana limitam-se a projetos desenvolvidos por professores de forma autônoma, não ficando evidente quaisquer relações com as orientações contidas nos documentos legais e orientadores analisados nas duas categorias anteriores.

Para o descritor “natureza”, no documento *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004* (BRASIL, 2004), encontramos uma incidência do termo dezesseis vezes. A palavra é abordada como parte de título de projeto, como uma das experiências que devem ser propiciadas as crianças, o contato com a natureza, como área do conhecimento, Natureza e Sociedade e como temáticas de atividades de aprendizagem. Aqui fica evidente, por meio da nomenclatura utilizada “eixo de trabalho”, que, embora o Ministério da Educação oriente que alguns documentos devem ser utilizados apenas como documentos históricos, ainda de forma bastante comum, notamos o uso deles por parte dos docentes e outros profissionais da Educação Infantil.

No documento *Prêmio Professores do Brasil* (BRASIL, 2006e), encontramos a palavra “natureza” quatro vezes, sendo três a título de nomenclatura e uma no relato de experiência de atividade musical, em que as crianças deveriam observar os sons da natureza. Nesse documento, a concepção que emerge é de uma natureza como objeto de utilidade para os processos educativos.

A palavra aparece quatro vezes no documento *Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira* (BRASIL, 2009d), como descritor, palavras-chave, componente de título de trabalhos e referência. Tais referências ao termo levam-nos

a constatar que ele vem sendo objeto de escolha na elaboração de pesquisas na academia.

No documento *Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)* (BRASIL, 2012l), a palavra “natureza” aparece quinze vezes. No título que trata do mapeamento e análise selecionados, a palavra é abordada como citação de Sodré (2005), o qual fundamenta que as crianças de zero a seis anos desejam lidar com a natureza. As demais aparições dão-se como citações em diferentes partes das pesquisas analisadas, como no referencial teórico, na problemática, nos temas das pesquisas, na análise dos dados e nas conclusões. Dessa análise tão pouco emerge quaisquer dados que remetam a uma preocupação efetiva com a relação entre a criança e a natureza.

No documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012i), a palavra “natureza” aparece uma vez nesta citação longa das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

E a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos sobre a natureza** e a sociedade, produzindo cultura. (Art. 4º). (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL, 2012i, p. 5, grifos nossos).

Encontramos a palavra “natureza” quatro vezes no documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Relatório Síntese - Organizado por Temáticas* (BRASIL, 2012g). A primeira referência está relacionada à proposta de educação no campo que propõe a defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza. As demais aparições estão nos relatos de mães, de famílias e de pesquisadores entrevistados, e todos remetem a importância do contato da criança com a natureza. Aqui emerge, novamente, a influência dos discursos sobre a sustentabilidade como a grande “salvadora” do caos que o ecossistema se encontra por conta da ação do homem.

Encontramos incidência desse descritor seis vezes no documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região norte* (BRASIL, 2012d). Na primeira parte do documento, no título que trata dos elementos conceituais e normativos, a palavra aparece, assim como no

documento anterior, vinculada ao proposto das Diretrizes Nacionais para Educação no Campo. Como proposição de defesa a um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza. Em seguida, é evidenciada na citação de fenômenos de intempéries naturais. Ainda, na citação do Art. 4º da Resolução N° 5/2009, que trata da criança como produtora de sentidos sobre a natureza.

As demais aparições estão no roteiro de perguntas aplicado para as entrevistas, no que concerne a conhecer a organização dos espaços, se estes privilegiam o contato da criança com a natureza, bem como o uso dos recursos dela, gravetos, folhas, etc.; no processo educativo e na promoção dessas experiências para as crianças por parte dos adultos (professores). Nesse documento, há a preocupação de diagnosticar se os espaços estão sendo organizados de modo a promover o contato entre a criança e a natureza - embora esse contato não esteja referenciado em nenhuma concepção específica.

No documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região nordeste* (BRASIL, 2012e), a palavra aparece sete vezes. Como a parte I do documento, que trata dos elementos conceituais e normativos se repete nos documentos elaborados em cada região, a primeira abordagem da palavra, no caso específico desses cinco documentos, está no mesmo contexto, ou seja, vinculada ao proposto das Diretrizes Nacionais para Educação no Campo, como proposição de defesa a um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza. Nas demais aparições, a palavra é apresentada como nomenclatura, e nas perguntas do roteiro de entrevista, as quais buscam identificar se está sendo priorizado o contato das crianças com a natureza. No documento que traz os resultados da pesquisa da região sudeste, a palavra aparece pela primeira vez no mesmo contexto dos documentos anteriores. Em seguida, na citação do Art. 4º da Resolução N° 5/2009, e, por fim, nos roteiros de pergunta, nos mesmos moldes já analisados anteriormente, já que o instrumento de coleta é o mesmo para todas as regiões.

No documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sul* (BRASIL, 2012c), a palavra “natureza” foi mapeada dezesseis vezes. Ela é apresentada, na primeira parte, no

mesmo contexto do documento das pesquisas das demais regiões. Em seguida, aparece no trecho do relato de fala de representantes de Organizações Sociais que desejam maior articulação no trabalho com a criança, no que concerne à priorização do contato delas com a natureza. O mesmo contexto de aparição da palavra dá-se nos relatos das falas de professoras e dos registros das pesquisadoras. Aqui, novamente, percebemos a preocupação de o contato da criança com a natureza ser mantido, embora também não tenhamos identificado nenhuma concepção.

A palavra aparece na citação dos Artigos 4 e 9 da Resolução nº 5/2009, que trata do sentido que a criança constrói sobre a natureza, e nas experiências que devem ser promovidas com as crianças da Educação Infantil. O termo é utilizado, também, como sugestão de uso dos espaços externos, evidenciados nas entrevistas realizadas com os familiares. E, por fim, as demais aparições da palavra “natureza” também estão no roteiro de perguntas das entrevistas. Nesse documento, evidencia-se a reprodução da concepção quanto ao modo em que deve se estabelecer a relação da criança e da natureza, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009.

Como último documento da categoria dos documentos consultivos, e também última categoria analisada, no documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região centro-oeste* (BRASIL, 2012f), encontramos a palavra “natureza” quinze vezes. A primeira aparição dá-se no mesmo contexto dos documentos anteriores. Em seguida, encontramos a palavra no relato das investigadoras. Dependendo do município e da instituição pesquisada, ora o termo relaciona-se à fragilidade da organização do espaço, o qual não propicia o contato com a natureza, ora o inverso, quando o espaço é organizado de forma a atender essa demanda. Da mesma forma, a palavra é usada em relação ao uso dos recursos naturais para o processo educacional, que ora são contemplados, ora não. Finalizando a análise do documento, último dessa categoria, a palavra “natureza” aparece na citação do Art. 4º da Resolução Nº 5/2009, que traz a concepção da criança que constrói sentidos sobre a natureza; e, por fim, no roteiro de entrevistas, o qual, como já dito anteriormente, foi utilizado o mesmo instrumento. Nesse documento, novamente, emerge a preocupação com a garantia do contato da criança com a natureza, porém, por falta de dados, não é possível analisar em que sentido e em que se fundamenta essa preocupação.

Ressaltamos que os descritores foram contabilizados a partir da análise de seus respectivos contextos e foram selecionados para esta amostra por apresentarem relação com o objeto pesquisado: as orientações que emanam dos documentos que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil.

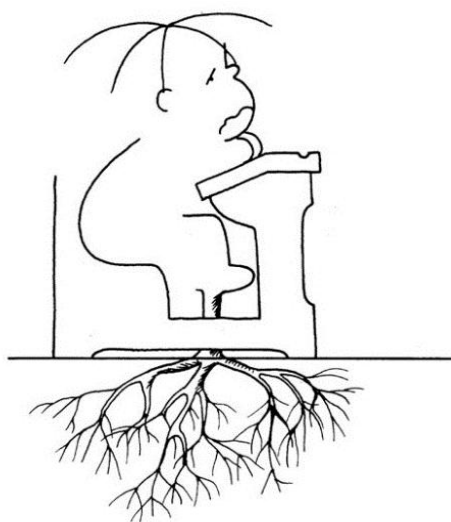
Embora já tenhamos feito algumas análises preliminares, optamos por apresentar as análises detalhadas no próximo capítulo, já que, seguindo a análise arqueológica do discurso de Foucault (2015), buscaremos aprofundar as reflexões acerca do objeto, dos enunciados, dos conceitos e das estratégias, procurando identificar a unidade discursiva da temática deste estudo, a relação da criança com a natureza.

PARS QUARTA³⁷

4 EM BUSCA DO DISCURSO: A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA

*Em pensamento e palavras namorei noventa moças,
mas pode que nove.
Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.
Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
um prego que farfalha, um parafuso de veludo, etc., etc.
Tenho uma confissão: noventa por cento do que
escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.*
Manoel de Barros

Figura 9 – *Demasiado tempo sentados... os perigos da jornada escolar* - Francesco Tonucci (1979)



Fonte: Tonucci (2015).

O tempo da infância, é, por primazia, o tempo da imaginação, das histórias aumentadas, não só de nós mesmos para os amigos, mas também de nossos pais e avós. Meu pai era um grande contador de histórias, talvez tenha me afetado dele gostar de me estender nos assuntos. Meu pai contava histórias de macacos, tigres e onças, e, toda vez que repetia uma história, parecia que os bichos ficavam maiores, a floresta mais robusta e plena de seres e plantas que compunham o cenário da excitante narrativa. E

nessa selva assustadora, as garras e os dentes das personagens eram ainda mais ferozes, e o caçador tinha de ser ainda mais ardiloso para conseguir sobreviver.

No tempo da infância, eu ouvia muito minha mãe “ralhar” conosco quando alguém contava uma mentira. “Não se deve mentir nunca!”, dizia minha mãe e completava: “Mentir é pecado!”. O mesmo critério usava para nos repreender quando contávamos vantagem sobre alguma coisa, assim como o poeta, por ele

³⁷ Do latim: Capítulo IV ou Quarta Parte.

mesmo, se auto denuncia de contar mentiras ou vantagens, também nós sempre acabávamos por contar a verdade para minha mãe. Afinal, a realidade era diferente das histórias da floresta e dos personagens da natureza, os quais criavam vida na imaginação de meu pai.

Na escola, não ousávamos contar vantagens, pois o castigo corporal aplicado imediatamente a descoberta do engodo era demasiado dolorido para que tentássemos tal assertiva. Na escola, o tempo era todo absorvido pelas lições escritas no quadro pelas professoras, onde apenas deveria se ouvir o barulho causado pelo atrito do lápis rabiscando a caligrafia nas linhas do caderno. E quando a professora explicava, outra vez se deveria fazer silêncio, prestar atenção para aprender. No fundo, penso que, na escola, não podíamos imaginar, viver livres como os passarinhos; na escola, nós somente podíamos criar raízes...

Embora a rede de rizomas esteja cada vez mais expandida com o caminhar da pesquisa, nos conectando as anamneses infantis, o tempo de infância está em um passado distante, e os acontecimentos do agora revelam que os enganos, sejam propositais ou não, continuam ocorrendo em todos os planos. No caso deste estudo, buscamos, por meio da Arqueologia de Foucault (2015), desvendar os enganos, encontrar as palavras, os conceitos, os discursos que, na maioria das vezes, quem o faz, acredita estar se tratando de uma verdade. Com todos esses rizomas desde a epígrafe, conectando-se à anamnese intencional e ao nosso tema de pesquisa, buscamos uma verdade, buscamos a verdade que a nós parece essencial na constituição da criança, a relação dela com a natureza por meio de uma experiência afetiva.

Assim sendo, nas seções a seguir, tratamos de apresentar as análises dos dados, por meio da Arqueologia de Foucault (2015). Para tanto, elaboramos quadros que buscam identificar os elementos que constituem os quatro feixes de relações, objetos, enunciados, conceitos e estratégias, com o objetivo de desvendar a unidade discursiva, fio condutor que permeia os documentos oficiais, reguladores e orientadores da Educação Infantil brasileira.

Na primeira seção, analisamos o discurso expresso na categoria de documentos legais (legislação, resoluções); na segunda seção, os orientadores (documentos que orientam desde a construção da edificação das instituições até o currículo e a prática pedagógica); e, na terceira seção, os consultivos (Pesquisas,

prêmios, projetos que permitem ao governo elaborar novos documentos ou reelaborar documentos existentes).

4.1 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Nesta primeira categoria de documentos, conforme já discorremos no capítulo anterior, analisamos 13 Leis e Resoluções que encontramos nos diferentes sítios do Governo Federal e que tinham relação com o objeto de nosso estudo, a relação da criança com a natureza na Educação Infantil.

No quadro que elaboramos, delimitamos o objeto do discurso pelos 3 descritores que nos permitiram estabelecer a relação com o objeto de nossa pesquisa, ou seja, a relação da criança com a natureza. Vale lembrar que, segundo Foucault (2015), os 4 feixes de relações que compõem a unidade do discurso estão assim constituídos: 1) os objetos (são definidos em relação ao conjunto de regras que permitem sua formação, ou seja, regras que possibilitem o seu aparecimento histórico); 2) as modalidades enunciativas (não há um modo único de enunciação, mas formas diversas de enunciados dispersos, heterogêneos); 3) os conceitos (são as relações conceituais que se definem em um domínio de saber e, simultaneamente, definem um *modus operandi* do pensamento); e 4) as estratégias, ou temas e teorias (trata-se de definir o sistema de formação das diferentes estratégias que individualizam um discurso).

Nesse sentido, iniciamos nosso trabalho arqueológico, a partir do levantamento de dados feito no capítulo anterior. Para melhor detalhar as análises, elaboramos quadros contendo o objeto, os enunciados, o conceito e as estratégias, significados como feixes de relações que constituem a unidade discursiva. Esses quadros encontram-se nos apêndices desta pesquisa e podem ser acessados por meio dos *links*³⁸ que estão em caixas, conforme a do Quadro 8 que segue.

Quadro 8 - Documentos legais: feixes de relações que compõem a unidade do discurso

³⁸ *Link* para versão *online*. Para versão impressa, o Quadro 8 encontra-se na página 196 desta Tese.

Com base nos feixes de relações analisados nesta categoria de documentos, percebe-se que a legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, o termo Meio Ambiente constituiu-se como unidade do discurso para tratar da natureza. Vale lembrar que a natureza é concebida neste estudo pela teoria de Spinoza (2014), como território (substância) que tudo sustenta onde os diferentes sistemas de vida, seres e não seres coabitam em relação de interdependência. O termo “meio ambiente” é estabelecido então para designar natureza em todos os campos da sociedade, e, no campo da educação, natureza passa a ser denominada “educação ambiental”. Esse termo está assim delimitado no capítulo VI, Art. 225, que trata especificamente do Meio Ambiente na referida lei:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p. 146).

No capítulo dois deste estudo, apresentamos a noção de natureza instituída pela Modernidade. Em nossa compreensão, embora a Constituição Federal expresse significativa preocupação na defesa do meio ambiente (natureza), a concepção que emerge na unidade discursiva é a de “bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”. Portanto, a concepção expressa é de uma natureza que deve ser preservada para a sobrevivência do ser humano, nos mesmos moldes que a Modernidade passou a concebê-la quando separou a natureza do ser humano, tornando-a campo de estudos e de recursos para a nossa existência. Exclui-se, aqui, todas as demais categorias de espécies vivas ou não que compõem a natureza na concepção eleita para este estudo.

Quando afirmamos que se exclui os demais sistemas de vida, sabemos que, diversos setores da sociedade, como a Educação Ambiental, têm outro modo de conceber a natureza e todo o complexo sistema da biosfera que a compõem. Contudo, o objeto de análise deste estudo são os enunciados discursivos presentes nos documentos, sejam eles normativos (legais) ou orientadores da educação infantil no Brasil, e, por razões que não cabe a este estudo investigar, nestes as concepções emergem nesses parâmetros. Nesse sentido, alerta Foucault (2015, p. 54) quanto à formação de uma unidade discursiva:

[...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si

mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações. (FOUCAULT, 2015, p. 54).

Ainda na CF (1988), nesse capítulo que trata do Meio Ambiente, é criada a Educação Ambiental, embora não encontremos definição para a educação ambiental³⁹. A referida lei determina o seguinte: “VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 146).

Diante disso, é importante trazer o contexto histórico. No final da década de 1980 e início da década de 1990, emerge ainda mais forte a preocupação em âmbito global quanto à destruição da natureza. No Brasil, em 1992, o Rio de Janeiro sediou a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou conhecida como Eco-92 ou Rio-92. Esse evento é considerado o marco inicial para que a conscientização ambiental e ecológica entrasse definitivamente na agenda dos cinco continentes.

Desse modo, talvez a excessiva preocupação em defender a natureza tenha se apropriado do discurso corrente e se consolidado da forma como hoje a encontramos. O que vale ressaltar é o fato de a preservação ser matéria de suma importância, pois o que discutimos aqui é a forma como a preservação é proposta na legislação, concebendo a natureza como recurso para a sobrevivência humana.

Estendemo-nos um pouco mais na discussão da CF (1988) por entendermos que desta advém as demais legislações e documentos que regulam e orientam a Educação Infantil brasileira. Desse modo, seguindo o fio condutor da CF (1988), identificamos que as demais legislações e resoluções seguem as mesmas concepções, ou seja, têm a mesma caracterização. Na sequência da CF (1988), é promulgado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. No Artigo 29, a referida lei define a relação da criança com a natureza nos seguintes moldes: “1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente” (BRASIL, 1990, p. 13.565). A nosso ver, também essa legislação

³⁹ A definição de Educação Ambiental se encontra na Política de Educação Ambiental, instituída por meio da Lei Nº 9.795/1999: “[...] Entendem-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** [...] **meio ambiente**, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua **sustentabilidade**” (BRASIL, 1999, p. 1, grifos nossos). Como justificado no capítulo 1 deste estudo, esta legislação não fez parte do corpus de dados da pesquisa.

não atende ao proposto nesta Tese, uma relação da criança com a natureza traduzida na concepção de experiência afetiva.

Em meados da década de 1990, é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB N° 9394/96). Nessa legislação, a preocupação está voltada à integração da Educação Ambiental nos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Tal assertiva contradiz o exposto na CF (1988), a qual especifica que a Educação Ambiental deverá compor os currículos de todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Causa surpresa o fato de as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 1999, por meio da Resolução CEB N° 1, de 7 de abril de 1999, não fazerem qualquer alusão à relação da criança com a natureza, mesmo nas concepções externadas na CF (1988), meio ambiente e educação ambiental.

O PNE de 2001 (Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências), inaugura a preocupação com a inclusão da educação ambiental na formação de professores, apontando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação como excelente proposta de orientação para a prática pedagógica na dimensão da relação da criança com a natureza.

As atuais Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, promulgadas em dezembro de 2009 (Resolução CNE/CEB N° 5, de 17 de dezembro de 2009), concebem a natureza como especificado na CF (1988), por meio do conceito de Meio Ambiente. O respeito à natureza (meio ambiente) a ser desenvolvido com as crianças, é concebido nessa normativa como um princípio ético, o qual compõe a tríade dos três princípios fundamentais: Éticos, Políticos e Estéticos.

Nas orientações para elaboração das propostas pedagógicas, a relação da criança com a natureza é expressa por meio da concepção de sujeito dessa normativa, a qual concebe a criança como sujeito histórico e de direitos. Se histórico, aprende por meio das relações e das práticas cotidianas que vivencia, sobre a natureza constrói sentidos, os quais culminam em cultura (conhecimento).

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.** (BRASIL, 2009f, p. 18, grifos nossos).

Aqui, encontramos o que Foucault (2015) define como “unidades que escapam ao discurso”, porém, como em outros casos já referidos, justamente por escapar ao discurso, encontra-se isolada, ou seja, frágil, descontínua, inoperante.

Na orientação às práticas pedagógicas dos professores, a relação da criança com a natureza deve constituir-se em experiências que: “VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009f, p. 18).

Em nossa compreensão, a referida normativa é a que mais se aproxima da concepção de relação da criança com a natureza pretendida neste estudo, a experiência afetiva. Embora a normativa seja prudente em preconizar essa experiência, encontramos contradições em seu texto, como, por exemplo, na definição do conceito de natureza. A princípio, a normativa apresenta o conceito da CF (1988), como meio ambiente a ser preservado, respeitado, observado a distância, contemplado. E somente quando da orientação às práticas pedagógicas, é que expande a concepção dessa experiência. Essa contradição pode ser percebida como fragilidade no discurso, a qual Foucault (2015) assim significa:

Já que é preciso, as vezes, acentuar ausências, embora as mais evidentes, direi que em todas essas pesquisas, em que avancei ainda tão pouco, gostaria de mostrar que os discursos, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que analisando os próprios discursos, vemos se desfazer os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas [...]. (FOUCAULT, 2015, p. 59).

Importante demarcar que, no momento deste estudo, o currículo de Base Nacional Comum encontra-se em processo de análise, não tendo ainda sido aprovada sua versão final. Esse fato delega às atuais DCNEI/2009 a responsabilidade pelas orientações nos processos educativos da Educação Infantil brasileira.

Após a referida normativa, encontramos novamente elementos relativos à temática do estudo na Resolução Nº 18, de 21 de maio de 2013, que tem origem, após a realização da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente

(CNIJMA), realizada em 2013⁴⁰. Essa Resolução inaugura o conceito de “sustentabilidade socioambiental” e a criação da (Com-Vida) - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. O objetivo expresso no discurso é promover a sustentabilidade sócio ambiental⁴¹ e a criação das COM-VIDAS nas escolas. As COM-VIDAS foram apresentadas aos docentes por meio de Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida⁴², oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Pelo que está expresso na normativa, essa ação não se estendeu às instituições de Educação Infantil.

Parece-me pertinente trazer o conceito de sustentabilidade socioambiental, já que é a única relação que encontro com o objeto de estudo - a relação da criança com a natureza como experiência afetiva na próxima legislação -, no Plano Nacional de Educação atual, o qual especifica como uma das diretrizes: Art. 2º São diretrizes do PNE: X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Nesse sentido, esse conceito é o “mais” que deve ser constantemente buscado no discurso, conforme designa Foucault (2015, p. 60, grifos do autor):

⁴⁰ A Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA é um instrumento voltado para o fortalecimento da cidadania ambiental nas escolas e comunidades a partir de uma educação crítica, participativa, democrática e transformadora. Ela se caracteriza como um processo dinâmico de encontros e diálogos, para debater temas propostos, deliberar coletivamente e escolher os representantes que levarão as ideias consensuadas para as etapas sucessivas. Envolver estudantes, professores, juventude e comunidade no enfrentamento do desafio de construirmos juntos uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente para a sustentabilidade: esta é a tarefa do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, representado pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do Ministério da Educação (MEC). Para conhecer mais acesse: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>>.

⁴¹ Sustentabilidade Socioambiental (SS) é um conceito que está relacionado a um novo paradigma, o desenvolvimento sustentável, o qual foi definido no relatório “Nosso futuro comum”, fruto da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento 1983-1987, como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades” (Pereira *et al.*, 2011, p. 1).

⁴² O curso de aperfeiçoamento Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida foi oferecido em diversas Universidades do Brasil. É um processo formativo para educadores que propõe uma jornada de estudos e práticas que articula ciências, arte, tecnologia, conhecimentos ancestrais, emoção e razão. Segundo orientações da Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o curso aborda as mudanças ambientais globais a partir dos seus impactos nos quatro elementos (água, ar, fogo e terra), visando estimular os profissionais da Educação Básica a desenvolverem uma educação ambiental contextualizada de forma transversal à prática pedagógica da escola, na medida em que os capacita para a observação do território e da realidade socioambiental, étnica e cultural da comunidade escolar, com percepção político-científica do contexto global. Para saber mais acesse: <<http://www.cead.ufop.br/index.php/pos-graduacao/escolas-sustentaveis>>.

“Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar estes signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis a língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

O último documento legal analisado foi a Resolução Nº 18, de 3 de setembro de 2014, a qual dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da Educação Básica, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

Como breve consideração desta primeira fase de análise, podemos afirmar que o termo “educação ambiental”, que se refere especificamente ao objeto de estudo desta pesquisa, a relação da criança com a natureza como experiência afetiva, apesar de ser contemplado em algumas legislações, não foi pensado no âmbito da Educação Infantil, ficando esse nível de ensino aquém do processo de formação cidadã anunciado pelos respectivos documentos analisados. Assim sendo, a Educação Infantil quase que assume o papel de invisibilidade. Desse modo, emerge a concepção, ainda que subjetivada, de que os demais níveis são “mais importantes” no processo de contemplação da Educação Ambiental.

Dessa análise, concluímos que o conceito “natureza”, na forma como a buscamos, a partir da concepção que desenvolvemos nos capítulos anteriores do ser em Spinoza (2014), não é a concepção vigente na legislação brasileira que atende e orienta os processos educativos na Educação Infantil. E que a unidade que sustenta esse discurso apresenta a natureza como meio ambiente separado, dissociado do ser humano, como campo de recursos que deve ser preservado para a subsistência e demais usos do ser humano.

No campo da educação, deve ser incutido nas crianças o respeito e a noção de preservação, além do conceito de sustentabilidade socioambiental, no qual é possível atender às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades.

Na próxima seção, tratamos da análise dos dados encontrados nos documentos orientadores da Educação Infantil.

4.2 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Nesta segunda categoria, conforme já discorremos no capítulo anterior, analisamos 29 documentos, os quais baixamos dos diferentes sítios do governo federal, por terem relação com o objeto de nosso estudo, a relação da criança com a natureza na Educação Infantil como experiência afetiva. No *link* que segue, é possível visualizar o Quadro 9 completo com os enunciados, o qual se encontra no Apêndice C desta pesquisa (p. 202).

Quadro 9 - Documentos Orientadores: feixes de relações que compõem a unidade do discurso

Com base nas análises realizadas nos feixes de relações que encontramos nos documentos dessa categoria, e, levando em consideração os feixes de relações identificados nos dados do capítulo anterior, percebemos que dos documentos orientadores emanam uma pluralidade de concepções quando se trata de conceituar a natureza. Há momentos em que aparece como “meio ambiente” em correspondência à concepção expressa da CF (1988); outras como “natureza”, “mundo físico”, “ambiente natural”, “cosmo”, “universo”. Ressalto que estas duas últimas concepções, se encontram em dois documentos específicos, que tratam da estrutura das instituições de Educação Infantil, os quais referenciam as concepções advindas da pesquisa (Tese) de Lea Tiriba publicada em 2005. A concepção de “educação ambiental” aparece em poucos documentos, denotando que não há um diálogo consistente entre os campos da Educação Ambiental e Educação Infantil.

Outra observação importante diz respeito ao volume três do documento *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1988), no qual encontrei diversos enunciados com estruturas consistentes relativas à temática investigada, a relação da criança com a natureza como experiência afetiva (estes encontram-se no quadro anexo mencionado). Entretanto, as contradições entre os enunciados e as concepções relativas à tratativa da natureza como conteúdos, campo de aprendizagem, campo de recursos, a separação da natureza como mundo natural e o espaço habitado pelos seres humanos de mundo social, denotam fragilidades da unidade discursiva.

Ainda assim, vale atentar para o que afirma Foucault, sobre a não periodização do discurso:

Nada seria mais falso do que ver na análise das formações discursivas uma tentativa de periodização totalitária: a partir de um certo momento, e por um certo tempo, todo mundo pensaria da mesma forma, apesar das diferenças de superfície, diria a mesma coisa, através de um vocabulário polimorfo, e produziria uma espécie de grande discurso que se poderia percorrer indiferentemente em todos os sentidos. (FOUCAULT, 2015, p. 181).

Desse modo, concordamos com o autor, pois os enunciados revelam indícios nos quais as concepções divergem, ou mesmo se opõem, como no caso dos documentos referenciados no estudo de Tiriba (2005), em que a concepção de natureza e criança é consoante à proposta neste estudo, haja vista que a teoria é a mesma. Contudo, ainda assim, fazemos um aparte nessa observação, por julgar de extrema importância. Embora no estudo de Tiriba (2005) a concepção de natureza e criança seja consoante a deste estudo, natureza traduz-se em universo, cosmo, território que tudo sustenta, onde a criança, ser humano, ser vivo, vive em relação de interdependência com todos os seres vivos e não vivos (SPINOZA 2014). No texto referido, os(as) autores(as) do documento denotam não ter esta clareza dos conceitos e das concepções, pois há trechos em que separa cosmo da natureza, como se verifica no extrato de texto abaixo.

Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. (BRASIL, 2006, p. 15).

Importante esclarecer que, para Spinoza (2014), Cosmo, Universo e Natureza são uma mesma coisa, a substância única, causa de si mesma, e da qual advém tudo o mais que existe. Esse é outro aparte nos discursos expressos nos documentos, muitas vezes quem os escreve não tem o conhecimento necessário para delimitar, ou fundamentar de modo consistente determinada temática, o que gera a fragilidade e a possibilidade de se tornar inócuo.

Além das concepções de natureza delimitadas nos conceitos encontrados anteriormente, os enunciados denotam estratégias que também se constituem com intensa pluralidade. Ora a natureza é vista como campo de recursos, de onde os professores deverão retirar os materiais para desenvolver atividades de aprendizagem, ora o meio ambiente deve ser apresentado como espaço a ser respeitado e preservado.

O uso da natureza como recurso para os processos pedagógicos é uma unidade discursiva que dura em todos os documentos. Mesmo no documento que

traz a concepção de natureza em Spinoza (2014), há enunciados em que se orienta e enfatiza a natureza como campo farto para a realização de experiências pedagógicas. Não discordamos que a relação da criança com a natureza perpassa as aprendizagens, pelo contrário, no conceito que constituímos de experiência afetiva, entendemos que a experiência em si gera conhecimentos. No entanto, entendemos que a relação da criança com a natureza poderia se estabelecer sem orientações didático pedagógicas constantes, as aprendizagens poderiam acontecer naturalmente, sem que se necessitasse levar as crianças ao parque ou a um espaço no qual há seres vivos e não vivos da natureza, com um objetivo específico, como uma meta imposta pelos adultos que as crianças tivessem obrigação de cumprir. Nesse sentido, nos fundamentamos em Barbosa (2006), que compreende a rotina nos seguintes termos:

Nas rotinas como as compreendemos hoje no Brasil, estão presentes ações de cuidados, de educação e de socialização. Alguns autores italianos acrescentam a esses três elementos a animação, isto é, a promoção do imaginário, do humor, do ficar à toa. Todos esses campos possuem atos que são culturalmente aprendidos pelos seres humanos quando pequenos e que, com o seu uso acabaram automatizados [...]. (BARBOSA, 2006, p. 202).

É nessa configuração da qual emerge os rizomas expressos por Barbosa (2006), que concebo a concretização da experiência afetiva da criança com a natureza. Ou seja, na dimensão da animação, do imaginário, do ficar à toa. Uma relação assim, sem um propósito pedagógico demarcado, em meu modo de compreender, pode levar a criança a experimentar afetos de diferentes tempos e intensidades que, sem dúvida, culminarão em conhecimento, o qual é significado nas unidades discursivas como aprendizagem.

Outro aspecto interessante que julgamos pertinente analisar dá-se nos enunciados encontrados nas DCNEI/2010. Conforme apresentamos nas análises da categoria de documentos normativos, esse documento apresenta uma aproximação maior com o objeto deste estudo. No documento que se enquadra nesta categoria, porque se constitui de um encarte, ou livreto, traz, além do texto da Resolução CNE/CEB N. 5, de 17 de dezembro de 2009 já analisado, outras orientações para os processos educativos na Educação Infantil. Ao final do livreto, encontramos o seguinte enunciado:

Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares.

Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas:

- ✓ O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?
- ✓ As especificidades da ação pedagógica com os bebês.
- ✓ Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.
- ✓ Relações entre crianças e adultos na educação Infantil.
- ✓ Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde.
- ✓ Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.
- ✓ A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.
- ✓ As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.
- ✓ **Crianças da natureza**
- ✓ Orientações curriculares para a educação infantil do campo.
- ✓ Avaliação e transições na educação infantil. (BRASIL, 2010, p. 31-32, grifos nossos).

Esse enunciado denota a permanência da unidade discursiva do objeto desta pesquisa, além da preocupação de que o processo de implementação das diretrizes se efetive na prática. Novamente, esclarecemos que temos ciência de outros processos que ocorrem com vistas a operacionalizar o proposto no documento, mas também ressaltamos que o objeto de estudo eleito, neste caso, são os documentos, e, portanto, é neles que buscamos a continuidade da unidade discursiva.

Desse modo, no documento intitulado *Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012h), encontramos no Módulo I – *Brincadeira interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, na seção das práticas pedagógicas e experiências infantis, uma subseção intitulada “Brincadeiras, biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais”. Nela, a unidade discursiva (pelo menos é o proposto nas DCNEI/2010) conecta-se às propostas do documento anterior, e significa a relação da criança com a natureza no enunciado de abertura da subseção do seguinte modo: “As crianças podem brincar tanto com brinquedos industrializados como artesanais, construídos por adultos e crianças, além de utilizar materiais de sucata e da natureza. Como interagir com tais materiais e com recursos que são escassos?” (BRASIL, 2012h, p. 50).

O enunciado denota a permanência da compreensão da natureza como campo de recursos. Mesmo expressando a consciência da escassez de recursos, a unidade discursiva não consegue avançar no sentido de pensar uma relação da

criança com a natureza de outro modo. Isso se verifica ao longo dos sete enunciados seguintes que orientam como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica tomando como fio condutor a relação da criança com a natureza (BRASIL, 2012h).

Os sete enunciados sugerem a elaboração de brinquedos com sucata; manter o ambiente limpo; reutilizar materiais como copos de iogurte, garrafas de plástico, etc.; passeios externos ao mercado para observar a natureza; as observações do passeio podem ser utilizadas no desenvolvimento de atividades pedagógicas; brincar com água evitando o desperdício é um meio de aprender a preservar os recursos naturais; fazer explorações no entorno da instituição e coletar pedrinhas, folhas para elaborar coletâneas, obras de arte, que darão suporte às narrativas; e, por fim, a sustentabilidade é significada como a possibilidade de oferecer estas práticas todos os anos, e não apenas em datas comemorativas, integrando-as no currículo para que todas as crianças tenham um brincar de qualidade.

Esse conjunto de enunciados, em nossa análise, reforça a pluralidade de concepções acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Reconhecemos as iniciativas promissoras como integrar práticas no currículo que contemplem as relações da criança com a natureza. Entretanto, as contradições e os ardis expressos reduzem a experiência afetiva, o que viemos apontando desde o início deste estudo como sendo um paradigma a ser rompido, a dualidade imposta pela visão moderna de mundo e de ser humano.

Na maior parte do tempo, não há clareza quanto a essas duas concepções. Se concebemos a natureza como o território que tudo sustenta, e a criança como parte integrante dos sistemas de vida existentes nesse território, ou seja, na natureza; e esta, por mais que seja o centro do planejamento, e que se compreenda que aprende e se constitui por meio das interações e brincadeiras, não é possível delegar a relação dela com a natureza apenas a um módulo, seção ou subseção do currículo.

Essa relação, essa experiência afetiva da criança com a natureza, em minha concepção, deve intrinsecamente constituir-se nas brincadeiras. Como docente, eu preciso ter clareza de como se constitui o mundo, o universo, a natureza, de como se constitui o ser humano, o professor, a criança, e de como se constitui a relação entre esses seres e a natureza, bem como com tudo o mais que nela existe. Com clareza dessas concepções, posso pensar uma prática pedagógica em que a

experiência afetiva possa se constituir entre a criança e a natureza. E, certamente, esse percurso não se dá por meio do reaproveitamento de sucatas, do entendimento da natureza como recurso, da compreensão da exploração dos fenômenos naturais como conteúdos de aprendizagem. Os caminhos podem e devem ser outros.

Nos demais documentos analisados, naqueles em que encontramos o objeto deste estudo, as concepções perduram na unidade do discurso exposta até aqui, da utilização dos elementos da natureza para o brincar, da natureza como campo de aprendizagem, do respeito e da valorização da natureza, etc.

Desse modo, voltando aos rizomas que nos conectam às estratégias e aos demais feixes de relações, concluímos que as unidades discursivas que perduram nos textos dos documentos analisados nesta categoria concebem a natureza em três frentes: a) como meio ambiente a respeitar e preservar; b) como campo de recursos para a sadia qualidade de vida humana; c) como espaço para a promoção de atividades pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento.

Esse discurso, embora a ideia original dos autores não tenha esta intenção, segue o direcionamento para o cumprimento de normativas legais, não expressando nos enunciados preocupações quanto à relação entre a criança e a natureza como experiência afetiva (SPINOZA, 2014).

Na seção a seguir, analisamos a última categoria de documentos, os consultivos, a fim de perceber as formações discursivas que os permeiam, quais unidades discursivas estes constituem, e, se os mesmos estabelecem relações com as duas primeiras categorias analisadas.

4.3 O DISCURSO NOS DOCUMENTOS CONSULTIVOS

Nesta terceira categoria, conforme já discorreremos no capítulo anterior, analisamos 16 documentos. Embora esses documentos não sejam de ordem normativa (legal) ou orientadores, os encontramos na importância de ser analisados, pelo fato de constituírem-se de estudos que nortearão novas leis e documentos que, por sua vez, orientarão e regularão a Educação Infantil brasileira.

Procedemos do mesmo modo das categorias anteriores. Elaboramos um quadro (Quadro 10 – Apêndice D, p. 223) com os feixes de relações encontrados nos documentos, que pode ser acessado por meio do link a seguir para uma

visualização completa. No texto, tratamos dos achados, analisando-os à luz da análise arqueológica de Foucault (2015).

Quadro 10 - Documentos Consultivos: feixes de relações que compõem a unidade do discurso

Nesta última categoria de documentos, observamos que, da mesma forma como ocorreu nas categorias anteriores, os conceitos identificados nos enunciados denotam a natureza concebida ora como meio ambiente, reproduzindo a concepção expressa na CF (1988); ora como natureza diferente da concepção de Spinoza (2014); ora como educação ambiental; e, ainda, como natureza composta de três dimensões, animal, vegetal e mineral; configurando, assim, que a unidade discursiva que permanece em relação à concepção que os diferentes atores da Educação Infantil têm da natureza, é plural e indeterminada.

Quanto às estratégias identificadas nos enunciados e por meio dos conceitos, as unidades discursivas denotam novamente uma pluralidade de orientações, como, por exemplo, fazer uso da reciclagem de materiais com as crianças, para proteger o meio ambiente. Nota-se que não houve formação adequada aos profissionais, já que, por si só, eles não percebem que o material reciclado, após o uso das crianças, retornará aos cestos de lixo, na maioria das vezes não havendo mais possibilidade de reciclar, o que causará danos em dobro a natureza.

Outro aspecto mapeado nas estratégias é incutir nas crianças a responsabilidade de monitorar o cuidado com a natureza nos outros sujeitos da comunidade. Acreditamos que essa atitude em pouco contribui para a constituição de uma relação da criança com a natureza como experiência afetiva, já que coloca para ela uma responsabilidade que, primeiro, não é sua, e, segundo, ela não terá condições de solucionar, o que pode levá-la a frustração ou mesmo descrédito de que exista a possibilidade de cuidar o preservar a natureza (SPINOZA, 2014).

Estratégias como usar a brincadeira como meio de aprendizagem para cuidar do meio ambiente, desenvolver atividades para as crianças aprender sobre a categorização das plantas ou para promover o desenvolvimento de atitudes de

preservação do meio ambiente, atividades pontuais no dia comemorativo do meio ambiente, também estão presentes nos enunciados. Os elementos assim dispostos em enunciados ou unidades discursivas são definidos por Foucault (2015) como positivities, as quais, embora pareçam buscar soluções ou tratar da temática pretendida, não caracterizam formas de conhecimento, ou estados de conhecimento, ou mesmo assumir *status* de aquisição definitiva de determinado objeto de conhecimento. Para o autor, os elementos assim formados não constituem uma ciência, ou um saber, e, portanto, não podem ser a base a partir da qual se possam construir proposições coerentes.

Nesse sentido, quando encontramos a estratégia da Educação ambiental como promotora da sustentabilidade em um dos documentos, nos damos conta do quanto esse conceito ainda é desconhecido, ou pouco esclarecido para os sujeitos do campo da Educação Infantil. Na maioria das vezes em que foi citado, não aparece em conjunto com sua definição ou o objetivo proposto para justificar o seu uso.

No que concerne ao conceito de sustentabilidade e suas implicações, Lucie Sauvé já alertava, no fim do primeiro milênio, para os objetivos propostos pelo Projeto Global da Unesco:

[...] é preciso discutir a proposta da Unesco sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EED) e sua reformulação sob a mais recente designação de Educação para um Futuro Sustentável (EAV). De acordo com os proponentes desses quadros integradores, haveria um consenso internacional sobre a relevância e a necessidade de “reorientar a educação” para o desenvolvimento sustentável. Sem uma análise mais aprofundada, e com grandes perdas, a Unesco, portanto, empreende colocar o desenvolvimento sustentável no centro de um projeto educativo global, considerando que ele é o “propósito” para o desenvolvimento humano (UNESCO, 1988). Educação Ambiental (ERE) é vista nestes moldes, relegada a uma função instrumental, entre uma longa lista de outros “educação para...” para servir a esse propósito. (SAUVÉ, 1998, p. 1, grifos da autora, tradução minha).

Por outro lado, encontramos, assim como na categoria de documentos orientadores, estratégias que parecem escapar a unidade permanente da concepção da natureza somente como meio ambiente a preservar. Em um dos documentos, apresentou-se uma pesquisa cujo processo de investigação esteve pautado na compreensão da natureza por meio da articulação e da interação entre aspectos espaciais do meio (físicos, químicos, geológicos e biológicos) e as razões para a ocorrência desses fenômenos, destacando os conhecimentos da sociedade histórica, econômica e politicamente organizada. Essa concepção, ainda que não

esteja em consonância ao objeto por nós pesquisado neste estudo, difere-se das demais no sentido de propor uma noção mais ampla do que pode ser compreendido ou significado como relação da criança com a natureza.

Por fim, é importante destacar que, no documento *Oferta e demanda de educação infantil no campo* (BARBOSA *et al.*, 2012), nos relatos coletados das entrevistas com famílias que vivem no campo com crianças que frequentam instituições de Educação Infantil, a unidade do discurso que identificamos como permanente, permeando todo o documento, é da conscientização das mães e dos pais quanto a importância do contato com a natureza para as crianças, fator que enfatizaram inclusive como diferenciação das crianças que frequentam instituições de Educação Infantil nas áreas urbanas.

Como é possível perceber, por meio da análise realizada no conjunto composto pelas três categorias, a unidade do discurso que dura, ou que emerge, que chega como orientação para a Educação Infantil, é de meio ambiente como bem comum, para uso da espécie humana, devendo ser preservado e zelado. A criança, embora seja concebida como sujeito histórico e de direitos (DCNEI/2010), ainda, na maioria dos documentos, é percebida como um ser aprendente, que deve aprender com o mais experiente, sobre como cuidar do meio ambiente e preservá-lo.

Como já referenciamos em Foucault (2015) anteriormente, existem os enunciados que escapam à unidade discursiva, porém o grande problema é justamente que, por escaparem, se encontram ainda mais isolados, e com menos potência para operar quaisquer transformações no objeto deste estudo, a relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

Concluimos que, do conjunto de documentos analisados, as unidades discursivas que duram, que permanecem são plurais, e que convergem para um discurso representativo de uma lógica que atende aos interesses que estão latentes em determinados momentos que a sociedade vive. Algumas unidades permanecem em todos os documentos, como: a concepção da natureza como campo de recursos; bem de uso dos seres humanos; campo de oferta de elementos para uso na aprendizagem das crianças; espaços para observar e aprender sobre os fenômenos naturais; conteúdos a ser ministrados nas atividades com as crianças.

Outras aparecem de modo equivocado a sua concepção original, como, por exemplo, nos documentos de 2006 que tratam das orientações acerca da construção das edificações. Embora estejam se pautando na concepção expressa

por Tiriba (2005), a qual é consoante a concepção proposta neste estudo, ao redigirem o texto, é caracterizada no conjunto das demais unidades discursivas citadas anteriormente. O mesmo ocorre nos enunciados das DCNEI/2010. Esse documento expressa a preocupação com a temática, porém há equívocos na redação dos enunciados, o que leva à indefinição, ou à falta de clareza quanto à concepção eleita para a relação da criança com a natureza.

Por fim, percebemos que as concepções expressas nos documentos reguladores e orientadores se efetivam na prática pedagógica dos professores nas instituições. Essa constatação deu-se quando da análise empreendida na terceira categoria, a dos documentos consultivos. Nos documentos que trazem os relatórios dos projetos premiados pelos programas do Governo Federal, e naqueles que trazem relatórios de pesquisa, os quais buscam identificar as temáticas investigadas na Educação Infantil, os enunciados encontrados nos relatos das experiências, expressam as concepções acerca da relação da criança com a natureza, nos moldes que encontramos nas categorias anteriores. Essa constatação nos leva a pensar que a importância de se investigar e elaborar documentos que regulem e orientem a experiência afetiva com a natureza na Educação Infantil se faz ainda mais urgente.

Pensando nesta urgência e nos conectando aos rizomas que emergiram dessa importante análise, nos sentimos impelidas a contribuir um pouco mais com o campo de estudos da referida temática. Para materializar esta potência de volição, no próximo capítulo, apresentamos um ensaio quanto aos modos, pelos quais poderia ser concebida a relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

PARS QUINTA⁴³

5 O “SER É NATUREZA”: A EXPERIÊNCIA AFETIVA DA CRIANÇA NA RELAÇÃO COM A NATUREZA

*Natureza é fonte primordial?
— Três coisas importantes eu conheço: lugar
apropriado para um homem ser folha; pássaro que se
encontra em situação de água; e lagarto verde que
canta de noite na árvore vermelha. Natureza é uma
força que inunda como os desertos. Que me enche
de flores, calores, insetos, e me entorpece [...]
Manoel de Barros*

Figura 10 – Obra de Cândido Portinari – *A árvore da vida* (1957)



Fonte: Projeto Portinari (1957).

No meu tempo de infância, assim como no poema/epígrafe que abre este capítulo, a natureza era primordial, embora não nos déssemos conta do quão primordial era, pois a tínhamos ali diante de nós em abundância, esta era fundamental. Era na natureza que todas as experiências afetivas (Spinoza, 2014) se desenvolviam. Era na natureza que construíamos

nossas casas em cima das árvores, tomávamos banho de cachoeira e nos deliciávamos com os frutos nas diferentes estações. Assim como na obra de Portinari, a natureza em minha infância traduzia-se na árvore da vida. Era nas árvores, na natureza, que a vida acontecia e que nós crianças humanas nos constituíamos das mais diversificadas afecções que esta nos proporcionava.

Pensando nos rizomas que me conectam desde as anamneses infantis até os diferentes saberes que foram se constituindo e me constituindo no decorrer deste

⁴³ Do latim: Capítulo V ou Quinta Parte.

estudo, penso que, se não me dava conta da imprescindibilidade da natureza em meu tempo de infância, hoje eu tenho plena consciência da necessidade da espécie humana manter a relação com a natureza como experiência afetiva. Simplesmente, porque agora a compreendo e a concebo na ética de Spinoza (2014), no *Oïkos* de Sauvé *et al.* (2001), na constituição cosmológica Yawalapíti, investigada e documentada por Viveiros de Castro (2013), e na constituição híbrida de Latour (2013), a qual contradiz e desintegra a existência de uma modernidade e do ser humano moderno.

Para além dos teóricos, os rizomas me unem    concepção e compreensão da Natureza na significação dos poetas, a qual, na epígrafe deste capítulo, transborda quando Manoel de Barros explana, por meio de suas figuras de linguagem, que somos constituídos de tudo o que existe. Quanta   gua há em todos os seres? Existe átomos de sapos em mim? E as plantas e os vegetais que consumimos e que se tornam parte integrante por meio das vitaminas e outros elementos que precisamos para permanecermos saudáveis, em que sentido me conectam    terra de onde eles foram constituídos? A resposta, segundo a   tica de Spinoza (2014)    muito simples, assim como desatar o nó górdio e encontrar o fio de Ariadne: somos seres, modos extensos da substância única (o universo), e vivemos e nos constituímos na relação com todos os outros seres e coisas existentes neste universo.

Estes rizomas que foram constituindo uma rede no decorrer da pesquisa, me conectam a possibilidade de pensar, ainda que em formato de um ensaio, nos fundamentos para uma experiência afetiva com a natureza na educação infantil. Tais fundamentos, apresento nas se  o es a seguir.

5.1 DO PERCURSO DA PESQUISA    POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA AFETIVA EM SPINOZA

Pensar o percurso da pesquisa, os rizomas de conexão desde o princípio do estudo até categorização e análise dos dados, nos leva a refletir sobre a necessidade de contribuir para além de apontar as fragilidades existentes nos documentos que regulam e orientam a educação infantil no Brasil. Para além, pode significar diversas proposi  o es, seja a elaboração de novos documentos, (re) pensar a formação continuada, levar outros pesquisadores a se interessar pelo objeto deste estudo, enfim, muitas são as possibilidades.

Neste capítulo, como já viemos reiterando, tencionamos contribuir para pensar uma prática pedagógica que tome como fundamento a experiência afetiva da criança com a natureza. Há quem diga que as coisas não são tão simples assim, pois, para se empreender uma prática pedagógica nesses parâmetros, é preciso muito mais do que um ensaio para formulação de uma teoria, com o que nós concordamos perfeitamente. Sabemos das diversas instâncias e dos processos complexos dos quais depende o campo da Educação Infantil para operar mudanças significativas em quaisquer dimensões. Contudo, também acreditamos na potência dos afetos que nos impulsionam a operar mudanças na esfera onde nos encontramos. Se conseguirmos ao menos apresentar com simplicidade e clareza como está constituído o Universo, o planeta e todos os seres que aqui habitam, e de como todos esses seres ao serem afetados se constituem constantemente, e mais, pensar na relação das crianças com a natureza nessa concepção, acreditamos que este movimento contribuirá para a temática proposta.

Partindo dessa premissa e pensando no percurso deste estudo, ao considerar as unidades discursivas analisadas, as quais apontam para a pluralidade de concepções que bloqueiam a relação da criança com a natureza como experiência afetiva, buscamos constituir um pensamento novo acerca da relação da criança com a natureza. Como já delineamos anteriormente, a teoria de Spinoza é inspiradora nesse sentido, pois nos permite compreender a experiência por meio dos afetos que resultam de nossas relações com os seres e com o mundo a nossa volta. Os afetos nos transformam e nos tornam mais ou menos conhecedores do objeto que nos afetou. Assim sendo, compreendemos que a experiência não pode ser de outro modo, senão por meio dos afetos, por meio da experiência afetiva, de sofrer afecção, de ser afectado pela natureza, ou por ideias e objetos que tenham relação direta com ela.

Para fundamentar essa relação da criança com a natureza, objeto deste estudo, como experiência afetiva, baseamo-nos na teoria de Spinoza (2014), desenvolvida pelo filósofo em oposição à teoria de René Descartes (2013) no início do século das luzes. O que dizem as referidas teorias? Sinteticamente, Descartes (2013), em sua teoria, detalhada em seu livro *Discurso do Método*, determinou que a razão se sobreponha ao corpo, devendo esta definir toda ação do homem. O filósofo considerava o “[...] bom senso ou razão a coisa do mundo melhor compartilhada, de tal maneira que a capacidade de discriminar o verdadeiro do falso torna todos os

homens, independentemente de sexo, cor ou religião, iguais.” (DESCARTES, 2013, p. 16).

Já, para compreendermos Spinoza, é necessário voltar a Parmênides⁴⁴. Há um fio condutor, um rizoma que conecta o pensamento pré-socrático de Parmênides e do filósofo Spinoza do século XVII. Não é por acaso que muitos consideram Parmênides o primeiro racionalista que, ao contrário de seus contemporâneos, não estava interessado em investigar do que eram feitas todas as coisas, mas sim entender o todo como um grande ente doador da vida, como um sistema do qual nada podia escapar.

Parmênides e Spinoza compartilham, em primeira instância, o caráter dedutivo do pensamento, característica específica do racionalismo. Ambos iniciam com abordagens gerais de uma teoria e vão para as esferas menores, particulares, partem do macro para o micro. Em segunda instância, e como resultado da anterior, não há nada fora do racional, nem do que seja originado pela razão, somente é real aquilo que é, portanto o que não é real não é, simplesmente não existe.

De que nos serve conhecer sobre as bases do pensamento parmesiano e spinozano? Em se tratando de uma Tese que anuncia a teoria de Spinoza (2014) como base para a compreensão do ser humano, a criança como integrante da natureza, cabe, aqui, esclarecer ao leitor quanto a origem das ideias e das abordagens aqui utilizadas. Embora nosso objeto de estudo seja a relação da criança com a natureza, a nosso ver, faz-se necessário entender e compreender como tais teorias surgiram, constituíram-se e por qual motivo nós as elegemos para fundamentar o pressuposto.

Para Spinoza (2014), assim como para seu inspirador, tudo se origina do e no real. Também nós, ao concebermos a criança como ser natural e social, a compreendemos como sendo parte integrante desse real. Ou seja, não acreditamos que haja qualquer outra explicação advinda de outro sistema que não o pensamento racional para identificar como é possível estabelecer a relação da criança como natureza afetiva.

⁴⁴ Parmênides de Eléia (530-460 a. C), filósofo que expôs seus pensamentos por meio da poesia em estilo homérico, mas nem por isso deixa de usar rigorosos argumentos dedutivos em suas colocações. Parmênides é o fundador da escola de Eléia e despertou grande admiração de Platão e de outros filósofos, como no caso de Spinoza.

Ainda, vale ressaltar que, assim como Spinoza (2014), não concebemos a razão, ou o pensamento racional, como sendo dissociado do restante do organismo humano, mas sim o consideramos agindo em conjunto com os demais *affectos* produzidos pelo corpo. Assim sendo, de forma mais objetiva, buscamos situar o leitor em que consiste o real na teoria de Spinoza e de como essa teoria nos auxilia a conceber a criança na sua relação com a natureza.

Retomemos a compreensão da palavra “natureza”, a qual tem dois significados fundamentais. O primeiro permite-nos entendê-la como um conjunto, uma ordem e disposição da realidade material existente, entendida como um sistema dotado de leis próprias à margem da intervenção humana. Nesse sentido, a natureza está formada pelo conjunto de todos os seres não artificiais que existem no universo. E, se assim esse sistema está constituído, é válido afirmar que tal conjunto é “Cosmo”⁴⁵ e não “Caos”⁴⁶. É Cosmo justamente por se constituir em um conjunto ordenado e regulado por leis físicas e biológicas.

O segundo significado remete à essência, ao modo de ser que determina especificamente um ser, ou ao conjunto de características particulares ou propriedades que o definem. Nesse segundo sentido, cada ser (criança) possui uma natureza ou essência que se corresponde ao seu modo de ser específico.

Dessa forma, Spinoza (2014) compreende o ser humano (criança) como um ser vivo e, como tal, é parte constituinte da natureza. O ser humano é um ser natural, cuja natureza específica consiste na racionalidade, em possuir uma inteligência que está interligada a sua constituição e a substância única da qual derivamos, o Cosmo. Essa natureza humana é universal e coloca o ser humano, nesse caso a criança, em uma situação privilegiada, haja vista que, diferentemente dos demais seres naturais, seu comportamento não está determinado somente pelos instintos ou por suas necessidades naturais (biológicas). Tais especificidades permitem à criança operar inclusive em oposição a esses instintos e em favor da

⁴⁵ A palavra “Cosmo” vem do grego *κόσμος* (singular, cujo plural é *κόσμοι* (pronuncia-se *Kósmi*)), e significa mundo (STAVROPOULOS; HORNBY, 1998, p. 866). A palavra grega, por sua vez, é derivada do verbo *κοσμέω* encontrado em *Iliada* de Homero, com o significado de “ordem”. Também significa ornamento. Pitágoras foi o primeiro a utilizar a palavra Cosmo para descrever a ordem e a harmonia inerentes ao universo regido por leis conhecíveis e inteligíveis pelo homem por meio do número e da geometria.

⁴⁶ A palavra Caos vem do grego *χάος* (*kahos*). Significa, na sua origem, um abismo escuro, massa de matéria sem forma. Na mitologia grega, “Caos” significa um abismo desordenado e tenebroso que existia antes da criação do mundo.

vida. Ainda, na criança, não há oposição entre natureza e liberdade, já que a liberdade pertence a sua natureza.

Deste modo, ao conceituar o cosmo (para o autor, natureza) ou a substância única, devendo ser, portanto, a única divinizada pelo homem, Spinoza (2014) busca, em seu sistema, liberar por completo o mundo físico do mundo divino (Deuses) e da condição arbitrária que a concepção religiosa cristã impunha na época. Em outras palavras, o filósofo busca “desteologizar” a natureza física, de modo a eliminar toda possível intervenção dos Deuses sobre o mundo.

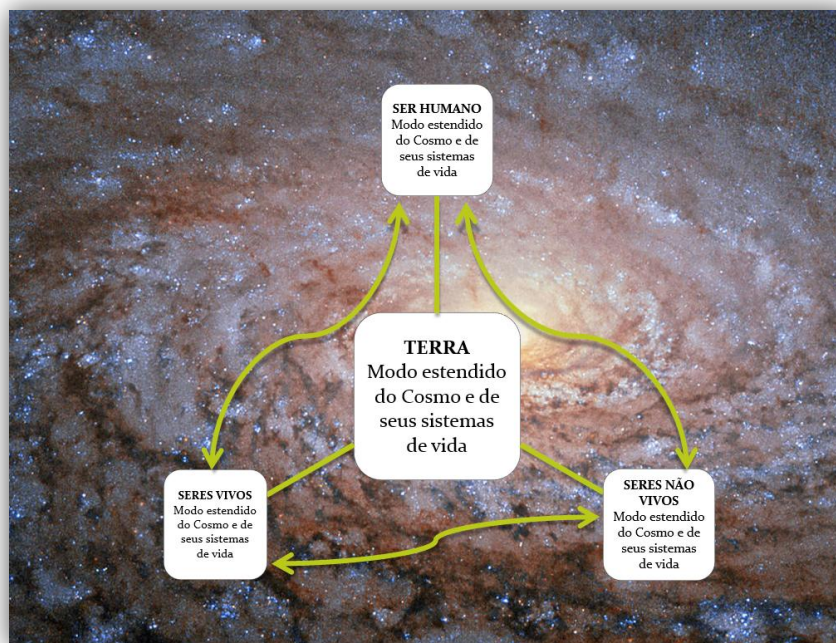
Assim, desteologizar a natureza humana significou, para ele, desdivinizar a razão humana, deixar de considerá-la como um carimbo impresso pelos Deuses nos seres humanos, tornando-os por meio da razão, uma espécie de deuses, conforme o havia feito Descartes (2013) em seu *Tratado do Método*. Esse era o grande objetivo de Spinoza (2014), alcançar a desteologização da razão dos homens, já que esta se constituía em pré-requisito para alcançar uma compreensão rigorosa da natureza humana.

Em primeira instância, tal proposição significa fundamentalmente negar que a razão seja uma forma de poder, que imponha sua superioridade à natureza passional do ser humano. Nessa direção, Spinoza concebe a liberdade como livre necessidade e espontaneidade necessária, que se auto manifesta na ausência de toda coação externa. E conclui, para desespero dos filósofos dualistas, que os seres humanos não estão constituídos ou regidos apenas por sua razão, mas muito mais por suas afecções, ou seja, por seus desejos e suas paixões.

Para o filósofo, sua teoria fundamenta-se da seguinte forma: existe uma única substância (Cosmo ou Natureza) com infinitos modos (seres animados ou inanimados) que se constituem de infinitos atributos. Todos os seres, ou como ele nomeia os “corpos”, participam em graus diversos dos infinitos atributos da substância. Portanto, a diferença entre os diversos seres e espécies naturais está apenas no grau e não na natureza.

Por fim, sua teoria define que NÃO existe um Deus transcendente, mas sim um Deus imanente. Esse Deus É a natureza, ou seja, o cosmo. Se, por qualquer razão, o ser humano desejar ter para si um Deus, o único aceitável racionalmente é a Natureza.

Figura 11 – Representação da teoria Spinozana com ênfase à integração e inter-relação da criança (ser humano) com natureza



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Esse Cosmo, segundo Spinoza (2014), existe e age exclusivamente conforme a necessidade de sua natureza, a qual é causa livre – livre de todos os demais seres existentes, sejam eles animados ou inanimados, como, por exemplo, a pedra, o pássaro ou a planta. Todos esses seres dependem da Natureza para existir e não podem de forma alguma existir sem ela.

Spinoza (2014) refuta a verdade que existe um Deus transcendente, afirmando que todos os seres humanos nascem ignorantes das causas das coisas e todos tendem a buscar o que lhes é útil. Isso fazem por estarem conscientes, por terem consciência e por julgarem estar livres, já que desconhecem as causas que os dispõem a ter tal consciência.

Ainda, os seres humanos agem em função de uma finalidade, de uma causa útil para si. Assim, quanto às coisas terminadas, estão sempre buscando as causas finais, e, se não as encontram no pensamento elaborado por outrem, voltam a si e refletem sobre os fins que os determinam habitualmente a fazer coisas similares, julgando a inclinação alheia pela sua própria. Tais fins são exemplificados como, por exemplo, por terem os olhos para ver, os dentes para mastigar, os animais e os vegetais para alimentar-se, o sol para aquecer-se, o que os leva a concluir que todas as coisas naturais são meios para sua utilidade. Ou seja, estas existem, a natureza

existe para ser útil aos seres humanos, para que os humanos possam existir e governar essa natureza como lhe convém. Ao perceberem esses meios de sobrevivência e desconhecerem as causas que assim os dispuseram, os seres humanos encontram razão para acreditar que deve existir alguém, um “Deus”, que fez tudo isso, a natureza, para que dela pudessem desfrutar (SPINOZA, 2014).

Em sua *Ética*, Spinoza detalha que o processo acontece de forma inversa as impressões ilusórias que os seres humanos têm da natureza. Não é a natureza que está para servir aos seres humanos, mas antes os seres humanos, ao tomar consciência da constituição do universo e, de sua própria constituição, percebe que esta espécie, assim como todas as demais que compõem os diferentes sistemas de vida, está para servir a natureza. De modo simples, seria dizer que, a natureza continua existindo mesmo com o desaparecimento de uma ou mais espécies, já o contrário, é impossível. Os seres humanos sem a natureza, simplesmente desaparecerão.

Nos conectamos novamente aos rizomas das afecções, as quais, segundo o autor, constituem o ser humano, a criança. Sendo assim, na próxima seção, detalhamos melhor como o ser humano pensa e direciona suas ações por meio das afecções sofridas na relação que estabelece cotidianamente com outros seres e coisas.

5.2 O SER HUMANO PENSA E DIRECIONA SUAS AÇÕES POR MEIO DAS “AFECÇÕES”

Tanto as noções apresentadas anteriormente, como as demais noções que o ser humano apresenta para compreender o cosmo, Spinoza (2014) as concebe como sendo modos de imaginar. Tal concepção, o autor apresenta na sua compreensão da ideia das coisas, a qual nomeia de imagens por afecção, como sendo produzidas da seguinte forma em nossa mente. Em primeiro lugar, é necessário que o corpo humano sofra uma afecção por meio dos sentidos ou do pensamento. Dos sentidos pode ser uma afecção composta de um ou mais sentidos ao mesmo tempo, seja visual, tátil, olfativa, gustativa ou sensitiva. Por meio das ideias, a afecção ocorre quando dialogamos com alguém sobre determinado assunto, quando lemos algo, quando ouvimos uma palestra, dentre outras situações que contingenciem o plano do pensamento.

Ao sofrer uma afecção, de ambos os modos ou de cada um em particular, a mente humana registra uma imagem que, vale esclarecer aqui, não se resume à imagem figura, mas sim a uma imagem decodificação. A repetição dessa afecção vai determinar a potência dessa imagem na mente, ou no cérebro, conduzindo as vontades⁴⁷ do ser humano e determinados comportamentos ou ações.

A título de exemplificação, tomemos a criança quando inicia a apreensão da fala. Quando lhe é mostrada a maçã, automaticamente é lhe dito (sonorizado), conjuntamente ao ato de mostrar a fruta, a palavra “maçã”. Assim, após repetidas vezes, a criança formará em seu cérebro uma imagem da maçã associada ao som da palavra “maçã”. Dessa forma, toda vez que a criança ouvir a palavra maçã, formará de modo inconsciente a imagem da fruta maçã em seu cérebro, ou o inverso, quando ver a fruta maçã, formar-se-á em seu cérebro a imagem da palavra maçã.

O autor defende que todo o corpo humano sofre afecções dessa forma, seja por meio da associação da palavra ao objeto, ou por meio de uma afecção apenas,

⁴⁷ A vontade, tal como o intelecto, é apenas um modo definido do pensar. Por isso [...], nenhuma volição pode existir nem ser determinada a operar a não ser por outra causa e, essa, por sua vez, por outra, e assim por diante, até o infinito. Assim, seja qual for a maneira pela qual a vontade é concebida, seja como finita, seja como infinita, ela requer uma causa pela qual seja determinada a existir e a operar. Portanto (pela def. 7), ela não pode ser chamada causa livre, mas unicamente necessária ou coagida. C. Q. D. (SPINOZA, 2014, p. 64). (def = definição, e as letras C = corolário, Q = questionamento, D = demonstração).

como, por exemplo, simplesmente sentirmos o cheiro de algo. Essa afecção do cheiro também é registrada em nosso cérebro, e, ao sofrermos repetidas vezes essa afecção, teremos elaborado, em nosso cérebro, um conceito, ou uma ideia daquele cheiro como algo único que somente nossa mente consegue perceber a imagem real.

Quando Spinoza (2014) defende que a imagem é única do indivíduo, parte do seguinte princípio: tomemos duas crianças, A e B. Imaginemos que ambas são colocadas em uma situação de afecção idêntica. A criança “A” formará em seu cérebro, a partir da afecção sofrida, uma imagem que advém dessa afecção, mas que também se formará pelos registros de afecções anteriores que esta já tinha formado em seu cérebro. Com a criança “B”, suceder-se-á o mesmo processo, porém o resultado final será a formação de uma imagem distinta da que formou a criança “A”. Assim, fica claro que, cada criança, de acordo com sua constituição de natureza e cultura, formará “sua” imagem, ou seja, seu conceito a respeito daquela coisa, objeto ao qual foi exposta, teve contato, enfim, sofreu a afecção. E esta imagem, este conceito, embora similar, será de modo particular, sempre diferente da imagem, do conceito, formado pela outra criança. Portanto, quando eu ouço a palavra maçã, me vem a memória a maçã argentina, embrulhada em papel lilás, e que nós somente tínhamos o direito de degustar quando estávamos doentes. Era tão saborosa, que ao terminar de comê-la, ficávamos sentindo o cheiro no papel lilás. Certamente a maçã que me vem a memória, *É* uma maçã, mas é diferente da maçã que virá a memória de cada leitor que ler estes escritos, justamente pelos afectos que constituíram o meu conceito de maçã, ser diferente dos afectos dos demais seres humanos.

Além disso, o filósofo compreende que as afecções, ou seja, os *afectos* desdobram-se em diferentes categorias quanto ao que concerne os apetites, ou as vontades do ser humano. Embora a teoria seja extremamente rica e merecedora de conhecimento por completo, para este estudo, abordamos apenas o recorte que trata dos *afectos* primeiros, dos quais descendem todos os demais, a saber: o desejo; a alegria; a tristeza. Abordaremos esse recorte porque, em nossa compreensão, esses *afectos* influenciam de modo peculiar na constituição da criança quanto a sua relação de proximidade ou distanciamento da natureza.

Todos os afetos estão relacionados ao desejo, à alegria e à tristeza. O desejo é definido por Spinoza (2014) como a natureza ou a essência de cada ser. Assim,

como já definimos anteriormente, ao explicarmos como as imagens formam-se no cérebro por meio das afecções, os desejos de cada indivíduo são únicos, e, portanto, diferem-se dos desejos dos demais.

A alegria e a tristeza são definidas como paixões pelas quais a potência de cada um, que é expressada pelo esforço que cada ser faz para perseverar, para sobreviver, é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Esse esforço, ou instinto de sobrevivência, de perpetuação de sua natureza, é, em suma, o apetite e o desejo em si. “Portanto a alegria e a tristeza são o próprio desejo ou apetite, enquanto é aumentado ou diminuído, estimulado ou refreado por causas exteriores, isto é, é a própria natureza de cada um” (Spinoza, 2014, p. 139). De forma detalhada, Spinoza define esses três *afectos* primitivos:

O desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira.

A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior.

A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor. (SPINOZA, 2014, p. 140).

Assim, o filósofo traz a alegria como potência para o bem viver do humano. (Spinoza, 2014) exemplifica os seus benefícios, como o desejo que sentimos por um determinado alimento. Quando somos afectados pelo cheiro ou pela visão de determinado alimento que nos agrada, desejamos imediatamente ingeri-lo. Se conseguimos levar essa ação a cabo para satisfazer nosso desejo, então nos sentimos saciados. Quando nos sentimos saciados, temos automaticamente uma melhor disposição, seja por meio do humor, da disposição para realizar alguma ação, etc. A causa final é uma melhora no ânimo e no modo do indivíduo agir. Contudo, para o desejo manifestar-se, em primeiro lugar, este necessita sofrer uma afecção, que, no caso da fome, pode ser uma necessidade do próprio corpo. Mas, em se tratando de outros desejos, ou apetites que se queira despertar no indivíduo, é necessário que o ser humano seja afectado por causas externas.

Com esse postulado, encontramos a fundamentação para o que propomos como experiência afetiva na Tese deste estudo: Os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não delineiam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

Se admitimos que a relação da criança com a natureza é importante na sua constituição, precisamos fundamentar porque a sua proximidade com a natureza é algo benéfico. Assim, reportamo-nos novamente a Spinoza (2014) e sua teoria apresentada anteriormente, a qual nos compreende (nós - seres humanos) como integrantes da natureza, não havendo possibilidade de existirmos sem esta. E, portanto, não somos superiores a natureza, nem tampouco esta foi criada por um ser supremo para nos ser útil. Ainda, o fato de os seres humanos serem dotados da razão não os torna superiores às demais espécies, podendo, por meio da razão, determinar o todo existente na natureza para servir-lhe da forma como lhe aprouver. Desse modo, é evidente que a concepção da natureza humana por Spinoza (2014) não se reduz a um dualismo invertido, na qual os sentidos, as emoções comandam o corpo, pois a teoria não trata de dualismo, mas trata sim, da complementaridade entre corpo e mente, como dimensões interdependentes para a existência do ser humano.

Em Spinoza (2014), os desejos e as afecções são inseparáveis das ideias, do pensamento dito como “racional”. É esse “achado”, por assim dizer, que nos leva a eleger essa teoria como fundamento para a Tese proposta. Não é possível apenas “ensinar” as crianças a gostar, a amar, a sentir necessidade da natureza. Para que tal relação ocorra, é necessário que as crianças sejam afectadas pela natureza. É preciso que as crianças estabeleçam uma relação com a natureza como experiência afetiva, de modo que a experiência afetiva, os afetos alegres possam impregná-la da potência de viver, e que a experiência ocorra de fato. Em meu modo de compreender, esta relação somente pode acontecer quando for permitido às crianças “experienciar” a natureza sem o compromisso, sem a responsabilidade que vem sendo atribuída a elas, a de cuidar e zelar da natureza como “bem de uso comum do povo e essencial a sadia qualidade de vida” (Constituição Federal, 1988).

Quanto à necessidade de a criança ser afectada pela natureza, deve-se ao postulado elaborado pelo filósofo, em que os seres humanos, da mesma forma que coloca em pé de igualdade a razão e os sentidos, está em *status* de igualdade com os demais seres existentes na natureza. Ou seja, o ser humano, na lógica de Spinoza (2014), não é considerado superior às demais espécies, as quais, segundo o autor, possuem consciência de si mesmos e a mesma natureza do humano. As demais espécies são extensões da substância única, do cosmo, da natureza, e,

portanto, assim como o ser humano, como as crianças, interdependem da natureza para existir.

Não cabe aqui, neste estudo, trazermos outras fontes quanto aos benefícios que o contato com a natureza traz para o desenvolvimento do ser humano, visto que, como anunciamos, no início deste estudo, a base teórica para tal proposição seria a teoria de Spinoza. Portanto, foi a este autor que aqui recorreremos. Diante disso entendemos a necessidade do esclarecimento quanto à necessidade de o ser humano estar em relação com a natureza, concretizar a relação afetiva com esta natureza, pois esta dá sentido à nossa existência.

Embora, hoje, de forma equivocada, tenhamos, cada vez mais, a percepção de que tudo pode ser fabricado e, portanto, não necessitamos mais da natureza; de que nos tornamos autossuficientes, autônomos para viver distante do ecossistema, que os bens de consumo nos trazem a satisfação e a alegria que nos impulsionam para bem viver, a realidade aponta-nos um cenário no ápice do oposto, conforme apresentado no início do primeiro capítulo, sobre as questões ambientais que afligem a sociedade contemporânea.

Nunca estivemos tão frágeis. Em nenhum outro momento da história da humanidade, nossa espécie esteve tão ameaçada de extinção, e, talvez, seja o momento, como aponta o filósofo em sua teoria, por meio da razão, adequar nossas ideias, perceber que, o que nos *afecta* nessa realidade composta, construída, pensada racionalmente pelo ser humano, nos distancia de nossa essência e, por conseguinte, do que realmente nos é necessário para bem viver.

A busca, desde o início do pensamento dualista em que a razão imperava sobre o corpo, como forma de *socializar* os seres humanos; as crianças, por meio da instituição escola, por meio de uma estrutura hierárquica advinda e fundamentada unicamente nesse pensamento racional, nos trouxe para um cenário em que, desde a mais tenra idade, somos exortados a sermos seres sociais, mas um social dissociado da natureza. Tudo o que nos apetece como desejo advindo de nossa constituição natural pode e, mais do que isso, deve ser remodelado. Daí, compreendemos a necessidade de reflexão acerca do sentimento de um quase “desprezo” do homem pela natureza. Esse “descaso” vem sendo originado por nossa vontade ou teria alguma outra explicação?

Retornamos à teoria para elucidar essa questão. De acordo com o pensamento spinozano, embora nossas afecções produzam ideias, por serem

unicamente originadas pela afecção, estas se tornam imperfeitas. Contudo, ainda assim, podemos torná-las perfeitas, ou adequadas, se usamos a razão para perceber as falsas impressões que estas nos impõem. Dessa forma, nós as “remodelamos” adequando nossas ideias às nossas ações.

Spinoza (2014, p. 142) propõe que sentir amor por algo consiste na “[...] alegria acompanhada por uma causa exterior”.

Quanto mais a causa externa é-me agradável, mais “alegria”, mais “amor”, sinto por ela; mais próximo dela desejo estar.

Já, o filósofo conceitua o “desprezo” como a imaginação de algo que toca de forma tão efêmera a mente, que, ao estar diante dessa “coisa”, somos levados a imaginar mais aquilo que esta não tem do que aquilo que ela possui. Assim, compreendemos que o nosso distanciamento da natureza se deve ao fato de nosso contato, ou seja, de nossas afecções se tornarem cada vez mais raras, mais esporádicas com essa natureza.

Se somente posso ter desejo de estar próximo de algo, amar algo, ter o instinto de proteger algo quanto sou afectado por esse algo, e se a realidade na qual estou inserido não me oferece essa possibilidade, é fato que o meu distanciamento tornar-se-á esquecimento, olvido, e, por fim, desprezo aquele algo que, ilusoriamente, não me parece necessário para que a minha existência esteja assegurada.

Por esse viés, interligamos a nossa Tese – por meio da qual conseguimos constatar que: Os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não delineiam uma concepção que **permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva**. Como poderíamos repensar nosso modo de conceber a criança e a infância na relação com a natureza? Os rizomas que emergiram nesta seção, nos conectam a possibilidade de ser criança e da infância na teoria Spinozana.

5.3 SER CRIANÇA E INFÂNCIA EM SPINOZA: UMA POSSIBILIDADE

Buscando os rizomas presentes nas unidades discursivas analisadas, percebemos que, por mais que existam nos documentos que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil unidades discursivas que legitimam que a relação da criança com a natureza ainda acontece, entendemos que existe a necessidade de buscar uma concepção para a criança e para a infância no limiar do cenário contemporâneo, pois as referidas unidades discursivas denunciam que essa relação é sobremaneira frágil para atender a experiência afetiva com a natureza conforme propomos neste estudo.

Assim, ousamos elaborar tais concepções fundamentadas na teoria de Spinoza (2014), e, de início, atrevemo-nos a conceituar o ser criança, conforme a compreendemos à luz da teoria discutida neste capítulo. Um ser constituído de infinitos atributos, oriundos de uma substância única, a Natureza, e que, portanto, são, em primeira instância, seres naturais, necessitando intrinsecamente da existência do ecossistema (cosmo/universo) para também existir. Em outras palavras, o ser criança, assim como o ser humano, coexiste em relação à natureza.

A força motriz que leva este ser criança a agir para perpetuar sua existência, ou para continuar viva, se constitui de seus desejos e de seus apetites, os quais se manifestam por meio das diferentes afecções que sofre, sejam externas, sejam, ainda, advindas das afecções sofridas de suas próprias necessidades biológicas.

Compreendemos que, essas afecções estão contingenciadas em três grandes modos:

- a) **modo de afecção do ambiente**, advindo dos tempos, dos espaços e dos objetos criados ou não pelo homem;
- b) **modo de afecção por relação com seres naturais**, advindo de suas relações com os seres vivos e não vivos existentes na natureza;
- c) **modo de afecção por relação humana**, advindo do relacionamento que se estabelece da criança com os pares (familiares, professores, outras crianças, outros adultos).

Ao perpassar por esses três modos de afecção, entendemos que há um fio condutor que é constituído de emoções (sentidos) e de ideias (pensamento). Como

expõe Spinoza (2014), as emoções e as ideias não estão dissociadas das afecções sofridas, já que o autor mesmo as nomeia de afecções tristes ou alegres, ou seja, todas as afecções são constituídas de emoção (paixões) e ideias (conhecimento).

Para cada modo de afecção, a criança forma diferentes imagens, as quais, ao longo de sua constituição, direcionam seu agir no âmbito de sua vivência. Assim, por meio desses três modos de afecção interligados às emoções e às ideias, conjunto que, em nosso entendimento, contingencia a vivência da criança. Diante disso, a criança elaborará imagens que constituirão sua compreensão acerca de si e do mundo. Ou seja, acerca do que é “ser humano” e de como se vive na realidade na qual está inserida.

Obviamente, de acordo com a teoria que elegemos, as imagens que serão formadas estarão intimamente relacionadas às afecções à que a criança estará exposta. Assim, se, na dimensão do modo de afecção do ambiente, as afecções que este oferece são, em sua maioria, de objetos construídos pelo homem, sem, ao primeiro olhar, nenhuma possibilidade de estabelecimento de relação do objeto com a natureza; e, ainda, este objeto de alguma forma trazer ao ser criança a satisfação que lhe remeterá a “alegria”, definida por Spinoza (2014) como força motriz para o bem viver do indivíduo, a imagem resultante dessa afecção no cérebro da criança será a de um objeto que lhe permite a sobrevivência, mas não fará qualquer relação dele com a natureza de onde este foi obtido.

Apresentamos um exemplo, uma metáfora, para cada modo de afecção, e, para melhor compreensão do leitor, situaremos os exemplos no campo da Educação Infantil, objeto de estudo desta tese.

- **Exemplo 1 – modo de afecção do ambiente** (advindo das relações estabelecidas com os tempos, os espaços e os objetos criados ou não pelo ser humano):

A criança, no tempo em que está na instituição de Educação Infantil, é constantemente afectada por diversos objetos. Imaginemos uma situação comum. Tomemos como objeto de afecção externo a caneca que a professora utiliza para dar água às crianças e a própria água que está contida nela. Quando a criança sente sede (afecção biológica interna) e expressa à professora sua necessidade,

esta a atende, enchendo a caneca com água de um bebedouro, a criança, de acordo com o sistema spinozano, está sendo afectada de várias formas.

Detenhamo-nos às duas afecções que nos propusemos analisar. A caneca afectará a criança como um objeto necessário para conter a água. A água, por sua vez, afectará a criança como elemento necessário para sua satisfação, saciar a sede. A sensação de saciedade provocada pela água formará no cérebro da criança uma imagem que corresponde a água que tem sua “origem” no bebedouro da escola. Essa imagem, como oriunda de uma necessidade suprida e que originou uma sensação de bem-estar, ou seja, um afecto de alegria, levará a criança a compreensão de que, para ela estar bem, feliz, existir, saciar sua necessidade de água, ou seja, sua sede, basta que sua necessidade seja suprida por meio de um objeto fabricado pelo homem, o bebedouro.

É relato comum das professoras que atuam no campo da educação infantil, situações que, a um primeiro momento parecem engraçadas, mas que se tornam sérias, para não dizer, graves, quando observamos o contexto mais amplo. A maioria das crianças que frequentam instituições urbanas, ao ser questionadas de onde vem o leite, por exemplo, respondem que vem da caixinha. E respondem assim, porque é por meio desta fonte de imagem que são afectadas. Em nenhum momento de suas vidas, sejam 2 anos ou cinco anos, tiveram a oportunidade de ser afectadas pela imagem, pela vivência de observar a extração do leite diretamente da fonte, ou seja do animal (vaca, ovelha, etc).

Todo este esforço por meio das metáforas, consiste em auxiliar a compreensão de como este processo é importante na constituição da criança. Se a instituição pode oferecer à criança a possibilidade de realizar uma experiência afetiva com a natureza, o conceito dela de natureza, será diferente do conceito da criança que permaneceu durante todo o período que frequentou a instituição de educação infantil, na sala de aula, nos ambientes internos, no pátio com calçada, no parque com brita. Por mais ricos em organização e disposição de objetos, que os ambientes internos possam ser, estes não podem, não possuem potência para substituir a natureza na vida das crianças.

➤ **Exemplo 2 – modo de afecção por relação com seres naturais,**
(advindo das relações com os seres vivos e não vivos existentes na natureza):

Lembremos que, para Spinoza (2014), os desejos e as afecções são inseparáveis das ideias, do pensamento dito como “racional”. Assim, imaginemos uma situação de experiência de aprendizagem na instituição. Tomemos como exemplo uma atividade desenvolvida pela professora de Educação Infantil com crianças de cinco anos sobre a importância de cuidar da natureza. A atividade consiste em construir dois painéis onde serão categorizadas as ações humanas que fazem relação ao cuidado da natureza e as ações que fazem relação ao prejuízo causado a natureza. A professora elabora os painéis e os apresenta às crianças explicando como acontecerá a atividade. Suponhamos que, como representatividade do ecossistema, a professora tenha desenhado um rio. No primeiro painel, as crianças deverão colocar objetos que representem as más ações do homem em relação à natureza. No segundo painel, elas não deverão colocar nenhum objeto, apenas desenhar peixes, como alusão ao modo como o rio deve permanecer em sua essência.

Voltemos à teoria. Spinoza (2014) explica que mente e corpo formam uma unidade. A criança, nesta experiência, forma imagens em seu cérebro por meio das afecções que sofre em seu corpo. Ora, se a ela é apresentada uma possibilidade, ainda que extremamente ilusória, de que, quando o rio está sujo, basta que o ser humano o limpe e recolha nele apenas os peixes, novamente caímos no processo dualista do pensamento racional e levamos à criança a constituir essa concepção errônea.

Sendo essa modalidade de atividade trabalhada ano após ano com as crianças, por volta das festividades de comemoração ao dia ou semana do Meio Ambiente⁴⁸, é fato que a imagem, o conceito que se formará no cérebro da criança, em relação aos demais seres animados (rio, peixes, plantas, etc.), será a do homem como sendo o ser superior às demais espécies que poderá salvar a todos quando for necessário. Falácia já desconstruída pela teoria eleita para este estudo.

Nesse modo de afecção, por meio do exemplo imaginado, para a criança, permanecerá como uma imagem de afecto de alegria em seu cérebro, ou seja, de sensação de bem viver, de segurança quanto à continuidade de sua existência

⁴⁸ No Brasil, no dia 5 de junho é comemorado o Dia do Meio Ambiente. Na semana que compreende a data, geralmente as escolas trabalham atividades específicas com as crianças no sentido de conscientizá-las, já que são concebidas como gerações futuras e não compreendidas como uma geração de crianças atuais, quanto ao seu futuro papel de cuidar do meio ambiente.

(perpetuação da espécie), a existência de um ser racional, superior que, por meio da razão, consegue resolver todos os infortúnios que ameaçam a existência humana, e, portanto, todo dano causado à natureza pode ser revertido. O “deus ser humano”, conceituado por Latour (2013), que assume o lugar do “deus transcendente” na modernidade, será conceituado pela criança como ser onipotente.

Para além destes conceitos, ainda há o fato de que o modo como a relação da criança se estabelece com a natureza, vai na contramão do que postulamos quando sugerimos a experiência afetiva. Nesta a criança vivenciará a experiência na natureza de modo livre, por meio da brincadeira, da exploração, da curiosidade, da afecção dos sentidos e das ideias.

- **Exemplo 3 – modo de afecção por relação humana**, advindo da relação que se estabelece da criança com os pares (familiares, professores, outras crianças, outros adultos):

Para esse exemplo, imaginemos uma situação para a qual possamos apresentar o conceito do afecto de tristeza. Spinoza (2014) define esse afecto como a passagem do homem a uma perfeição menor.

Tomemos como exemplos as ações de cuidado de higiene que as professoras costumam ter diariamente com os bebês na instituição de Educação Infantil. Imaginemos o momento do banho, que acontece logo após a professora ter retornado de um momento no parque da instituição, onde, de alguma forma, os bebês tiveram contato com a terra, ou mesmo com outro tipo qualquer de elemento (areia, tinta, etc.). A professora, ao iniciar o banho do bebê, comunica-se com ele por meio da linguagem falada e gestual. Aponta para os pés e mãos impregnados de terra e verbaliza: “precisamos lavar o bebê, o pezinho está sujo, a mãozinha está suja, vamos limpar, vamos lavar para ficar cheiroso, vamos tirar o cheirinho do suor...”, e assim por diante.

A criança, conforme o sistema spinozano, forma imagens dos afectos tanto de alegria que remetem ao seu bem viver, como de tristeza, que freiam suas ações para o bem viver em um primeiro momento, para, em seguida, assumir a imagem de “esquivar-se” do que é concebido como afecção tristeza para retornar ao conceito de *afecção alegria*. Assim, ficar impregnado de terra, suor, etc., forma para o bebê a imagem de um afecto de tristeza. Enquanto que tomar banho, ficar limpo,

perfumado, forma no cérebro do bebê a imagem do afecto alegria, que lhe proporciona bem-estar, bem viver, felicidade e, principalmente, aceitação pelo outro, o qual, segundo Spinoza (2014), é causa de imenso afecto alegria para o ser humano, impulsionando sua potência de existir. Desse modo, nesse exemplo mais que nos anteriores, fica clara a proposição desta Tese no sentido de que a relação da criança com a natureza deve se dar nos moldes da experiência afetiva.

As três proposições exemplificadas se efetivam quando Spinoza (2014) nos diz que o amor, o gosto, o querer por determinado objeto depende da intensidade a que somos afectados por este. Desse modo, se, no primeiro exemplo, tomarmos o número de vezes que esta ação (tomar água do bebedouro) ocorre na instituição como propulsora de estado de felicidade, saciedade da criança, comparado ao número de vezes que a criança sofre alguma afecção da água em sua origem, em sua essência, ou seja, advinda de um lago, riacho, ou fonte natural, percebemos porque é tão comum que a geração jovem, ainda que se diga preocupada com o ecossistema, reduz-se a um grupo minoritário.

A escola pública atende a grande massa, o maior número de indivíduos na educação infantil. O tempo de permanência deles nas instituições perdura, em média, de 16 a 18 anos, e, na Educação Infantil, em média de 5 a 6 anos, permanecendo as crianças, nos primeiros 3 anos de vida, na instituição, cerca de 10 a 12 horas.

Ainda, se nessas instituições não há espaços onde a natureza na sua forma original possa ser experienciada pelas crianças e pelos jovens, é fato que a causa do afastamento do homem com o ambiente natural resultará em seu desprezo para com a natureza, ou ecossistema. Compreendemos, desse modo, por meio do embasamento que a teoria nos oferece, que esse processo tanto mais será acentuado quanto menos o indivíduo, na idade em que se formam as primeiras imagens em seu cérebro acerca das coisas e dos seres, for privado dessas afecções, sejam estas contempladas em quaisquer dos três modos de afecção.

Para finalizar o conceito de ser criança, compreendemos que ela é um ser, que está em permanente constituição, e se constitui relativamente aos afectos com os quais estabelece relações. Nos primeiros anos de vida, as primeiras imagens formam-se em seu cérebro acerca de si e do mundo. Assim, é necessário pensar nas afecções que à criança serão proporcionadas no que diz respeito à natureza, caso se queira obter sucesso no futuro quanto a sua proximidade, expressando

noções de amor, de querer, de sentir necessidade do ecossistema, em suma, da natureza.

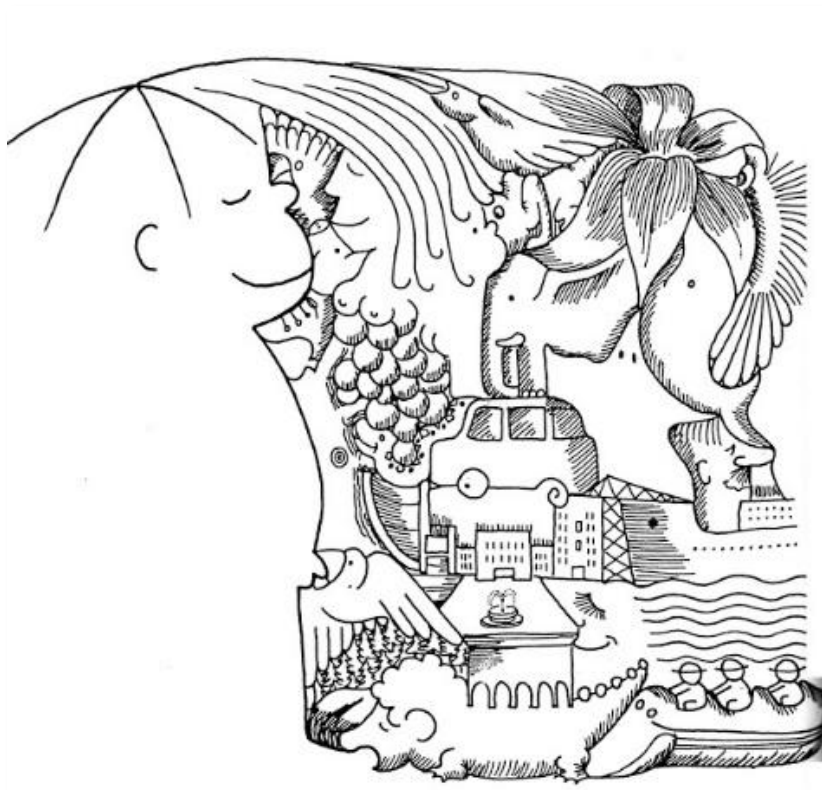
Nesta linha de pensamento, a Infância se constitui como um tempo específico da vida do indivíduo que, por sua natureza, está em constante constituição. Esse tempo específico da vida do indivíduo constituir-se-á, também, com características específicas, advindas das diferentes afecções externas que permeiam esse tempo, sejam objetivas, sejam subjetivas. Essas afecções, por sua vez, direcionam o modo geral de cada ser humano perceber a infância. Embora haja uma causa universal, cada indivíduo, pelo sistema já exposto aqui, e extraído da teoria, elaborará sua própria imagem da infância.

Nesse sentido, a Infância é, também, um mundo de afecções de ideias, que conduzem para um modo de viver afecional em relação aos outros seres e coisas. Um mundo no qual o ser criança se constitui das afecções que sofre em relação ao outrem - compreenda-se esse outrem, ou seja, como seres ou coisas. A partir das afecções sofridas, a criança vai concatenando suas ideias, com o fim último de formar suas concepções acerca de si e do mundo que a cerca.

Esse mundo da Infância se constitui como um tempo de eternidade, compreendida à luz da teoria spinozana como um tempo único, com características únicas, advindas de sua essência também única, e, por isso, eterna. Não podemos afirmar que existe uma finitude da Infância, esse tempo continuará sendo ou existindo mesmo depois que os seres crianças deixem de ser crianças. Assim como a criança está constituída nesse mundo de afecções de ideias, a infância ficará registrada nas imagens que os cérebros tanto das crianças como dos adultos elaborarão quanto da afecção sofrida por esta. Alertamos que não afirmamos que exista apenas uma única Infância, mas que cada uma carrega em si, pela natureza de sua existência, características advindas de suas ideias afecções que a tornam única, e, portanto, eterna.

Nesse sentido, quanto mais potentes as afecções sofridas pelo ser criança no tempo da Infância, ou seja, quanto mais as afecções de alegria lhe sejam proporcionadas, mais potência a criança imprimirá em seu existir. E se as afecções de alegria estiverem intimamente relacionadas à natureza na sua origem, tanto mais essa potência aumentará, pois, assim como o ser criança é antes de ser social ser natural, também a Infância pode ser, além de social, natural.

Figura 12 – A pele: limite entre eu e o mundo -
Francesco Tonucci (1975)



Fonte: Tonucci (2012).

Neste sentido, buscamos novamente os rizomas que nos conectam à natureza, ao finalizar este capítulo, deixamos para o leitor a possibilidade do afecto de alegria, por meio da imagem criada por Tonucci (2012), que, em nossa compreensão, traduz o ser criança em sua essência natural: como ser interdependente à realidade na qual está

inserido, ao mundo em que vive, afectando e sendo afectado por outrem, seres e coisas a sua volta.

AD CONSIDERA⁴⁹

6 OS ACHADOS PERMITEM A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO...

*Fui andando...
 Meus passos não eram para chegar porque não havia
 chegada
 Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
 Fui andando...
 As coisas eram simples.
 Nem gaivotas no mar imperturbável,
 Mas havia uma pergunta que me desafiava
 E os mistérios se encontravam como dois números e se
 completavam
 Em meu rosto...
 Manoel de Barros*

Figura 13 – Obra de Cândido Portinari – *Menino com carneiro* (1954)



Fonte: Projeto Portinari (1954).

Iniciamos a constituição desta Tese apresentando anamneses da infância relacionadas às minhas vivências na natureza. Para compor a rede rizomática, bem como as narrativas, escolhemos imagens das Obras criadas por Portinari que retratam a infância brasileira na primeira metade do século XX, e *charges* do artista italiano Francesco Tonucci relacionadas

às vivências das crianças na Educação Infantil. A cada abertura de capítulo, trouxemos epígrafes com trechos dos poemas de Manoel de Barros, que fazem conexão com os demais elementos contribuindo assim na estruturação e compreensão das memórias narradas. Essas lembranças constituídas de narrativas e imagens, foram, como já o dissemos, intencionais, no sentido de provocar ou

⁴⁹ Do latim: Considerações ou a considerar.

evocar, por meio dos afectos que trazem em si, as lembranças de quem as lê (DELEUZE; GUATARRI, 2010). Fazemos essa afirmação, porque sabemos que muitas foram as infâncias vividas em contextos similares - talvez de toda uma geração que ainda teve a oportunidade de crescer e se constituir ser humano no contato constante com a natureza. Acreditamos que se preconizamos uma infância com potencialização para operar transformações no modo de conceber a natureza, os seres humanos e os demais sistemas de vida que conosco coabitam na Terra, é preciso devolver as crianças essa possibilidade. Acreditamos que essa possibilidade é traduzida na experiência afetiva com a natureza.

Dessa forma, buscando construir uma estrutura que desse sustentação a nossa Tese, ao longo deste trabalho, tomando como base os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, procuramos identificar quais são as concepções existentes sobre a relação da criança com a natureza. Formulamos uma hipótese a partir do conhecimento prévio que tínhamos da experiência como profissional em diferentes contextos da Educação Infantil. Partimos, assim, do pressuposto de que os documentos oficiais em questão não demarcam uma concepção que permite a materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

Para alcançar esse objetivo, conectamos os rizomas que foram emergindo no decorrer do estudo e estes nos auxiliaram a definir algumas etapas, as quais foram imprescindíveis nessa operacionalização, como: identificar nos documentos oficiais brasileiros que regulam e orientam a Educação Infantil as concepções sobre a relação da criança com a natureza; construir uma caracterização dos documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil; realizar um mapeamento das orientações contidas ou não, nos referidos documentos que tenham relação com a temática da pesquisa, com base na análise arqueológica do discurso proposta por Foucault (2015). E, por fim, verificar, com base nessas análises, nos referidos documentos, que concepções emergem acerca da relação da criança com a natureza.

Desse modo, compilamos cinquenta e oito documentos, encontrados em diferentes sítios eletrônicos do Governo Federal. Desse conjunto de documentos, fizemos uma primeira leitura analítica, o que nos permitiu classificá-los em três categorias: a) legais (leis, resoluções que regulam a Educação Infantil no Brasil); b) orientadores (orientam a Educação Infantil em todos os âmbitos); c) consultivos

(pesquisas e relatórios que são utilizados para consulta e elaboração de novos documentos reguladores e orientadores).

Para desenvolver a análise, nos fundamentamos na análise arqueológica do discurso (Foucault, 2015), a qual busca identificar os feixes de relações que compõem a unidade discursiva, ou objeto de estudo do pesquisador. Para essa etapa, escolhemos os descritores “educação ambiental”, “meio ambiente” e “natureza”, por formarem a unidade que nos levou ao objeto do discurso e, conseqüentemente, deste estudo: *a relação da criança com a natureza*.

Com base nesses descritores, pudemos identificar os demais elementos (feixes de relações) que compõem a unidade discursiva nos diversos enunciados encontrados nos documentos. Elaboramos um quadro que organizamos da seguinte forma: por meio dos descritores delimitamos o primeiro elemento, o objeto; a busca utilizando o objeto nos permitiu encontrar o segundo elemento, os enunciados; na análise dos enunciados, pudemos identificar o terceiro elemento, os conceitos; com base na análise dos enunciados e dos conceitos, identificamos o quarto elemento, as estratégias; e, por fim, da análise arqueológica realizada com todos os elementos da regra de formação, identificamos as unidades discursivas. Assim, seguindo esse método, conforme descrevemos no início desta Tese, observamos nos discursos dos documentos analisados as concepções e a lógica que os sustentam, as divergências e as similitudes e, por fim, suas orientações para os processos educativos que permeiam a Educação Infantil na relação da criança com a natureza.

Para realizar a análise, fundamentamo-nos em uma concepção de natureza e criança à luz da teoria de Spinoza (2014), na qual a criança é constituída dos diversos atributos existentes no cosmo, na natureza, incluindo a extensão e o pensamento. É no cosmo, ou seja, na natureza, que os modos (seres vivos ou não vivos), estão inseridos e dependem uns dos outros para existir, bem como os modos só existem como extensão da substância única, ou seja, da natureza. É pelo corpo que tomamos contato com a realidade extensa exterior, isto é, com os demais corpos (modos), com os quais interagimos em diferentes cenários (SPINOZA, 2014).

Ao contrário da concepção de natureza e criança que elegemos para fundamentar este estudo, por meio da análise, observamos que, no documento marco do estudo, a Constituição Federal de 1988, a concepção expressa ainda remete à concepção moderna, que separa seres humanos da natureza, concebendo-a como campo de recursos. A Constituição Federal (1988), aparte o

contexto histórico que tenha influenciado a redação do texto legal, expressa a natureza como “bem de uso comum do povo”, devendo ser preservada e defendida por todos. Essa concepção ainda que seja importante por legitimar a defesa da natureza, em nossa compreensão está equivocada, pois a natureza não pode se constituir apenas em bem de uso do povo, ou seja dos seres humanos, haja vista que a natureza é bem comum de todos os sistemas de vida que aqui existem e, se um sistema se encontra ameaçado, desprotegido, todos os demais sistemas também se encontram desamparados.

Quando a natureza é trazida para o campo da educação, é traduzida como educação ambiental. Embora não seja objeto deste estudo investigar os documentos da educação ambiental, percebemos, por meio da análise empreendida nos discursos dos documentos da Educação Infantil, que há uma distância entre ambos os campos, o que fragiliza o diálogo e acentua a dificuldade de materializar a relação da criança com a natureza como experiência afetiva.

Na primeira categoria de documentos (legais), observamos que os enunciados seguem os conceitos expressos na CF (1988). Esse aspecto se verificou na LDB 9394/96, e nas demais resoluções analisadas. Além das concepções (conceitos) voltados à natureza como recurso, encontramos concepções voltadas à sustentabilidade. Percebemos, inclusive, uma linha ascendente de transformação do discurso de educação ambiental para “sustentabilidade sócio ambiental”, termo este adotado no atual PNE (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Desse modo, nessa categoria de documentos, percebemos que a unidade discursiva que permanece em todos, é a concepção da natureza como campo de recursos para a sobrevivência e demais usos dos seres humanos, sendo possível adaptar os modos de vida para que exista uma sustentabilidade sócio ambiental, onde se usa no presente sem prejudicar as gerações futuras. Esse discurso, conforme verificamos na última categoria de documentos, é aquele que chega aos professores da Educação Infantil, é também a prática docente que se materializa nos processos educativos.

Na categoria de documentos orientadores, da análise empreendida, percebemos que a concepção expressa na CF (1988) se mantém apenas em alguns documentos, como, por exemplo, na DCNEI/2010. Na maioria deles, as concepções assumem a característica de quem os redige, o que permite uma pluralidade de conceitos e de modos de compreender a relação da criança com a natureza. Dentre essas concepções, destacamos: natureza como campo de recursos para

desenvolver a aprendizagem; natureza como espaço de aprendizagens; natureza como campo de oferta de elementos que auxiliam na aprendizagem; natureza como campo de observação e contemplação; natureza como campo de recursos a ser preservado e defendido.

Como é possível perceber, em todas as concepções identificadas nessa categoria, as crianças (seres humanos) são concebidas como uma espécie a parte do ecossistema, ou seja, da natureza. Exceto por algumas tentativas nos documentos publicados no ano de 2006⁵⁰, e nas DCNEI/2010, em que os autores se fundamentam na pesquisa desenvolvida por Tiriba (2005), mesmo com equívocos na compreensão da criança e da natureza, nos demais documentos a concepção de ser humano como a espécie por excelência que deve cuidar da natureza e decidir como deve ser utilizado tudo o que ela oferece permanece como unidade do discurso.

Importante dizer que observamos as tentativas de fazer o discurso durar, ou permanecer, se concretizar, mas, quando empreendemos uma análise nos moldes propostos pela análise arqueológica do discurso de Foucault (2015), percebemos que os esforços não passam deste nível de empreendimento, ou seja, de ensaios. O que realmente permanece como unidade discursiva são as pluralidades, as quais sabemos são importantes e tem o seu valor para compor o diálogo acerca da temática investigada, porém, a nosso ver, isso somente ocorre quando estas se constituem de fundamentos sólidos, os quais não possam ser decompostos ou desconstruídos, ou refutados, como o foram em nossa análise.

Na terceira categoria de documentos (consultivos), com base na análise arqueológica do discurso realizada, identificamos, dentre outros aspectos, que as concepções permanecem pluralistas e similares às identificadas nas duas categorias anteriores. Além disso, por meio dos documentos que trazem relatórios acerca de prêmios que são promovidos pelo Ministério de Educação com vistas a incentivar as experiências que se materializaram de forma positiva, verificou-se que as concepções expressas tanto nos documentos que regulam (primeira categoria), como nos documentos que orientam (segunda categoria), se materializam na prática

50 Os documentos são: Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1; Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil; Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 1; Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 2.

docente. Ou seja, os professores e demais profissionais, ainda que não saibamos quantificar percentuais por não ser objeto deste estudo, se amparam nesses documentos para desenvolver sua prática no campo da Educação Infantil.

Dessa constatação, advém a importância deste estudo e de outros que devem ser prioritariamente desenvolvidos acerca da temática da relação da criança com a natureza na Educação Infantil. Entendemos que, já não é mais somente a preocupação de que as concepções estejam equivocadas nos documentos que regulam e orientam essa etapa da Educação Básica, mas, para além, está o fato de os equívocos se materializarem na educação das crianças de zero a seis anos.

Lembramos que, no primeiro capítulo deste estudo, apresentamos os dados do censo das matrículas no ano de 2014 na Educação Infantil em nosso país. São 2.891.796 crianças que permanecem pelo menos 7 horas diárias nas instituições (creches). Levando-se em consideração que são 200 dias letivos anuais, seria o mínimo de 1400 horas de vida em um ano, que uma criança na idade de zero a três anos permanece nos espaços institucionais que atendem a essa faixa etária. Na Pré-escola, esse universo compreende quase cinco milhões de crianças, embora estas permaneçam 4 horas diárias, em 200 dias letivos, ainda assim são 800 horas de vida por ano, dedicadas a frequentar os espaços das instituições de Educação Infantil.

Entendemos, que esses dados são satisfatórios para fundamentar nossa preocupação acerca da urgência de se pensar espaços, tempos, experiências em que as crianças possam materializar a relação com a natureza como experiência afetiva nas instituições. Diante disso, compreendemos que, para encontrarmos o fio de Ariadne, que levará as crianças à (re) ligação com a natureza, e para desatar o nó górdio instituído pela modernidade e seu pensamento racional, o qual permanece arraigado nas instituições escolares, inclusive na educação infantil, é necessário pensar em várias frentes que subsidiem essa intencionalidade e posteriormente auxiliem neste processo de efetivação.

Concebemos três dimensões como imprescindíveis na composição de um projeto que possibilite uma mudança de paradigma, e que leve os seres humanos (crianças) a desenvolver uma experiência afetiva com a natureza: a) os documentos (reguladores/leis, orientadores/mandatórios e consultivos); b) a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais que atuam na educação infantil; c) os estudos, os programas (ex. PDDE Sustentável) que fomentam as orientações e

as ações para a construção de novas edificações e reestruturação das edificações existentes. Este tripé pode e deve ser o fundamento para continuar o debate.

Ao concluirmos que a análise dos referidos documentos aponta para uma fragilidade acentuada na materialização do discurso proposto, já que identificamos uma pluralidade de concepções no que concerne os modos ou os fundamentos nos quais se deve pautar a relação da criança com a natureza na Educação Infantil, deixamos o campo aberto para o diálogo e ensejamos que novos estudos sejam produzidos acerca dessa temática.

Em tempo, enfatizamos que este estudo foi empreendido pelas e para as crianças, sujeitos históricos, de direitos e em primeira instância, integrantes da natureza (SPINOZA, 2014). Seres que se constituem nas relações que estabelecem na esfera de identidade consigo mesmo, com os outros, e com o meio, ou seja, com a natureza (SAUVÉ *et al.*, 2001). Seres que são “fabricados” ao longo de sua existência pela natureza e pela cultura em perfeita simbiose (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Seres híbridos que jamais foram e nunca serão modernos, devido a sua constituição de natureza e cultura (LATOURETTE, 2013). No entanto, principalmente, seres constituídos de natureza, constituídos dos afetos alegres e tristes, por meio dos quais emerge a potência para transformação e superação de sua própria existência, na busca do sumo bem, de viver bem em harmonia com os pares de sua espécie e com todos os sistemas de vida existentes no cosmo. Seres Crianças, as quais possuem, ainda mais que o direito, a necessidade de vivenciar experiências afetivas na relação com a natureza, assim como eu e uma geração inteira teve o privilégio de viver.

Por fim, assim como o poeta Manoel de Barros, eu percebo que a realidade é complexa, mas também acredito na esperança, na potência do vir a ser, e, por isso, ousar dizer: Eu sei que as crianças de hoje, fabricadas de natureza e cultura, conseguirão restaurar dentro delas a inocência. Conseguirão matar dentro delas a centopeia do consumismo. Conseguirão crescer sem deixar de ser crianças. Serão seres que saberão que o importante é ser e não ter. Conseguirão viver em harmonia com os demais sistemas de vida com os quais coabitam na natureza. Tudo isso será possível sim! Se, a começar pela Educação Infantil, lhe permitirem viver na infância, uma experiência afetiva com a natureza.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BANCO Mundial. **What a waste**: Global Review of Solid Waste Management. 2012. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTURBANDEVELOPMENT/Resources/336387-1334852610766/What_a_Waste2012_Final.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; Richter, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo título. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-197.
- BARBOSA, M. C. S. *et al.* (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARCELLOS, C. *et al.* Mudanças climáticas e ambientais e as doenças infecciosas: cenários e incertezas para o Brasil. *Epidemiol. Serv. Saúde* [online], v. 18, n. 3, p. 285-304, 2009. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742009000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BARROS, D. **Jardim significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da Educação Infantil**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande (RS), 2010.
- BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios em livros acadêmicos. 2006. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Emenda Constitucional Nº 42, de 19 de dezembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2003. p. 3.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1. p. 13563-13577.

_____. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27833.

_____. Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Edição Extra. p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural** – vol. 3; mapeamento das populações do campo. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13620&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: Manual de orientação pedagógica. 2012h. Disponível em: <<http://186.202.127.101/~klc/apoio/Brinquedos%20e%20Brincadeiras%20-%20MEC.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=247&ativo=285&Itemid=277>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. 2012i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11990&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004**: Projetos premiados. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premio2004.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994a.

_____. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - Escolas Sustentáveis - Guia de Orientações Operacionais**. 2014b. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012k.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Deixa eu falar!** Brasília: MEC; SEB; Rede Nacional Primeira Infância Secretaria Executiva/OMEP, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. I** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – vol. II. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Brasília: MEC; SEB, 2006e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de pesquisa**: a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4162&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Brincar para todos**. Brasília: MEC, SEE, 2006f.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil** – vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil** – vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social – Vol. II. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo – vol. III. Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. Ministério da Educação. **Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural**. 2012l. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13623&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convencios.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sudeste. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13620&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sul. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14491&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região norte**. 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14488&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região nordeste**. 2012e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14489&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Mapeamento e análise das realidades investigadas na região centro-oeste**. 2012f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14492&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Relatório Síntese -**

Organizado por Temáticas. 2012g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13620&Itemid=>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Resolução Nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1. p. 18.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 dez. 2009f. Seção 1, p. 18.

_____. **Resolução/CD/FNDE Nº 006**, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Resolução Nº 18, de 21 de maio de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 maio 2013b. Seção 1.

_____. Resolução Nº 18, de 3 de setembro de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 set. 2014c. Seção 1, p. 14.

_____. Resolução CD/FNDE Nº 33, de 9 agosto de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 2013c. Seção 1.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Secad/MEC, 2007b.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secad/MEC, 2007c.

CARETTI, L. da S. **Concepções de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2011.

CASSIER, E. **A filosofia do iluminismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média a época contemporânea no Ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DALBEN, A. **Mais do que energia, uma aventura do corpo**: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950). 2014. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

_____; _____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DESCARTES, R. **Discurso do Método.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GESSER V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan./abr. 2002.

_____. Histórico e teorias do currículo: caracterização do campo como área do conhecimento. GESSER, V.; VIRIATO, E. O. (Orgs.). **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas.** Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 33-59.

GOMES, L. R. **Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes: a construção da “moral ecológica”.** 268 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, SP, 2007.

GUIMARÃES, J. M. de C. **A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público** – a praça Dr. Chaves Montes Claros (MG). 255 f. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2007.

HANSEN, G. L. **Modernidade, utopia e trabalho.** Londrina: CEFIL, 1999.

HOBBS, T. **Do cidadão.** Tradução, apresentação e notas Renato Janine Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLIEMANN, M. T. P. **A Educação Ambiental na Práxis Pedagógica de Professores de Educação Infantil e do Ensino fundamental.** 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2008.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18. maio-ago., 2000.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: 34, 2013.

IPCC. Summary for Policymakers. *In: Climate Change* 2014, Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Edenhofer, O., R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, A. Adler, I. Baum, S. Brunner, P. Eickemeier, B. Kriemann, J. Savolainen, S. Schlomer, C. von Stechow, T. Zwickel and J.C. Minx (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, 2014.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

PEINADO, S. do V. L. **Formação de professores em educação ambiental no município de Corumbá (MS):** discussão e análise a partir do grupo de estudo em educação ambiental. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

PEQUENO, M. G. C. **Políticas de formação docente em educação ambiental no contexto da educação básica:** por uma pedagogia do cuidado. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2012.

PEREIRA, G. M. de C. *et al.* Sustentabilidade socioambiental: um estudo bibliométrico da evolução do conceito na área de gestão de operações. **Prod.**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 610-619, 2011 .

PEREIRA, M. H. de B. **Educação Ambiental:** as elaborações das crianças de seis anos. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

PORTINARI, C. T. **Meninos pulando carniça** - 1957. 2002. Altura: 400 pixels. Largura:339 pixels.52,3 Kb Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=50&evento=1>>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Menino com pássaro**. 2010. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/poesiasdesaude/2351364>>. Acesso em: 22 maio 2015.

PRIORE, M. del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

PROJETO PORTINARI. **A árvore da vida**. 1957 Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1447>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Menino com carneiro**. 1954. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3863>>. Acesso em: 2 maio 2016.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, C. **Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no contexto escolar**: uma sinergia possível. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

RODRIGUES, F. F. R. **Sustentabilidade e educação ambiental**: processos culturais em comunidade. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

RONDON, C. R. **Pátios invisíveis**: a dimensão do verde na educação infantil. 2014. 450 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2014.

ROUSSEAU, J. J. **Emilio o de la Educación**. Traducción de Ricardo Viñas. Editado por Elaleph.com. 2000. Disponível em: <<http://escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2015.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, E. C. A representação de crianças e adolescentes sobre os resíduos sólidos: um estudo a partir do método clínico. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coords.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAUVÉ, L. L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In : JARNET, A. et al. (Dir.). **A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world?** Proceedings of an online colloquium held on October 19th, 1998.

_____. (Rédactrice invitée). Vivre ensemble, sur Terre. Numéro thématique. **Éducation et Francophonie**. Revue de l'Association Canadienne d'éducation de langue française, v. 37, n. 2, Automne, 2009.

_____. L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes. **Connexion**. La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, v. XXV11, n. 1/2, p. 1-4, 2002.

SAUVÉ, L. *et al.* **Éducation relative à l'environnement**: école et communauté: une dynamique constructive. Montreal, Hurtubise, 2001.

SAUVE, L. ; GARNIER, C. Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In:

ROUQUETTE, M. ; GARNIER, C. **Représentations sociales et éducation**. Montréal : Les Éditions Nouvelles, 1999, p. 207-227.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo**: contextos e significações. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001 .

SODRÉ, L. G. P. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 181-189, 2005.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STAVROPOULOS, D. N.; HORNBY, A. S. **Oxford English-Greek learner's dictionary**. 2. ed. New York: Oxford, 1998.

STRENZEL, G. R. A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Caxambu, 2000.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. Rio de Janeiro: Ática, 2005. p. 66-86.

_____. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

TOLEDO, M. L. Pio Borges de. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**: Um estudo em uma escola municipal. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

TONUCCI, F. **A pele**: limite entre eu e o mundo de Francesco Tonucci (1975). 2012. Disponível em: <<http://themaeducando.blogspot.com.br/2012/09/a-pele-limite-entre-eu-e-o-mundo-charge.html>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

_____. **A escola da natureza**. 2015. Disponível em: <<http://bloguniversidadelivrepampedia.com/2015/02/23/entre-saberes-e-sabores-o-comer-na-infancia-e-seu-potencial-transformador/>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. 5ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Relação da criança com a natureza: estado da arte (1988 – 2014)	177
Apêndice B - Relação Humano/Natureza nas pesquisas de Mestrado e Doutorado (1988-2014)	190
Apêndice C - Documentos Legais.....	192
Apêndice D - Documentos Orientadores.....	194
Apêndice E - Documentos Consultivos	196
Apêndice F - Documentos Legais: feixes de relações.....	198
Apêndice G - Documentos Orientadores: feixes de relações	204
Apêndice H - Documentos Consultivos: feixes de relações.....	225

Apêndice A – Relação da criança com a natureza: estado da arte (1988 – 2014)

Quadro 3 - Relação da criança com a natureza: estado da arte (1988 – 2014)

TESE RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA ESTADO DA ARTE 1988 - 2014 ⁵¹						
TIPO PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	ASSUNTOS	RESUMO	LINK LOCAL DE ACESSO
DISSERTAÇÕES						
DISSERTAÇÃO 1	Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível	Cae Rodrigues	2007	Educação física Educação ambiental Educação de crianças Concepção freiriana	<p>A busca por sinergias entre a educação física e a educação ambiental na educação infantil decorre de dois pontos principais: a crise ambiental contemporânea e a importância da cultura corporal, do movimento e do lúdico no desenvolvimento infantil. A crise ambiental contemporânea é sustentada por uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, fundamentada por uma compreensão fragmentada de mundo, que, pela construção de uma lógica de dominação estabelecida por uma relação de diferença hierarquizada, privilegia o ser humano sobre a natureza. A educação ambiental alicerçada nessa visão de mundo, que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, desconsiderando a riqueza da relação, é denominada de educação ambiental conservadora. Porém, a busca permanente dos seres humanos no mundo, sendo-uns-com-os-outros, pelo Ser Mais, compreende uma outra educação, uma visão que contrapõe na base os pilares da educação conservadora, uma educação problematizadora, uma educação libertadora, uma forma de intervenção ao mundo. Considerar uma educação ambiental que compreende os princípios de uma educação democrática pressupõe trabalhar com conteúdos que sejam significativos para o aluno, defender a relevância das vivências, das atitudes e dos valores, marcas da pedagogia freireana. No caso da educação infantil, foco desse estudo, a aprendizagem significativa apóia-se em alguns elementos que são essencialmente importantes nesse universo: o lúdico, o movimento e o desenvolvimento da cultura corporal. Todos esses elementos estão presentes nos conteúdos e objetivos pedagógicos da educação física. Pode-se definir assim como objetivo deste estudo, de cunho teórico, demarcar o papel da educação física na educação infantil, visando à promoção da educação ambiental na infância. Para a realização dessa pesquisa de natureza qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, que sustente a investigação acerca das sinergias entre a educação física, a educação infantil e a educação ambiental, e as potencialidades dessas relações no trabalho com as</p>	http://www.bdt.ufscar.br/html/ocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1574

⁵¹ Revisão da Literatura produzida pela autora no âmbito da pesquisa e projeto de Tese em março de 2014 e revisada em abril de 2016.

					questões ambientais na infância.	
DISSERTAÇÃO 2	A educação ambiental na práxis pedagógica de professores de educação infantil e do ensino fundamental	Mara Teresinha Pereira Kliemann	2008	EDUCAÇÃO Educação Ambiental Projetos ambientais Consciência ambiental Ensino fundamental Educação e meio ambiente	Este trabalho partiu do pressuposto de que pensar Educação Ambiental significa aprender a ver o ambiente local e global compreendendo sua história, valores, percepções, fatores econômicos e tecnológicos, além dos processos naturais ou artificiais que atuam nele. Para tanto, a escola tem a tarefa de uma educação ambiental propondo uma filosofia de trabalho em que a cultura que permeia os currículos escolares, nas diferentes disciplinas, seja organizar o indivíduo em seu coletivo e o coletivo em sua história. Dessa forma, trabalhar a Educação Ambiental possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de proporcionar mudança de atitudes, sensibilização e conscientização dos alunos. Nessa linha de raciocínio, a pesquisa teve como objetivo principal investigar nas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste - Paraná, (Centro, Bairro e Rural) em turmas da Pré-escola à 4 série, os elementos que favorecem ou dificultam a implementação de projetos de Educação Ambiental. A pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa, configurando-se como estudo de caso. Para tanto, foram analisados os projetos que vêm sendo desenvolvidos junto às escolas e procurou-se compreender como vem se efetivando esse processo a partir das percepções dos sujeitos envolvidos. Os procedimentos de coleta de dados envolveram análise documental, entrevistas com roteiro semi-estruturado com os alunos da Pré-Escola e 1 série e questionários aplicados aos alunos de 2 à 4 série, professores, supervisores, coordenadores e diretores. As análises, ainda preliminares, deverão indicar os elementos facilitadores e dificultadores da implementação dos projetos e apontar alguns indicativos visando melhorar e contribuir para a melhoria e qualidade de vida de todos os munícipes, buscando a construção de alternativas alicerçadas na realidade e que possam concretizar e efetivar a Educação Ambiental de forma reflexiva e crítica.	http://tede.unoeste.br/tede/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=130
DISSERTAÇÃO	Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil	Jardim, Daniele Barros	2010	Pesquisa com crianças Abordagem sócio-histórica Educação Ambiental	Esta é uma investigação que tem como problemática central analisar os significados e os sentidos da Educação Ambiental (EA) para as crianças no contexto da Educação Infantil. Está vinculada à linha de pesquisa "EA: Ensino e Formação de Educadores/as" do PPGEA/FURG. Para tanto, selecionei uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS. Assim, esta pesquisa qualitativa contou com a participação de 10 crianças que pertencem à faixa etária de 4 a 5 anos e a turma foi escolhida porque a professora tem o título de Mestre em EA pelo PPGEA/FURG. Esse estudo procurou manter, ao longo do processo de pesquisa, o respeito com o grupo pesquisado, na medida em que possibilitou suas participações, mediante a expressão de suas visões e vozes. O referencial teórico-metodológico que fundamentou esta pesquisa permeou os campos da Abordagem Sócio Histórica, que me orientou a entender a criança como um ser histórico e cultural; dos Estudos da Infância, que me apoiaram para compreender as crianças, suas linguagens e peculiaridades geracionais; bem como o da Educação Ambiental por me fazer entender que suas especificidades precisam ser discutidas e incorporadas nas relações sociais entre as crianças e destas com os adultos do contexto. Pois, nas relações sociais, por	http://repositorio.furg.br/handle/1/2126

					<p>meio das mediações semióticas, as crianças se apropriam das significações produzidas na sociedade sobre as questões sócio-ambientais. As observações realizadas e redigidas em diários de campo aconteceram em distintas situações dentro da escola com as crianças dessa turma, mas para a análise dos dados enfoqueei principalmente as situações de sala de aula. Para tanto, utilizei a metodologia "Análise de conteúdo" na qual a análise parte da mensagem, que pode ser verbal, escrita, gestual, figurativa, documental ou provocada. Assim, nas atividades, nas brincadeiras e nos diálogos que aconteceram nesse contexto educativo, as crianças se apropriaram das relações sociais permeadas por: fantasia, imaginação, questões trazidas de casa para a escola, relações de poder, respeito, interação, afetividade e Zona de desenvolvimento Proximal - para constituírem suas formas de pensar, falar, sentir, fazer e imaginar, que evidenciam os significados e sentidos da EA. Portanto, os significados sobre a Educação Ambiental para as crianças permeiam algumas questões sócio-ambientais como o desperdício, a reciclagem e o meio ambiente, os quais são tratados por elas com criticidade nos diálogos estabelecidos. Sendo que os sentidos atribuídos pelas crianças permeiam princípios de EA para a turma como amizade, regras de convivência, participação, responsabilidade, autonomia e diálogos.</p>	
DISSERTAÇÃO	Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: Um estudo em uma escola municipal	MARIA LEONOR PIO BORGES DE TOLEDO	2010	<p>INFANCIA EDUCACAO AMBIENTAL EDUCACAO INFANTIL NATUREZA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</p>	<p>Esta dissertação tem como objeto de estudo as relações entre crianças e natureza e foi realizada em uma escola pública de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro. No contexto de emergência planetária vivenciado atualmente, urge repensar as relações entre seres humanos e natureza. Para isso, a articulação entre as dimensões macro e micro se faz necessária, considerando o campo da Educação Infantil e a escola, mais especificamente, como ambiente facilitador da construção de uma relação simétrica e próxima entre seres humanos e natureza. Este trabalho dialoga com referenciais teóricos dos campos da Filosofia, da Psicologia do desenvolvimento e da Sociologia da infância. A discussão está articulada aos conceitos da ecosofia de Felix Guattari, do pensamento complexo de Edgar Morin, da teoria psicogenética de Henri Wallon e das concepções de Humberto Maturana acerca da educação, além do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro. O primeiro capítulo apresenta os caminhos, simbólicos e concretos, percorridos na construção da dissertação. O segundo capítulo traça um panorama da escola, abordando os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas característicos da instituição pesquisada. No terceiro capítulo, são apresentadas as categorias advindas do campo que contemplam especificamente a natureza, pensando a relação entre seres humanos e biodiversidade. Por fim, são tecidas as considerações finais, refletindo sobre as práticas pedagógicas e sua pertinência na construção de uma educação coerente com as necessidades planetárias atuais.</p>	<p>http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15793@1</p>
DISSERTAÇÃO	Concepções de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional	Luciana da Silva Caretti	2011	<p>Educação ambiental Literatura infanto-juvenil Políticas públicas</p>	<p>O modelo de sociedade no qual estamos inseridos não garante e não sustenta o direito a uma vida digna para todos, pois a desigualdade impera em meio aos povos. Acreditamos que uma racionalidade não mais pautada na dicotomização entre ser humano e natureza seja necessária para a construção de outras formas de nos relacionarmos. A educação se configura como um campo de grande importância para a abordagem das questões ambientais e, ao incorporar essa dimensão, sustenta diversas metodologias, procedimentos, concepções e</p>	<p>http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4418</p>

	Biblioteca da Escola 2008				referenciais que orientam as diferentes práticas em educação ambiental. Em uma perspectiva crítica, a educação ambiental atribui papel fundamental à participação coletiva e ao trabalho educativo coerente com a busca pela transformação da realidade socioambiental. Preocupa-se com a valorização da vida, com as gerações presentes e futuras, com o cuidado para com o meio ambiente, com o desenvolvimento de novas formas de pensar a realidade. Essas preocupações devem estar presentes na escola e, também, nos materiais que nela circulam, tais como os livros de literatura infantil alicerçando esses ideais por meio da leitura, pois acreditamos que quando lemos entramos em contato com o mundo do outro e, a partir dessa experiência, geramos importantes ferramentas para a formação de nosso próprio mundo. Com o propósito de fomentar a leitura, o governo federal implantou em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que encaminha anualmente acervos de diversos tipos de livro às escolas públicas brasileiras. O presente trabalho procura traçar uma relação entre os livros de literatura infantil e a educação ambiental por meio da análise das obras pertencentes ao acervo para o ensino fundamental do PNBE 2008 que abordam questões ambientais. Com o objetivo de compreender quais as concepções de ambiente presentes nos livros, nos pautamos na classificação que Sauv�e sugeriu em 2005 a respeito das m�ltiplas rela�oes que estabelecemos com o meio ambiente. A autora mapeou 15 correntes em educa�ao ambiental, sendo algumas de tradi�ao mais antiga e outras mais recentes. Para a categoriza�ao dos dados, utilizamos a metodologia da an�lise textual discursiva. Nosso corpus foi constitu�ido por sete livros, sendo que cada livro foi fragmentado e submetido � categoriza�ao. Para subsidiar a categoriza�ao, criamos um roteiro no qual elencamos alguns par�metros que consideramos importantes em uma abordagem da tem�tica ambiental. A comunica�ao dos sentidos lidos nos livros foi feita por meio de metatextos, apresentados em formato de texto e sistematizados em quadros. A corrente predominante foi a naturalista e acreditamos que um dos fatores que possibilitou essa ocorr�ncia foram as datas de cria�ao da maior parte das obras, compreendidas entre os anos 1970 e 1990, �poca em que predominavam as correntes mais antigas. De acordo com as an�lises que realizamos, percebemos que a maioria dos livros apresenta muitas possibilidades para o trabalho no campo da educa�ao ambiental cr�tica em sala de aula, sendo bons instrumentos para problematiza�oes acerca da tem�tica ambiental e importantes ferramentas no processo de forma�ao de leitores.	
DISSERTA�AO	Educa�ao ambiental: as elabora�oes das crian�as de seis anos	Maria Helena de Barros Pereira	2011	Educa�ao ambiental Educa�ao infantil Pr�tica de ensino Desenvolvimento infantil	A pesquisa teve como objetivo compreender e analisar como as crian�as de seis anos elaboram e interpretam essas informa�oes. As atividades aconteceram no ano de 2008, em dois momentos, no primeiro semestre quando foram coletados os dados relativos �s concep�oes das crian�as sobre o ambiente e no segundo semestre com o desenvolvimento de um projeto elaborado para explorar o ambiente escolar. O projeto de ensino foi desenvolvido com uma turma de vinte e seis crian�as, de n�vel III da EMEI Rachel Balista Amatte, que j� estavam inseridas na escola desde o n�vel I, portanto, adaptadas ao espa�o escolar. Ser�o capazes de observ�-lo e represent�-lo? Poder�o comparar o meio escolar com outros onde ela vive e onde visitamos em aulas- passeio? Observar as a�oes e analisar os relatos, as produ�oes e interpreta�oes das crian�as � o ponto de partida para a	http://libdigi.unicamp.br/document/?code=00801172

					<p>compreensão de como elas constroem o conhecimento sobre a realidade. A pesquisadora é ao mesmo tempo observadora e orientadora da turma, buscando a modificação do comportamento das crianças em relação ao ambiente físico e social. O trabalho pedagógico ancorado na Pedagogia Freinet favorece as descobertas e insere a socialização das ideias e concepções das crianças. Os dados foram analisados quanto ao desenvolvimento das crianças, segundo o estudo de Hubert Hannoun sobre a teoria psicogenética aplicada ao ambiente escolar, que trouxe para a pesquisa explicações significativas sobre as interpretações que elas fazem do mundo. Observando a documentação da pesquisa, as elaborações das crianças e os relatos de descobertas eu considero que: as crianças participaram ativamente das propostas quando o seu conhecimento prévio é valorizado; a cultura de massa mundializada está presente em suas produções gráficas; as questões ambientais podem se constituir em elemento integrador e essencial nas atividades de exploração; a interpretação delas sobre o ambiente é própria do nível de desenvolvimento, ainda sob o egocentrismo e sincretismo infantil. O trabalho escolar realizado pelas crianças, com a participação ativa realmente, ou seja, quando elas contribuem com idéias na elaboração dos projetos, opinam sobre as atividades que são propostas dividem com os amigos a construção do conhecimento, favorece a formação de indivíduos críticos, participativos e cooperadores. Ao possibilitarmos a construção de valores sobre o ambiente, em relação a todos os seres, a escola deixa a posição de proponente de cuidados para a ação de formadores de cidadãos comprometidos com as pequenas ações individuais, visando a conscientização das crianças como participantes e responsáveis por todos os ambientes.</p>	
DISSERTAÇÃO	Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações	Juliana Bezzon da Silva	2012	Assentamento Rural Educação do Campo Educação Infantil Escola Rural Infância Psicologia	<p>O objetivo deste estudo foi compreender as vivências das crianças nas turmas de educação infantil em assentamentos rurais e analisar significações sobre a educação infantil no/do campo nesses contextos. Para isso, foram realizadas pesquisas de campo em instituições de educação infantil de dois assentamentos rurais da região nordeste do Estado de São Paulo. Os procedimentos para construção do material empírico foram: observação participante com registro em diário de campo durante o período de um mês em cada; entrevistas semiestruturadas com familiares (quatro participantes de cada assentamento), professores (duas participantes em cada), outros profissionais da educação (em um assentamento: diretora e monitora do ônibus; no outro: diretora e coordenadora pedagógica) e crianças de cinco anos de idade (quatro participantes em cada assentamento). O material construído foi analisado e integrado de acordo com a perspectiva teórica e metodológica da Rede de Significações, em diálogo com a proposta de etnografia de Elsie Rockwell e com a proposta de metodologia para análise de conteúdo de John B. Thompson. Os resultados das interpretações apontaram para: (a) a forte presença de significações sobre a alfabetização observada nas atividades da educação infantil e pelos discursos sobre a importância da alfabetização para as crianças desde seus anos iniciais visando melhores condições de vida; (b) a necessidade de autonomia político-pedagógica e administrativa para as escolas do campo; (c) a formação e trajetória de vida das professoras repercutindo nas interações pedagógicas com as crianças do campo; (d) as vivências das crianças marcadas pela interação com a natureza e com as</p>	<p>http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/</p>

					<p>atividades agropecuárias; (e) e as possibilidades de articulação entre o contexto rural e as práticas pedagógicas. A instituição educacional demonstrou-se como espaço privilegiado para o contato intencional e pedagogicamente planejado das crianças com a natureza, a tecnologia e o mundo urbano e rural, correspondendo a uma educação que prioriza o desenvolvimento integral e a abertura para os conhecimentos produzidos pela humanidade. Além disso, o contexto de assentamento rural apresentou-se como espaço rico e desafiador para a atividade pedagógica, em que as crianças desenvolvem-se e demandam explicações e sentidos sobre sua realidade e sobre o mundo. De modo geral, o desenvolvimento das crianças do campo pôde ser compreendido nas interações entre natureza, pessoas, criações e cultivos e movimentos sociais, em profunda relação com a terra. Essas interações compõem processos de significações sobre o mundo e o contexto local, que constituem parte do desenvolvimento cultural das crianças. O modo de compreender a vida no Assentamento rural, a natureza e as possibilidades de experimentá-la evidenciaram significações que permitem questionar-se como a escola, enquanto espaço coletivo de educação formal, lida com e amplia as possibilidades de compreensão da relação das crianças com o mundo.</p>	
DISSERTAÇÃO	Sustentabilidade e educação ambiental: processos culturais em comunidade	Fernanda Freitas Rezende Rodrigues	2012	Sustentabilidade Escola sustentável Educação ambiental Paineiras de goiabeiras Cartografia	<p>O percurso da pesquisa visa a acompanhar os processos de uma comunidade intitulada Paineiras de Goiabeiras e os movimentos das professoras junto a crianças de dois Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória. Busca perceber como os saberes fazeres dessa comunidade, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade. As orientações teórico metodológicas deste trabalho estão fundamentadas no uso da cartografia nos estudos de Gilles Deleuze, Felix Guattari e Virginia Kastrup, além da produção de narrativas e nos pressupostos da Educação Ambiental, como o uso de imagens que expressam situações, ideias e sentimentos das situações envolvidas na pesquisa e nas questões socioambientais, podendo ampliar o leque de possibilidades e interpretações acerca desse conhecimento. Os saberes, aliados aos movimentos e intensidades do plano da pesquisa, modificam a ideia de uma escola sustentável potencializando escolas com práticas de sustentabilidade. Essa comunidade conhecida por conta do ofício de fazer painelas pretas apresenta ligação íntima com a cultura capixaba e com a natureza, pois a argila é retirada de um antigo leito de rio, no Vale do Mulembá, e do manguezal da região de Goiabeiras, onde o casqueiro extrai o tanino da casca do mangue vermelho. Este estudo alia as fases de feitura da painela (extração, modelagem, alisamento, queima e açoite) a algumas das pistas da cartografia. Tais fases são atravessadas por todas as outras e, mesmo se constituindo numa ordem específica, demonstra que uma etapa pressupõe a outra, atrelada às redes da comunidade. Os movimentos cartografados dão conta de enunciar práticas de sustentabilidade que podem potencializar as redes de uma comunidade, criando novas aberturas que atravessam as escolas.</p>	http://www.bdt.ufes.br/tedes/implificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1739
DISSERTAÇÃO	Formação de professores em educação ambiental	Simone do Valle Leone	2012		<p>A Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, desde 1990 desenvolve ações de Formação Continuada para professores na Educação Básica no Brasil. As formações têm sido alvo de estudos e reflexões por parte de pesquisadores e</p>	http://repositorio.cbc.ufms.br/8080/jspui/han

	no município de Corumbá (ms): discussão e análise a partir do grupo de estudo em educação ambiental	Peinado		Formação Continuada do Professor Educação Ambiental Ensino Público Interação Cultural Trabalho Coletivo na Escola	gestores, pois segundo estes, o investimento na Formação Continuada é uma estratégia fundamental para o processo de construção de um perfil profissional desejado para os professores. Na área da Educação Ambiental isso não é diferente, tendo em vista a obrigatoriedade imposta pela Lei n 9795/99, que insere a Educação Ambiental no ensino formal e de forma transversal. Porém, o que percebemos nas escolas é a inserção da temática ambiental na prática escolar de forma descontínua, pontual e conteudista. Diante desse panorama, a presente investigação buscou conhecer as concepções de professores sobre educação ambiental, meio ambiente, formação continuada dos professores e a efetividade de um grupo de estudos em Educação Ambiental constituído por professores do Município de Corumbá (MS) em uma escola pública de Ensino Fundamental (1° ao 5° anos) e da Educação Infantil. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, por meio da análise documental, com a utilização de alguns instrumentos de coleta, tais como: questionários aplicados em 15 escolas municipais e entrevistas realizadas com cinco professores interlocutores da pesquisa. Além disso, no primeiro semestre de 2011, propusemos aos professores da Rede Municipal de Ensino, a formação de um grupo de estudos. O objetivo principal foi possibilitar a realização de uma ação formativa em Educação Ambiental na escola, considerando a concepção dos Círculos de Cultura de Paulo Freire e que atendessem aos anseios dos professores. Para isso, todos os professores participantes tiveram acesso aos textos, estratégias e temas que permitiram ampliar os seus conhecimentos sobre o tema. Todas as etapas da pesquisa de intervenção (grupo de estudo) foram filmadas e registradas por meio de fotos e ao final o grupo teve como atividade, a elaboração de um planejamento interdisciplinar, onde seria avaliada a inserção da temática ambiental, assim como a efetividade da formação. Os dados dos questionários apontaram que a maioria dos professores respondentes tem entre 30 a 49 anos e possuem curso superior. E grande número de professores acredita que ensinar é transmitir conhecimentos. Com relação à formação continuada, os professores foram unânimes em afirmar que contribuiu para mudar a prática em sala de aula, alegaram ainda que os cursos oferecidos deveriam ser bimestrais. Em relação ao tema Meio Ambiente, a grande maioria dos professores afirmou que trabalhavam com o tema, não apresentam dificuldades quando desenvolvem o tema Meio Ambiente em sala de aula, com a finalidade de conscientizar. Porém, os resultados das entrevistas apontaram algumas concepções equivocadas e fragilidades na prática pedagógica dos professores em Educação Ambiental.	dile/123456789/1803
DISSERTAÇÃO	A representação de crianças e adolescentes sobre os resíduos sólidos: um estudo a partir do método clínico	Eliane Cristina Santos	2013	Resíduos sólidos Educação ambiental Representação Conhecimento social Método clínico piagetiano	A questão dos resíduos sólidos tem levantado discussões e grande preocupação pelo seu aumento exponencial ao longo dos últimos anos. Muitas dessas reflexões tem apontado várias soluções técnicas, como aumento do número de lixeiras nas cidades, de profissionais qualificados para o serviço, melhorias nos serviços de coleta, reciclagem e destino dos resíduos sólidos, dentre outros. No entanto, a conscientização dos indivíduos frente a essas questões não tem se intensificado. As pesquisas que privilegiam o estudo do conhecimento social, assim como a nossa, tem sido de grande importância para ampliação do conhecimento sobre vários temas. Acreditamos que as crianças e adolescentes tem o que dizer e contribuir sobre a questão dos resíduos sólidos, pois estão inseridos em uma	http://locus.ufv.br/handle/123456789/3388

					<p>sociedade que vivenciam as questões referentes ao conceito, formação, manutenção e destinação dos resíduos. Assim, nossa pesquisa buscou conhecer a evolução no pensamento de crianças e adolescentes sobre o conceito e formação dos resíduos sólidos; e a manutenção e destinação dos resíduos sólidos. A hipótese que norteou nosso estudo foi de que, ao longo do desenvolvimento, crianças e adolescentes possuem ideias diferentes acerca do conceito, formação, manutenção e destino dos resíduos sólidos e estas ideias mostram como o conhecimento sobre esse tema está sendo construído por elas desde muito cedo. Essas ideias são diferentes por causa da estrutura de pensamento, essas crianças desde muito pequenas tem o que dizer sobre os resíduos sólidos, no que diz respeito ao conceito, formação, manutenção e destino. Ao longo do desenvolvimento o nível de compreensão vai evoluindo e tornando-se mais complexo, mas tem como base a formação do período anterior. A maneira como os resíduos sólidos são considerados pelas crianças e adolescentes vai depender de como a sociedade, a família e a escola percebem este problema e o apresentam para as crianças e adolescentes, além de que esses sujeitos podem trazer novas maneiras de pensar sobre esse conteúdo. Partindo deste pressuposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a representação que crianças e adolescentes de 5 a 13 anos, em uma instituição escolar que tinha um projeto de educação ambiental, no município de Viçosa, MG, têm sobre o conceito, formação, manutenção e destinação dos resíduos sólidos e a sua relação com o meio ambiente. Utilizamos o método clínico piagetiano como procedimento de coleta e análise dos dados, método esse que tem como instrumento de coleta de dados a entrevista clínica, constituída de perguntas básicas e complementares e material de apoio. A amostra foi constituída por 36 sujeitos de 5 a 13 anos de idade matriculadas em uma escola particular, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. As idades foram divididas dentro dos estágios de desenvolvimento organizados por Piaget: 5 a 7 (pré-operatório), 8 a 10 (operatório concreto) e 11 a 13 (operatório formal). Dentro da temática dos resíduos sólidos, distinguimos duas categorias: o conceito e formação dos resíduos sólidos; manutenção e destinação dos resíduos sólidos, dentro dessas categorias as respostas foram classificadas em Pré-I, Nível I, Nível II e Nível III para análise qualitativa dos dados. Não obtivemos respostas classificadas no nível pré-I. As respostas classificadas no nível I baseiam-se nas realidades cotidianas e tem-se dificuldade de ampliar as questões para o que não é próximo ao cotidiano. No nível II as respostas são baseadas em uma realidade mais realista com relação aos resíduos sólidos e começa-se a perceber as relações sociais nos problemas ambientais. No nível III as respostas são críticas com a ordem social existente, emitem-se juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo com a ordem social e propõe-se soluções e alternativas. As representações confirmaram uma evolução no pensamento no qual crianças mais novas elaboram conceitos a partir de questões mais evidentes, enquanto as mais velhas conseguem coordenar diferentes variáveis sobre os temas abordados e a trabalhar com os possíveis. Embora as crianças pequenas não tenham visão mais complexa da realidade, já podem refletir e falar sobre o tema. Consideramos que é importante conhecer o percurso do conhecimento social para trabalhar com crianças e adolescentes. É com a escuta de crianças e adolescentes que podemos</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					refletir como este tema está sendo vivenciado e construído por esses sujeitos, suas famílias, escola e sociedade. Este estudo é um recorte da realidade de um tema amplo, sendo fundamental outros estudos que busquem o conhecimento sobre como essas questões são trabalhadas e vivenciadas pela sociedade. Só assim podemos inferir sobre como são considerados os resíduos sólidos em nossa sociedade.	
DISSERTAÇÃO	Pátios invisíveis: a dimensão do verde na educação infantil	Cíntia Ribeiro Rondon	2014	arquitetura escolar educação infantil escola americana Escola Normal Caetano de Campos Froebel jardim da infância paisagismo paisagismo escolar parques infantis pátios escolares propostas pedagógicas	Num primeiro momento, a pesquisa pretendeu resgatar os laços perdidos, ou melhor, desfeitos entre o ser humano, o ser humano em sua primeira infância e o meio natural enquanto ambiente favorável ao bem estar psíquico, à saúde e às práticas educativas visando aprendizagens na fase da Educação Infantil, de modo integrado. E esta afinidade, a necessidade do encontro entre o ser humano e a natureza pode ser demonstrada em vários registros artísticos, como quadros, tapeçarias, louças, esculturas, entre outras manifestações artísticas (e até mesmo no próprio nome das pessoas, de ruas, bairros ou cidades) e no cerne de muitas religiões e filosofias. O segundo momento da tese tentou responder a seguinte pergunta formulada pela orientadora para focar mais os objetos de estudo: Qual fase da educação escolar seria pertinente neste estudo que busca exemplares pioneiros que possuísem "pátios educativos verdes" na cidade de São Paulo? Na verdade, se desejamos saber sobre os pioneiros construídos na cidade de São Paulo, o certo é a famosa frase: "começar pelo começo". Ou seja, ideal é focar a pesquisa nos pátios escolares da Educação Infantil, por serem o primeiro pátio escolar da vida de uma criança após seu contato com o quintal de sua família. E assim começamos a "lapidar" pátios-jardins dos Jardins de Infância dos paulistanos! Pesquisa que detalhou, levantou dados e fatos - conhecidos e inéditos - sobre jardins (Arte Paisagística) & crianças (História da Cultura, no caso a Infantil) & Jardins da Infância (Educação). Gama interdisciplinar contemplada no perfil do curso de Stricto Sensu em "Educação, Arte e História da Cultura" no qual esta tese esta inserida. Pátios invisíveis, estes e os nossos pioneiros paulistanos. Ainda pouco se sabe sobre eles, historicamente, arquitetonicamente. Exceto muitos trabalhos sobre sua Pedagogia baseada no Sistema de Froebel - teoria que amalgamou os exemplares identificados e selecionados. Assim, os chamamos de "Pátios Invisíveis", porque precisamos torná-los visíveis novamente. Porque eles foram capazes de conectar jardim e educação infantil e meio natural. E também podem ser "resgatados" para renovar os pátios escolares presentes, a começar pelos primeiros: da Educação Infantil. Estas descobertas se dão com ênfase num último momento, com o aprofundado estudo sobre o jardim do Jardim da Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos: Histórias de uma aluna do Jardim da Infância caetanista, Arquitetura e Paisagismo. Acompanhado de uma série de reflexões da própria mestranda na leitura dos projetos destas áreas. Análises possíveis se entendidas dentro de dois grandes conceitos: o da Micro-História da História Cultural (Peter Burke) e o do "Método da Teoria Fundamentada nos Dados", de Glaser e Strauss.	http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arguivo.php?codArquivo=3144
TESES						
TESE	Crianças, natureza e	LEA	2005	ECOLOGIA	Este estudo tem como pressuposto a ideia de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e a desatenção às necessidades	http://www.maxwell.vrac.puc-

	educação infantil	VELOCINA VARGAS TIRIBA		EDUCAÇÃO EDUCACAO INFANTIL RELACAO SERES HUMANOS-NATUREZA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil. Entendendo que os seres humanos são, simultaneamente, seres de cultura e de natureza; e que o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderna, a pesquisa buscou elementos para a compreensão das conexões entre esta visão dicotômica e o modo de funcionamento de instituições educacionais. O referencial para conectar os planos micro e macro-políticos foi encontrado nos campos da ecologia, do feminismo e da micropolítica. A pesquisa de campo desenvolveu-se em parceria com uma instância de formação da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED), Santa Catarina; e envolveu profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEIs), que atendem à crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em horário integral. Através de uma investigação qualitativa que inclui observação participante, questionários e entrevistas, foram analisados os espaços físicos de 70% dos CEIs de Blumenau, no que se refere à tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural, como terra, areia, água e vegetação. A pesquisa inclui, ainda, entrevistas com as profissionais que atuam junto às crianças, buscando elementos para a compreensão do conjunto de referências conceituais que definem um cotidiano distanciado da natureza. Os dados obtidos revelam concepções e práticas educacionais coerentes com uma visão de mundo que separa ser humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção. Nesta medida, contribuem para a reprodução de um modo de funcionamento social que é gerador de desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal.	rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@2
TESE	Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes: a construção da "moral ecológica"	Ligiane Raimundo. Gomes	2007	Educação ambiental Educação moral Criança	A presente pesquisa, de natureza exploratória, buscou investigar se a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente, que denominamos "moral ecológica", é construída durante o desenvolvimento infantil, solidariamente à construção da moralidade, pressupondo que a noção de respeito no domínio ecológico é a mesma que fundamenta a conquista da autonomia moral. Para esta investigação, foi tomada uma amostra de 15 participantes, sendo cinco por faixa etária - de 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos. Mediante o método clínico piagetiano, contava-se às crianças e adolescentes dois conjuntos de histórias: três histórias foram retiradas dos estudos de Piaget sobre a moralidade, focalizando a consciência das regras e as noções de mentira e justiça, e outras quatro histórias hipotéticas foram formuladas especificamente para estudar o respeito ao meio ambiente, focalizando, respectivamente, a coleta seletiva, a extinção das aves, a poluição de um rio e o corte de árvore. Os depoimentos dos participantes foram analisados segundo o referencial teórico de Piaget no que se refere à moralidade, recorrendo-se, também, a alguns estudiosos que ao longo dos anos vêm ampliando o campo de aplicação da teoria piagetiana. A análise dos dados nos permitiu estabelecer três níveis para o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente, comprovando que a moral ecológica tem uma dimensão psicogenética e que existe relação entre o desenvolvimento da moralidade e a aquisição da moral ecológica.	http://hdl.handle.net/11449/101536
TESE	A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público a praça Dr. Chaves -	Jussara Maria de	2007	Percepção Criança Educação ambiental Praça Espaço público	O tema desta pesquisa diz respeito à Percepção das Crianças de cinco anos de idade em relação a um espaço público a Praça Doutor Chaves localizada na cidade de Montes Claros/MG, considerada o Núcleo Histórico e origem da cidade. Destacamos como objetivo central do trabalho, investigar que percepções têm as crianças de cinco anos de idade sobre o meio ambiente, delimitando um espaço	http://www.bdt.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5500

	Montes Claros (MG)	Carvalho Guimaraes		GEOGRAFIA	<p>específico a praça e aprofundar os estudos referentes à Educação Ambiental na Educação Infantil. Como objetivos específicos, elencamos: observar as atividades perceptivas das crianças de cinco anos de idade em um espaço público; caracterizar as percepções ambientais de um mesmo espaço por crianças de classes sociais distintas e constatar se as percepções das crianças de uma mesma idade são diferenciadas por pertencerem a redes de ensino e classes sociais distintas. Para a consecução destes objetivos foi necessária a utilização de uma metodologia específica, pois, desenvolver pesquisas com crianças não é tarefa fácil e precisamos entender o que elas falam a partir das suas construções próprias e do seu mundo de fantasias. Além disso, entendê-las com visão de quem não é mais criança, constitui um desafio. A investigação baseou-se em uma abordagem fenomenológica cujos aspectos qualitativos não experimentais foram contemplados, utilizando como instrumentos para a coleta de dados a entrevista estruturada composta de seis questões abertas e análise de desenho aliada à oralidade. Foram sujeitos da pesquisa 88 crianças pertencentes a 4 Centros Municipais de Educação Infantil CEMEI localizados em regiões periféricas de Montes Claros / MG e 83 crianças de 2 instituições de Educação Infantil da Rede Particular de ensino localizadas em regiões centrais da referida cidade. A escolha de crianças nesta faixa etária justifica-se por possuírem manifestações bastante representativas em relação às suas capacidades, dons, desejos e por possuir uma maneira muito peculiar de perceber e explicar os fatos, enfrentar situações exigidas por esta fase do desenvolvimento. Com 5 anos, a criança já possui marcas da sua individualidade, as suas relações com o meio são muito personalizadas, tende a ser realista, concreta, já utiliza a fala, o desenho, para esclarecer a percepção que tem do mundo que a cerca. A Tese está estruturada em cinco capítulos, sendo: Capítulo I Uma escuta histórica da criança e da Infância. Era uma vez.... Capítulo II A Percepção decodificada pela leitura ambiental; o Capítulo III Do rabisco ao traço do traço à forma o desenho infantil. Capítulo IV Da Ágora à Praça; o Capítulo V A Ciranda das crianças fazendo Ciência em um espaço público. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças de cinco anos possuem percepções diferenciadas por pertencerem a classes sociais e redes de ensino diferenciadas. As pertencentes a um nível social mais baixo (Grupo 1) não conheciam a Praça Dr. Chaves, mas brincam em praças próximas às suas residências com certa frequência acompanhadas ou não dos pais. As crianças pertencentes à classe social alta (Grupo 2) conhecem a Praça Dr. Chaves, brincam nesta praça esporadicamente em companhia de seus pais, mas não brincam em outras praças ou não há praças próximas às suas residências. As crianças do Grupo 1 percebem a praça como um local para brincar e cheia de novidades, do Grupo 2 como um local para passear e, por já conhecerem este local, não demonstraram muita curiosidade. Em ambos os grupos, a praça representa um local para o lazer cuja função está intimamente entrelaçada com as condições sociais de utilização deste espaço. Para tal estudo, articulamos o nosso pensamento em várias áreas do conhecimento como a Geografia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, buscando embasar e teorizar a questão.</p>	
TESE	Políticas de formação docente		2012	Políticas	<p>Este trabalho teve como objetivo principal analisar em que medida a política de Formação Continuada em Educação Ambiental proposta pelo programa Vamos</p>	http://tede.biblioteca.ufpb.br:8

	em educação ambiental no contexto da educação básica: por uma pedagogia do cuidado	Maria Gorete Cavalcante Pequeno		Educação Ambientais Educação Ambiental Formação Docente Pedagogia do Cuidado	<p>Cuidar do Brasil Com as Escolas, realizada na Paraíba, contribuiu para a institucionalização da Educação Ambiental no contexto da Educação Básica. Visou, ainda, verificar os impactos dessa formação para a promoção do cuidado na escola. Partiu do pressuposto que, apesar de propalada, a meta de promover a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino da Educação Básica não conseguiu ser alcançada pelo Programa dadas as condições de fragilidade de sua implementação tais como, descontinuidade das formações, ausência de monitoramento e avaliação das ações pós-formação. Adotou como referencial teórico a perspectiva crítica, humanista e transformadora da Educação Ambiental, cuja lógica, mediada pela ética do cuidado, fundamenta-se na contraposição à atual ideologia de mercado, com consequência direta sobre novas sociabilidades capazes de engendrar novas formas de ser e agir conosco mesmo, com os outros e com o ambiente em que estamos inseridos. Com base em uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada junto a dez professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de cinco escolas da rede pública municipal dos três polos de formação do estado da Paraíba. Os instrumentos utilizados foram entrevistas e observações. Os dados obtidos foram analisados segundo procedimentos de análise de conteúdo e de análise documental. Os resultados encontrados indicam um processo de desmobilização do Programa Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas, no estado da Paraíba, em relação a participação das escolas na Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente e na Formação Continuada em Educação Ambiental. E que essa Formação pouco contribuiu para a institucionalização da Educação Ambiental na escola nem para a promoção do cuidado nesse contexto, em virtude de limites tanto na implementação dessa política em relação à ausência de continuidade, apoio financeiro e acompanhamento das ações, quanto na forma de organização dos espaços-tempos das escolas no que diz respeito ao cotidiano, a invisibilidade da criança, a ausência de coletividade e a não integração escola-comunidade. Todavia, há indícios da presença da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico das escolas, ainda muito incipiente, por meio de projetos e algumas ações que não tem conseguido articular as diversas áreas do conhecimento, nem promover a integração escola-comunidade, o que confirma a nossa suposição, que a Formação Continuada proposta pelo programa Vamos Cuidar do Brasil Com as Escolas, realizada na Paraíba, pouco contribuiu para a institucionalização da Educação Ambiental nesse contexto. Esses resultados sugerem a realização de novos estudos que analisem a questão da coletividade na escola, em relação a construção do Projeto Político Pedagógico e ao desafio da transversalidade e a integração escola-comunidade, para que possamos promover, de fato, a institucionalização da Educação Ambiental, no contexto da Educação Básica.</p>	080/handle/ted/e/4732
TESE	Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950)	André Dalben	2014	Educação física - História Educação - História Saúde pública - História Recreação ao ar livre Colônia de férias	<p>As colônias de férias escolares tiveram como maior suporte teórico antigos conhecimentos advindos da medicina que priorizavam uma vida ao ar livre, distante dos centros urbanos, para a recuperação e o fortalecimento corporal. Ao oferecerem uma substanciosa alimentação e práticas corporais realizadas junto à natureza às crianças de classes populares no decorrer das férias escolares, tiveram por objetivo principal, inicialmente prevenir o contágio de doenças, sobretudo a tuberculose, que debilitavam a saúde de muitos moradores de grandes</p>	http://libdigi.unicamp.br/document/?code=00936039

				<p> idades. Por meio de congressos, as colônias de férias foram divulgadas entre a comunidade científica internacional a partir de 1882, sendo frequentemente recomendadas como uma inovadora medida de assistência infantil que diversos países poderiam adotar para proteger a saúde de suas crianças. Ao tomar como fontes principais os anais dos Congressos Internacionais de Higiene e Demografia, dos Congressos Pan-Americanos da Criança e, ainda, revistas especializadas em saúde, educação e educação física, muitas publicadas por instâncias administrativas oficiais, a pesquisa centralizou-se em investigar as principais políticas de implementação de colônias de férias para as crianças de quatro dos maiores centros urbanos sul-americanos das primeiras décadas do século XX: Buenos Aires, Montevideu, Rio de Janeiro e São Paulo. O recorte temporal foi definido de 1882, quando as colônias de férias começaram a ser debatidas no cenário internacional, até meados da década de 1950, momento no qual os primeiros medicamentos alopáticos para o tratamento da tuberculose passaram a ser empregados de modo mais efetivo no controle da doença, alterando as políticas de saúde pública de muitos países, que deixariam de adotar os recursos da vida ao ar livre para preservar a saúde de suas populações, e destituindo as colônias de férias do seu principal objetivo médico. A pesquisa procurou expandir os estudos realizados pela História da Educação e pela História da Educação Física, uma vez que as colônias de férias apresentam-se na atualidade como um objeto de estudos ainda pouco explorado pela ciência sul-americana, mas que, no entanto, nos narram processos históricos bastante inovadores ao se estabelecerem como uma instituição concomitantemente próxima e distinta da escola, onde foram gestadas e aplicadas novas práticas e modelos pedagógicos e onde conteúdos antes excluídos das pedagogias mais tradicionais encontraram a oportunidade de serem incorporados enquanto possibilidade educativa. Ao adotar a história cultural como principal referencial teórico para a análise das fontes, foram priorizadas as transformações das mentalidades e sensibilidades que deslocaram a vida ao ar livre de seus preceitos médicos para concebê-la como uma educação do corpo passível de ser sistematizada e institucionalizada pelas colônias de férias. Durante o período abordado pela pesquisa, foi possível concluir que as colônias de férias não se limitaram tão somente a uma medida de saúde pública, uma vez que organizaram em seu interior uma série de procedimentos que transformariam definitivamente as férias escolares em uma aventura do corpo que possibilitava que muitos desejos infantis se tornassem realidade e que demarcava novas possibilidades educativas voltadas especialmente à crianças que não tinham, até então, seus direitos à saúde, à educação e ao brincar integralmente respeitados. </p>
Total de Dissertações: 11				
Total de Teses: 5				

Apêndice B - Relação Humano/Natureza nas pesquisas de Mestrado e Doutorado (1988-2014)

Quadro 4 - Relação Humano/Natureza nas pesquisas de Mestrado e Doutorado (1988 – 2014)

RELAÇÃO HUMANO/NATUREZA NAS PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO (1988 – 2014)		
Prática docente/Formação Continuada	Conceitos, concepções e representações dos sujeitos	Espaço/ambiente como propulsor da relação humano/natureza
Prática docente como possibilitador ou bloqueador do desenvolvimento de projetos de educação ambiental.	Significados e os sentidos da Educação Ambiental (EA) para as crianças no contexto da Educação Infantil.	As colônias de férias do final século XIX, para além das medidas de saúde pública, como promotoras da liberdade do corpo infantil e de novas possibilidades educativas.
Relação entre seres humanos e biodiversidade, reflexão sobre as práticas pedagógicas e sua pertinência na construção de uma educação ambiental.	Relação entre os livros de literatura infantil e a educação ambiental e as concepções de ambiente contidas nos livros.	Resgate dos laços perdidos, ou melhor, desfeitos entre o ser humano em sua primeira infância e o meio natural enquanto ambiente favorável ao bem-estar psíquico, à saúde e às práticas educativas.
Impacto das políticas de Formação Continuada em Educação Ambiental na institucionalização deste campo no contexto da Educação Básica.	Concepções e representações das crianças sobre o ambiente.	
	Compreensão das vivências das crianças nas turmas de educação infantil em assentamentos rurais e análise das significações sobre a educação infantil no/do campo nesses contextos.	
	Concepções de professores sobre educação ambiental, meio ambiente, formação continuada dos professores.	
	Evolução no pensamento de crianças e adolescentes sobre o conceito e formação dos resíduos sólidos; e a manutenção e destinação dos resíduos sólidos.	
	Concepções e práticas educacionais coerentes com uma visão de mundo que separa ser humano	

	e natureza, corpo e mente, razão e emoção.	
	Aquisição da noção de respeito ao meio ambiente (moral ecológica) construída durante o desenvolvimento infantil, solidariamente à construção da moralidade.	
	Percepções das crianças de cinco anos de idade sobre o meio ambiente , delimitando como espaço específico uma praça pública arborizada.	
	Percepção sobre como os saberes e fazeres de uma determinada comunidade tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade.	
	Sinergias entre a educação física, a educação infantil e a educação ambiental, e as potencialidades dessas relações no trabalho com as questões ambientais na infância . Investigar os elementos que favorecem ou dificultam a implementação de projetos de Educação Ambiental.	

Apêndice C - Documentos Legais

Quadro 5 - Documentos Legais

DOCUMENTOS LEGAIS		
ANO	DOCUMENTO	EVIDÊNCIAS
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (1) ➤ Meio ambiente: (33) ➤ Natureza: (2)
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (-)
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (1) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
1999	Resolução Nº1 de 7 de abril de 1999 Institui as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2001	Lei Nº 10172 de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (2) ➤ Meio Ambiente: (2) ➤ Natureza: (-)
2007	Resolução/CD/FNDE Nº 006 de 24 de abril de 2007 Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2009	Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio Ambiente: (2) ➤ Natureza: (-)
2013	Resolução nº 15, de 16 de maio de 2013 Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, a partir do exercício de 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2013	Resolução nº 25, de 14 de junho de 2013 Estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação infantil - Proinfância, com utilização de Metodologias Inovadoras e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2013	Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013 Orientações operacionais para apoiar a implementação da Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (7) ➤ Meio ambiente: (6) ➤ Natureza: (-)

	com dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.	
2013	Resolução CD/FNDE nº. 33 de 9 agosto de 2013 Orientações Operacionais a serem observadas para recebimento, utilização e prestação de contas de recursos financeiros destinados a fim de garantir abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (-)
2014	Resolução Nº 18, de 3 de setembro de 2014 Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (4) ➤ Meio ambiente: (4) ➤ Natureza: (-)
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
Total de documentos legais: 13		
Educação ambiental: 15		
Meio ambiente: 49		
Natureza: 2		

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Apêndice D - Documentos Orientadores

Quadro 6 - Documentos orientadores

DOCUMENTOS ORIENTADORES		
ANO	DOCUMENTO	EVIDÊNCIAS
1994	Política Nacional de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (2)
1994	Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
1995	Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
1996	Proposta Pedagógica e Currículo na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (1) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (-)
1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (3) ➤ Natureza: (4)
1998	Referencial curricular nacional para educação infantil – vol. I: Introdução	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (4)
1998	Referencial curricular nacional para educação infantil - vol. II: Formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
1998	Referencial curricular nacional para educação infantil – vol. III: conhecimento de mundo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (8) ➤ Natureza: (38)
2002	Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (1) ➤ Meio ambiente: (2) ➤ Natureza: (3)
2005	PROINFANTIL Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (3)
2006	Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (-)
2006	Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (11) ➤ Natureza: (1)
2006	Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (7)
2006	Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2006	Brincar para todos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-)

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
2007	Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (4) ➤ Meio ambiente: (3) ➤ Natureza: (2)
2007	Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (3) ➤ Meio ambiente: (8) ➤ Natureza: (3)
2009	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (11)
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (2)
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (-)
2010	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (1) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (3)
2011	Deixa eu Falar!	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (2) ➤ Natureza: (1)
2012	Brinquedos e brincadeiras de creche: Manual de orientação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (3) ➤ Natureza: (14)
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (2) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (1) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (2)
2013	Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (1)
2014	Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis Guia de Orientações Operacionais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (11) ➤ Meio ambiente: (9) ➤ Natureza: (-)
Total de documentos orientadores: 29		
Educação ambiental: 24		
Meio ambiente: 57		
Natureza: 107		

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Apêndice E - Documentos Consultivos

Quadro 7 - Documentos Consultivos

DOCUMENTOS CONSULTIVOS		
ANO	DOCUMENTO	EVIDÊNCIAS
2004	Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (3) ➤ Meio ambiente: (16) ➤ Natureza: (30)
2006	Prêmio Professores do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (2) ➤ Meio ambiente: (4) ➤ Natureza: (4)
2009	Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (-)
2009	Relatório de pesquisa A produção acadêmica sobre orientações curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil brasileira	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (4) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (4)
2012	Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (54) ➤ Meio ambiente: (6) ➤ Natureza: (15)
2012	Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1) ➤ Natureza: (1)
2012	Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2012	Oferta e demanda de educação infantil no campo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (7) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (19)
2012	Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – vol. 1; dados secundários	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (-)
2012	Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – vol. 3; mapeamento das populações do campo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (2) ➤ Natureza: (-)
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural Relatório Síntese - Organizado por Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (4)
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural Mapeamento e análise das realidades investigadas na região norte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (6)
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural Mapeamento e análise das realidades investigadas na região nordeste	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (7)
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (1)

	anos de idade residentes em área rural Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sudeste	➤ Natureza: (5)
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural Mapeamento e análise das realidades investigadas na região sul	➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (5) ➤ Natureza: (16)
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural Mapeamento e análise das realidades investigadas na região centro-oeste	➤ Educação Ambiental: (-) ➤ Meio ambiente: (-) ➤ Natureza: (15)
Total de Documentos Consultivos: 16		
Educação ambiental: 70		
Meio ambiente: 36		
Natureza: 126		

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Apêndice F - Documentos Legais: feixes de relações

Quadro 8 - Documentos legais: feixes de relações que compõem a unidade do discurso “a relação da criança com a natureza”

Documentos legais: feixes de relações que compõem a unidade do discurso			
OBJETO	MODALIDADES ENUNCIATIVAS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS
Relação da criança com a natureza	<p><u>Constituição da República Federativa do Brasil (1988)</u></p> <p>Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (EC no 53/2006) VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: VI – florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;</p> <p>Capítulo VI Do Meio Ambiente Art. 225. 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.</p> <p>VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Natureza</p> <p>Recursos naturais</p> <p>Bem de uso comum do povo</p> <p>Educação Ambiental</p>	<p>Proteção; Conservação; Defesa; Conscientização em relação pública para a preservação do meio ambiente.</p>
	<p><u>ECA Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.</u></p> <p>Artigo 29 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.</p>	<p>Meio ambiente</p>	<p>Imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.</p>
	<p><u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u></p> <p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do</p>	<p>Educação ambiental</p>	<p>Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da educação ambiental de forma integrada aos</p>

	<p>ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</p> <p>§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.</p>		<p>conteúdos obrigatórios; (temas transversais).</p>
<p><u>RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999</u></p> <p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p>	<p>NÃO CONTÉM</p>	<p>NÃO CONTÉM</p>	
<p><u>LEI Nº 10.172 DE 9 DE JANEIRO DE 2001. - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.</u></p> <p>As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios.</p> <p>12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.</p>	<p>Meio ambiente</p>	<p>Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: [...] meio ambiente [...].</p>	
<p><u>RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 006 DE</u></p>	<p>NÃO CONTÉM</p>	<p>NÃO CONTÉM</p>	

	<p><u>24 DE ABRIL DE 2007</u> - Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.</p>		
	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</u></p> <p>Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.</p> <p>Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.</p> <p>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p>	<p>Meio ambiente</p>	<p>[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.</p> <p>As práticas pedagógicas [...] garantindo experiências que:</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.</p>
	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 15, DE 16 DE MAIO DE 2013</u> - Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a</p>	<p>NÃO CONTÉM</p>	<p>NÃO CONTÉM</p>

	<p>manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, a partir do exercício de 2013.</p>		
	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 18, DE 21 DE MAIO DE 2013</u> - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.</p> <p>CONSIDERANDO a importância de promover condições para a implementação e o fortalecimento de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), como espaços de gestão democrática e de respeito à diversidade sociocultural e aos direitos humanos, visando à promoção da sustentabilidade socioambiental nas escolas;</p> <p>§ 2º As ações passíveis de financiamento têm por finalidade: I - apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), coletivo escolar que, entre outras atribuições, deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade.</p> <p>Art. 4º São passíveis de atendimento as escolas públicas que se enquadrarem nos requisitos previstos nos arts. 1º e 2º e constarem de lista elaborada pela SECADI a partir da maior classificação obtida pelo atendimento de critérios abaixo e da distribuição regional, conforme metodologia detalhada no Manual Escolas Sustentáveis:</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Educação Ambiental</p> <p>Sustentabilidade socioambiental</p>	<p>I - apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida).</p> <p>[..] promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade.</p> <p>Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida.</p> <p>[...] a educação ambiental é "componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal".</p>

	<p>II - ter participado da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) e/ou constar do cadastro das escolas que realizaram a Conferência na Escola, da IV CNIJMA, até 09 de maio de 2013, identificadas no Banco de Dados da Coordenação Geral de Educação Ambiental, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGEA/SECADI/MEC); e</p> <p>III - ter participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, segundo relatório elaborado pelas instituições ofertantes dos processos formativos sobre os temas.</p> <p>CONSIDERANDO que a educação ambiental é "componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal", conforme preconiza a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que a regulamenta e cria o órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA);</p>		
	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 25, DE 14 DE JUNHO DE 2013</u> - Estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação infantil - Proinfância, com utilização de Metodologias Inovadoras e dá outras providências.</p>	NÃO CONTÉM	NÃO CONTÉM
	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 33, DE 9 DE AGOSTO DE 2013</u> - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir abastecimento de água</p>	NÃO CONTÉM	NÃO CONTÉM

	em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiadas.		
	<p><u>LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014</u> - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p> <p>Art. 2º São diretrizes do PNE:</p> <p>X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p>	Meio ambiente	X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 18, DE 3 DE SETEMBRO DE 2014</u> - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.</p>	Meio ambiente	[...] a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

Apêndice G - Documentos Orientadores: feixes de relações

Quadro 9 - Documentos Orientadores: feixes de relações que compõem a unidade do discurso relação da criança com a natureza

Documentos Orientadores: feixes de relações que compõem a unidade do discurso			
OBJETO	MODALIDADES ENUNCIATIVAS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS
Relação da criança com a natureza	<p><u>Política Nacional de Educação Infantil/ MEC/SEF/COEDI, 1994</u></p> <p>As diretrizes que norteiam uma proposta coerente com as concepções já explicitadas devem ser traduzidas em ações pedagógicas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de problemas, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social; <p>2- DIRETRIZES GERAIS</p> <p>As diretrizes que orientarão as ações de Educação Infantil baseiam-se nos seguintes princípios:</p> <p>3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.</p> <p>A educação nesta fase visa, de forma integrada, (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Natureza</p>	<p>Ações pedagógicas que visam a exploração do meio ambiente; Promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza.</p>
	<p>Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.</p> <p>Tal formação deve garantir um domínio sólido e atualizado das disciplinas do núcleo comum do 2o grau - de nossa Língua e Literatura, das diversas modalidades artísticas, da Matemática (incluindo, além da Aritmética, um conhecimento de Álgebra e Geometria), das Ciências Sociais (História, Geografia) e da Natureza (Física, Química e Biologia).</p>	<p>Natureza</p>	<p>Domínio sólido e atualizado das disciplinas Ciências Sociais (História, Geografia) e da Natureza (Física, Química e Biologia).</p>
	<p>Critérios para um atendimento em</p>	<p>Natureza</p>	<p>Direito ao contato</p>

	<p>creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças MEC/SEF/COEDI, 1995</p> <p>Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;</p>		com a natureza.
	<p><u>Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.</u></p>	NÃO CONTÉM	NÃO CONTÉM
	<p><u>Referencial curricular nacional para a educação infantil MEC/SEF, 1998. V1</u></p> <p>OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;</p> <p>Integração dos conteúdos</p> <p>Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la. Um passeio pela rua pode oferecer elementos referentes à análise das paisagens, à identificação de características de diferentes grupos sociais, à presença de animais, fenômenos da natureza, ao contato com a escrita e os números presentes nas casas, placas etc., contextualizando cada elemento na complexidade do meio.</p>	Meio ambiente Natureza	Desenvolver capacidade de observar, explorar; de sentir-se parte integrante, dependente e agente transformador; Conteúdos como instrumentos para analisar a realidade, incluindo os fenômenos da natureza.
	<p><u>Referencial curricular nacional para a educação infantil MEC/SEF, 1998. V2</u></p>	NÃO CONTÉM	NÃO CONTÉM
	<p><u>Referencial curricular nacional para a educação infantil MEC/SEF, 1998. V3</u></p> <p>OBJETIVOS</p> <p>Crianças de zero a três anos</p> <p>A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as</p>	Meio ambiente Ambiente natural Mundo natural Natureza	São conteúdos deste bloco: • percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;

	<p>seguintes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse; <p>Crianças de quatro a seis anos Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias; • estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. <p>O fato da organização dos lugares ser fruto da ação humana em interação com a natureza abre a possibilidade de ensinar às crianças que muitas são as formas de relação com o meio que os diversos grupos e sociedades possuem no presente ou possuíam no passado.</p> <p>- valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.</p> <p>O ser humano, os outros animais e as plantas provocam bastante interesse e curiosidade nas crianças: “Por que a lagartixa não cai do teto?”, “Existem plantas carnívoras?”, “Por que algumas flores exalam perfume e outras não?”, “O que aconteceria se os sapos comessem insetos até que eles acabassem?”. São muitas as questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno deste tema. Em função disso, o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da</p>	<p>Vários tipos de tintas podem ser criados pelas crianças, utilizando elementos da natureza;</p> <p>Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas;</p> <p>Valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana;</p> <p>No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza; Natureza e Sociedade reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. (separação dos dois mundos); O contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.</p> <p>As formas de</p>
--	--	--

	<p>compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural. A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde.</p> <p>São conteúdos deste bloco: • percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;</p> <p>Atividades permanentes que podem ser desenvolvidas referem-se principalmente aos cuidados com os animais e plantas criados e cultivados na sala ou no espaço externo da instituição. O professor pode estabelecer um rodízio ou marcar um horário diário para que se possa aguar as plantas, dar comida aos animais, observá-los, fazer a limpeza necessária no local etc. Outro exemplo de atividade permanente são os cuidados com o meio ambiente, relacionados à organização e conservação dos materiais e espaços coletivos, à coleta seletiva de lixo, à economia de energia e água etc. Diariamente, o professor poderá organizar o grupo para recolher o lixo produzido nas brincadeiras e atividades.</p> <p>A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS</p> <p>No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.</p> <p>ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</p> <p>Vários tipos de tintas podem ser criados pelas crianças, utilizando elementos da natureza, como folhas, sementes, flores, terras de diferentes cores e texturas...</p> <p>O trabalho com estruturas tridimensionais também pode ser desenvolvido por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas previamente selecionadas, limpas e</p>	<p>transformação e utilização dos recursos naturais que as diversas culturas desenvolveram na relação com a natureza;</p> <p>Ao respeito ao ambiente;</p> <p>As crianças poderão refletir sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles.</p> <p>Podem ser trabalhados por meio da observação direta quando ocorrem na região onde se situa a instituição de educação infantil, como as chuvas, a seca, a presença de um arco-íris etc., ou de forma indireta, por meio de fotografias, filmes de vídeo, ilustrações, jornais e revistas etc. que tragam informações a respeito do assunto.</p> <p>O professor deve oferecer</p>
--	--	--

	<p>organizadas, provenientes de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc.</p> <p>Os recursos materiais Os materiais são a base da produção artística. É importante garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes. Outros materiais podem diversificar os procedimentos em Artes Visuais, como canudos, esferas, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, fôrmas diversas, papel-carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza etc.</p> <p>Eixo NATUREZA E SOCIEDADE O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais. Os mitos e as lendas representam uma das muitas formas de explicar os fenômenos da sociedade e da natureza e permitem reconhecer semelhanças e diferenças entre conhecimentos construídos por diferentes povos e culturas.</p> <p>A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE À medida que crescem, se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo; perguntam, reúnem informações, organizam explicações e arriscam respostas; ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de conceber a natureza e a cultura.</p> <p>Orientações didáticas A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.</p> <p>Crianças de quatro a seis anos Nesta faixa etária aprofundam-se os</p>	<p>oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza.</p>
--	---	---

	<p>conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos, ao mesmo tempo em que outros são acrescentados. Os conteúdos estão organizados em cinco blocos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “Os lugares e suas paisagens”; “Objetos e processos de transformação”; “Os seres vivos” e “Fenômenos da natureza”.</p> <p>Conhecer o mundo implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, e as formas de transformação e utilização dos recursos naturais que as diversas culturas desenvolveram na relação com a natureza e que resultam, entre outras coisas, nos diversos objetos disponíveis ao grupo social ao qual as crianças pertencem, sejam eles ferramentas, máquinas, instrumentos musicais, brinquedos, aparelhos eletrodomésticos, construções, meios de transporte ou de comunicação, por exemplo.</p> <p>OS FENÔMENOS DA NATUREZA Algumas perguntas, como “Por que as sombras dos objetos mudam de lugar ao longo do dia?”, “As estrelas são fixas no céu ou será que elas se movimentam?”, “Como fica a cidade depois de uma pancada forte de chuva?”, ou “O que acontece quando fica muito tempo sem chover?”, podem desencadear um trabalho intencional, favorecendo a percepção sobre a complexidade e diversidade dos fenômenos da natureza e o desenvolvimento de capacidades importantes relacionadas à curiosidade, à dúvida diante do evidente, à elaboração de perguntas, ao respeito ao ambiente etc.</p> <p>A compreensão de que há uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um importante aprendizado para a criança. A partir de questionamentos sobre tais fenômenos, as crianças poderão refletir sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as</p>		
--	---	--	--

	<p>explicações que possuem sobre eles.</p> <p>São conteúdos deste bloco:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem; <p>ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS As atividades relacionadas com os fenômenos da natureza, além de tratarem de um tema que desperta bastante interesse nas crianças, permitem que se trabalhe de forma privilegiada a relação que o homem estabelece com a natureza. Podem ser trabalhados por meio da observação direta quando ocorrem na região onde se situa a instituição de educação infantil, como as chuvas, a seca, a presença de um arco-íris etc., ou de forma indireta, por meio de fotografias, filmes de vídeo, ilustrações, jornais e revistas etc. que tragam informações a respeito do assunto.</p> <p>O contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças e o professor deve oferecer oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza. Fazer passeios por parques e locais de área verde, manter contato com pequenos animais, pesquisar em livros e fotografias a diversidade da fauna e da flora, principalmente brasileira, são algumas das formas de se promover o interesse e a valorização da natureza pela criança.</p>		
	<p><u><i>Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil – vol. II – MEC/SEF/COEDI, 1998</i></u></p> <p>Em consonância com os artigos citados e demais diretrizes estabelecidas na Lei 9.394/96 e as especificidades da faixa etária de zero a seis anos, as ações de Educação Infantil guiam-se pelos princípios gerais e orientações expressos a seguir.</p> <p>A Educação Infantil visa proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social,</p>	Natureza	<p>Ampliar sua experiência de conhecimento; Despertar o interesse pela transformação da natureza.</p> <p>As crianças possam dormir, acordar, tomar banho, molharem-se, secarem-se, tomar sol, conviver com a natureza.</p>

	<p>a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (cf. LDB, artigo 29).</p> <p>Desta forma, gradualmente, será possível atingir um consenso a respeito da educação e cuidados para infância, entre os 0 e os 6 anos. Este consenso precisa contemplar o exposto neste Princípio III, para garantir que as Propostas Pedagógicas atendam, integradamente à criança em todos os seus aspectos.</p> <p>Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.</p> <p>Além disso, a LDB afirma que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de educação infantil, complementar mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.</p> <p>Para que isto ocorra, é necessário que as diferentes dimensões e competências humanas (a lúdica, a artística, a fantasia e a imaginação, etc.) possam emergir e que as crianças possam dormir, acordar, tomar banho, molharem-se, secarem-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficarem sozinhas, comerem, movimentarem-se das mais variadas formas, amarem, ficarem bravas, e manifestarem os diferentes sentimentos e emoções.</p>		
	<p><u><i>Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas MEC/SEF/COEDI</i></u></p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Educação Ambiental</p>	<p>Valorizar o meio ambiente;</p> <p>Manter contato com o meio ambiente.</p>

	<p>Desde a sua concepção, passando pela construção do prédio e pela proposta educativa até seus princípios filosóficos, o Centro foi pensado numa perspectiva holística, ecológica e transdisciplinar, abrangendo aspectos e valores universais bem como o resgate e a valorização da cultura local. Dessa forma, o Centro volta-se para o estudo e a pesquisa educacionais do município de Manaus com a finalidade de evidenciar os valores da humildade, da solidariedade, da espiritualidade, da cultura, da arte, da estética, do meio ambiente e da cidadania.</p> <p>Além disso, houve um envolvimento efetivo dos pais nas atividades dos Centros, tanto nas reuniões quanto em mutirões, campanhas e outras formas de cooperação. Alguns exemplos desse trabalho cooperativo com os pais são as coletas seletivas de lixo, com o objetivo de desenvolver um trabalho pautado na Educação Ambiental.</p> <p>A organização de uma das escolas municipais visitadas é muito boa, há muitas árvores e uma pequena horta, que as crianças regam, propiciando, assim contato com a natureza.</p> <p>Ressalte-se que, a despeito das excelentes condições da maioria desses Centros, a preocupação excessiva com a higiene e segurança, em alguns locais, tem privado as crianças de um contato mais próximo com a natureza.</p>	Natureza	
	<p><u>PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: quia geral 2005 – MEC/SEB</u></p> <p>D) Promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na instituição de educação infantil:</p> <p>I. Zelar pelo bem comum</p> <p>II. Ampliar o horizonte espacial da instituição de educação infantil por meio da interação com o meio ambiente e com os espaços culturais próximos</p> <p>VIII. Interpretar o mundo a partir de conceitos e competências elaborados no estudo da natureza e da sociedade</p>	Meio ambiente Natureza	Promover a interação com o meio ambiente; Interpretação da natureza; Campo de estudos.

	<p>Livros de Estudo: são dezesseis livros por Módulo divididos em 2 volumes, assim distribuídos: o volume I contém oito livros com as áreas temáticas do Ensino Médio (Identidade Sociedade e Cultura, Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica e Vida e Natureza)</p>		
	<p><i>Brincar para todos / Mara O. de Campos Siaulys. - Brasília: MEC/SEB 2005.</i></p> <p>Esses brinquedos são úteis para: adquirir noção de tempo; aprender a usar o relógio Enriquecer o vocabulário; Conhecer os fenômenos da natureza;</p>	Natureza	Aprendizagem dos fenômenos naturais.
	<p><u><i>Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1. MEC/SEB, 2006</i></u></p> <p>Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente.</p>	Meio ambiente	Espaço como promotor da interação com o meio ambiente.
	<p><u><i>Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: miolo. MEC/SEB, 2006</i></u></p> <p>Este texto foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente.</p> <p>Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente.</p> <p>Aos gestores e aos demais profissionais da instituição de Educação Infantil - Promover palestras e outras</p>	Meio ambiente	Espaço como promotor da interação com o meio ambiente; Proteção ao meio ambiente; Qualidade ambiental dos edifícios; Criação de áreas de exploração do meio ambiente.

	<p>iniciativas com a comunidade para discutir questões ligadas à sustentabilidade: salubridade; acessibilidade; conforto ambiental; segurança e proteção ao meio ambiente (água potável, efluentes, vegetação, poluição, fontes alternativas de energia, etc.).</p> <p>É importante que já na etapa de programação sejam definidas e incorporadas metas para se alcançar uma “qualidade ambiental” do futuro edifício. Dentre essas metas estão incluídos fatores como saúde e qualidade do ar interior, conforto térmico, conforto visual, conforto acústico, segurança, proteção ao meio ambiente, eficiência energética, eficiência dos recursos hídricos, utilização de materiais construtivos não poluentes e característicos da região, além da consideração do edifício como uma ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas.</p> <p>Privilegiar a iluminação natural sempre que for possível. O conforto visual depende de um bom projeto de iluminação que integre e harmonize tanto a iluminação natural quanto a artificial. Um bom projeto reduz o consumo de energia e é requerimento fundamental para as tarefas visuais, realçando as cores e a aparência dos objetos. Prever a utilização de fontes alternativas de energia, de aquecimento de água e de condicionamento ambiental, garantindo e promovendo o uso eficiente de energia, o conforto ambiental e a proteção ao meio ambiente.</p> <p>Áreas de recreação e vivência: A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato.</p> <p>Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos</p>		
--	--	--	--

	<p>estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento.</p>		
	<p><u><i>Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil: Vol 1. MEC/SEB, 2006</i></u></p> <p>Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza e do cosmo merece igualmente destaque, especialmente se considerarmos as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e as alterações climáticas evidentes nos últimos anos. Conforme alerta Tiriba (2005), os seres humanos partilham a vida na Terra com inúmeras espécies animais, vegetais e minerais, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Essas espécies, por sua vez, interagem permanentemente, estabelecendo-se um equilíbrio frágil e instável entre todos os seres que habitam o ar, a água dos rios, dos lagos e dos mares, os campos, as florestas e as cidades, em nosso sistema solar e em todo o universo.</p> <p>Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das</p>	<p>Natureza</p> <p>Cosmo</p> <p>Universo</p>	<p>Adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil.</p> <p>Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de</p>

	<p>ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto. (TIRIBA, 2005).</p> <p>Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cidadãos de direitos; • indivíduos únicos, singulares; • seres sociais e históricos; • seres competentes, produtores de cultura; • indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. <p>Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; 		<p>educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto. (TIRIBA, 2005).</p> <p>Ampliar conhecimentos a respeito do mundo da natureza.</p>
	<p><u><i>Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil: Vol 2. MEC/SEB, 2006</i></u></p> <p>Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: 12.9 realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura;</p>	Natureza	Ampliar conhecimentos a respeito do mundo da natureza.
	<p><u><i>Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis</i></u></p>	Não contém nenhum dos	Não contém nenhum dos

	descritores	descritores
<p><u>anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.</u></p> <p><u>Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas MEC/SECAD 2007</u></p> <p>O mesmo Parecer, ao tratar de trabalho efetivo em sala de aula, assim se manifesta: As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno.</p> <p>Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida.</p> <p>As políticas e ações relatadas nesses Cadernos estão em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas, pelo menos, nos instrumentos normativos relacionados à educação (e.g. Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental), enquanto outras ainda estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental (e.g. Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo).</p> <p>Cadernos Secad Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade</p> <p>Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural,</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Educação ambiental</p>	<p>As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Currículo.</p>

	<p>bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; <p>Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.</p>		
	<p><u><i>Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola MEC/SECAD 2007</i></u></p> <p>2. Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou de coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos povos interessados, inclusive os direitos contidos na presente Convenção. Artigo 4^o</p> <p>1. Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados.</p> <p>3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas.</p> <p>4. Os governos deverão adotar medidas em cooperação com os povos interessados para proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que eles habitam.</p> <p>Artigo 32 Os governos deverão adotar medidas apropriadas, inclusive mediante acordos internacionais, para facilitar os contatos e a cooperação entre povos indígenas e tribais através das fronteiras, inclusive as atividades</p>	Meio ambiente	Aplicar estudos de avaliação; Proteger o meio ambiente.

	<p>nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e do meio ambiente.</p>		
	<p><u><i>Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. MEC/SEB, 2009</i></u></p> <p>ESTA CRECHE RESPEITA A CRIANÇA Critérios para a unidade creche</p> <p>Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza</p> <p>Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza</p> <p>Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza</p> <p>Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza</p>	<p>Natureza</p>	<p>Direito ao contato com a natureza; Natureza como recurso; Amar e preservar; Incluir as famílias na programação da natureza.</p>
	<p><u><i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil MEC/SEB, 2009</i></u></p> <p>Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias.</p> <p>INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social</p> <p>2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?</p> <p>DIMENSÃO ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS</p> <p>Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados,</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Ambiente natural</p>	<p>Espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.</p>

	<p>com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.</p>		
	<p><u><i>Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. –MEC/SEB, 2009</i></u></p> <p>A formulação da política municipal de educação infantil é uma das prioridades dos municípios brasileiros. Nesse processo, a Secretaria de Educação tem um papel determinante, mas não exclusivo. É indispensável a atuação integrada de outros setores do governo municipal, como os de planejamento, finanças, assistência social, saúde, meio ambiente e cultura, entre outros.</p>	Meio ambiente	Deve ser uma das áreas de abrangência da política municipal.
	<p><u><i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – MEC/SEB, 2010</i></u></p> <p>Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.</p> <p>Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.</p> <p>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos</p>	Meio ambiente Natureza Mundo físico	<p>[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.</p> <p>As práticas pedagógicas [...] garantindo</p>

	<p>norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p> <p>Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares.</p> <p>Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas:</p> <p>O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?</p> <p>As especificidades da ação pedagógica com</p> <p>Bebês;</p> <p>Brinquedos e brincadeiras na educação infantil;</p> <p>Relações entre crianças e adultos na educação Infantil;</p> <p>Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde;</p> <p>Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil;</p> <p>A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.</p> <p>As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas;</p> <p>Crianças da natureza;</p> <p>Orientações curriculares para a educação infantil do campo;</p> <p>Avaliação e transições na educação infantil.</p>		<p>experiências que:</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.</p>
	<p><u><i>Deixa eu Falar!</i></u> <u><i>Rede Nacional Primeira Infância</i></u> <u><i>Secretaria Executiva/OMEF</i></u> <u><i>Reimpressão e Distribuição</i></u> <u><i>MEC/SEB/DICEI/COEDI, 2011</i></u></p>	<p>Não contém nenhum dos descritores</p>	<p>Não contém nenhum dos descritores</p>
	<p><u><i>Brinquedos e brincadeiras de creche:</i></u> <u><i>Manual de orientação pedagógica,</i></u> <u><i>MEC/SEB, 2012</i></u></p>	<p>Natureza</p>	<p>Espaço para o brincar; Campo de</p>

	<p>Natureza</p> <p>A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil.</p> <p>Brincadeiras como fazer cabanas com folhas e galhos e brincar nos troncos das árvores expressam valores relacionados as comunidades rurais, mas pode-se recriar essas modalidades em qualquer lugar.</p> <p>Usar recursos da natureza para fazer colares, anéis, e brincos ou utensílios domésticos, de caça ou pesca, utilizando frutos, cipós [...] para junto com as crianças produzir brinquedos e objetos;</p> <p>Utilizar pedrinhas de rio e fazer desenhos em sua superfície [...] valorizam a natureza e oferecem outras formas de expressão.</p> <p>Brincar de colher musgos, conchinhas, pedrinhas, galhos, folhas e flores para fazer coleções ou recriar a natureza sobre azulejos. A natureza se transforma em objeto de arte, em cultura pela criança.</p>		<p>recursos;</p> <p>Valorizar a natureza;</p> <p>A natureza se transforma em objeto de arte, em cultura pela criança.</p>
	<p><u>Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.</u></p>	<p>Não contém</p>	<p>Não contém</p>
	<p><u>Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012</u></p> <p>Ainda nas inúmeras situações do dia a dia, o professor, usando sua voz nas brincadeiras sonoras e canções, abre um canal comunicativo essencial para a expressão sensível e criativa. Assim, ele poderá organizar situações em que o grupo de crianças, de acordo com as habilidades da faixa etária, explore os sons de diferentes emissores, sejam instrumentos, ruídos cotidianos, elementos da natureza, animais, objetos, pessoas etc. O uso de instrumentos como afoxé, agogô, atabaque, berimbau, tambor e outros de origem africana pode integrar o acervo à disposição das crianças, assim como CDs de canções diversas, brincadeiras cantadas, acalantos,</p>	<p>Natureza</p>	<p>Utilizar os elementos para o brincar;</p> <p>Natureza como aprendizagem.</p>

	<p>parlendas, lenga-lengas, brincos, rimas, adivinhas etc.</p> <p>Trabalho com texto informativo Os espaços educativos nos quais a criança se relaciona com adultos e com outras crianças criam oportunidade para ela conhecer e construir conhecimentos sobre aspectos da natureza e da cultura afro-brasileira.</p>		
	<p><u>Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil, MEC (2013)</u></p>	<p>Não contém</p>	<p>Não contém</p>
	<p><u>PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE - Escolas Sustentáveis - GUIA DE ORIENTAÇÕES OPERACIONAIS MEC/FNDE,2014</u></p> <p>Escolas sustentáveis são aquelas que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam.</p> <p>A transição para a sustentabilidade da comunidade escolar passa, necessariamente, pela criação, estruturação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), como elemento estruturante na constituição de espaços educadores sustentáveis.</p> <p>Currículo: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global. Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.</p> <p>De acordo com a Lei no 9.795/99, a educação ambiental envolve a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a</p>	<p>Meio ambiente</p>	<p>A escola deve preservar por meio de ações sustentáveis.</p> <p>Envolve a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida.</p>

	conquista da sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida.		
--	---	--	--

Apêndice H - Documentos Consultivos: feixes de relações

Quadro 10 - Documentos Consultivos: feixes de relações que compõem a unidade do discurso a relação da criança com a natureza

Documentos Consultivos: feixes de relações que compõem a unidade do discurso			
OBJETO	MODALIDADES ENUNCIATIVAS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS
Relação da criança com a natureza	<u><i>Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004</i></u>		
	<p>Também tínhamos uma Agenda Semanal. Às segundas-feiras eram dedicadas ao Dia do Brinquedo. As crianças utilizavam sucatas recicláveis e de simples manuseio, como jornais, garrafas plásticas e caixas de papelão, e confeccionavam seus próprios brinquedos. Usando material que antes poluía o meio ambiente, as crianças, orientadas pela professora, pesquisaram e construíram brinquedos como chocalho, pandorga, bonecas [...]</p>		<p>Reciclar materiais para proteger o meio ambiente; Cuidar do meio ambiente por meio de monitoração das atitudes dos moradores da comunidade; Brincadeira como meio de aprendizagem para cuidar do meio ambiente; Aprender sobre a categorização das plantas; Contato da criança com a natureza para se desenvolver; Passeios para contemplar a natureza; Atitude das crianças de se autodenominar salvadores da natureza.</p>
	<p>O projeto teve início com a apresentação e o levantamento do conhecimento prévio das crianças, resgatando a história do bairro por meio de fantoches. O seu desenvolvimento se deu por etapas: foi feita uma visita ao bairro e conversamos com os moradores para saber como e onde era depositado o lixo; foram observados a infraestrutura – ruas sem asfalto, falta de espaços de lazer e recreação - e o meio ambiente pouca arborização, poluição sonora.</p>	<p>Meio ambiente; Natureza; Educação Ambiental;</p>	
	<p>Traçamos como principais objetivos: promover a socialização; o relacionamento com diferentes pessoas; ampliar as possibilidades de expressão e comunicação; estabelecer contato entre a criança e o meio ambiente, estimulando o interesse pela natureza e o que ela nos oferece;</p>		
<p>No início do projeto, a expectativa compreendia objetivos a serem alcançados no ensino da contagem numérica, relação de quantidades, noções de conjuntos, porém, além desses, alcançamos outros resultados: conversas acerca do meio ambiente, a identificação de pontos turísticos de Belém e da cultura regional [...]</p>			

	<p>Crianças aprendem a cuidar do meio ambiente, brincando;</p> <p>Crianças transformam a ameaça a uma mangueira em uma verdadeira aula de cidadania e compromisso com o meio ambiente;</p> <p>As atividades propostas para o grupo tiveram como objetivos: refletir sobre as consequências de nossas ações, estabelecer relações entre os seres vivos e o meio ambiente, valorizar a preservação das espécies em nosso meio, para melhorar a qualidade de vida de cada um de nós e observar, pesquisar e conhecer diferentes variedades de plantas.</p> <p>Fazer Educação Ambiental é relevar os interesses de diversos grupos sociais em jogo nos problemas ambientais. Além do amor à natureza e do conhecimento de seus mecanismos, é preciso aprender a consolidar nossos ideais com relação aos destinos da sociedade em que vivemos e do planeta que habitamos.</p> <p>Reciclando com arte para preservar a natureza.</p> <p>A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras, a exploração do espaço e o contato com a natureza são experiências necessárias para o seu desenvolvimento.</p> <p>Vários outros passeios foram realizados ao longo do ano: ao bosque; à figueira histórica; contemplando a natureza e o que ela nos oferece.</p> <p>A partir do momento em que nosso projeto teve início, pude observar o interesse dos alunos com a preservação da natureza. A primeira atitude delas, se autodenominando “os Salvadores da Natureza”, demonstrou o entendimento da importância da preservação e do trabalho em grupo.</p>		
	<p><u><i>Prêmio Professores do Brasil 2005. – MEC/SEB</i></u></p> <p>Assim, a leitura desta publicação deve ir além de questões puramente</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Natureza</p>	<p>Preservação do meio ambiente;</p> <p>Compreensão acerca de como outras culturas</p>

	<p>metodológicas ou conceituais. Ela representa uma feliz novidade: diferentes atores, em diferentes contextos e em diferentes interações, caminhando para proporcionar melhorias no desempenho profissional em diversos campos – na leitura, na escrita, na preservação do meio ambiente, na valorização da dimensão artística, caminhando de modo singelo, cultural e eticamente comprometidos, [...]</p> <p>Após a leitura do livro O Pássaro da Chuva (Bermond, 1971), as crianças puderam compreender um pouco mais sobre o respeito que o povo das aldeias africanas tem pelos animais e pelo meio ambiente, mesmo que muitas vezes a vida seja levada com dificuldades naquelas terras.</p> <p>As crianças vivenciaram a sintonia do Eu com o Mundo, pesquisando os sons que nos rodeiam e o silêncio que nos habita, tendo por objetivo abordar a diversidade dos sons, da natureza, do corpo, dos objetos, dos animais, dos instrumentos musicais e do silêncio.</p>		<p>concebem a relação do humano com a natureza; Explorar os sons da natureza.</p>
	<p><u>Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação MEC/SEB; Unesco. 2009</u></p>	<p>Não contém</p>	<p>Não contém</p>
	<p><u>Relatório de pesquisa A produção acadêmica sobre orientações curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil brasileira, MEC/SEB/UFRGS, 2009</u></p> <p>O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil (Periódico)</p> <p>A prática docente na escola bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista (Tese/Dissertação) Educação de crianças. Educação ambiental. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. Construtivismo (Educação).</p> <p>Cotidiano da creche sabiá: ecologizando a educação infantil Tese/Dissertação Educação infantil. Cotidiano e educação ambiental.</p>	<p>Educação ambiental</p>	<p>Eixo disciplinar.</p>

	<p><u><i>Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)</i></u></p> <p>Em relação à primeira categoria: concepção de EA, as professoras enfatizam a ação individual e comportamental, isto é, as ações são desenvolvidas visando uma mudança do comportamento individual de cada criança, principalmente na preservação do meio ambiente e reciclagem, para torná-los melhores cidadãos no futuro.</p> <p>No primeiro módulo, denominado “Reduzir” os alunos tiveram uma palestra sobre o tema: “Consumo Racional da água” e realizaram atividades no Dia no Meio Ambiente (entrega de panfletos, limpeza de ruas e trilhas, entrega de mudas de árvores, canoagem, corrida e visita ao rio Pilões)</p> <p>O tema da Identidade/Trabalho Docente aparece em 4 trabalhos e o da Educação Ambiental e Sustentabilidade, em 3 trabalhos.</p> <p>Os processos pelos quais as pesquisas se interessam são: efeitos da TV em uma comunidade em fase de transição do modo rural para urbano (SANTANA, 1996); efeitos de um programa de assistência primária à saúde escolar (MAZZARO, 1996); educação ambiental e contribuição da escola no processo de sustentabilidade local [...]</p> <p>Nesse grupo, de uma perspectiva interessada em ações na localidade, os estudos sobre educação ambiental [...] diferenciam-se por evidenciar um rural concebido com potencialidades para o desenvolvimento da escola e da comunidade. Eles exploram e apontam o rural como eixo da construção curricular ou pedagógica, em todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil.</p> <p>Relação da pesquisa com a Educação infantil: Os Projetos de Educação Ambiental junto às Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste, em turmas de Pré-Escola à 4º série, compõem o campo central de</p>	<p>Meio ambiente</p> <p>Educação Ambiental</p>	<p>Desenvolvimento de atitudes de preservação do meio ambiente; Atividades desenvolvidas no dia do meio ambiente; Educação ambiental como promotora da sustentabilidade; Compreensão da natureza por meio da articulação e da interação entre aspectos espaciais do meio (físicos, químicos, geológicos e biológicos) e as razões para a ocorrência desses fenômenos, destacando os conhecimentos da sociedade histórica, econômica e politicamente organizada.</p>
--	--	--	---

	<p>investigação. No entanto, em um dos capítulos (IV), a pesquisadora também apresenta e analisa outros Projetos de Educação Ambiental que são realizados pelo município com foco tanto nos alunos, como na comunidade como um todo.</p> <p>Temas da Educação infantil abordados nos trabalhos: Ensino de EA na EI. Diversidade das crianças: Crianças moradoras em uma área de APA. Referencial teórico: Referencial Curricular Nacional para a EI (RCNEI); Abordagem ecológico-evolutiva de compreensão da natureza e da EA. O autor Luiz Marcelo de Carvalho afirma que apresenta a abordagem como uma forma de compreender a natureza articulando a interação entre aspectos espaciais do meio (físicos, químicos, geológicos e biológicos) e as razões para a ocorrência desses fenômenos, destacando os conhecimentos da sociedade histórica, econômica e politicamente organizada.</p> <p>15x</p>		
	<p><u><i>EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, MEC/SEB, 2012</i></u></p> <p>EI como o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar, insere-se na base da construção da cidadania e de uma sociedade democrática, livre, justa, solidária e implicada na preservação do meio ambiente, como prevê a Constituição Federal de 1988.</p>		Preservação do meio ambiente uma das funções da educação infantil.
	<p><u><i>Monitoramento do uso dos INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC/SEB/AE/UNICEF, 2012</i></u></p>	Não contém	Não contém
	<p><u><i>Oferta e demanda de educação infantil no campo / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: MEC/SEB, Evangraf, 2012</i></u></p> <p>Do conjunto de 80 trabalhos, realizou-se a categorização dos temas principais tratados em cada um deles, sendo então identificados 26 diferentes temáticas. Aquelas que aparecem com maior concentração são: Metodologias de Ensino/Práticas Pedagógicas (18); Política Educacional (14); Formação de Professores (7); Interações</p>	Educação ambiental Natureza Natureza animal, vegetal e mineral	No campo as crianças têm mais contato com a natureza; As crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de

	<p>sociais/brincadeiras (8). O tema da Identidade / Trabalho Docente aparece em 4 trabalhos e o da Educação Ambiental e Sustentabilidade, em 3 trabalhos.</p> <p>Nesse grupo, os estudos sobre educação ambiental diferenciam-se por evidenciar um rural concebido com potencialidades para o desenvolvimento da escola e da comunidade e como eixo da construção curricular ou pedagógica, em todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil.</p> <p>A vida das crianças no campo é diferente da vida das crianças nas cidades, pois as crianças no campo têm mais liberdade, correm menos riscos e têm mais contato com a natureza (...).</p> <p>A vida das crianças no campo é diferente da vida das crianças nas cidades, no campo elas podem brincar mais, têm contato com os elementos da natureza e as mães ficam mais seguras (...).</p> <p>Os registros das pesquisadoras, após as entrevistas com as famílias, apontam que: A família gosta e prefere viver no campo, pretende continuar nessa fazenda para criar o filho por considerar a vida no campo mais sadia proporcionando liberdade, tranquilidade e o contato com a natureza (Relatório Município 4, Pesquisador, p. 33 e 34).</p> <p>A família pretende continuar morando no campo e criar seus filhos neste ambiente por considerar importante a criança brincar na terra, ter liberdade, espaço e contato com a natureza, as crianças demonstram gostar de morar do campo (...).</p> <p>Para uma Educação de qualidade, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.</p>	<p>cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.</p>
--	--	--