



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Kátia Silene de Ávila Leivas

**A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no  
Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.**

Rio Grande

2021.

Kátia Silene de Ávila Leivas

**A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no  
Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) [EAEFE], como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Rio Grande

2021.

## Ficha Catalográfica

L533e Leivas, Kátia Silene de Ávila.

A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino / Kátia Silene de Ávila Leivas. – 2021.

113 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. Luís Fernando Minasi.

1. Educação Ambiental 2. Educação Infantil 3. Políticas Públicas Educacionais I. Minasi, Luís Fernando II. Título.

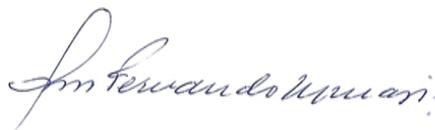
CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Kátia Silene de Ávila Leivas

**A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no  
Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental, aprovada pela comissão avaliadora abaixo assinada:



---

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi  
(PPGEA - FURG)



---

Profª. Dra. Cláudia da Silva Cousin  
(PPGEA – FURG)



---

Profª. Dra. Natjara Mendes Garcia  
(PPGEA – FURG)



---

Profª. Dra. Silvana Maria Gritti  
(UNIPAMPA – Jaguarão)

Rio Grande

2021.

## **ESCLARECIMENTO**

Esta pesquisa foi desenvolvida junto à Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE, tendo como apoio as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental, sob codinome “Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado”, coordenado pelo Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Leandro Costa Fávaro. A temática desse estudo encontra significado quando não se limita à direção única de uma comunidade ou mesmo região. Ocupando-se também com um estudo que possa contemplar outros lugares além do seu contexto. Esta pesquisa foi concebida dentro da temática geral de Formação de Professores, a qual tem como coordenador o Prof. Dr. Luís Fernando Minasi.

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Coordenador da Temática Geral

Prof. Ms. Leandro Costa Fávaro

Coordenador do Grupo de Estudos

## AGRADECIMENTOS

O caminho que se percorre vem acompanhado de muitos processos e pessoas que estão constantemente contribuindo na sua produção. Durante esse tempo de formação pude compartilhar e aprender, a partir das relações humanas, conhecimentos sobre a realidade objetiva, encharcados de sentimentos, os quais me afetaram e modificaram minha forma de ser e de agir no todo vivido. Neste momento agradeço:

Ao meu Orientador Luís Fernando Minasi, desde a minha graduação, por me apresentar possibilidades de busca do conhecimento crítico, pela confiança, mas, principalmente, pela leitura dialética e humana do mundo.

À Banca Examinadora, tanto na qualificação quanto na defesa, a qual, com muito carinho, foi escolhida para contribuir desde as primeiras ideias da pesquisa. Assim, agradeço às Professoras Doutoras Cláudia da Silva Cousin, Narjara Mendes Garcia e Silvana Maria Gritti. Obrigada por aceitarem o convite e participarem desse momento para mim tão importante. Acho que algumas palavras expressam o significado dessa banca: generosidade e humanização.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de estudos “Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado”, pelos momentos compartilhados de pensar possibilidades e alternativas de resistência, pelo trabalho coletivo e carinho.

À minha mãe, por me encorajar em todos os momentos da minha vida, por ser meu maior exemplo de luta e aos meus irmãos, pelas experiências compartilhadas nesta existência.

À minha filha Paula, pelo encontro da vida e por despertar meu amor incondicional.

À minha amiga Denise (Deni), pelo respeito, sinceridade, pelas conversas alimentadas por muitos amendoins e momentos de estudo, que foram essenciais neste caminho percorrido.

À querida Joelma, por fazer parte deste processo tão importante, pela parceria de estudos e pelos aprendizados.

Aos meus colegas de trabalho da SMEd, meu muito obrigada pela parceria durante o processo de pesquisa do mestrado.

O que sinto até aqui é o reconhecimento por ter tantas pessoas e situações que contribuíram na emancipação dos meus sentidos, bem como a oportunidade de realizar grandes feitos na caminhada da vida. Tudo que posso dizer é: Muito Obrigada!

## RESUMO

O presente estudo teve como fenômeno de pesquisa a Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, no que tange à transversalidade da Educação Ambiental nos documentos que referenciam a formação humana integral dos estudantes nas escolas. Perseguimos o movimento dialético do nosso fenômeno material social concreto sensível, o qual se desenvolve pelas superações dos estabelecidos pelas contradições que o compõem e sua totalidade. Seguimos a orientação teórica do Materialismo Histórico e Dialético, com a abordagem qualitativa, o que possibilitou-nos acompanhar a organização e implementação do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC. Na busca pela compreensão do movimento real, no todo dos documentos analisados, nos guiamos pela metodologia de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para desenvolver, organizar e sistematizar os conhecimentos que o estudo oportunizou. Na continuidade, analisamos os Documentos Legais, amparados pelos pressupostos teóricos articulados entre epistemologias da Educação Ambiental e da Educação Infantil, considerando que os saberes ambientais precisam balizar a construção dos currículos. A amplitude do nosso estudo se particularizou no singular do Projeto Político Pedagógico de três escolas do Sistema Municipal de Ensino. No caminho percorrido, no todo do DOCTRG da BNCC, associamos os caminhos e descaminhos da Educação Ambiental como eixo transversal, conduzidos pelas diferentes políticas nacionais, os quais foram seguidos e descontinuados por interesses políticos e econômicos. Nessa totalidade do nosso fenômeno sobre a Etapa da Educação Infantil e vinculando-a à formação humana integral, compreendemos que esta educação está indissociada da Educação Ambiental como possibilidade de desenvolver uma educação omnilateral.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Educação Infantil, Políticas Públicas Educacionais..

## RESUMEN

Este estudio de tesis de maestría tuvo como fenómeno de investigación la “Educación Infantil Pública Municipal en el Documento Orientador Curricular del Territorio Riograndino del BNCC, en cuanto a la transversalidad de la Educación Ambiental em documentos que se refieren a la formación humana integral de los estudiantes en las escuelas. Perseguimos el movimiento dialéctico de nuestro sensible fenómeno material social concreto, que se desarrolla superando los establecidos por las contradicciones que lo componen y su totalidad. Seguimos la orientación teórica del Materialismo Histórico y Dialéctico, con un enfoque cualitativo, que nos permitió seguir la organización e implementación del Documento Guía Curricular del Territorio Riograndino del BNCC. En la búsqueda de la comprensión del movimiento real, en todos los documentos analizados, nos guiamos por la metodología de Análisis de Contenido de Laurence Bardin, para desarrollar, organizar y sistematizar el conocimiento que brindó el estudio. Continuando con nuestros estudios, analizamos los Documentos Legales, apoyados por por los supuestos teóricos articulados entre las epistemologías de la Educación Ambiental y la Educación Infantil, considerando que el conocimiento ambiental necesita orientar la construcción de los currículos. La amplitud de nuestro estudio se particularizó en la singularidad del Proyecto Político Pedagógico de tres escuelas del Sistema Municipal de Enseñanza. En el camino recorrido, en el conjunto del DOCTRG de BNCC, asociamos los caminos y tropiezos de la Educación Ambiental como un eje transversal, impulsado por diferentes políticas nacionales, que fueron seguidas y descontinuadas por intereses políticos y económicos. En esta totalidad de nuestro fenómeno sobre la Etapa de Educación Infantil y vinculándolo a la formación humana integral, entendemos que esta educación es inseparable de la Educación Ambiental como posibilidad para desarrollar una educación omnilateral.

**Palabras clave:** Educación Ambiental; Educación Infantil, Políticas Publicas.

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNCFP** – Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica
- BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEED/RS** – Conselho Estadual de Educação
- CF** – Constituição Federal
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEA** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DCNEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DOCTRG** – Documento Orientador Curricular do Território Riograndino
- EA** – Educação Ambiental
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDUCACENSO** – Censo da Educação Básica
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- ENAMEB** – Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OS** – Organizações Sociais
- ONGs** – Organizações Não-governamentais

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNEA** – Política Nacional de Educação Ambiental

**PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

**PNMA** – Política Nacional de Meio Ambiente

**PPMEI** – Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROINFÂNCIA** – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil

**RCG** – Referencial Curricular Gaúcho

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

**RE** – Regimento Escolar

**RIO 92** – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

**SEDUC** – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

**SINEPE/RS** – Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

**SMED** – Secretaria Municipal da Educação

**TICs** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNCME** – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS .....	10
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTROVÉRSIAS .....	14
1 PROCURANDO O CAMINHAR DE UMA TRAJETÓRIA .....	17
2 CONSTRUINDO O OBJETO: A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO ATUAL .....	20
3 ENTRECruzando AS TRAJETÓRIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	25
3.1 Entre mediações e controvérsias epistemológicas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC .....	25
3.2 Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular – BNCC .....	32
4 PERSEGUINDO AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	37
4.1 A Educação Ambiental na Educação Infantil Do e No Referencial Curricular Gaúcho – RCG.....	37
4.2 A Educação Ambiental na Educação Infantil do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG .....	45
4.3 A Educação Ambiental do Território Riograndino no Documento Orientador Curricular na Educação Infantil da BNCC .....	50
5 ANALISANDO PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS COMO POSSIBILIDADE DE TRANSVERSALIZAR OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	54
6 PERCORRENDO METODOLOGICAMENTE O FENÔMENO.....	64
6.1 Aspectos teórico-metodológicos do estudo.....	66
6.2 O Problema, as Hipóteses e os Objetivos Específicos da Pesquisa.....	70
6.3 O processo de Investigação e a Metodologia de Produção e Análise das Informações....	74
7 AS CATEGORIAS.....	80
7.1 Formação Humana Integral como princípio da totalidade: Educação Ambiental .....	80
7.2 Contradição como movimento e desenvolvimento na formação humana integral... ..	85
7.3 Totalidade como a unidade concreta das contradições que interagem na formação humana integral.....	91
8 CONCEBENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	105
APÊNDICES .....	110

## PALAVRAS INICIAIS

O todo do desenvolvimento do texto dessa dissertação de mestrado teve em sua organização, momentos distintos. Nele encontram-se a explicação da proposta de pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, orientado pelo Professor Dr. Luís Fernando Minasi, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE, e também alguns processos históricos dos quais somos ao mesmo tempo produto e produtores.

As partes que integram esse trabalho compõem o exercício permanente de aprendizagem que envolveu as relações sociais que nos educam, e na prática desta escrita alguns destes ensinamentos são expressões esperançosas de projetar algo que já existe ainda como possibilidade de vir a ser real.

Deste modo, enquanto dissertação de mestrado, mesmo agora tendo postulado seu final, estes escritos vão sempre se encontrar numa provisoriedade que designaram o plano de pesquisar um tema, **A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino**. que, ao emergir de nosso tempo vivido e vivo, vai continuar carecendo de análises e interpretações para além do que até aqui foi feito.

Num primeiro momento, foi uma tarefa difícil delimitar este estudo, pois como destacou Marx (2006, p. 16) “é mais fácil estudar o organismo como um todo, do que células”, e no estudo das relações sociais “não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos, a capacidade de abstração substitui esses meios”. Por isso, a delimitação do pesquisado ficou simples quando decidimos tomar como orientação esta referência marxiana, tendo em vista que, para compreender a totalidade, não é possível separar um processo social de suas relações imediatas e mediatas.

Diante de todas as intempéries causadas pela Pandemia do Novo Coronavírus, no momento mais importante da pesquisa, o de observação da prática, ficou-nos a clareza da existência de lacunas, provocadas pela ausência das condições materiais exigidas pelo estudo, e que não nos foi possível promovê-las.

Todavia, estamos convictos de que o caminho do estudo esteve na perspectiva teórica certa, mesmo não se apresentando como única compreensão de mundo possível, mas a que nos se apresentou como existente frente aos efeitos da Pandemia.

O importante, pensamos nós, é compreender que nada é eterno, que a Pandemia vai passar, e que tudo pode “vir a ser” diferente do que está sendo, incluindo, aqui, as contingências sanitárias em que estamos vivendo.

A Educação Infantil no Município do Rio Grande impedida de acontecer como pensada, planejada, certamente será diferente do habitual de antes da Pandemia, e completamente outra depois da Pandemia.

Por entendermos que a educação como prática social funda-se nas relações sociais desenvolvidas, a partir do movimento dialético e contraditório, o qual implica sempre na superação de suas contradições, entre elas os desmandos de governos com políticas alinhadas ao fascismo, que afeta diretamente as experiências e vivências das pessoas, das escolas, dos alunos, dos professores, das famílias, em si de toda a sociedade, no trato com as causas e efeitos da Pandemia, essas relações tem sido marcadas por intensas correlações de forças desproporcionais que leva à deformação do ser social integral, circunstâncias de uma situação vivenciada por uma racionalidade que retira o movimento dialético próprio do ser humano, na possibilidade do seu vir a ser.

Em contrapartida a essa realidade, resistimos, dentro do possível, no processo de investigação do nosso fenômeno de pesquisa que emergiu do nosso tempo vivo e vivido: **A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.**

A implantação da Base Nacional Comum Curricular é uma das possibilidades de transformá-la, desde que se criem as condições materiais teóricas, práticas e metodológicas necessárias para que a mudança radical proposta e esperada aconteça.

Alinhamos nosso diálogo ao de Bertold Brecht<sup>1</sup> ao nos dizer:

**Nada é impossível de mudar**

Desconfiai do mais trivial, na aparência, singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis

o que é de hábito como coisa natural,

pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,

de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada,

nada deve parecer natural,

nada deve parecer impossível de mudar.

---

<sup>1</sup> BRECHET, Bertold. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

“A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino” apresentou-se para nós, num primeiro momento, como uma realidade caótica da qual conhecíamos apenas alguns aspectos por meio de nossas relações empíricas, na Secretaria Municipal da Educação, como assessora do Núcleo da Educação Infantil, bem como no Conselho Municipal de Educação, como Conselheira.

A forma como a investigação ia se desenvolvendo, fomos desvelando o fenômeno material social que se apresentava até então caótico, ou mesmo desconhecido na sua totalidade, o que qualifica, pelo contexto, a importância social, política e acadêmica desse estudo, num caminho de resistência a projetos políticos que fragmentam e desvalorizam a produção do conhecimento.

Nesta compreensão, direcionamos nosso estudo, buscando todo o tempo não nos afastarmos da perspectiva emancipatória, defendendo uma educação integral, *omnilateral*, ambiental com intencionalidades direcionadas ao desenvolvimento dos sentidos humanos.

Marx (1983) nos mostra que cada período histórico é regido por suas próprias leis e construções históricas. Mas essas leis e acontecimentos de cada período histórico não são desconectados uns dos outros. Por isso, a análise de qualquer fenômeno histórico, destacando as contradições existentes no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, e como elas aparecem nas práticas cotidianas das Escolas de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, frente ao eixo transversal da Educação Ambiental, só podem ser apreendidas a partir da investigação dos seus múltiplos condicionantes.

As proposições e provocações que procuramos fazer ao longo do caminho percorrido com nossas análises tiveram como “lente” o Materialismo Histórico e Dialético e a Economia Política, na busca de desvelar nas mediações as contradições apresentadas em nosso Fenômeno de estudo.

Pesquisar a Educação Infantil em desenvolvimento nas Escolas Públicas no geral e particularizá-la na territorialidade de um Município singular como Rio Grande – RS, foi um grande desafio por todas as relações estabelecidas, como professora da Rede Pública de Ensino e como assessora da Secretaria Municipal da Educação do Rio Grande, porém o maior desafio foi no sentido da tomada de posição, frente às mudanças, a fim de provocar as reflexões necessárias voltadas à compreensão de mundo e da Educação Infantil que cultivamos no decorrer do processo de nossa permanente formação humana.

Em tempos tão difíceis como os da Pandemia que vivemos hoje, pensar uma Educação Infantil voltada à emancipação das crianças como cidadãos em formação, pressionada pela implantação compulsória de uma Base Nacional Comum Curricular, tornou-se um fator

motivador para o estudo desenvolvido. Pesquisar as Políticas Públicas e da Educação Infantil a partir da BNCC, no específico da territorialidade do Município do Rio Grande – RS invocando os Princípios da Educação Ambiental como percursos de possibilidade de práticas emancipatórias, constitui-se no nosso grande desafio neste estudo.

No todo da comunidade escolar, envolvendo responsáveis, professores, alunos e trabalhadores da educação, a BNCC tem sido assunto constante e impulsionador de grandes debates, principalmente no âmbito das escolas, espaços adequados para tal.

No todo dos envolvidos, faz-se necessário falar sobre os caminhos, os atravessamentos, que foram se intensificando com a aprovação e o início da “implementação” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todos os estados e municípios brasileiros, num contexto de crise do capital, bem como suas estratégias de superação, com profundas implicações para a Educação Básica e de como se materializam nas suas etapas e modalidades.

No percurso das análises e interpretações que fizemos da legislação educacional brasileira vigente, entre seus pressupostos básicos, identificamos uma preocupação dos dirigentes do Ministério da Educação em organizar e sistematizar um conjunto de saberes e fazeres, os quais venham compulsoriamente a se constituir em conhecimentos de todos os brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular, ao ser “implementada”, proferia que seriam unificados os princípios e fins da Educação Básica Brasileira e respeitados já todos os aspectos legais que servem de parâmetros para qualquer iniciativa de Política Pública para Educação no Brasil.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTROVÉRSIAS**

As análises que realizamos da BNCC evidenciaram que tais princípios e fins da Educação Básica Brasileira se apresentam em toda a legislação educacional vigente no país. Todas buscam garantir o acesso e permanência das crianças, adolescentes, jovens e adultos ao ensino de qualidade, pois estariam respeitados todos os aspectos legais que servem de parâmetros para qualquer iniciativa de Política Pública para educação no Brasil.

Ratificamos isso, com nosso estudo, ao analisar: a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014-2024) e o Plano Municipal de Educação – PME (SMEd RG – 2014-2024).

Compreender as contradições de um fenômeno de pesquisa exige do pesquisador adentrar em sua totalidade. Esse foi o caminho que escolhemos para garantir um entendimento que fosse o mais preciso possível para resolver o problema advindo de seu desenvolvimento.

Para tal, buscamos estabelecer um marco histórico da gestação da BNCC que pudesse nos fazer melhor compreender seu sentido e significado diante de tantas outras orientações já emanadas pelo MEC e CNE.

Para tanto, essa investigação possibilitou-nos ampliar o conceito de Base Nacional Comum, onde as discussões sobre sua construção permearam todos os estados brasileiros, trazendo para si a regionalização do respectivo documento, por meio de fóruns, cujas opiniões de especialistas, professores e gestores sobre a natureza e as funções históricas, sociais, político-ideológicas e educacionais na organização deste currículo de educação nacional trouxe como muito peculiar também a regionalização do respectivo documento.

Não obstante, o longo processo de sistematizações das discussões que ocorriam nesses fóruns, os quais envolveram e abrangeram muitas ações políticas, econômicas, assim como manifestações da sociedade civil organizada, culminaram na configuração de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, como consequência, carregando para a Base Nacional Comum o Currículo.

Essa nova roupagem da BNCC trouxe a ela uma ideia segmentada, fracionando-a em várias bases, ficando assim dispostas: uma para a Educação Infantil, uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio.

No âmbito da Educação Infantil, que constitui a abrangência dessa pesquisa, nos propusemos a analisar a BNCC da Educação Infantil, cuja proposta foi criticamente rebatida publicamente no decorrer de todo o processo de sua elaboração.

No caminho para investigarmos as possíveis controvérsias e compreendermos a totalidade, consideramos importante fazer o *Estado da Arte*, na fundamentação teórica, como resultado de diferentes trabalhos empíricos.

Nesse processo de leitura sobre as pesquisas em torno da BNCC e seus desdobramentos, nos detivemos em quatro Revistas acadêmicas, as quais apresentam uma denúncia e análise crítica destes processos que se encontram em pleno desenvolvimento, destinados a padronizar a Educação Brasileira numa amplitude que abrange tanto a forma e conteúdo do currículo, como também a formação de professores.

Neste processo de análises, foi preciso dedicarmos a uma profunda leitura crítica, a fim de compreendermos as mediações e contradições, também apresentadas na singularidade do *Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG*, as quais determinarão os caminhos da Educação no Território do Município.

Na particularidade deste documento elaborado pela Rede Pública do Município, estivemos diretamente envolvidos, essa foi a possibilidade que sugeriu o estudo na pós-graduação, o qual destacamos como um estudo de caso, o fenômeno investigado foi o DOCTRG da BNCC. Assim, as informações coletadas foram por sua natureza qualitativas.

Consideramos importantes todos os saberes e fazeres de todos aqueles que atuam para a consolidação de práticas e a produção de conhecimento que possibilitem a verdadeira emancipação dos sentidos. Assim, os trazemos para compor a totalidade de nosso estudo que ficou particularizado em três escolas da Rede Pública Municipal. No que se refere à singularidade dos seus *Projetos Político Pedagógicos*, estes que, conforme determinado pelas resoluções, devem seguir as determinações e alinhar-se ao geral da BNCC.

A escolha das escolas para realizar este estudo não foi ocasional. A primeira escola faz parte da Rede Particular de Ensino, pertencente ao Sistema Municipal de Educação, denominada Escola de Educação Infantil Mundo Encantado, Parecer nº 027/2017, localizada no Bairro Castelo Branco, e está entre as escolas particulares nas quais a Prefeitura “compra” vagas.

A segunda escola foi a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Deborah Thomé Sayão, sob o Decreto de Criação nº 13.586/2015, é uma das instituições do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, e situa-se em uma área de preservação ambiental

denominada Parque Bolaxa, teve início das atividades no ano de 2016, nesta configuração atende somente a Educação Infantil.

A terceira escola do estudo é denominada por Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz, Decreto de Criação nº 1691/1957 e o Parecer 008/2016 que autoriza o funcionamento da Etapa da Educação Infantil, o qual já acontecia desde 15/06/2006, porém sem autorização do CME. Está situada no bairro que deu nome à escola. Atende a etapa da Educação Infantil conjuntamente com o Ensino Fundamental completo. Esta escola é uma das mais antigas da Rede Pública Municipal de Ensino, segundo os registros, sua inauguração aconteceu em 1957.

Todas as escolas estão dentro do processo de implantação do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.

Consideramos importante destacar que a totalidade que compôs nossa busca está fundamentada numa análise cuja a centralidade esteve, também, em verificar se estão contidos os pressupostos teóricos frente ao eixo transversal da Educação Ambiental em todos os documentos que compõem o corpo do estudo.

O envolvimento de todo o corpo técnico da Secretaria Municipal da Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, onde estivemos participando efetivamente, foi a materialidade vivida, que possibilitou reunir as condições de desenvolvimento deste trabalho.

## 1 PROCURANDO O CAMINHAR DE UMA TRAJETÓRIA

Aprendemos a partir de nossas relações com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2011).

O caminho percorrido que me tem constituído, mais marcadamente como pesquisadora, teve início no ano de 2011, com a minha nomeação na Rede Pública Municipal do Rio Grande. Licenciada em Pedagogia, assumi como professora da Educação Infantil, em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), e durante os cinco anos em que lá estive a experiência vivida aconteceu entre a regência de classe em uma sala aula e a coordenação pedagógica.

Falar das relações que se estabelecem na concretude da vida não se resume a partir da análise da exterioridade dos fatos. Assim, parto do pressuposto que o processo de pesquisa se inicia quando começo explicitando minha leitura de mundo e por entender que somos seres de cultura e nossa vida é uma construção histórica.

Na trajetória percorrida com as crianças na sala de aula da Educação Infantil, insistia em buscar criar condições adequadas que possibilitassem às crianças desenvolverem suas potencialidades de modo a evidenciar a emancipação dos seus sentidos, enquanto seres humanos no auge da infância.

Proporcionar meios facilitadores da aprendizagem de modo a envolvê-los na dinâmica do processo de ensinar e aprender, compunha a didática que usava para que pudessem se constituir os protagonistas de habilidades cognitivas para melhor compreenderem a realidade, oportunizando assim a participação social e a leitura de mundo, produzindo saberes, para que possam intervir criticamente e mudar sua realidade.

A oportunidade de fazer com as crianças o exercício coletivo de escuta, de participação e de protagonismo no caminho para produção de conhecimento, se apresentava como possibilidade de anunciar a elas novos signos e novas maneiras de experienciar e vir a compreender as relações com o mundo e a natureza que as cercam.

Nesse percurso inicial na escola, também como coordenadora pedagógica, procurei formas de dialogar com todos os envolvidos no processo pedagógico da escola. Como grupo de professores, fomos nos constituindo e construindo a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática na práxis. Assim, vivenciei na prática as contribuições da minha formação e também pude identificar o espaço escolar formado por contradições que se criavam e se resolviam em um movimento permanente.

Entendo que as contradições são o próprio movimento, possibilitando o avançar de um conhecimento inferior para um conhecimento superior, na busca da transformação da realidade. A partir daí, as inquietações não pararam e, por isso, a necessidade da minha busca pelo desvelar da pesquisa.

Compreendendo a função social do professor e da escola que deve ser de possibilitar a formação do homem *omnilateral*, no vir a ser, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive. Também na certeza de que o desenvolvimento humano não se dá somente no sentido genético e biológico, mas também pelo trabalho, pela cultura, pelas relações sociais e são essas relações que permitem a compreensão do mundo, conhecimentos estes que começam a ser desenvolvidos desde a Educação Infantil.

O caminho se faz caminhando, assim cheguei à Secretaria Municipal da Educação do Rio Grande – SMed onde participei como Assessora da Educação Infantil, experiência que teve início no ano de 2016. Envolvida pelo movimento das discussões que relacionam a Educação Infantil e a formação “permanente” de professores, processo este carregado de intenções e sentidos, construído nas relações sociais, as quais compreendo que só vão trazer implicações para o trabalho do professor se houver sentido para uma formação emancipadora de todos os sentidos humanos.

Fazer parte de um grupo de assessoramento e participar do planejamento para formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil do Município, possibilitou-me ver as contradições que compõem tais espaços, assim como as compreensões dos envolvidos. Pude entender que é na problematização e na análise das situações práticas que o professor agrega conhecimento, como ferramenta para a compreensão e uma nova proposição e um novo fazer pedagógico.

Ao longo dessa caminhada, concomitante ao meu trabalho de assessora do Núcleo de Educação Infantil da SMed, ainda participei como conselheira no Conselho Municipal de Educação, o que também em muito contribuiu para produção de novos saberes. Como conselheira, permaneci por cinco anos efetivamente participando e contribuindo na elaboração das políticas públicas de educação para o Município.

Foram tempos marcados por um contexto de profundas transformações, no que se refere às políticas educacionais brasileiras, transformações estas que se acentuaram com o golpe contra um governo de proposições populares, no ano de 2016.

Durante o processo de elaboração da BNCC houve momentos de grandes debates e tensionamentos, que por sua vez foram pauta em nossas reuniões do Conselho Municipal de Educação, com discussões intensas, pois tínhamos a dimensão do todo que poderiam atingir tais reformas.

Nesse sentido, sabíamos que estas reformas não configurariam a autonomia do trabalho da escola e do professor. Além de todos os ditames das reformulações, a BNCC tinha como determinação que todos os municípios deveriam construir o documento particular para o seu Território.

Nessa perspectiva, o Município do Rio Grande deu início à estruturação e elaboração do Documento. Nesse movimento participei em todos os momentos, possibilitando o envolvimento intenso. Foi uma importante experiência, contribuindo fortemente para me aproximar da essência – centralidade do fenômeno desta pesquisa.

Compreendendo que a educação é um campo de luta hegemônico vivenciado coletivamente, num momento histórico de reformulações das políticas educacionais e de formação de professores, nesse sentido, este foi um exercício que exigiu atenção e olhos abertos para desvelar o significado de cada concepção que estava por trás do projeto político e que intenções revela.

Na compreensão de que a produção do conhecimento parte da relação dialética entre sujeito e objeto, e tem como compromisso o desvelamento da realidade, fui vivenciando práticas possibilitadas pela apreensão de nexos causais produtores de saberes que a cada momento me fazia ser diferente de antes.

Toda a situação semelhante a esta sempre me remete à lembrança de um pensamento de Heráclito: “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”. Ninguém permanece igual, tudo e todos estão sujeitos ao tempo e à sua permanente transformação, se transformam no processo de aprendizagem coletiva.

## 2 CONSTRUINDO O OBJETO: A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO ATUAL

O Projeto da Base Nacional Comum Curricular no decorrer de seu percurso enfrentou, como de praxe acontece com as Políticas Públicas de Educação, propostas de projetos antagônicos de sociedade, que estão constantemente em disputa, não só em momentos como este, mas também em processos eleitorais de escolha de projetos de sociedade, eminentemente distintos.

A relação de totalidade da BNCC em nível Nacional, em nível Estadual e em nível Local, nos fez pensar que um projeto de pesquisa que envolve o estudo da Educação Infantil exigiria, de alguma forma, para contextualizar o fenômeno de pesquisa, um longo escrito que mostrasse a história do desenvolvimento da Educação Infantil, nestas três esferas.

No entanto, fizemos isso com a BNCC e seus desdobramentos, trazendo neste capítulo da dissertação algumas pinceladas da Educação Infantil como política pública de escolarização das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, uma vez que buscamos entender somente seu progresso em termos de legislação.

A Educação Infantil, como Etapa educacional obrigatória, passou a ser assim considerada com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e, posteriormente, a LDB/96, alterada pela Lei 12.796/2013, o que veio a dar outra significação para a sociedade e para a infância como totalidade de formação humana.

Este avanço no atendimento escolar para crianças de quatro a até seis anos incompletos é observável na própria “Constituição Cidadã”, assim chamada por Ulisses Guimarães<sup>2</sup>, promulgada em 1988, que consta, entre suas premissas, a elaboração de uma Base Nacional Comum, porém somente para o Ensino Fundamental e Médio.

A pesquisa qualitativa de cunho dialético, para Triviños (1987), exige dentro do método materialista que o pesquisador situe o fenômeno em sua totalidade, de modo a estabelecer relações estruturais do assunto que se investiga, tornando importante a busca de relações contextuais, enquanto se perseguem soluções no desenvolvimento do fenômeno em sua história com uma visão materialista.

---

<sup>2</sup> Político e advogado, brasileiro, um dos principais opositores à ditadura militar. Foi um defensor incansável na luta pela democracia e pela liberdade. Foi o presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, que inaugurou a nova ordem democrática, após 21 anos sob o Regime Militar.

Essa condição do Materialismo Histórico evidencia que todos os fenômenos materiais estão em conexão, assim é que buscamos entender as práticas da Educação Infantil no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, como resultado de todas as conexões das legislações, tratados e Políticas Públicas pré-existentes na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho.

Pelos estudos que realizamos para identificação, análise e interpretação dos conteúdos no conteúdo dos documentos legais, não encontramos ênfase à Educação Infantil como possibilidade de vir a ser prioridade na formação do sujeito histórico. Nesse aspecto podemos afirmar, pelos estudos realizados, que a Educação Infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação cidadã da criança.

No Brasil, a história da Educação Infantil mostra que ela surgiu não como processo escolar educativo, mas como atividades realizadas por instituições assistenciais com objetivo de suprir as necessidades de cuidado da criança e de assumir, em muitos aspectos, o lugar da família. As creches, hoje consideradas a primeira Etapa da Educação Infantil, são efeitos legítimos da revolução industrial, como espaço para “guardar os filhos” de mães trabalhadoras.

No Brasil, a creche se legitima na função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo no seu modo de produção, com ele a creche tem sua utilidade pela necessidade da mulher trabalhadora vir a ocupar lugar no mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos. As crianças, por ficarem durante muitas horas distantes de suas mães, precisavam ser cuidadas. As creches preenchiam esta necessidade para a classe trabalhadora como atividade principal de “cuidado”.

Nas investigações que realizamos para encontrar um pouco da historicidade da Educação Infantil enquanto Política Pública de Educação, a década de 1980 foi muito promissora em relação à Educação Infantil. Estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/pré-escola, e foram concluindo que a educação das crianças pequenas não iria depender da classe social como privilégio, mas que todas deveriam ter acesso a ela.

Outro marco da história da Educação Infantil podemos atribuir à Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”. Nela ficou definido creche e pré-escola como direito de família e dever do Estado em oferecer esse serviço à população brasileira.

Em pleno processo de redemocratização da Nação, pós-ditadura militar, no ano de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>3</sup>, através da Lei nº

---

<sup>3</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o

8.069/90, que reafirmou os direitos constitucionais da criança em relação à Educação Infantil. Sendo, bem mais tarde, mas antes do golpe ser dado em 2016, no governo da Presidente Dilma Rousseff, sancionada a Lei nº 13.257/2016<sup>4</sup>, que dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância.

No ano de 1994, depois de muitas discussões, debates e pressão dos educadores envolvidos com a educação voltada às crianças de 0 a 6 anos incompletos, foi oficialmente publicado pelo MEC a Política Nacional de Educação Infantil, onde constavam metas para expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças. Entre estas metas aparece a necessidade de qualificação dos trabalhadores da Educação Infantil, resultando no compromisso de aprovar um documento que tratasse de uma política de formação do profissional de Educação Infantil.

Após 25 anos da vigência da Lei 5692/71, a LDB/71, em 1996, foi promulgada a Emenda Constitucional que criou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN – 9394/96. Nela, o artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. Segundo a lei, “a formação do educador desse segmento deve ser em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

A nova LDB/96 reafirma em seu texto que a oferta da Educação Infantil estaria agora sob a responsabilidade constitucional dos municípios, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos Estados.

Importante observar que, até então, como educação oficial haviam dois níveis de ensino, o Fundamental e o Médio, sendo que agora a Educação Infantil ao passar a ser a primeira Etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio. Isto trouxe à Educação Infantil um status como nível de educação dentro do sistema educacional e a criança começou a ser notada como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser socio-histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, não precisaria apenas de cuidado, mas é apto a aprender e a assumir práticas sociais.

Com esse novo status, no conjunto dos níveis de Educação Básica, foi necessário que o Ministério da Educação e Cultura publicasse o documento que apontasse o necessário

---

juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

<sup>4</sup>Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

para criação, organização e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Tal documento contendo subsídios instrucionais foi divulgado no ano de 1998.

Neste mesmo ano, 1998, o Ministério da Educação, atendendo à LDB/96, no que tange à elaboração do currículo mínimo para a Educação Infantil, editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, orientando as instituições e professores que atendem a este nível de ensino a forma de estruturar o todo da proposta pedagógica como complementação ao comunicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Clarificamos que não é nossa intenção fazer desta historicidade um relato linear, mas analisar a sequência dos acontecimentos e dos atos legais que exigiam efeitos rápidos, o que não nos deixa muita alternativa a não ser nomeá-los e datá-los.

Neste sentido, um ano depois de estarem disponibilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país.

Com toda a ênfase que é dada à Educação Infantil no conjunto da Educação Básica, ela passou a ser compreendida na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Cuidar no sentido que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e educar porque devem ser oportunizadas à criança possibilidades de descobertas e aprendizados.

A Lei 9.131/95 e a LDB ampliaram para toda a Educação Básica a fixação de conteúdos mínimos (art. 210 da Constituição Federal de 1988) e delegaram em caráter propositivo, ao MEC e ao CNE, a responsabilidade de assegurar a formação nacional comum por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais, dizendo para as Instituições de Educação Infantil que são responsáveis por promover, em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que a criança é um ser completo, total e indivisível.

Assim, fomos compreendendo que as escolas que se organizam para receber as crianças na faixa de idade da Educação Infantil precisavam saber ligar os conhecimentos trazidos e desenvolvidos pelas crianças com a prática, com as necessidades do presente. Talvez pudéssemos dizer que seja preciso associar as vivências diárias do seu cotidiano com o que fazem fora da escola. Precisamos ter consciência de que podemos desenvolver nas crianças, desde muito cedo, hábitos de organização da vida para um exercício de cidadania.

Assim, passamos a entender que a Educação Infantil, diante dessa nova demanda, necessitava alterar suas práticas pedagógicas. Não há espaço para quem ainda aceita a Escola

de Educação Infantil como um lugar onde só se cuida de crianças, que ainda a vê como uma instituição essencialmente assistencialista. A proposta pedagógica é, sem dúvida, em nosso entendimento, uma ferramenta importante, se não fundamental, para o sucesso do processo educacional.

Após esta breve caminhada pela Educação Infantil, para elucidar o progresso em termos de legislação, buscamos compreender as mediações e as controvérsias, próprias do movimento dialético, da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, a qual toma a forma do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, com o propósito de perseguir a essência do objeto.

### 3 ENTRECruzando AS TRAJETÓRIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Longe de trazer um texto linear sobre a Base Nacional Comum Curricular, em nosso estudo nossa opção, desde o início da investigação, foi ir alinhando nossos objetivos metodológicos da investigação, procurando chegar à essência do nosso fenômeno.

Nesse sentido, fizemos ser necessário assinalar neste capítulo, como historicidade do objeto de investigação, que o processo de proposição até chegar à aprovação da BNCC, abrangeu muitas tensões e questionamentos, como também ocorreu com o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.

Nesse caminho, consideramos o movimento histórico, a contradição, a unidade dos contrários e a totalidade, chamando para iniciar nosso diálogo Karol Kosik, que afirma que: “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 12).

#### 3.1 Entre mediações e controvérsias epistemológicas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Consideramos o *Estado da Arte*<sup>5</sup> importante na fundamentação teórica do fenômeno pesquisado, e como resultado de diferentes estudos realizados sobre o tema, buscamos evidenciar o conteúdo e a forma para a compreensão da totalidade, apoiando-nos em alguns deles.

A partir disso, nosso estudo não se reduziu somente a tecer as críticas apontadas nos textos analisados, ou simplesmente descrevendo uma análise, buscamos, sim, provocar a necessária retomada e desenvolvimento de posturas crítico-emancipatórias, a partir do entendimento de que a pedagogia das “habilidades e competências”, que se apresenta como fio

---

<sup>5</sup> Partimos de reflexões teóricas, assim nos amparamos em *revistas acadêmicas on-line*:

- **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta. Org. UCHOA, Antônio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

- **Diálogos críticos, volume 2** - Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Antônio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

- **Em Aberto**: Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores. Publicada on-line em 24 de julho de 2020.

- **Retratos da Escola**: Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. v. 13, n° 25, jan/maio 2019.

condutor de estruturação curricular na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e seus prolongamentos, é nada mais nada menos do que uma estratégia do capital, de padronização da educação e desvalorização da Educação Pública.

Tais reflexões desenvolvidas neste texto partiram da análise e interpretação dos princípios contidos no geral da BNCC, referentes à Etapa da Educação Infantil, os quais foram seguidos na sua maioria na territorialidade, dando a forma do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG.

No intuito de colaborar no desvelamento da lógica em curso, estamos certos de que as reformas, em especial as educacionais, são elaboradas por organismos voltados aos interesses econômicos do modo de produção vigente.

Nesse viés, precisamos romper com a repetição cotidiana da mera apropriação de informações, que são o próprio senso comum, por pensarmos que é pelo viés do Materialismo Histórico Dialético que podemos nos fundamentar nos aspectos ontológicos e vir a construir conceitos críticos.

Já podemos enfatizar que a fragmentação, que é proposta pelos documentos, na sistematização das faixas etárias da Educação Infantil, bem como a organização dos objetivos de aprendizagem, representam um retrocesso das conquistas e compreensões definidas pelas DCNEI (2009), nessa primeira constatação evidenciamos a ruptura da categoria de totalidade e sua importância para o desenvolvimento do conhecimento que supere a perspectiva instrumental e sem um propósito emancipador.

Para compreendermos porque chegamos a essa realidade, fomos buscar na historicidade o entendimento do projeto de educação alinhada aos interesses burgueses. Grandes investimentos, implementações e transformações marcaram várias décadas, porém a década de 1990 é um dos períodos onde mais se evidencia a implementação da lógica neoliberal e positivista na educação e com grandes investimentos internacionais. Destes podemos citar: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros que adentraram a América Latina com financiamentos de vários projetos. Inicialmente apresentando uma maquiagem de uma proposta de redução da pobreza.

Nessa perspectiva, verificamos o controle que tem se dado por meio dos currículos, ou seja, desenhando e alinhando os currículos aos objetivos empresariais<sup>6</sup>. Nessa compreensão, podemos afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs assumiram a

---

<sup>6</sup> Para entendimento das grandes interferências dos mecanismos internacionais financeiros nos sistemas educacionais que o capitalismo se apropria silenciosamente pelas arestas, ver Luiz Carlos Freitas: *A reforma empresarial da Educação: nova direita velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

responsabilidade pela introdução de conceitos, como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, se tornando referência para as posteriores reformas.

Nesta direção, de desvelar o conteúdo dos documentos, sempre ancorados no método dialético como “*lente*” orientadora de todo processo de investigação realizada, nossa proposição foi chegar à essência das relações e dos processos, o que nos exigiu um estudo aprofundado, envolvendo concretamente o objeto e uma análise crítica, uma vez que a interpretação crítica do objeto adere a ele destrutivamente.

Dentro dessa lógica, sem nos afastar do global da BNCC, adentramos ao particular do Território no DOCTRG, e na singularidade do Projeto Político Pedagógico – PPP e Regimento Escolar – RE de cada escola. Identificamos as possibilidades de efetivação de práticas anunciadas, de modo a evidenciar a concretização do projeto de sociedade proposto, do Território Riograndino.

A esse respeito cabe também salientar que na singularidade do PPP precisam estar contidos os princípios da totalidade da BNCC, que por sua vez poderá ser uma repetição, já anunciada como uma das grandes reformas, os quais não são prescrições sem efeitos.

Do Projeto Político Pedagógico – PPP trataremos particularmente no decorrer da dissertação. Insistimos em salientar que é preciso dar a atenção devida a esses processos que ganharam rumos bem definidos, após o golpe de 2016, pois eles anunciam e concretizam um alinhamento definitivo, para uma educação que atende ao modo de produção do capital, mas que apareceu opacizado na “visão” da escola.

Nesse sentido, cabe destacar que feita a análise aprofundada desses documentos, evidenciamos que tanto as reformas na Educação Básica, como na Formação de Professores, alinhadas entre si, fortalecem outras políticas, em especial a de atender às grandes avaliações externas e com isso ir naturalizando os princípios do mercado, ou seja, aproximando a escola do universo empresarial.

Todavia, tornou-se notório que a utilização na forma multifacetada de tais reformas fica consolidado, em nossa compreensão, um lastro ideológico, quando apresenta como modelo de escolarização um currículo centrado no desenvolvimento de competências. Como consequência, há uma introjeção de valores que se naturalizam, conformando a maioria da classe dos professores, criando uma espécie de consenso dessa lógica, e tal aceitação evidencia-se na implementação da BNCC e seus prolongamentos.

Entendemos que, quanto mais afirmamos as “competências” como finalidade do processo educativo, fica evidenciado que a educação cada vez mais se distancia de desenvolver um projeto de emancipação humana.

Assim, nos foi possível observar que a roupagem<sup>7</sup> apresentada pela BNCC e seus prolongamentos ficam longe da intencionalidade de promover uma educação crítica-emancipatória, pois a lógica imposta pelo modo de produção capitalista, o qual foi se impregnando em tudo e em todos ao longo da história, e fazendo devastações intermináveis, nos permite apoiarmo-nos em Mészáros, quando afirma que: “o capital é irreformável, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Dentro da lógica do capital, buscar as transformações é quase negar a possibilidade de uma transformação para educação, porém, compreendemos que é pelo movimento das contradições, o qual possibilita a construção de uma outra lógica, apoiados na concepção de Mészáros, quando afirma que qualquer mudança dentro da própria estrutura do capital é uma “contradição em termos”, afirmando que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (MESZÁROS, 2008, p. 27).

Para compreendermos a estrutura que as reformas foram impostas, nos foi preciso entender que não há coincidências e sim há intenções, precisamos ter como princípio que a educação é o processo de *ensino e aprendizagem* dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade, nesse sentido a produção do conhecimento e a educação não estão separados da forma como se constitui a sociedade. Portanto, são produzidos historicamente, o que implica também compreender a realidade como totalidade em movimento.

Tal compreensão possibilita não nos iludirmos com a roupagem apresentada pela BNCC, a qual, ao longo da sua sistematização, movimentou um grande jogo de interesses dos grupos hegemônicos para atender a um projeto de educação e formação do trabalhador aos interesses do capital. Um processo de privatização, buscado por governos neoliberais, como está sendo o atual, sempre desqualificará a Escola Pública, pois desenvolve a lógica de que o direito à educação é um privilégio.

No entendimento de que toda a essência, para ser desvelada, suas múltiplas relações entre suas partes e destas com o todo precisam ser consideradas, perseguimos a totalidade do fenômeno, considerando, também, que sempre está diretamente relacionada com a realidade social do contexto o qual se apresenta.

---

<sup>7</sup>Nos apropriamos deste substantivo feminino, e sempre que aparecer em nosso texto, para definir as multifacetadas formas que se apresenta a BNCC, para atingir os interesses do capital.

Esse movimento permite-nos compreender as *estreitas relações do todo*<sup>8</sup>, que compõem as transformações, a remodelação do capital e suas determinações que se fundam também nas reformas educacionais, as quais se entranham na história. Uma das mais recorrentes é ditada pela apropriação feita pelo mercado editorial pelas empresas privadas e pelas grandes fundações. Tais aportes enraizados nas redes de ensino, com a promessa de construção de materiais alinhados a um currículo de linguagem única, facetada na proposta de garantia de qualidade e equidade para todos, com proposta de métodos, metodologias e conceitos como competências e habilidades, flexibilidade, qualidade e tantos outros.

No particular da Educação Infantil, cabe salientar que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD – Educação Infantil, no edital nº 02/2020 – CGPLI que convocou para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022, ignorou os interesses das escolas frente às exigências locais, quando a realidade exige atendimento por parte dos materiais didáticos. Movimento este que foi acontecendo e tomando a forma da BNCC, e chegando na territorialidade do DOCTRG, na singularidade do PPP de cada escola que compõe a rede Municipal do Rio Grande.

Fica evidenciado que seguiram os mesmos critérios, podemos afirmar que as imposições foram inúmeras, o grande mercado editorial investiu pesado, com a publicação de livros didáticos, kits, baús da Base, estes últimos foram adotados por inúmeros municípios, além de plataformas, treinamentos on-line e serviços sendo considerados baratos, tudo isso sendo cobrado para que os professores e instituições adaptassem seus projetos curriculares.

Importante aqui destacar, pela nossa via de entendimento, que o magistério no seu todo precisa fazer incessantemente a defesa do livro didático, realizando, para tal, em cada comunidade escolar, estudos e análises que promovam muitos debates em todas as redes públicas de ensino, para que o livro didático traga em seu conteúdo uma proposta de formação humana integral, politécnica, sempre muito difícil de ser compreendida pelas comunidades escolares.

Cabe ainda salientar, neste parêntese aberto a este texto, que o magistério, de um modo geral, ainda engatinha na forma de apropriação de um debate teórico em educação, em especial na Educação Infantil, que precisa de experiências concretas para sobreviver como uma etapa da educação cidadã. Sabemos, por outro lado, que mesmo que o momento esteja sendo

---

<sup>8</sup>Nos apropriamos deste adjetivo e sempre que aparecer *do todo* no texto nos apoiamos na compreensão marxista, a qual define a categoria totalidade concreta, fundada no princípio: “tudo está em conexão com tudo, e que *o todo* é mais que as partes.”

muito duro com o magistério, os professores têm aberto brechas, ainda que bastante tímidas, oportunizando esse processo, exatamente quando lutam em defesa da autonomia das escolas.

Dessa forma, a elaboração do DOCTRG enfrentou a lógica imposta pela BNCC, de construir habilidades e competências, que se implementada e efetivada representaria um esvaziamento do desenvolvimento de uma formação humana, crítica e emancipatória.

Nesse processo, ficou entendido, há um grande interesse em desqualificar as redes públicas, seja em forma de materiais didáticos, assessorias especializadas ou na compra de vagas<sup>9</sup>, esta última foi implementada em nosso Município desde o ano de 2017, quando foi elaborado um edital de Chamamento Público para Credenciamento de escolas privadas para suprirem a demanda judicial da Educação Infantil, no atendimento para as crianças de zero a três anos.

Outra questão importante que ficou evidente na organização do documento da BNCC e seguido pelo DOCTRG, quando é enfatizada a cisão creche e pré-escola, bem como a fragmentação com atividades elencadas por idade de modo compartimentado. Em nossa compreensão, a Educação Infantil precisa ser tratada na totalidade, sem que se percam as especificidades do desenvolvimento das crianças em suas vivências e diferentes idades.

Para afirmar nosso entendimento de que para desenvolver uma educação humana integral torna-se necessário pensar por meio da perspectiva histórico-cultural, a qual tem sua gênese em meio a um contexto de esperança no surgimento de um homem novo, onde a educação precisaria traçar novos rumos.

Nesse sentido, trazemos Vygotsky para nos ajudar nesse entendimento, uma vez que afirma: “A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social, consciente de gerações novas, a educação, deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico” (VYGOTSKY, 2001). O autor nos convida também a pensar uma educação com vida, integrada e compartilhada.

A BNCC considera que na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental, o que expressa de forma bem clara.

Importante, pensamos comunicar, que a BNCC evidencia também um modo de controle do trabalho do professor, dando vazão aos testes de larga escala, que provavelmente se oficializará para esta etapa, *assujeitando* crianças e professores a um processo homogeneizador.

---

<sup>9</sup> Chamamento Público nº 003/2017 - Chamamento Público para Credenciamento de Instituições Privadas de Educação Infantil, para atender crianças na faixa etária de Creche (0 a 3 anos).

Soma-se a esse conjunto de elementos outro ponto bastante relevante, que diz respeito à subdivisão das crianças, o que não se sustenta teoricamente. Quando classifica as crianças de zero até dezoito meses como “bebês” retira delas a titulação de *criança* e da compreensão de totalidade dos processos infantis, tal classificação etária se estende ao que nomeiam além dos “bebês” de crianças “bem pequenas” e “pequenas”, demonstrando um retrocesso político no que tange à defesa de um projeto de educação integral das crianças. Nesse viés consequências sérias e desastrosas se apresentam nas realidades, à medida que fragmenta o atendimento das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos.

O processo de construção da BNCC da Etapa da Educação Infantil não deixa dúvidas que ela foi elaborada dentro de um contínuo enfrentamento de processos antagônicos, postos sistematicamente por várias décadas. Esse complexo movimento foi certamente uma aliança com várias instâncias partícipes do processo organizado pelo Ministério da Educação, pelo CNE, pela UNDIME e UNCME, contando também com apoio e mediação de várias instituições de cunho privado, as ONGs, OS e fundações privadas.

Permeada pelas políticas e instituições responsáveis, a BNCC ultrapassa todas as instâncias, ou seja, quem conduz e define o processo é o privado, a participação do empresariado na execução de políticas educacionais fica evidenciada ao longo das décadas. Uma das piores repercussões está relacionada ao poder público que assume essa lógica do privado, quando abre mão de decidir sobre o conteúdo da educação, repassando a direção do processo para o empresarial.

Mesmo que a educação pública continue pública o processo decisório se torna ausente, já que tudo está previamente decidido, monitorado e controlado para atender às grandes avaliações externas. Freitas (2018) nos alerta sobre os efeitos destrutivos destas reformas na educação que são determinadas pela lógica empresarial, as quais tem como categoria central a privatização: “Bases nacionais comuns curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as finalidades da educação e sobre o que devemos entender por boa educação.” (FREITAS, 2018, p. 131).

Aqui cabe salientar que nesse contingente de inúmeras facetas não ficou de fora o controle na formação do professor, a Base Nacional Comum Curricular de Formação dos Professores – BNCFP, lançada pelo MEC em 2019, com uma proposta regulatória e de estreitamento da autonomia dos professores e das crianças que ela provoca.

Não podemos deixar de ressaltar, ainda, um ponto crucial que diz respeito à ausência da premissa fundamental da educação infantil, “*a indissociabilidade entre o cuidar e educar*”, a qual compõe o eixo estruturante dos documentos que fundamentam a organização curricular nacional da Educação Infantil, ou seja o documento simplesmente negligencia sua

importância para construção de uma BNCC que não compreende a Educação Infantil e suas especificidades.

Como nos propusemos inicialmente, analisamos e evidenciamos nas reflexões trazidas pelos trabalhos, sobre as relações que foram estabelecidas nesse percurso, confirmando que o projeto da BNCC no decorrer de seu percurso enfrentou, como de praxe acontece com as políticas públicas de educação, propostas de projetos antagônicos de sociedade, que estão constantemente em disputa, não só em momentos como este, mas também em processos eleitorais de escolha de projetos de sociedade, eminentemente distintos.

### 3.2 Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Destinamos a este capítulo o diálogo entre Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Educação Ambiental. Com a intencionalidade de dar consistência aos resultados da nossa pesquisa, hipóteses e objetivos, propusemos, como forma, reposicionar a abordagem da Educação Ambiental na organização curricular, a partir dos documentos *suleadores*<sup>10</sup> da Educação Básica, enfatizando a Educação Infantil no pensar do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.

Na discussão da trajetória da Educação Ambiental, consideramos as diferentes abordagens da Educação Ambiental nos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para compreendermos as especificidades do trabalho pedagógico da Educação Ambiental, na Educação Básica, centrando no particular da Educação Infantil.

Tendo a Educação Infantil como campo central desta pesquisa, importante destacar a função desta Etapa na escolaridade de todos, questionando que prioridade assume a função da Escola de Educação Infantil como influenciadora na formação da e na sociedade.

Para nós, neste estudo o impasse permanece na prioridade que se dá ao papel político da escola como um todo, desde poder promover o entendimento das disputas de classes nela existentes ou a aceitação das diferenças que ela enfrenta e também produz.

Todas as dicotomias originárias da sociedade dividida em classes sociais refletem, em nossa compreensão, no modo como a apropriação dos conteúdos é trabalhado na escola,

---

<sup>10</sup> Verbete revelador das peculiaridades do pensamento Freireano. Com o emprego do termo *Sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico, do termo nortear. *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

bem como o lugar que a educação ocupa nas prioridades que o Estado estabelece como necessário são absorvidos pelas comunidades e escolas.

A falta de consenso sobre o verdadeiro papel da escola, de sua vocação ontológica, vai repercutir na formação de cidadãos pouco críticos, fragiliza o “*processo transformador da educação*”.

Se pensarmos que o currículo é o determinante em qualquer formação cidadã, será preciso e com urgência a escola trabalhar com referenciais comprometidos com mudanças radicais para que a sociedade não fique à mercê das efemeridades das políticas públicas e interesses incorrigíveis do mercado. Nosso estudo teve o intencional de encontrar uma lacuna para propor a promoção, uma Educação efetiva que temos adjetivada de Ambiental.

Encontrar nos documentos oficiais a presença da Educação Ambiental no que tange à Educação Infantil não foi uma tarefa fácil de cumprir, pois a presença da mesma, quando aparece, é tímida. Os documentos, de um modo geral, expressam sobre a Educação Ambiental no Currículo, porém deixam sua presença sempre no intervalo da Educação Infantil ao Ensino Médio. Mas fica como responsabilidade dos professores se deterem a onde ela se encontra na Educação Infantil, e descobrirem e inventarem práticas de Educação Ambiental.

Nessa perspectiva, os documentos que edificam a Educação Básica no Brasil como os PCNs e DCNs foram elaborados propondo que a Educação Ambiental nas escolas seja trabalhada como tema – eixo – transversal e não como uma disciplina. Nesse mesmo tom, a BNCC defende também esse tipo de inserção.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, a Educação Básica ficou constituída de três etapas bastantes distintas, não só pela idade de seus alunos como também pelo grau de desenvolvimento intelectual para apender a complexidade dos fenômenos da natureza e da sociedade.

As leis e documentos indicadores que analisamos neste estudo nos possibilitaram compreender que a Educação Ambiental nos textos oficiais é apresentada como direito, que tem na educação formal um dos importantes meios de viabilidade para ser trabalhada.

Para nosso grupo de estudo “Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado” não há dúvidas que a Educação Ambiental é indispensável na formação crítica do cidadão, cuja consciência da realidade e de suas responsabilidades com a Natureza que lhe contém e que lhe é pertencido, tenha força transformadora do Meio Ambiente em que vive.

Nos dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais a Educação Ambiental consta em uma introdução que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de área e temas transversais.

As áreas de conhecimento estão em seis volumes e os Temas Transversais, onde está nossa particularidade de conhecimento nessa dissertação – os temas transversais de meio ambiente. Nos diferentes volumes em que é mencionada a Educação Ambiental não é particularizada a Educação Infantil, mas repete-se a orientação para que a Educação Ambiental, no todo da Educação Básica, seja desenvolvida como tema transversal, diluída, como saberes ambientais, em todo o currículo da Educação Básica.

Todavia, neles encontramos o escrito:

[...] Em coerência com os princípios da educação ambiental (tema transversal Meio Ambiente), aponta-se a necessidade de reconstrução **da relação homem-natureza**, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando-se o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa. (BRASIL, 1997a, p. 35, grifo nosso).

No que tange às DCNs, referencial este analisado por nós, nada consta, necessitando ainda ao Ministério da Educação encaminhar ao CNE uma proposta, para que fosse elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Nelas fica enfatizado que:

A Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013).

Dessa forma, é importante destacar o significado da Educação Ambiental, na perspectiva do trabalho escolar da Educação Infantil, como forma de integrar pessoas com o meio, possibilitando o desenvolvimento de propostas socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente desde a tenra idade.

No todo do processo da elaboração da BNCC houve insistentes movimentos na sociedade brasileira para que a organização e sistematização do documento final fosse resultado de um grande processo de debates e negociações com diferentes personagens do campo da educação e de segmentos da sociedade civil brasileira que atuam ainda hoje nessa área social.

Todavia, encontramos nos estudos e análises feitos neste processo que houve controvérsias antagônicas, pois muitas sugestões desses mesmos segmentos da sociedade, como contribuições para BNCC, desapareceram do corpo do texto, por contrariarem interesses que não são populares.

Por outro lado, observamos que as sucessivas versões em que passou a BNCC, até a sua aprovação final, o tema Educação Ambiental buscou superar a compartimentalização dos conteúdos, porém continuou se apresentando como Temas Especiais, com natureza multidisciplinar, não especificando os níveis, focando sempre o geral, isto é: como objetivos de aprendizagem em todas as disciplinas da Educação Básica.

Contudo, na versão final, a que tem subsidiado todos os referenciais municipais, nos foi importante observar o que o texto aprovado da BNCC estabeleceu no que tange à organização curricular das escolas, incluindo aí a Educação Infantil:

[...] o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (BRASIL, 2017, p. 279).

A BNCC veio para organizar e conduzir a Educação Nacional em termos curriculares, e se apresentou com as mesmas lacunas que os PCNs e as DCNs, de não estabelecer a Educação Ambiental como componente curricular, no qual concordamos, propondo que se incorporem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de “temas contemporâneos” preferencialmente de forma “transversal e integradora”.

O destaque que é dado aos temas como: direitos das crianças e adolescentes, educação para o trânsito, “preservação do meio ambiente”, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural, tem uma relevância que não se coaduna, pois não enfatiza o espaço social e os saberes educativos e as práticas possíveis para avançar no processo de conscientização do escolar.

Todos esses temas como aparecem no texto da BNCC, igualmente aparecem no Referencial Curricular Gaúcho, ratificado por sua vez pelos documentos referenciais municipais. Essas temáticas, no entanto, no sentido que se coloca a BNCC, serão contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas municipais de ensino e às escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017).

Destacamos, pelos estudos realizados, que a BNCC reafirma as propostas anteriores em documentos que propuseram diretrizes e parâmetros para o currículo da Educação Básica,

citando a Educação Ambiental enquanto determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais, porém sem apresentar no *todo* de seu corpo o termo Educação Ambiental propriamente dito.

Amparados em Leff (1998), estamos compreendendo que constituir uma outra racionalidade ambiental é um processo político que mobiliza a transformação das ideologias teóricas, instituições políticas, funções e normas legais, bem como valores culturais de uma sociedade, numa perspectiva de desconstruir a racionalidade capitalista dominante em todas as ordens da vida social.

## **4 PERSEGUINDO AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, no intencional de perseguirmos a totalidade do fenômeno, destinamos a possibilidade de desenvolver um diálogo entre Educação Infantil e Educação Ambiental com o contido no Referencial Curricular Gaúcho – RCG, a fim de encontrar entre os princípios que fundamentam e organizam as práticas escolares e os pressupostos da Educação Ambiental, com o intuito de análise e interpretação das possibilidades dos saberes ambientais de mobilizar a Educação Infantil na produção de conhecimentos emancipadores para uma infância feliz.

### **4.1 A Educação Ambiental na Educação Infantil Do e No Referencial Curricular Gaúcho – RCG**

Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC aprovada já para a vigência no ano de 2020, cada Estado da União começou a organizar e sistematizar seu referencial curricular. Mesmo com contradições marcantes no conjunto de toda a BNCC, as Secretarias de Estado da Educação, em todo o Brasil, deram início ao processo de estruturação de seus referenciais estaduais. Desta forma no *Referencial Curricular Gaúcho* foi proposto o que precisava constar no currículo escolar no Estado do Rio Grande do Sul.

A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) objetivando criar uma base comum curricular integrada entre as redes municipal, estadual e privada, por meio do Departamento Pedagógico, buscou, junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul – SINEPE/RS, a criação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG.

O RCG começou a ser implantado em 2019 e se propôs a agregar várias temáticas regionais, de forma a ampliar ou a complementar propostas pedagógicas emanadas do universo de diversidades que fazem da história, cultura e pluralidade étnico-racial, à BNCC.

Não obstante, afirmando que as redes e escolas precisavam seguir com a mesma autonomia para elaborar seus currículos, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, porém a suposta autonomia faz referência ao que está contido na BNCC.

O RCG, assim denominado para a proposta do Rio Grande do Sul e objetivação da BNCC, também traz no corpo do texto, de certa forma, a obrigatoriedade na inserção e operacionalização de conteúdos da diversidade geral do Nacional – BNCC – do Regional – Referencial Curricular Gaúcho – e do Local – Território Municipal – de maneira, que os temas e as disciplinas se inter-relacionem, com o todo do Nacional – Regional e nas mais diversas necessidades das comunidades local.

Neste processo de integração como Base Nacional Comum Curricular da Educação Brasileira encontramos, subliminarmente, contradições na orientação da elaboração de propostas que acabam por colocar todas as redes de ensino dentro de uma mesma formatação. A BNCC e os Currículos têm, portanto, papéis complementares: a Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos que não podem fugir dos referenciais “sugeridos” pela Base.

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a BNCC<sup>11</sup> para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o intuito de servir como referência para a elaboração e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país.

Todos os alunos, independentemente da região onde vivem ou de sua condição socioeconômica, têm o direito de aprender. É isso que a BNCC busca garantir ao definir os conhecimentos e as habilidades essenciais de cada etapa da vida escolar – da Educação Infantil ao Ensino Médio.

No entanto, independentemente de ser ou não o documento que contempla as peculiaridades do Estado, o RCG, ao descrever o propósito do documento afirma: “é oferecer subsídios para que as redes e as escolas (re)elaborem suas Propostas Curriculares, na busca de qualificação permanente de suas práticas educativas e no atendimento aos Direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do nosso Estado” (RCG, 2018). Assim, evidenciamos que o Referencial serviu somente como referência para que as redes – públicas e privadas – organizassem seus currículos.

No tocante aos professores, o RCG não passa de um mero instrumento sistematizador de vivências de práticas em sala de aula. E para os responsáveis, na forma em que ele é apresentado, sugere transparência ao que seus filhos devem aprender, embora somente ele seja garantia de sucesso.

---

<sup>11</sup> Prevista no Plano Nacional de Educação, a BNCC é uma política de Estado que foi construída entre 2015 e 2017, dito que foi com a colaboração de toda a sociedade – de educadores a especialistas, passando por secretarias de educação e organizações da sociedade civil. Em dezembro de 2017, foi homologada pelo MEC e está agora em processo de implementação em todas as redes de ensino do país.

A elaboração de um Referencial Curricular independente do Estado Federativo da União que for pensar a BNCC não é um problema em si, mas sim uma política educacional gerencialista, usada para um fim determinado, o que em nosso entendimento, pelo modo como temos produzido nossa existência, reveste-se aqui, de um grave problema. Isto porque o Referencial tem por origem a BNCC, que na sua proposição, na forma como foi promulgada, encerra a vontade de “reformadores” empresariais da educação, como corretamente afirma Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação, a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”, segundo essa visão a educação é moldada pelo Modo de Produção Capitalista.

Desta forma, na organização dos referenciais estaduais, o Rio Grande do Sul seguiu a mesma linha do pensamento reformador empresarial da educação. Nesse processo, a Educação Infantil também foi escolarizada, ou seja, estabelece objetivos de aprendizagem, em três faixas de idade, o que descaracteriza a singularidade da Etapa que tem como ponto de partida para desenvolver conhecimento, a experiência como possibilidade de se apropriar do mundo, ou seja, delimitar objetivos significa dar um caráter preparatório a esta Etapa.

Nos estudos que realizamos não encontramos objeção à existência de uma Base e de um referencial específico em cada estado da federação. Pensamos que a BNCC, no que se refere ao todo da educação brasileira, principalmente naquilo que tem de nação diversa, e o Referencial Gaúcho desta Base Nacional, precisaria ter se fundamento naquilo que popularmente todos dizem da necessidade de desenvolvermos na escola uma boa educação, uma “Educação de Qualidade Referenciada”, o que é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades, como alerta o professor Luiz Carlos Freitas (2014), da Universidade Estadual de Campinas.

Com esse entendimento podemos dizer que o RCG, ao seguir o geral da BNCC como política gerencialista, também serviu para criar uma malha de controle sobre as escolas que, pelas experiências de outros países como o Chile, conduzirá à privatização.

A política instituída pelo Ministério da Educação e o específico do atual governador do Estado do Rio Grande do Sul – Eduardo Leite (PSDB) –, no específico da educação consegue aumentar o problema, já que ao agregar a BNCC e o RCG, em nosso entendimento, amplia e distancia as disparidades entre crianças/estudantes ricas e pobres.

A justificativa para toda e qualquer política pública é sempre a mesma, é para o bem das crianças mais pobres, mesmo que visivelmente não consiga ser para elas. As crianças

e os jovens pobres têm o direito de aprender tanto quanto os ricos, muito embora existam gestores sem interesse de compreender isso.

O RCG apresenta, em seus argumentos, possibilidade de garantir direitos a uma educação de qualidade para todos aqueles que por fatores diversos são impedidos de ter acesso a ela, mostrando assim a sua intencionalidade em padronizá-los para poder cobrar da escola. Esta garantia de direitos a quem não os têm dar-se-á penalizando a escola caso não venha a ensinar a todos, principalmente os filhos da classe pobre.

O Estado do Rio Grande do Sul, se assim desejasse, poderia desenvolver um excelente processo de educação nas escolas. Porém, as opções que os últimos dois governos assumiram foi de desmonte da Escola Pública Estadual, desfazendo tudo que foi conquistado pelas lutas do magistério. Priorizando, para tal retrocesso e desmonte do Plano de Carreira do Magistério e na essência de prioridades, também dispensar recursos financeiros necessários para manter as condições físicas e estruturais das escolas.

A educação de qualidade que a BNCC pretende que seja desenvolvida em todas as escolas brasileiras e em nossa especificidade do Território Riograndino, referendada pelo RCG, demanda, parafraseando a própria BNCC, “a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las a BNCC (2017) e ao Referencial Curricular Gaúcho (2018)”. Logo, envolver as universidades nesse processo torna-se essencial, pois são elas as responsáveis pela formação, em nível do Ensino Superior, dos profissionais que fazem todo e qualquer processo pedagógico acontecer. No entanto, isso não se constitui em uma afirmativa correta, por serem as universidades até então ignoradas.

Na história popular da Educação Brasileira, as questões que envolvem ensinar e aprender por parte dos professores e estudantes, tem partido de concepções equivocadas, onde o que prevalece é o erro, pois parte do pressuposto que se o aluno não aprende é porque a escola não ensina. Ou, em outros momentos, se agravando com a calamidade pública gerada pela Pandemia – não sabe o que ensinar. No atual mundo, cuja prevalência da informação habita o mundo das Fakes News, os dados de pesquisa são torcidos para fazer valer esta tese.

Todavia, aqui no Rio Grande do Sul nada se diz sobre as desadequadas instalações e infraestrutura das escolas, sobre a situação dos professores em contrato emergencial e salários parcelados e devassados entre outros tantos problemas crônicos. A ideia que se propaga por trás disto é que a culpa da criança não aprender é da escola – leia-se do professor, isentando o Estado.

A BNCC até certo modo serviu de imposição a um determinado alinhamento dos Referenciais Curriculares estaduais, onde todas as escolas do Brasil, incluindo aí, naturalmente, as do Rio Grande do Sul, como forma de criar um cerco sobre a escola.

Este cerco facilita o processo de controle, a identificação e acompanhamento do desempenho das escolas, possibilitando assim a realização de exames nacionais, produção de material didático e sistemas de ensino, avaliações de professores, normas para formação de professores de modo que tudo referente à educação fique alinhado aos objetivos do documento referencial do Estado e, conseqüentemente, alinhado aos objetivos da BNCC, desde os professores, os materiais didáticos, as avaliações, bem como o financiamento, passando, inevitavelmente, pelo alinhamento das agências formadoras de professores.

A qualidade da formação de professores passa também a ser uma questão gerencial, com as formações aligeiradas e de pouca qualidade, como já vem acontecendo, há muito em nosso país.

Falamos aqui, considerando o geral, a BNCC e o específico do Estado do Rio Grande do Sul, onde se situa nosso Fenômeno Material Social. Frisamos a importância deste estudo foi alimentar o texto com a crítica e não com a BNCC enquanto momento atual da História da Educação Brasileira. Isso nos permite identificar o geral e o particular. O que é comum em âmbito nacional e o que venha a ser o diverso do regional.

A padronização está fixada naquilo que os referenciais estaduais e os referenciais municipais tiveram que atender nos 60% dos objetivos e conteúdo gerais propostos na BNCC como obrigatório no país, e o restante 40 % deles para atender o que chamamos de diversidade, ou diverso – particular do regional. Mas, na realidade, houve uma desconsideração desses percentuais, uma vez a ênfase maior será sempre dada nas avaliações em exames nacionais os 60% do geral obrigatórios, o que torna todo o restante 40% optativo, isto é, sem significado universal.

Considerando o todo do geral de 60% de obrigatoriedade nacional, e a parte do regional no referencial do Rio Grande do Sul de 40 % que se refere ao diverso do RS, levounos a indagar: deste todo qual o equivalente que caberia ao diverso do Território do Município do Rio Grande, no que tange aos 40% do Referencial Curricular Gaúcho?

Nossa pesquisa, em todo seu desenvolvimento visou contribuir para a transformação do jeito da escola de Educação Infantil acontecer, mas ficamos cientes que, nas condições materiais existentes, a BNCC e o RCG não vão mudar esta escola, pois não só sua estrutura e sua lógica precisam ser mudadas, uma vez que a proposta que apresenta pretende somente fazer uma amarração do todo proposto para direcionar aos exames nacionais, regionais e locais.

Entre as diversas análises documentais críticas feitas a BNCC tornou-se possível entender, com certa precisão, os reais interesses políticos advindos da forma da organização e implantação dessa Política Pública moldada em uma estratégia de se conseguir resultados, que

melhore os índices estatísticos nacionais e internacionais da educação no Brasil de modo a assegurar créditos frente às fontes de fomentos de recursos de órgãos mundiais.

Alinhamos o estudo que realizamos no específico da BNCC e dos Referenciais estaduais e municipais, apostando junto a alguns pensadores críticos das políticas públicas voltadas à Educação Nacional, que<sup>12</sup>: “o único ‘sucesso’ desta proposta será a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas – claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores”. (FREITAS, 2017).

O Ministro da Educação do Governo Michel Temer, José Mendonça Filho<sup>13</sup>, desconversa numa reportagem da Folha de São Paulo em abril de 2017, dizendo:

A base não é currículo: não estabelece método de ensino, projeto pedagógico nem forma de avaliação. Determina, sim, o ponto aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos. Tampouco é camisa de força. Ao contrário, até estimula a diversificação curricular. A autonomia dos sistemas de ensino será mantida, e o Brasil terá uma base e muitos currículos.

Esta fala do Ex-Ministro da Educação de Michel Temer é verdadeira, mas todos os Currículos serão avaliados com a mesma prova em todo o Território Nacional, contendo questões dos conteúdos a partir dos 60% cobertos pela BNCC e a cujos resultados se habilitarão a financiamentos e outras consequências, locais ou nacionais.

Todos os estudos realizados pelos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul, por meio da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em nível Estadual – UNCME RS, além dos profícuos estudos realizados pelo Conselho Municipal de Educação do Rio Grande – RS, onde permanecemos Conselheiros até meados de junho de 2020, já não tínhamos mais dúvidas de que o RCG, como a BNCC, não é em si um currículo, mas uma forma de padronização que se estabelece por meio das avaliações nacionais (e internacionais) e demais instrumentos que são decorrentes da política educacional que cerca a BNCC e dos Referenciais Curriculares Estaduais gerados por ela, recaindo com mais força de execução nos Documentos de cada Território municipal.

Importante identificar e reconhecer na BNCC, no RCG e no próprio DOCTRG, que todos eles são somente a forma que melhor foi encontrada para acompanhar o desenvolvimento da educação permitida, nas escolas, nos municípios e estados da União.

---

<sup>12</sup> FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. BNCC – Uma base para o gerencialismo – populista. Extraído do Blog do Freitas. Publicado em 07/04/2017.

<sup>13</sup> Ministro da Educação de maio de 2016 a abril de 2018. Foi deputado federal e governador de Pernambuco (2006-2007) pelo PFL, atual DEM.

As reflexões que a cada momento esse estudo nos permitia fazer reforçaram-nos a afirmativa de que a Educação como ato político pedagógico não pode ficar permanentemente discutindo o conteúdo da base pela própria base, nem tão pouco os referenciais pelos referenciais, pois certamente estaremos desperdiçando oportunidades de impulsionar uma intencionalidade própria de cada comunidade escolar, e deixando ao mesmo tempo de identificar a intencionalidade do próprio governo que estará de plantão para enfrentá-lo no que não de interesse da Classe Trabalhadora.

Embora a questão ambiental não seja uma discussão relativamente nova, ainda não conseguiu ser parte fundante da educação escolar, principalmente na etapa da Educação Infantil, frente à necessidade de se conhecer tudo que o planeta vem sofrendo com a intervenção humana a mando do Capital. Observamos pelo estudo realizado que pouco se tem avançado, em termos educativos no todo da sociedade, como processo de tomada de consciência dessa realidade.

Pensamos como Leff, quando afirma que “a problemática ambiental demanda da produção de um corpo complexo e integrado de conhecimentos sobre os processos naturais e sociais que intervêm em sua gênese e em sua resolução” (LEFF, 2002, p.62). Essa compreensão de Leff nos levou a sentir, no contexto do planejamento da educação escolar no Município do Rio Grande, que o RCG não teve a ousadia de avançar na proposição de uma Educação Ambiental, de modo a anunciar práticas pedagógicas e conhecimentos sobre os “processos naturais e sociais” capazes de transformar a escola em polo gerenciador de problemas socioambientais.

O documento da BNCC no Rio Grande do Sul foi tímido no âmbito de propor uma Educação Ambiental no programa da escola, para que realmente pudesse repercutir em mudanças conceituais e atitudinais frente ao necessário exigido pela própria Natureza e seu cuidado.

Nossos estudos no campo da Educação Ambiental Crítica caminharam no sentido de fazer da crítica um processo de transformação social. Nessa compreensão, se fez sentir a necessidade de uma Educação Ambiental que corrobore para a quebra de paradigmas, que negue o Modo de Produção Capitalista e seja capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos, envolvidos com a questão ambiental, aptos a julgar, decidir, lutar e agir perspicazmente frente às demandas da Educação Ambiental. Lastimavelmente observamos que isto não faz parte do RCG como meta curricular.

Nesse sentido, frisamos novamente que Educação Ambiental, mesmo sem ocupar um lugar estratégico no RCG, continua com o papel especial e preponderante na geração de novas iniciativas, não se resumindo unicamente ao comum do meio ambiente, mas abrindo-se

como um leque, ampliado para a economia, para a justiça social, para a qualidade de vida, para a cidadania, para a igualdade e solidariedade entre os indivíduos.

Destacamos, pelos estudos realizados, que a BNCC e o RCG adotaram resultados de encontros, simpósios e congressos que tratam a Educação Ambiental como tema transversal, e naturalmente não a considerando como componente curricular.

Dessa forma, no DOCTRG da BNCC, embora prevaleça a Educação Ambiental como tema transversal, sob o discurso de instigar, por meio das especificidades das disciplinas curriculares uma consciência crítica nos estudantes, não consegue responsabilizar-se em agregar, nos seus discursos, saberes ambientais que permitam aos estudantes repensarem novas práticas que valorizem a relação harmônica do Homem com a Natureza, e discutirem a sustentabilidade do meio social e ambiental.

O acompanhamento que os especialistas que participaram mais diretamente da organização da BNCC, embora tenham reconhecido o caráter não disciplinar da Educação Ambiental, ficou evidente no conteúdo do RCG a pouca ênfase dada à Educação Ambiental para que se concretize efetivamente nas escolas e na formação de professores, a presença da mesma, como parte do trabalho pedagógico socialmente útil e necessário.

Em nosso entendimento, quando explorávamos o todo do texto, deu-nos a sensação que no RCG houve o acompanhamento do geral da BNCC, persistindo no documento a presença de uma prática que ainda destoa da teoria.

A forma até certo ponto abrupta com que o todo do magistério teve os primeiros contatos com a BNCC, evidencia no proposto do RCG as possíveis dificuldades de efetivá-lo, tendo em vista, pelas nossas observações, que não há uma plena apropriação do conhecimento necessário e esperado para atender as exigências do referencial e as condições materiais mínimas para sua efetivação.

Torna-se fundamental, pensamos nós, uma preparação para a cidadania responsável, com consciência crítica, conforme preconiza a LDB/96, de modo a capacitar a todos para um agir em direção a uma mudança radical do meio e conseqüentemente da realidade na qual estamos todos participando.

Porém, entendemos que essa cidadania perpassa, como afirma Leff (2002), pela compreensão da complexidade da problemática ambiental, bem como pelos múltiplos processos que caracterizam o fracionamento e compartimentação dos saberes em disciplinas, incapazes de explicar e resolver tal problemática, superando os problemas, produzindo outros conhecimentos, oportunizando o diálogo e a interação de saberes, entre eles os ambientais, de modo a valorizar o ser mais em detrimento do ter.

A organização curricular, dentro da perspectiva do RCG trazida da BNCC, precisaria, pela compreensão teórica que nos trouxeram tais documentos, tornar cada vez mais necessário trazer para o centro dos diálogos pedagógicos das escolas reflexões e ações sobre as desigualdades sociais, a pobreza na sua totalidade, a supressão ao acesso a bens e serviços das comunidades, assim como a falta de oferta de uma educação de qualidade referenciada de práticas sobre o meio ambiente e relações de produção e de consumo.

Assim, nas situações de reestruturação curricular torna-se necessário fundamentar a Educação Ambiental como eixo transversal, fugindo de práticas educacionais reducionistas, fragmentadas e de uma abordagem ineficaz, visando à construção de uma sociedade solidária, transformando o meio natural de maneira responsável, de forma a preservá-lo de modo saudável para as gerações presentes e futuras.

A responsabilidade não é apenas dos indivíduos ou mesmo da escola, mas dos governos, indústrias e do próprio modo de produção e consumo. É preciso investir na educação em sua “totalidade”, desde a tenra idade, da Creche ao Ensino Superior, além de garantir uma política ambiental de Estado, e não de governo, fugindo da efemeridade, da descontinuidade e de resultados insatisfatórios.

Articular a Educação Ambiental às leis vigentes e proporcionar uma formação com um viés mais crítico, sobretudo na área ambiental, é fundamental. Contudo, infelizmente, pelo apontado por nosso estudo, não tem ocorrido por meio da educação escolar de forma satisfatória, o que indica que tanto os PCNs como as DCNs, tanto os Parâmetros como as Diretrizes Curriculares Nacionais, não foram de um todo suficientes para *sulear* a Educação Ambiental, o que nos remete a um possível prognóstico de que o mesmo pode ocorrer com a BNCC, visto que esta não apresenta uma proposta radical de mudança significativa para o fortalecimento da Educação Ambiental no cenário do ensino nacional.

Passaremos a discutir na próxima parte, o que diz respeito ao específico do DOCTRG, observando outras possibilidades de produção do conhecimento.

#### **4.2 A Educação Ambiental na Educação Infantil do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG**

Na apresentação do DOCTRG, amparado nas diretrizes da BNCC, a Secretária de Educação do Município<sup>14</sup> expressa a satisfação de trabalhar com uma equipe de professores e

---

<sup>14</sup> Vanessa Pintanel, professora da Rede Municipal de Ensino – Secretária Municipal de Educação até dia 23 de março de 2020.

trabalhadores da educação que, após árduo esforço, concluiu a elaboração do referido documento:

O Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, que depois de um processo democrático e participativo vivido no ano de 2019, torna-se referência municipal curricular a ser implementada a partir de 2020 para todas as Redes de Ensino, públicas e privadas, da Educação Básica, que atendem a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

Nesse mesmo tempo, éramos conselheiros do Conselho Municipal de Educação, discutíamos muito sobre interpretações produzidas pelo Pleno do CME em relação a BNCC e ao próprio RCG, de onde emanaria o particular da Educação no Município. Identificávamos “*nós*” que precisariam ser desatados para superar, com “atos limites”, o que impedia a Secretaria Municipal da Educação – SMed de organizar em tão curto tempo um documento com a qualidade do que foi entregue à Presidência Conselho Municipal de Educação do Rio Grande.

Salienta a Secretária por escrito da apresentação do documento:

O Documento que aqui se apresenta, é, portanto, o resultado de um trabalho articulado de estudo, análise e discussões que estabelece os princípios orientadores da educação para o Território do Município do Rio Grande, princípios estes que objetivam garantir as aprendizagens essenciais, a todas as crianças, jovens e adultos/as, na Educação Básica deste Município, na perspectiva do atendimento das especificidades de cada nível e modalidade educacional. O Documento Orientador Curricular do Território Riograndino constitui-se em um referencial, que alinhado à BNCC e às concepções que movem os educadores/as Riograndinos/as, visa promover a reorganização dos currículos de cada espaço educativo, por meio do Projeto Político Pedagógico, o qual será propulsor da garantia dos direitos de aprendizagem a ser desenvolvida em cada sala de aula.

Observamos neste trecho da apresentação que há uma convicção da possibilidade de outra educação no Município. Porém, o conhecimento que produzíamos, por atuar, como assessora no Núcleo da Educação Infantil da Secretaria, e a compreensão que estávamos produzindo pelos estudos que realizávamos para fundamentar nossa pesquisa, mostrava as possíveis dificuldades a serem ainda superadas para que o referencial viesse a conseguir o êxito esperado.

Os questionamentos feitos sobre a BNCC e todos os seus desdobramentos, até a plenitude da estrutura para o funcionamento de unidade escolar de cada município, por meio de nossas análises, ajudou-nos a identificar alguns equívocos do cotidiano das escolas ao aceitar uma centralização curricular incapaz de considerar toda a diversidade e realidade das escolas brasileiras.

Sempre é salutar frisar a educação como prática cultural, resultante da relação entre sujeito e objeto, marcada por temporalidades contextuais diversas, representa uma das forças capazes de definir possíveis rumos para o futuro da humanidade. O reconhecimento da necessidade de construção desses possíveis rumos indica a reunião de esforços para a construção de Documentos Curriculares capazes de orientar as ações educativas, em todos os lugares, em destaque especial para o Município do Rio Grande.

Ao nos referirmos ao DOCTRG estamos convictos que a complexidade de uma política curricular local, referenciada pela realidade do contexto nacional, não permite a adoção de matrizes curriculares tão homogeneizadas, a ponto de colocar em choque a autonomia das unidades escolares na construção dos seus PPP sintonizados com as demandas e com as realidades locais, dos bairros, vilas e comunidades onde se encontram as escolas.

A respeito de tal homogeneização, cabe destacar pelo conjunto dos estudos realizados para produção dessa dissertação, que pode impactar negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliação de ensino e aprendizagem no Município, perdendo-se a particularidade de cada comunidade, decretando uma uniformização das diferenças.

Por outro lado, temos ainda a dificuldade das escolas em aceitarem o processo de concepção de competências e habilidades adotadas pela BNCC para avaliar as aprendizagens dos estudantes. Nossos estudos nos têm permitido apontar a forma como os docentes e gestores, coordenadores pedagógicos escolares entendem por competência e como imprimem este conceito em suas relações pedagógicas.

Outra permissão do estudo é de podermos dizer é que esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimentos de competências” retroage ao modelo de competências das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores, Resolução CNE nº 1/2002, revogada pela Resolução CNE nº 2/2015.

Porém, pensamos pelo estudo realizado que um possível desdobramento da educação dentro da concepção de competências e habilidades possa levar o ser humano, desde a tenra idade, a se tornar um mero recurso, “recurso humano”, deixando de ser sujeito e passando a ser um objeto do capital moderno.

As análises da BNCC, que nosso estudo exigiu, nos proporcionaram suspeitar e concluir que a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quando lhe for permitido, o desenvolvimento de suas competências e habilidades. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser encarada como um projeto de indivíduos adaptáveis. Com isso queremos dizer que a pedagogia das competências contribui para constituição da escola muito

mais como uma ferramenta social para o adestramento dos alunos do que para formação humana.

Se o todo da BNCC exige dos educadores a compreensão do processo educativo como totalidade, se faz mister a presença do estudo da Natureza e do Ambiente Social como lócus de objetivação deste processo. Todavia não nos foi possível, pelos estudos que realizamos na legislação educacional vigente no país, detectar uma marca forte, a não ser muito indelével, da prioridade, de pelo menos uso de “saberes ambientais” o que se refletiu na organização e sistematização das matrizes curriculares apresentadas pelo DOCTRG.

Embora o DOCTRG abranja somente as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do todo da Educação Básica, por ser prioridade do Município, tal atendimento, como podemos observar, necessariamente também desconsidera todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica, tendo que separar a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica, o que limita a abrangência territorial do referencial riograndino, no que se refere à BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica.

No que se refere à Educação Infantil, o DOCTRG apresenta uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, indo de encontro às diretrizes curriculares dessa etapa de ensino.

No desvelamento da pesquisa foi possível compreender as necessidades do DOCTRG e as contradições das políticas públicas para a Educação Infantil no Município do Rio Grande. Isso exigiu de nós, como pesquisadores em Educação Ambiental, atentar para o ambiente social que se cria nos espaços pedagógicos para que tais políticas se desenvolvam como necessidade e não como imposição de interesses estranhos à educação.

Nesse sentido, na perspectiva dialética materialista da história, precisamos apontar, para sustentar as hipóteses e nossos objetivos da pesquisa, alguns dos pontos, que no nosso entendimento, negaram de certa maneira os propósitos da Educação Infantil e o que preconiza a BNCC, o RCG e o DOCTRG.

Não podemos negar que o todo da Base e dos seus prolongamentos – estaduais e municipais – padroniza de certa forma os currículos escolares, escondendo na sua aparência o seu lema fundamental “avaliar e punir” estudantes, escolas e professores, mediante à cobrança de rendimento nos exames que os estudantes precisam realizar em alguma das fases da sua escolaridade. Garantindo o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente e enfraquecimento da autonomia dos professores.

Os Sistemas Municipais de Educação precisarão ser parte orgânica do processo, pois devem adequar a formação dos docentes aos objetivos preconizados pela BNCC, propondo uma formação continuada dentro dos critérios exigidos pelo DOCTRG e pelos objetivos e metas do Plano Municipal de Educação, o que poderá restringir a formação dos docentes somente na dimensão cognitiva do professor.

Remetendo-nos à fase da Educação Infantil, podemos observar que ela estará sendo assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental, perdendo seu caráter lúdico.

Trabalhar com uma pedagogia da infância significa seguir seus princípios, técnicas e ideias envolvendo propostas pedagógicas em torno de um educador que realmente contribua para a educação das crianças, precisando o professor, para tal, estar encharcado de atualidade do momento histórico e atento à observação do contexto cultural da criança (PISTRAK, 2009). Não pode ele ficar preso a condicionamentos impostos por políticas que travam o desenvolvimento da criança na totalidade de suas potencialidades.

Não podemos, por outras vias, deixar de aceitar que em muito breve a Educação Infantil, pelas diretrizes subjacentes à BNCC, acatadas plenamente pelos Referenciais Municipais, também estejam favorecendo a inclusão da Educação Infantil na proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo ENAMEB, que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes, além de ratificar o que alguns municípios já estão experimentando: a entrega de escolas de Educação Infantil a Organizações Sociais – OS e a criação de Escolas Charter<sup>15</sup>.

A implantação da BNCC, por intermédio do DOCTRG, teve início no ano de 2020. A Pandemia do Novo Coronavírus, que se iniciou no Brasil em março de 2020, impôs um isolamento social à população e o consequente fechamento das escolas, inviabilizando, momentaneamente, o desenvolvimento que ficou interrompido, com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais de todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e das Escolas Particulares de Educação Infantil que fazem parte do Sistema Municipal de Educação.

Dessa forma, algumas reflexões advindas da implantação dos documentos municipais precisarão do tempo de prática para aferir avaliações que, contrariamente ao que preconizam os referenciais, estão impedidos, primeiro pelas consequências da Pandemia,

---

<sup>15</sup> Em 1998, chegou ao Brasil, graças a uma lei federal, um modelo de gestão pública que havia sido desenvolvido nos países anglo-saxões ao longo da década anterior. Ele previa que o Estado deveria definir amplas políticas de atuação, mas delegar à iniciativa privada o dia a dia da prestação de serviços aos cidadãos. Como parte desse conceito surgiram as parcerias com as Organizações Sociais (OS), entidades privadas ou organizações não governamentais contratadas para gerenciar espaços públicos.

depois destacamos a inadequação de se conduzir uma discussão aprofundada em momento, também de grave crise política e institucional e de crescente instabilidade do Governo Bolsonaro, o que acentua as dificuldades de se prever práticas de uma educação que emancipe os sentidos que humanizam os seres sociais.

#### **4.3 A Educação Ambiental do Território Riograndino no Documento Orientador Curricular na Educação Infantil da BNCC**

É próprio do Método Dialético Materialista trazer a totalidade para compreender a realidade no todo a que a constitui, principalmente aqui, pela complexidade que encerra no que se refere ao específico do Território Riograndino, no DOCTRG, que tem no seu intencional a garantia do protagonismo dos estudantes, tornando singular o espaço escolar, como possibilidade de oportunizar uma formação humana integral.

Inicialmente fomos buscar para nosso diálogo Milton Santos, considerado por muitos como o maior pensador da história da Geografia no Brasil e um dos maiores do mundo. O geógrafo brasileiro afirma que:

Conceituar a identidade de um determinado território é uma tarefa hermética. Há múltiplas definições para território e identidade. Partiremos da premissa de que o território emerge das relações sociais, que não são neutras nem livres de tensionamentos e, por vezes, são conflitantes (SANTOS, 1994).

Nesse sentido, pensar em currículo para um espaço plural e intercultural, como direito de todos, pressupõe a centralidade e o protagonismo de professores e estudantes, os quais vivem distintos modelos culturais, presentes em nosso Território. Nessa compreensão, trazida por Santos (1994), estamos considerando em nosso estudo o Território como o espaço onde se dão as relações sociais e pedagógicas no âmbito da Educação Municipal.

Assim, na organização de um currículo que contemple das mais simples diferenças cotidianas até as mais complexas, para os Sistemas Municipais de Educação será imprescindível garantir em seus Territórios a equidade no trato com a aprendizagem dos alunos.

Na atenção dedicada ao estudo do DOCTRG, nota-se o empenho de garantir o respeito às diferenças, frente à legislação, sem se afastar do “núcleo duro” da BNCC e do RCG, visando garantir o processo de aprendizagem de todos que dele participam.

Embora tenhamos encontrado essa preocupação na elaboração do documento municipal, nos questionamos e trazemos para a centralidade de nossa pesquisa, como o conteúdo desse documento estará refletido nos Projetos Político Pedagógicos das escolas da

Rede Municipal de Ensino – pública e privada que oferecem Educação Infantil como nível escolar.

O Documento que orienta a organização curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município do Rio Grande, como sugerido pela BNCC e referendado pelo RCG, também engendra Dez Competências Gerais para a formação cidadã dos estudantes.

Essas competências ficaram organizadas de modo a garantir processos didáticos pedagógicos que permitam o desenvolvimento de práticas sociais na escola e fora dela. As dez competências necessárias na organização do currículo trazem para nosso entendimento a identificação das habilidades necessárias a se desenvolver nos estudantes e professores de modo a problematizar para resolver ou superar contradições encontradas nos espaços, tanto educacionais, desde a Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território, bem como os socioambientais existentes no seu entorno.

O objetivo no percurso de nossas análises foi identificar no documento municipal a organização dos conhecimentos que devem ser produzidos com as crianças da Educação Infantil de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram, procurando verificar que saberes e práticas de Educação Ambiental existem nas propostas programadas na organização curricular que promovam interações e brincadeiras nos cinco campos – “O Eu o Outro e o Nós”, “Corpo, Gestos e Movimento”, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, “Traços, Cores e Imagens” e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” –, de experiências instituídas como forma adequada de organização curricular no período que compreende a Educação Infantil.

Na BNCC e no DOCTRG, o tema da Educação Ambiental constitui-se foco de nossas análises. Em ambos os documentos, a Educação Ambiental, na Educação Infantil, aparece da mesma forma que no Ensino Fundamental, com competências a serem desenvolvidas que preenchem as características de um saber agir pessoal e coletivamente com autonomia, perpassando pela responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, de modo que facilite tomadas de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nesse sentido, a Educação Infantil precisa assumir a “incumbência” de encaminhar as crianças dentro de um processo de socialização, que as motive a desenvolver os potenciais humanos de aprender, a partir da apropriação mais plena possível da compreensão do ambiente natural e social, em que vivem e em que se fundamenta a sociedade, promovendo o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito e empatia à diversidade presente na vida social.

Uma Política Pública Nacional como a contida na BNCC, e que recai compulsoriamente na organização da Política Pública Municipal, pelo DOCTRG, a Educação Ambiental se destaca mais pelas diretrizes e normativas que vem sendo organizadas, sistematizadas e fortalecidas especialmente pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92 do que se preocuparem em desenvolver uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que venha a possibilitar uma tomada de consciência e assumir práticas pedagógicas transformadoras, a partir do meio ambiente no qual todos atuam como protagonistas, de modo a superar a dissociação Natureza e Natureza Humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, ao definirem princípios e objetivos da Educação Ambiental e trazerem também orientações de práticas para organização curricular, precisaram ser fortemente ressaltadas nos Projetos Político Pedagógicos e nos Planos de Ensino de cada unidade escolar da rede, oportunizando assim que a abordagem interdisciplinar e transversal da Educação Ambiental, na BNCC, do RCG, e do DOCTRG, venham a oferecer condições aos estudantes de desenvolverem uma compreensão dialética da relação Natureza-Homem-Natureza.

No PPP da escola, na compreensão que estamos desenvolvendo, tornar-se-á necessário, senão quase que obrigatório, que contenha uma linha consistente de Educação Ambiental que faça sentido no Território Riograndino e predominantemente no Território onde se situa a comunidade de cada escola.

A presença de Saberes Ambientais, desde a Educação Infantil, como consciência crítica, certamente, como afirma Leff, conduz a uma racionalidade ambiental entendida como ordenamento de um conjunto de objetivos, explícitos e implícitos que podem transformar os conceitos e métodos das disciplinas curriculares em novos instrumentos para tornar as crianças e jovens estudantes em grupos sociais com “fins de desenvolvimento sustentável, equitativo e duradouro” (LEFF, 2002). Nesse entendimento podemos afirmar que o saber ambiental transforma o conhecimento, para construir uma nova ordem social.

Em tempos difíceis, “bicudos” como diria o saudoso Mário Quintana, como esses que estamos vivendo, em estado de Pandemia do Novo Coronavírus, e com o desastroso governo genocida existente no Brasil, sentimos importante trazer no corpo de nossa pesquisa, para ratificar a necessidade imperiosa de solidariedade e “cuidado” para com o “outro” e com a Natureza a mensagem do filósofo colombiano Bernardo Toro<sup>16</sup>, que nos permite pensar na necessidade de novos paradigmas, não só para a educação, mas para o trato do bem comum: “o

---

<sup>16</sup> Diretor da Fundación AVINA (Colômbia) e membro do Conselho Internacional do Instituto Ethos, e já atuou como assessor dos Ministérios da Educação e Comunicações da Colômbia, Brasil e México, entre outros países.

de cuidado”, a partir dessa afirmação: “O cuidado hoje não é uma opção. Ou aprendemos a cuidar ou vamos perecer”.

Toro (2019), nos propõe a reflexão sobre esse novo paradigma para a sociedade contemporânea, afirmando: “Precisamos deixar de ser uma sociedade orientada pelo êxito, pelo vencer, pelo ganhar. Nosso novo paradigma precisa ser o cuidado. Saber cuidar, saber fazer transações de ganhar/ganhar e saber conversar. Não mais uma inteligência guerreira, mas sim uma inteligência solidária”.

É preciso substituir a lógica da acumulação por uma ética do saber cuidar, o que nos leva a pensar no cuidado que precisamos ter em organizar currículos de aprendizagem e modos solidários de viver, que realmente atendam necessidades eminentemente humanas, e sejam capazes de desenvolver nos estudantes e em seus professores, na sociedade e nas comunidades, os sentidos humanos, promotores da emancipação dos homens e mulheres.

## **5 ANALISANDO PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS COMO POSSIBILIDADE DE TRANSVERSALIZAR OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Pensamos que para todos os envolvidos com a escola e seus quefazeres, que o Projeto Político Pedagógico – PPP aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso que precisa ser estabelecido coletivamente. Esse processo participativo de decisões precisa estar preocupado em instaurar formas de organização do trabalho pedagógico que consiga, segundo Ilma Veiga (2002), desvelar os conflitos e as contradições existentes nas relações do trabalho pedagógico de modo que minimize ou mesmo elimine tudo que possa estar impedindo o pleno desenvolvimento de práticas emancipatórias no interior da escola.

Entendemos também, pelas análises realizadas nos documentos das escolas estudadas, que na elaboração de seus PPPs a presença dos fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os tipos de organização e as formas de implementação e avaliação da escola no seu todo, constituem aspectos fundamentais para situar no âmbito do sistema escolar as funções específicas para com a sociedade.

Com a intencionalidade de identificar as mediações e observar as propostas de produção de conhecimentos contidas nos PPPs, no especial das três escolas que fizeram parte de nossa pesquisa, buscamos, com este entendimento, fazer uma leitura, a mais crítica que nos foi possível fazer, lembrando sempre que o Projeto Político Pedagógico, além de dar uma identidade à escola, precisa contemplar a questão da qualidade do ensino nela administrado, entendida aqui estar indissociável dos pressupostos de Educação Ambiental, como possibilidade de produzir saberes necessários a uma formação humana integral.

É significativo aqui reprimir o pensamento de Veiga (2002), no que tange aos pressupostos teóricos por ela anunciados para a elaboração do PPP que, na sua singularidade, apresenta a intenção e a sistematização do trabalho pedagógico da escola. A autora, conforme já frisamos, sempre está a reforçar a ideia que “o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2002).

Essa afirmação repetida do pensamento da autora nos alertou para a necessidade de afinar as análises feitas nos documentos selecionados para este estudo, uma vez que o PPP constitui-se na escola um campo de luta por uma participação intensa e permanente de toda a

comunidade escolar, por estarem nele planejados e intimamente articulados os seus interesses reais e coletivos. É a participação coletiva e intensa que emancipa.

Compreendemos, assim, que a totalidade da escola está refletida na singularidade do PPP. Nele está a intencionalidade da proposta pedagógica, os rumos que serão tomados, evidenciando o ideal intencional de pessoa humana que a escola almeja formar para a sociedade por ela preconizada.

As reflexões que fomos realizando pelas leituras de teóricos evidenciam que é essencial a proposta pedagógica das escolas estar fundamentada com a participação de toda comunidade escolar, como possibilidade para a transformação das condições materiais de trabalho na escola e superação do próprio PPP, enquanto expressão burocrática da participação coletiva.

Julgamos importante, para fundamentar nossas análises, dialogarmos com autores que, em sua concretude da vida, foram à raiz do problema, e lutaram pela transformação da escola, como possibilidade de uma formação para a vida, organizados, coletivamente para desenvolver uma educação crítica.

Especialmente no trabalho de Moisey Mikhaylovich Pistrak, na sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”<sup>17</sup>, e na obra da educadora russa Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, “A Construção da Pedagogia Socialista”<sup>18</sup>, empenhados em construir uma “nova” forma de educação, um “novo” jeito de fazer a escola, de modo que atendesse aos interesses dos filhos dos trabalhadores e preocupados com a formação cidadã.

Abordar essa possibilidade, trazendo para o seio da Escola Pública, principalmente para o trabalho com crianças da Etapa da Educação Infantil, direcionou nossas análises, tendo em vista a “impossibilidade” de se verificar *in loco*, por motivos da Pandemia ainda persistente, a efetivação do proposto nos documentos oficiais da escola – PPP e o RE – como objetivos da pesquisa.

Trazer como parâmetro possível de ser avaliado no âmbito do proposto da BNCC na ligação feita pelo DOCTRG, no referente à Educação Infantil, o trabalho pensado e realizado

---

<sup>17</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak, na sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, na condução da Escola Lepechinsky e no contato de outras escolas primárias de sua época, busca traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética, entre 1918 e 1929.

<sup>18</sup> Nadezhda Konstantinovna Krupskaya torna-se uma das maiores colaboradoras de Lênin, dedicando-se particularmente ao estudo dos problemas pedagógicos e à formulação de um projeto de organização do ensino realmente formador, no contexto de um Estado sob o comando da classe trabalhadora. A obra “A Construção da Pedagogia Socialista” é composta por 24 textos que permitem uma compreensão das temáticas da autora. Apresenta Krupskaya como a “alma do Narkompros (Comissariado do Povo para a Educação)”, uma das principais idealizadoras das políticas educacionais do período revolucionário. Tem sua escrita marcada pela simplicidade, onde tinha como meta ser compreendida pela classe trabalhadora, destacando-se os trabalhadores da educação. Liderou a Seção Pedagógica do órgão educacional e fundou a revista “A caminho de uma nova escola”.

por esses educadores nas circunstâncias da Rússia de 1920, e o que agora se “exige” como BNCC como “novo” jeito para a escola brasileira, nos permitiu fazer uma relação direta, entre os educadores e os demais envolvidos no processo político pedagógico, com propósitos de vincular os planos de ensino à realidade da vida, tornando-os “Plano de Vida”, em contraposição de desenvolver “somente” competências e habilidades como desenvolvimento humano necessário para atender o mercado de trabalho.

Pensamos em trazer e comparar as propostas, a fim de elucidar o que a formação para a vida coletiva oferece para o processo de uma educação crítica e humana, e o poder ideológico de um currículo escolar identificado pelo possível sucesso no convencimento de todos, e de que forma os Referenciais estaduais e locais se constituirão na única maneira de organizar o saber que a BNCC permite aos estudantes a desenvolverem suas capacidades intelectuais.

Na sua obra, Pistrak, considerava dois princípios como fundamentais para a sustentação da escola do trabalho, a saber: “as relações com a realidade atual” e a “auto-organização dos alunos” (PISTRAK, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva significa transformar a forma e o conteúdo da escola, indissociável à elaboração do PPP. Isso nos possibilita o entendimento que a participação coletiva é imprescindível e determinante, como movimento dialético, evidenciando a favor de quem e contra quem a escola está. Questões estas que precisam estar alinhadas à realidade e seguramente fundamentadas na teoria adjacente.

Temos ciência de que o trabalho na escola esteja fundamentado no seu PPP, por isso, para que se estabeleça uma perspectiva crítica, num projeto de vida, não pode deixar de considerar o modo de produção estabelecido na sociedade capitalista, ou seja, compreender os projetos que estão em disputa, entender que o capital subjuga e aliena.

Nessa direção, entendemos que a escola precisa se estruturar na superação das relações de poder presentes numa sociedade de classes como a nossa. Isso significa dizer que o PPP precisa estabelecer um caráter dialógico e coletivo, compreendendo que a produção do conhecimento e de sua prática pedagógica esteja estruturada numa perspectiva crítica.

As análises possibilitadas pelos PPPs das escolas que nos dedicamos a estudar nesta investigação, frente à necessidade de organizar e implementar uma Política Pública de Estado, em uma situação de normalidade na sociedade, exigem da escola que se queira cidadã uma constante organização e reorganização do saber, junto com o domínio do instrumental básico de conhecimentos, de atenção ao uso das informações e às condições e metodologias para o aprendizado.

Não encontramos de forma explícita nos documentos das escolas uma coerência dessa forma instrumental da didática, com a necessidade do domínio dos conteúdos básicos em relação com as práticas pedagógicas que proporciona, descartando uma participação intermitente da família.

Não observamos uma insistência por parte da escola pela participação dos pais no cotidiano escolar, provavelmente por duas possibilidades: por não encontrar os ecos esperados e a resposta ativa da comunidade, pela desinformação, desinteresse e acomodação; a outra probabilidade pode ocorrer por não poder esperar boa participação dos pais ou responsáveis pelos alunos se eles não sabem onde, como ou para que participar deste cotidiano escolar.

Minasi (1997) afirmou e concordamos com ele que a “Participação é hoje uma ideia-força e uma palavra-chave. Ela indica um dos caminhos mais promissores para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia” (MINASI, 1997). Os pais estarem presentes no cotidiano da escola de seus filhos, além do aspecto físico de frequentar o espaço da escola, comparecendo às reuniões, aos eventos entre outros momentos, talvez não tenha o mesmo significado da presença na vida escolar dos filhos.

Esta participação dos pais na escola, que neste período da Pandemia mostrou-se mais que necessária, constitui-se fundamental, pois implica em estabelecer relações com o processo de ensino e aprendizagem, implica estabelecer relações com os conteúdos das disciplinas que seus filhos estão aprendendo, ajudando nas atividades para casa, hoje consideradas “remotas”, podendo assim fazer sugestões para aperfeiçoar o processo. Muitas são as formas de agir engendrando a presença dos pais na educação.

A realidade das escolas que nos acolheram para a realização desse estudo são distintas, por suas particularidades, no entanto, no que tange à participação das famílias, remonta à cultura do país, de que a escola não é lugar dos pais. Isso se reflete nos documentos oficiais das escolas, pois não mencionam esse segmento da comunidade escolar como partícipe do processo desenvolvido pelas escolas.

Situam-se no Regimento Escolar como setor da escola – Círculo de Pais e Mestres – com funções específicas de respaldar as direções das escolas nos gastos dos recursos públicos recebidos do Estado. Com estatuto próprio – registrado em Cartório de Ofício e Notas – constando no RE como único destaque que “A principal atribuição dos pais ou responsáveis é compartilhar junto à instituição o processo de desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças, participando das atividades propostas pela escola e acompanhando a vida escolar delas”.

Dadas todas as condições desfavoráveis para um estudo conforme planejado em nosso projeto e pesquisa, pois não tínhamos em nosso imaginário as consequências tão

desastrosas para a humanidade em tudo que constitui sua totalidade, sentimos não tão quanto as vidas perdidas pela Pandemia que se instalou no mundo, mas também pela catástrofe que continua causando à ciência, à educação e à formação humana, ao impedir que desenvolvamos, com a eficácia necessária, o particular de nossas práticas profissionais.

Esse estudo, cheio de perspectiva de encontrar prováveis soluções, pelas hipóteses que levantou e pelos objetivos que se lançou, precisou, pelas condições materiais que se organizaram motivadas pela fácil e invisível contaminação deste Vírus, optar, no tempo prescrito de duração do Curso de Mestrado, a limitar-se a realizar um estudo deficitário frente às possibilidades que antes se apresentavam. Ao mesmo tempo é um pedido de desculpa pela qualidade que as condições materiais nos ofereceram para a sua realização e nossa opção por não arriscar a vida nas buscas das informações que não encontraríamos com o total fechamento das escolas ainda até hoje.

Nesse tempo em que esperávamos a volta da normalidade da vida em sociedade e termos as escolas em pleno funcionamento de suas atividades pedagógicas, experienciando a implantação do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino por parte de todas as Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, implementando seus Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Internos elaborados dentro do preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, fomos contingenciados a explorar as situações até então criadas pela Política Pública oficializada pela BNCC.

Assim, cabe-nos salientar que, tendo como referência o geral da BNCC, onde ficou determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 “art. 6º- precisa estar alinhado aos princípios normativos”, com tal determinação, no que se refere ao Território, em todas as escolas do Município foi preciso na singularidade de cada PPP alinharem-se aos princípios já seguidos pela particularidade do DOCTRG.

Nesse construto, as propostas pedagógicas e os currículos elaborados pelas escolas da rede precisaram considerar as múltiplas dimensões de seus estudantes, visando o pleno desenvolvimento de seus potenciais enquanto seres humanos, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.

Fomos entendendo, nessa linha de pensamento, que pelo escrito na BNCC que cada unidade escolar teria urgência em elaborar ações formativas de modo bastante críticas ao modelo que está posto como Base Nacional, as quais vêm a exigir, fundamentalmente, uma mudança de linguagem nas propostas de PPP e em todos os planejamentos pedagógicos das escolas, como Planos de Ensino, na regência de sala de aula, nas ações para uma gestão participativa, além de colocar um grande desafio aos gestores administrativos e aos

pedagógicos, desafios aos professores, orientadores e supervisores frente à necessidade de reverem suas práticas no seu todo.

Embora pelo que já vínhamos acompanhando como conselheiros municipais de educação e pela própria função desenvolvida dentro da Secretaria Municipal da Educação, a orientação emanada do Conselho Nacional de Educação, e por conseguinte dos demais Conselhos Estaduais e Municipal, significava a importância e necessidade de examinar e transformar no *todo* do conteúdo do trabalho educativo até então realizado pelas escolas, pensar agora como desenvolver como conteúdo tudo aquilo que, do ponto de vista do estudo da atualidade, é essencial.

Mesmo sem ter a possibilidade de observar nas escolas as práticas a serem desenvolvidas pelos professores tendo como referência do DOCTRG, já supostamente materializado nos PPPs, nos Planos Global da Escola e nos Planejamentos dos anos/séries e seus respectivos componentes curriculares, como inicialmente pensamos ser pertinente trazer para nossas análises de observações, adentramos com mais profundidade na Proposta Política apresentada pela mantenedora SMEd, buscando significado no que problematiza a realidade da escola e do sistema de ensino e vir a compreender o sentido e as determinações históricas que justificam a quase não mudança.

Assim, ao considerar a realidade concreta que se nos apresenta, observamos que ainda consta como Projeto Pedagógico do Município o mesmo projeto para a educação, elaborado pela gestão municipal do ano de 2013 e registrado ainda hoje no sítio eletrônico da Secretaria do Município da Educação<sup>19</sup>. Imaginamos que até a presente data se conserve o mesmo por motivos de reeleição do Executivo Municipal que manteve os mesmos gestores na pasta da Educação.

O ano de 2013 foi um ano marcado pelo início de uma nova gestão no Município, como ponto de partida, estabeleceram algumas premissas, dentro do que o governo considerava como caminho para uma escola “ComVida”.

Conforme a introdução do documento da SMEd, estão anunciados como princípios filosóficos do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação:

Diálogo com toda a perspectiva teórica e educacional que tenha como *foco de ação política e pedagógica a qualificação da vida* das pessoas, sejam elas homens e mulheres, jovens, adultos e crianças de toda e qualquer cultura, etnia, condição física, econômica e social – respeitando-se as especificidades de cada seguimento educacional, visto como unidade constitutiva de um projeto coletivo. (PROJETO SMED, 2013).

---

<sup>19</sup> O Projeto Político Pedagógico do Município encontra-se no site da Prefeitura do Rio Grande. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br>.

Como ponto de partida a proposta apresenta como *foco de ação política e pedagógica a qualificação da vida*, o que nos leva a entender que a Secretaria, como órgão direto do governo para a educação, pretendia uma escola dinâmica, transformadora da realidade.

É plausível que em 2013 fosse apresentado, por tudo que pode representar, um princípio filosófico no Projeto de Educação de uma Secretaria de um governo considerado popular. O diálogo como categoria Freiriana dispensa a qualificação do particular, identificar as pessoas como homens, mulheres, jovens, adultos e crianças, pode estar ocultando o comum, o geral de todos eles serem Seres Humanos.

Pensamos que atender as necessidades de educação de todos os Humanos, não garante que o projeto seja coletivo. Propor uma Educação *Omnilateral* e ou mesmo “unitária” na concepção gramsciana de Escola pode dar mais qualidade à vida das “pessoas” do que especificar o atendimento da diferença.

Destacamos esse nosso comentário já que compreendemos esse Princípio Filosófico realmente como princípio, pois a nova gestão desconhecia a realidade das comunidades escolares, e como “utopia” possível lançou-o como viável. Ao não revisitar o Projeto Pedagógico no ano seguinte e mantê-lo por oito anos de duplo mandato, criticamos a falta de avaliação das próprias práticas da rede no seu todo.

Nessa perspectiva, pensamos ser fundamental que se estabeleça uma unidade nas relações entre os formadores do Sistema Municipal de Educação – Conselho Municipal de Educação, Mantenedora e Escolas.

No estudo analítico da teoria que ilumina a importância das escolas e da mantenedora como gestão pública de educação, ficamos com a realização deste estudo, com a convicção de que o PPP, como o defendemos, constitui um marco de referência elaborado e definido pela e para cada comunidade escolar.

O PPP, por tudo que o constitui, exige na sua efetivação um determinado rigor metodológico, cuja prática promotora de transformação torne a escola um espaço produtor de conhecimentos emancipatórios, ou seja, atenda ao objetivo geral da escola.

A esse respeito Minasi (2019) afirma que o PPP precisa, na sua organização,

[...] considerar uma “teoria pedagógica de vanguarda”, que parta da prática social como critério de verdade e esteja compromissada em solucionar os problemas da Educação, do Currículo e dos Processos de Ensino e de Aprendizagem de e na escola. (MINASI, 2019).

Nessa direção, o caminho dos pressupostos teóricos/práticos adotados no desenvolvimento do pedagógico, alinhados à uma perspectiva crítica, como pensamos ser possível às escolas da Rede Pública Municipal realizar, colocaria certamente a educação como compromisso político do poder público para com a população e atenderia seu Princípio Filosófico ainda de 2013.

Querer trazer para o interior da escola vivências revolucionárias, transformadoras, sem dúvida alguma vai exigir do seu corpo docente e técnico-administrativo teorias revolucionárias. Não se trabalha o novo com saberes antigos. Esse movimento necessário na escola entendemos, como Pistrak (2011), como movimento de emancipação.

Pistrak (2011) pensava em uma escola com ideais de formação de um homem novo e julgava não ser possível simplesmente utilizar as antigas ideias pedagógicas sem passar pelo crivo de uma reflexão criteriosa.

O Magistério do Município do Rio Grande, com a nova gestão que teve início a partir de 2013, assumiu como sua, aquele mesmo Princípio Filosófico da proposta pedagógica da Mantenedora, sem diferenciar o todo da gestão educacional do Município, com a particularidade de cada escola e de cada comunidade. Serviu como fio condutor das administrações de cada unidade escolar.

Compreender as unidades escolares, com dificuldade de colocarem na organização e sistematização de seus objetivos e metas a serem atingidas ao longo do ano letivo, como um compromisso de implantar compulsoriamente a BNCC em suas matrizes curriculares e desenvolver como *linhas de atuação*<sup>20</sup>, no âmbito do particular – unidade escolar – as ações gerais as quais se apresentam desde 2013, o compromisso de provocar mudanças preconizadas no todo do referencial da Secretaria.

A reflexão que nos foi possível fazer no estudo dos referenciais teóricos, que muito indelével aparecem nos PPPs das escolas, são insuficientes para realizar a mudança prevista no processo de produção do conhecimento. Como sabemos, para provocar as mudanças, transformar uma sociedade e a escola pública é preciso intencionalidade recheada de práticas audaciosas, é preciso como ponto de partida que sejam determinadas metas pedagógicas e administrativas.

---

<sup>20</sup> **Gestão compartilhada:** Uma gestão que acolhe, propõe e compartilha tomadas de decisões, sucessos, desafios, responsabilidades. A cidade educa. **Formação em serviço:** todos devemos estar comprometidos com nosso processo de formação permanente – tendo em vista a qualificação dos serviços prestados à comunidade escolar e as necessidades impostas pela demanda da escola na contemporaneidade. **Atenção e cuidado:** Qualidade nas relações interpessoais e promoção da participação ativa de toda a comunidade na vida da escola. **Currículo, espaços e tempos educativos:** Compreensão de currículo para além da grade de conteúdos como toda e qualquer aprendizagem que ocorre na escola.

Entendemos que é compromisso da mantenedora alinhar uma proposta de orientação do professor, para que o conhecimento que é pretendido produzir-se não seja uma mera reprodução do modelo que, comumente, venha a atender aos interesses do capital, com uma proposta de escola que possibilite preparar também, em especial, para o mundo do trabalho.

Discorre aí a necessidade de que o professor precisa ter habilidades necessárias para romper as estruturas historicamente inculcadas, que se proponha a desenvolver novas práticas, na busca de reverter a lógica estabelecida. As propostas de mudanças precisam ser debatidas, estudadas e questionadas, avaliadas permanentemente para que se possa chegar à elaboração de um projeto pedagógico com vistas a ser possível desenvolver, como é preconizado, uma educação “Comvida”.

Pensamos que o sentido da formação continuada tem um caráter que vai além da “*capacitação*”, do “*aperfeiçoamento*” ou do “*treinamento*”, pelo que estamos compreendendo com nossos estudos, trata-se de organizar a formação de professores, que possibilite organizar e sistematizar condições para que se viva na escola a unidade teoria e prática.

Desta maneira, há necessidade de gerar, no sentido de criar outros métodos que atendam à forma interdisciplinar, imbricados pelos pressupostos da Educação Ambiental, o que implica num processo de reconstrução social, por meio de uma transformação ambiental do conhecimento.

Na continuidade, julgamos ser importante lançarmos algumas considerações a partir do estudo empreendido, a partir de nossas análises nos PPPs das três escolas que fazem parte do nosso objeto de pesquisa.

Portanto, nossas considerações não se reservam a tecer críticas, mas elucidarmos o que estamos compreendendo sobre a sistematização de qualquer PPP, o qual exige sempre uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação da sua função social e a clara determinação de conceitos, sistematização das práticas e ações a serem desenvolvidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

Conforme exposto anteriormente e determinado pela BNCC, todas as 77 escolas do Município estão em processo de reorganização de seus documentos, o que vai exigir, primeiramente, pensar que lugar ocupam os alunos, os professores, os pais, a comunidade, os funcionários, pois todo movimento, transformação ou desenvolvimento se opera por meio das contradições, mediante o conflito do antigo com o novo (MINASI, 1997).

Nesse sentido, consideramos que o PPP de qualquer escola não se restringe a um conjunto de normas, direitos e deveres, mas a uma qualidade no todo do processo que nela é vivido. Também é essencial que o PPP não seja um documento que reflita somente os aspectos

pedagógicos, com planos isolados da realidade do contexto da escola, ele precisa dar conta da totalidade de sua ação educativa.

Diante desse entendimento, construído e delineado coletivamente do ideal intencional de aluno que a escola deseja formar, para a elaboração do PPP, consideramos uma unidade necessária entre Mantenedora e escolas, com um Projeto Político de Educação combinado com o PPP de cada escola, como possibilidade de desenvolver conhecimentos que, na centralidade do PPP venham a objetivar não somente planos de estudos, mas planos de vida.

A Escola Pública do Município do Rio Grande, nesse particular, certamente precisará assumir no seu intencional de trabalho o coletivo, a fim de desenvolver outros conhecimentos, identificando a prática necessária a ser desenvolvida, porém, esse intencional precisa estar fundamentado por um referencial teórico-metodológico que venha possibilitar construir uma formação humana integral.

## 6 PERCORRENDO METODOLOGICAMENTE O FENÔMENO

Precisamos lembrar sempre que nossa prática atesta que não podemos compreender, imediatamente as coisas percebidas por nossos sentidos, e que não é senão depois de tê-las compreendido que as coisas podem ser ainda profundamente percebidas pelos sentidos. (MINASI, 2021).

Os ensinamentos trazidos por Minasi (2021) foram essenciais para este estudo e para as compreensões que foram sendo produzidas ao longo das orientações, possibilitando encontrar e entender como se dá o movimento dialético no desenvolvimento dos fenômenos materiais sociais.

A fim de elucidar o movimento dialético que culminou quando da implementação do *Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC*, a ser seguido pelos Projetos Político Pedagógicos das escolas públicas e privadas no Município do Rio Grande, em todas as etapas de ensino, organizamos uma breve contextualização do processo.

Nesse todo de medidas providas dos mais diversos segmentos que compõem o todo da educação, que *sulearam* as escolas, nosso foco foi a *Educação Infantil Pública Municipal*, no que se refere ao particular do DOCTRG da BNCC e na singularidade das três escolas que fizeram parte de nosso objeto de estudo.

Nesse interim, buscamos desvelar nos documentos que regulamentam e orientam a elaboração do currículo da Educação Infantil, os quais dão veracidade e fundamentam as práticas pedagógicas, bem como vir a compreender os impactos das políticas públicas, as possibilidades e desafios enfrentados, a fim de garantir as especificidades e singularidades que identificam a Etapa da Educação Infantil com fins de garantir o mais pleno desenvolvimento possível da criança.

O processo de elaboração do DOCTRG, durante o ano de 2019, foi coordenado pela equipe da SMEd, envolvendo professores e gestores das escolas das redes municipal, estadual e privada. Foi um movimento que envolveu vários momentos de discussões realizados nas escolas, de encontros formativos, de atividades propostas pelo “Dia D”, das contribuições vindas da plataforma de consulta pública do Documento no site da Secretaria, assim como da análise e contribuição da versão preliminar do documento realizado nas escolas.

Nesse todo encontra-se o resultado de um trabalho que estabelece os princípios orientadores da educação para o Território no Município do Rio Grande, objetivando garantir as aprendizagens essenciais a todas as crianças, jovens e adultos, na Educação Básica, na intencionalidade de atender as especificidades de cada nível e modalidade educacional.

Aprovado em 10 de dezembro de 2019, pelo Parecer nº 019/2019, pelo Conselho Municipal de Educação, o DOCTRG da BNCC, no intencional de consolidar equidade e qualidade do atendimento à Educação Básica no Município, constituiu-se no documento referência para construção dos currículos nas escolas.

Foi essencial desvelar as concepções de criança, educação infantil, educação integral, bem como a relação que se estabelece com a escola/família, ou seja, que concepções precisam se estabelecer como fio condutor das práticas pedagógicas e da formação continuada dos professores.

No que se refere ao singular do PPP das três escolas que fizeram parte de nossas investigações, a Escola que faz parte da Rede Particular de Ensino, pertencente ao Sistema Municipal de Educação, denominada *Escola de Educação Infantil Mundo Encantado*, traz na descrição de seu PPP que suas instalações físicas foram construídas para esse fim, seguindo as normas e legislação específica.

Também apresenta um slogan “*Um lugar para ser feliz*”, com um ambiente acolhedor, estimulador e construído especificamente para atender as necessidades da comunidade local do Bairro Castelo Branco 1. Quanto às práticas pedagógicas, a escola afirma trabalhar com base na Teoria de Jean Piaget<sup>21</sup> e Celestin Freinet<sup>22</sup>, e ter como princípio “promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a cidadania, inserção cultural, a construção de valores e autonomia”.

A *Escola Municipal de Educação Infantil Professora Deborah Thomé Sayão*, por situar-se numa Área de Preservação Ambiental, denominada Parque Bolaxa, descreve em seus documentos que o Bairro Bolaxa foi um dos escolhidos para a construção desta escola por ter um terreno municipal disponível, assim o interesse da mantenedora era fazer desta escola uma “Escola Parque”.

Na construção de seu PPP a Escola enfatiza que se inspira na Pedagogia Reggio Emilia<sup>23</sup>, idealizada por Loris Malaguzzi<sup>24</sup>, ressaltando que o ponto de partida da ação pedagógica é,

---

<sup>21</sup> Jean William Fritz Piaget é considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

<sup>22</sup> Célestin Freinet foi um pedagogo e pedagogista anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação dos dias atuais. Freinet se identificava com a corrente da Escola Nova.

<sup>23</sup> Reggio Emilia está localizada no Norte italiano. O pontapé inicial foi dado pela comunidade, desejosa de reconstruir uma Reggio Emilia devastada pela Segunda Guerra Mundial. Era 1946, os conflitos recém haviam cessado e a prioridade das famílias era construir uma escola com os tijolos das casas bombardeadas.

<sup>24</sup> Loris Malaguzzi (1920-1994). Malaguzzi depois de se formar em Pedagogia na Universidade de Urbino, começou a dar aulas nas escolas primárias da região é considerado o precursor da abordagem Reggio Emilia. A filosofia pedagógica “incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre

uma escuta atenta e o diálogo com a criança, o espaço como facilitador de novas experiências, a participação ativa dos pais qualificando nossas interações, o encantamento das crianças e os registros como alicerces para uma educação de qualidade que busca o protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem. (Proposta Pedagógica da EMEI Déborah Thomé Sayão – Introdução)

E a terceira escola trabalhada nesse estudo, a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz*, na descrição de seu PPP para a Etapa da Educação Infantil, define como finalidade:

“possibilitar o desenvolvimento integral da criança, cumprir a função de cuidar e educar indissociáveis, num trabalho que se entende complementar a ação da família, considerando no seu trabalho as diferentes linguagens, ressaltando também a metodologia de projetos, usada pela escola, por entenderem que estes projetos são desenvolvidos com as crianças e não para as crianças” (PPP, p. 13 ).

As propostas destas escolas enfatizam muito fortemente que são promotoras do desenvolvimento “integral” da criança, de modo que no todo de suas atividades pedagógicas dizem ser, estas, práticas que oportunizam o exercício no presente para o futuro de cidadania para as crianças, de inserção sociocultural na forma de autonomia emancipatória.

Temos lastimado muito, além das vidas ceifadas nesta Pandemia, o processo aterrador que o Novo Coronavírus tem causado no todo pedagógico das escolas. O planejamento para o ano de 2020, no que se refere aos PPPs das escolas, que deveriam desenvolver todo o processo de sua reelaboração, continua, ainda hoje, sem ter as condições adequadas, primeiro de organizar e sistematizar seus processos dentro da programada implementação da BNCC e do DOCTRG e, segundo, de ficar impedida de oferecer o necessário para o pretendido com essa dissertação.

## **6.1 Aspectos teórico-metodológicos do estudo**

No caminho deste estudo nos propusemos a perseguir o movimento dialético que culminou no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, assim se faz necessário apresentar a fundamentação teórica e metodológica como a possibilidade de termos conhecido o fenômeno de estudo e sua essência para transformá-lo.

---

a representação simbólica”, conforme o livro *As Cem Linguagens da Criança – Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*.

Consideramos que o movimento do fenômeno material social concreto dessa pesquisa não se desenvolveu isoladamente, constituindo-se uma totalidade social e objetiva, pela natureza da dialeticidade dos fatos e buscamos, na concepção teórica do Materialismo Dialético, o caminho para desvelá-lo.

Minasi (2005), em sua tese doutoral trabalhou nesta perspectiva e fala de sua opção ao escolher o caminho de sua pesquisa:

[...] a opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético admite que os fenômenos materiais são processos e não coisas perfeitas, acabadas podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão imediata da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu “espírito” crítico e revolucionário. (MINASI, 2005, p. 65).

Diante dessa afirmação, entendemos que o nosso fenômeno de pesquisa também continua em constante movimento, mesmo após seu estudo. Assim nosso estudo percorreu a trajetória na busca pela compreensão do processo de constituição histórica da objetivação na particularidade do DOCTRG, presente na singularidade dos documentos que fundamentam e compõem o todo da escola.

Aprendemos com Triviños (1987) que em uma pesquisa, principalmente quando se propõe a ser dialética, o fenômeno material social a ser pesquisado precisa fazer parte do “metier” do pesquisador, do trabalho criativo do pesquisador.

O fato de estarmos imbuídos no movimento do processo, como pesquisadores de uma realidade que está teorizada no BNCC e no DOCTRG, e como Assessora Pedagógica no Núcleo da Educação Infantil da SMEd, sem deixar de ser professora da Educação Infantil, e também como conselheira do CME, se fez predominante buscar em nosso fenômeno a presença dos pressupostos da Educação Ambiental, como possibilidade de ampliação dos conhecimentos necessários para desenvolver uma educação integral.

Dessa forma, trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise as compreensões teóricas, construídas e explicitadas pelo objeto em questão. Portanto, é um estudo que buscou ser o mais aprofundado possível, respeitados os limites impostos pela Pandemia ainda existente no mundo, que nos envolveu concretamente com o objeto de estudo, suas contradições e mediações, as quais estão imbricadas no seu movimento dialético próprio, e como possibilidade de transformação da realidade.

Enfatizamos que as realidades impostas pelo modo de produção capitalista, na verdade para nós são contingências frente nosso sonho de escola possível, pois com os impedimentos de ordem estrutural e perdas irrecuperáveis, associado a todos os efeitos causados e que continua causando a Pandemia do Coronavírus, têm sido também fatores determinantes, os quais nos dificultaram de acompanhar o processo de efetivação, nas práticas escolares, das fundamentações teóricas elaboradas e perseguidas pelos documentos que regulamentam a Etapa da Educação Infantil no Território Riograndino.

Diante desse contexto perseguimos o desvelar do objeto apoiados na *Análise de Conteúdo*, uma análise documental, do processo que compõe nosso fenômeno de pesquisa “**A Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC**”.

Entendemos que por meio dessa busca dedicada e criteriosa, a análise nos documentos legais que regem a Educação Infantil no Território Riograndino foi o que possibilitou-nos chegar o mais próximo possível da essência que procurávamos.

Amparados no processo da *Análise de Conteúdo* pensado por Bardin, considerando que sua compreensão deste método reforça o referencial teórico usado nesta pesquisa, Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Nossa intenção em usar o método de *Análise de Conteúdo* nesta pesquisa acontece porque ele se apropria para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” servindo também, para o desvelar, das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, documentos orientadores, não apenas para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem.

Por ser nossa pesquisa qualitativa, nos associamos também a Triviños que, ratificando Bardin, afirma a importância deste tipo de pesquisa, pois ela não admite visões isoladas e estanques, se resolve na interação constante e dinâmica dos fatos.

Nosso estudo trouxe como premissa uma análise, tão rigorosa quanto possível, do DOCTRG da BNCC, no que se refere à Etapa da Educação Infantil, o que implicou em analisar, interpretar, compreender e avaliar a Educação Infantil na “*Totalidade*” do seu limite.

Estamos considerando e compreendendo que a *Totalidade*, como categoria dialética nos aproxima do real da Educação Infantil em consonância com o DOCTRG, pois a Totalidade

de todos os aspectos de nosso fenômeno de pesquisa – **A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino** – analisados, interpretados e descritos, nos permitirá o conhecimento do presente, todavia nosso estudo, interrompido de todas as formas pela terrível Pandemia que ainda vivenciamos, impediu a implantação das práticas que tornariam, para a pesquisa em si, o critério de verdade de sua eficácia.

O sentido que estamos dando à concepção de totalidade, por meio do Materialismo Dialético, para este estudo, baseia-se na relação dialética do todo da Educação Infantil, com suas partes, desde a legislação que a defere, as etapas que a constituem, as práticas que a materializam, os professores e as crianças que a desenvolvem, assim como os campos de experiências, os eixos estruturantes, as aprendizagens, mostrando que esse fenômeno só abstratamente pode ser isolado e explicado por si mesmo, alheio às circunstâncias que o produziram ou nas quais está inserido.

Nossa relação com a pesquisa, a sociedade e a realidade, principalmente os envolvidos com a Educação – gestores, professores, especialistas de toda ordem, estudantes – vem do que aprendemos com Lukács, quando afirma:

E é aqui que se revela a importância decisiva da concepção da Totalidade, pois é muito possível que qualquer pessoa compreenda e descreva um acontecimento histórico de maneira essencialmente justa, sem que por isso seja capaz de perceber este mesmo acontecimento no que ele realmente é, na sua função real no interior do todo histórico a que pertence, isto é, de o perceber no interior da unidade do processo histórico (LUKÁCS, 1974).

Estas ideias ratificam nossa escolha pela dialética materialista e, especificamente, da categoria da Totalidade. Realmente como afirma Lukács (1974), compreender e descrever um acontecimento histórico de “*maneira essencialmente justa*”, mas fora do contexto do todo histórico, esse acontecimento, esse evento, perde toda a riqueza, ou grande parte dela, quando se esquece que ele é apenas uma fase de um processo complexo, amplo e que representa uma unidade.

Nossa busca esteve também pautada na concreticidade dos fatos, no critério de verdade, e, para tanto, foram determinantes os ensinamentos de Marx que nos ensinou a oposição à concepção abstrata,

A qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e também não dos homens narrados, pensados imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Nossas análises, novamente sublinhamos, foram por demais dificultadas, de certa forma a frustrar nossas expectativas com o comparativo proposto do teórico com a prática pedagógica. Essas análises, embora tenham sido permeadas por intensas leituras, por entendermos que sempre que voltávamos ao texto de origem se estabelecia a possibilidade de aproximarmos da raiz, de termos compreendido as intenções, ideologias, conceitos e por estarmos embasados no método da Análise de conteúdo, oportunizando-nos estabelecer alguns conceitos que fazem parte de nossa fundamentação teórica, os quais nos guiamos ao longo desse trajeto, podendo destacar: 1) Formação Humana Integral como princípio da totalidade; 2) Contradição como inerente ao movimento dialético; e, 3) Educação Ambiental como conhecimento transversalizador do currículo, a ausência dos alunos e dos professores na sala de aula, a constatação do encontrado nos documentos como intencionalidade do PPP, tendo a prática como critério de verdade, não pode acontecer.

Estes conceitos, permaneceram como fio condutor de nosso caminho, visaram ao máximo atender nossas suspeitas levantadas pelas hipóteses da pesquisa, bem como aos objetivos que foram sugeridos pelo Problema provocado pela nossa tese de mestrado, enquanto antítese impedida de ser comprovada.

## **6.2 O Problema, as Hipóteses e os Objetivos Específicos da Pesquisa**

No estudo de qualquer fenômeno na natureza ou nas relações sociais descobrem-se contradições, isto é, choques de aspectos ou tendências opostas que condicionam o desenvolvimento do analisado. O conceito de contradição dialética adquire uma importância decisiva, exatamente ali onde se caracteriza o processo de desenvolvimento.

Na natureza, na vida social, no pensamento dos seres humanos, o desenvolvimento se processa na superação ou resolução de contradições. Engels escreveu certa vez que: “A contradição consiste em que a coisa permanece a mesma e, ao mesmo tempo, modifica-se incessantemente, em que ela contém em si a oposição entre a ‘estabilidade’ e ‘modificação’”. (ENGELS, 1975).

Persequimos assim, o movimento dialético do nosso fenômeno material social concreto sensível, desenvolvido pelas superações dos estabelecidos pelas *contradições* que o compõem na sua totalidade da “**A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino**”, persequimos tal movimento como possibilidade de compreender se os pressupostos de Educação Ambiental transversalizam os documentos que referenciam a formação cidadã dos estudantes nas escolas.

Frente às orientações contidas nos pareceres, quando da qualificação do projeto deste estudo, lançamo-nos em revisar a proposta e encaminhar para que as possibilidades tivessem as condições adequadas para que se tornassem realidade. Começamos com muitíssima dificuldade, frente ao inesperado protagonizado como consequências da desastrosa presença do Novo Coronavírus, que ainda nos assusta muito, a desenvolver a pesquisa propriamente dita.

Havíamos estruturado como questão de pesquisa antes da Pandemia a curiosidade sobre: **Que contradições existem, a partir do Documento Orientador Curricular do Território Municipal Riograndino da BNCC, e como aparecem nas práticas cotidianas das Escolas de Educação Infantil da Rede Pública de ensino, frente ao eixo transversal da Educação Ambiental?** A forma como tínhamos pensado ir em busca destas respostas, fomos, de todas as maneiras, dificultados de modo a impossibilitar a resposta que contemplasse ou que atendesse o pretendido com ela.

Cabe neste momento, então, esclarecer que pelo vivido na concreticidade do ano de 2020 e até o momento do ano de 2021 ainda sofrendo as consequências, além da existência do Novo Coronavírus em sua Pandemia, agravado ainda pelos problemas de ordem estrutural, originados pelo modo de produção capitalista, os quais afetam todos os modos de vida, no tempo desta pesquisa, no específico deste ano, pelo cuidado acertado da vida, ficamos impossibilitados, de estar nas escolas, como era proposto inicialmente como parte do processo de pesquisa.

Assim, foi preciso limitar a centralidade do nosso objeto e reelaboramos, adequando as condições materiais ainda existentes, a nova questão de pesquisa: **Que contradições existem nos documentos que representam e identificam as Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de ensino nas suas propostas pedagógicas, comparando com o evidenciado no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, frente ao eixo transversal da Educação Ambiental?**

A partir da relação direta no processo de desenvolvimento do nosso fenômeno, acompanhamos a organização, a sistematização e análises do todo que reuniu as necessidades de que as escolas precisaram implantar uma Base Nacional com a colaboração local, sem as condições de fazer, foi dessa relação direta que levantamos as hipóteses para nossa pesquisa.

Minasi (2005) alerta que a formulação de hipóteses, em qualquer pesquisa qualitativa, não vai significar um caminho obrigatório a seguir, embora afirme que as hipóteses se apresentam para o pesquisador de forma bastante precisa. Portanto, no movimento dialético do objeto, as hipóteses que inicialmente eram suspeitas, referiam-se à implantação da BNCC e seu desenvolvimentos no ano letivo de 2020/2021, por meio do DOCTRG.

No contingente necessário pela expansão do Novo Coronavírus, limitamo-nos a conhecer, analisar e interpretar as contradições apresentadas nos documentos, não mais incluindo as práticas pedagógicas efetivadas nas escolas estudadas, limitamo-nos à investigação somente dos documentos oficiais da escola como importantes, por serem únicos para um desvelamento das concepções contidas nestes documentos, que mostram e escondem o intencional das escolas de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal.

Isto significa de um modo mais geral, que o conjunto de parâmetros que escolhemos para nos permitir determinar se o proposto nos documentos se constituía em verdadeiro ou falso. Nesse viés, consideramos que o DOCTRG da BNCC, por ainda não ter conseguido ser efetivado na singularidade dos PPPs e REs, bem como nas práticas escolares, carece de “tempo normal” de vida escolar.

Nesse sentido, como já anunciamos no decorrer de nossa escrita, que esclarecem nossos impedimentos, estes causados não somente por um tempo de isolamento como minimização da contaminação do Novo Coronavírus, mas identificando, na rotina da escola e do próprio Sistema Municipal de Educação, não terem em todo o seu tempo de existência, propor e organizar jeitos diferentes de identificar e se estruturar para enfrentamento de tudo aquilo que demanda da raiz da sociedade capitalista.

As *hipóteses* nos serviram de guia da pesquisa, por estarmos envolvidos com o todo do processo. Encontramos apoio para nossa *primeira hipótese*, em Marx, quando formula as Teses de Feubarch. Na Tese I, Marx colocou a prática como fundamento do conhecimento e ao mesmo tempo o limite. Verificamos que haviam situações-limites na objetivação do DOCTRG da BNCC, que dificultam a efetivação da Educação Ambiental, com saberes ambientais que precisam transversalizar o todo senão a totalidade do currículo, seguido pelos pressupostos que as diretrizes insistem em apontar como fundamentais para o desenvolvimento integral.

O ponto forte certamente se encontra nos princípios estabelecidos no Documento que exigem uma fundamentação rigorosa e consistente, possibilitando assim se efetivar nas práticas os objetivos para o desenvolvimento de uma educação integral, propostas por todas as escolas investigadas.

A *segunda hipótese* indicada pelo nosso problema de pesquisa, está relacionada à qualificação/formação dos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino, que podem estar aquém das exigências contidas no DOCTRG.

Em nossa *terceira hipótese*, foi necessário encontrar as situações-limites inerentes às condições em que se desenvolvem as práticas docentes que impossibilitam práticas educativas audaciosas frente às necessidades das curiosidades cognitivas das crianças.

Identificamos que existem contradições na objetivação das práticas, que impedem os professores de vivenciarem propostas pautadas nos princípios da Educação Ambiental, como forma de ampliar saberes, que possibilitem a omnilateralidade desde o início da formação de todas as crianças que frequentam a Etapa da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, muito particularmente no que mostram os documentos pedagógicos administrativos das escolas estudadas.

No caminho das suspeitas levantadas pelas *hipóteses*, elegemos os *objetivos* para que pudéssemos sair em busca das comprovações ou contrapor nossas suspeitas. Por ser uma pesquisa qualitativa, desenvolvemos nossos objetivos específicos, pois compreendemos, dentro do Materialismo Histórico Dialético, que não podemos concluir com generalizações.

Assim, propusemo-nos para comprovar nossas suspeitas, interpretar e compreender as contradições existentes na sistematização do DOCTRG da BNCC, que poderiam estar dificultando a efetivação de práticas educativas, como proposta transversal de Educação Ambiental na totalidade do currículo.

Nesse alinhamento, buscamos desvelar, interpretar e compreender que *situações-limites* existentes da qualificação/formação, dos docentes da Etapa da Educação Infantil, como impedimento de efetivarem os princípios estabelecidos pelo DOCTRG da BNCC, com vistas ao desenvolvimento dos sentidos compreendido como uma formação humana integral.

Também perseguimos a identificação, compreensão e descrição das contradições existentes na singularidade dos *documentos* que regimentam todo o trabalho pedagógico das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, os quais precisam estar em conformidade, com o *todo* do DOCTRG da BNCC de modo que conseguíssemos compreender o que tem impedido ou mesmo dificultado os professores e crianças, no específico da Educação Infantil, de vivenciar práticas educativas socioambientais revolucionárias.

São várias as dificuldades trazidas pelo Novo Coronavírus, no que tangem à realização deste estudo, mas pensamos que quem já viveu situação semelhante pode considerá-las normais. Diante dos dois aspectos, o pandêmico e a pesquisa científica, ficamos assustados, primeiro pelo medo de contaminação e segundo temíamos a qualidade da dissertação a ser apresentada.

Foi importante recorrer a Paulo Freire e nos identificarmos como “seres inconclusos”. Buscamos entender que o cenário de nossa pesquisa não era novo somente para nós, está sendo para todos. Foi importante encontrar nas orientações recebidas que o importante nessa excepcionalidade é saber com humildade, identificar o que não conseguimos realizar ao longo do estudo, bem como identificar as falhas e a dedicação dos esforços para corrigi-las, mesmo impotentes para solucioná-las.

É difícil calcular de forma precisa os danos que o Novo Coronavírus tem causado em esfera global, mas podemos afirmar que na esfera do pós-graduação e no específico da pesquisa em educação foi muito desastroso. A fragilidade de toda nossa formação diante da Pandemia nos dá a certeza que a humanidade está carregando o desafio de aceitar incertezas e acolher as transformações possíveis com humildade.

Nesse sentimento, o caminho que percorremos em nossa pesquisa nos apontou para algumas respostas, respostas estas que não representam um final de discussão, pelos próprios limites encontrados pelo caminho, pela própria situação de exceção que a Pandemia nos criou. Compreendendo que o movimento dialético é essencial no caminho, para entender as contradições, as contingências, também como possibilidade de impulsionar a novas descobertas do estudo, que possam contribuir na elaboração de outras propostas pedagógicas, fundamentadas pela perspectiva da Educação Ambiental, como possibilidade de uma formação humana na sua totalidade, capaz também de compreender e alterar o movimento que faz da vida ser tão imprevisível.

### **6.3 O processo de Investigação e a Metodologia de Produção e Análise das Informações**

O mundo pós-pandemia nos trará muitas interrogações, questionamentos principalmente sobre como a humanidade caminhará diante das dificuldades e aprenderá importantes lições. Essa expectativa nos fez persistir na busca pela compreensão do movimento real que promove as relações humanas com a Natureza no geral.

Observando as mediações pertinentes de todos que fazem a escola ser como está sendo, adotamos a metodologia de Análise de Conteúdo para desenvolver, organizar e sistematizar os conhecimentos que o estudo oportunizou.

Assim Bardin nos afirma: “a Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo, que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 44), e possibilitou-nos aprofundar, dentro dos limites que tivemos, nossas discussões com fins de ampliar nossas compreensões do objeto quando projetado para o futuro.

Apoiados também em Cabrera (2016) e Neves (2018), evidenciamos as possibilidades que essa metodologia nos oferece para analisar os materiais objetivos, nos possibilitando fazer uso dos mesmos sempre que necessário sem haver alterações no seu conteúdo.

Acreditamos ter sido fundamental o uso desta metodologia a fim de compreendermos o particular do nosso estudo no geral de sua totalidade. Pois a pesquisa em

Ensino é estratégica, na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na educação básica e no ensino superior.

Também nos amparamos em Triviños (1987) que a esse respeito nos afirma que a Análise de Conteúdo: “serve para desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios e diretrizes, que à simples vista não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 60). Nesse entendimento, tal metodologia nos ofereceu uma amplitude maior para adentrar a profundidade e complexidade e nos aproximar da essência, orientados pela perspectiva dialética.

Na certeza de que o movimento materialista dialético nos possibilita a busca da essência, ou seja, ir além da interpretação inicial da análise do conteúdo dos documentos, ampliando para a reflexão e tratando de desvendar o conteúdo que possuem, com as ideologias e suas vinculações, mediados pelas condições e relações complexas da vida social, estabelecidas pelo modo de produção e suas formações históricas.

A Análise de Conteúdo como método, em nossa pesquisa enquanto de cunho qualitativo, se fez essencial, pois nos permitiu reunir um conjunto de procedimentos, os quais nos possibilitaram ir além da superficialidade de descrever nosso objeto, e, assim, buscar, na raiz do fenômeno, a compreensão mais próxima que a realidade se apresenta, pois nos evidenciou as relações e mediações que determinaram a organização do objeto estudado, vivenciado num determinado tempo histórico.

Com essa compreensão, da importância da Análise de Conteúdo, a partir dos ensinamentos de Bardin (2016), Cabrera (2016), Neves (2018) e Triviños (1987), assim como guiados pela “*lente*” do materialismo histórico dialético, como fundamento para esclarecer a essência, fizemos uma análise, dentro de nossas possibilidades, tão minuciosa como pretensamente crítica, na busca de possíveis caminhos para intervir nessa realidade.

Tentamos buscar em Bardin (2016) e em Triviños (1987) suas compreensões do significado da pesquisa em Ensino como uma forte estratégia, na medida em que seus resultados são sempre componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior.

No trajeto, apoiados em nossos interlocutores, realizamos uma outra leitura dos documentos, o que permitiu sublinhar as ideias que, de alguma maneira, se apresentavam ligadas a algum fundamento teórico e concepção da realidade.

Cabe identificar, como ponto de partida de nossas análises, que adentramos ao DOCTRG da BNCC por ser este, a partir do Parecer nº 019/2019 do CME, o Documento de referência para reorganização dos PPPs e dos currículos das escolas, principalmente no que tange à singularidade de cada uma delas que compõem a rede municipal.

Nesse viés, consideramos como geral o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino e como singular os Projetos Político Pedagógicos e os Regimentos Escolares das escolas participantes deste estudo. No movimento, que se refere à análise do DOCTRG, depois de destacar as ideias que se apresentam na *aparência*, como possibilidade de vir a compreender as afirmações e os conceitos contidos neles, buscamos, como processo de crítica, desvelar o que não está aparentemente posto.

Ao adiantar o processo de destacar as concepções ligadas às teorias e representações apresentadas, destacamos por cores cada um dos conceitos nos documentos analisados, assim elegemos algumas *Unidades de Registros* presentes na respectiva organização dos referidos documentos. Nesse exercício nos deparamos com concepções que se entrecruzam. A partir deste momento organizamos uma tabela em colunas as “*concepções*” e nas linhas as “*unidades*”, ancorados em Bardin (2016) que nos conduziu a organizar um quadro de análise das informações, tendo como fio condutor o “*Critério de Presença*”.

Nos amparamos também em Cabrera (2016) e Neves (2018), o que foi determinante para nossa compreensão e como facilitador para sistematizar nossa análise. Ambas afirmam que as *Unidades de Registro* são elencadas segundo a presença de ideias, de temas aparentes, em cada um dos textos, as quais foram encontradas repetidamente em todos documentos analisados.

No que se refere ao DOCTRG da BNCC, este está estruturado em duas “*Partes*”, ou seja: Parte I: apresenta a introdução, concepções e modalidades e etapas que o documento contempla, nela realizamos uma análise identificando seus propósitos no âmbito nacional e o pertinente da regionalidade do Brasil como país continental e a Parte II – a Etapa da Educação Infantil.

Apresentamos nossas análises nomeando: **Parte I (D1)** – esta parte compila as concepções que embasam o fazer docente do Território do Rio Grande e **Parte II (D2)** – que diz respeito à Etapa da Educação Infantil, suas peculiaridades, seus princípios.

Indicamos na forma abaixo nossas Unidades de Registro:

- **PI - Documento Orientador Curricular do Território Riograndino**
- D1 - DOCTRG – Concepções
- D2 - DOCTRG – Etapa da Educação Infantil
- U1 - Formação Humana Integral – Educação Ambiental
- U2 - Organização Curricular – Interdisciplinaridade
- U3 - Formação continuada de professores
- (nº) = quantidade de vezes que o código apareceu no texto;

No que se refere aos documentos que representam cada uma das três escolas que fazem parte das análises, usamos a respectiva organização, elencando como anteriormente a *Unidade de Registro*, porém desta vez temos como fio condutor os documentos que fundamentam toda intenção e ação das escolas os PPPs e seus respectivos Regimentos.

Quanto à importância desses documentos, compreendemos que a “constituição” da escola está contida no RE e nele encontra-se o embasamento central da organização e do funcionamento do PPP, bem como também são assegurados os Princípios Filosóficos e Políticos do processo educativo desenvolvido na escola, os quais direcionam a prática pedagógica.

Na continuidade das interpretações promovidas pelas análises dos documentos, recorreremos novamente a Cabrera (2016) que, por sua vez, também se baseia em Bardin, para que pudéssemos, com mais aproximação do real, determinar nosso passo de “*Codificação*”, onde cada uma das concepções analisadas no conteúdo dos documentos, com uma marcação correspondente – as *Unidades de Registros*.

Cada “*Unidade de Registro*” recebeu um código, de maneira que cada fragmento dos documentos analisados tivesse um código diferente, o que nos auxiliou no terceiro momento de entrecruzamento, quando evidenciaremos nossas categorias de análise como possibilidade de chegar o mais próximo da real compreensão das totalidades estudadas.

- **PII - Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar**
- D1 - PPP
- D2 - Regimento
- E1 - Escola de Educação Infantil Mundo Encantado
- E2 - Escola Municipal de Educação Infantil Professora Déborah Thomé Sayão
- E3 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz
- U1 - Formação Humana Integral – Educação Ambiental
- U2 - Organização Curricular
- U3 - Formação Continuada de professores
- (nº) = quantidade de vezes que o código apareceu no texto

Nesse seguimento, a cada uma das *Unidades de Registro* destacadas dos documentos foi atribuída um código, como podemos citar as combinações: **PI.D2.U1(1)**, o qual pode ser lido como Pesquisa I realizada no DOCTRG – Etapa da Educação Infantil, concepção

correspondente à Unidade de Registro formação humana integral: Educação Ambiental, aparecendo uma vez na análise, e **PII.D1.E2.U3(1)**, o qual pode ser lido como Pesquisa II – PPP, conceito estabelecido pela Escola Déborah Thomé Sayão, correspondente à Unidade de Registro formação continuada de professores, aparecendo uma vez neste documento.

Começamos o agrupamento das concepções contidas em cada uma das *Unidades de Registro* do DOCTRG (Parte I do DOCTRG – Concepções e Parte II do DOCTRG – Etapa da Educação Infantil) e, em seguida, passamos ao agrupamento das concepções estabelecidas nas *Unidades de Registro* dos documentos das três escolas participantes da pesquisa.

Para este exercício, organizamos listas com as concepções correspondentes a cada uma das Unidades, juntamente com o código correspondente, para que pudéssemos voltar à totalidade do texto de onde provém determinado fragmento retomando sua compreensão a partir do contexto do qual emerge.

Na sequência, as concepções da *Unidades de Registro* foram novamente agrupadas em outras listas, pois nos certificamos que havia frequência de presença nos documentos. Conforme iam aparecendo as concepções dos documentos nas *Unidades de Registros*, agrupamos para chegarmos a um grupo específico da concepção. Vale lembrar com relação aos códigos atribuídos que estes foram mantidos, pois estes possibilitavam retornar à totalidade dos documentos dos quais foram retirados.

Com referência às *Unidades de Registros*, realizamos uma outra leitura, sempre guiados pela “lente” do materialismo dialético que busca ir à raiz e chegar o mais próximo possível da verdade, daí agrupamos as unidades pela frequência que apareciam nas listas.

Esse movimento nos levou ao próximo momento de entrecruzarmos as evidências suscitadas pelas leituras nos documentos, ainda nos apoiando em Cabrera (2016) e Neves (2018) e compilamos os itens de sentido.

Logo, estruturamos três grandes unidades de conceitos, por proximidade, as quais subsidiam a construção das nossas categorias e, por conseguinte, os textos que compõem os resultados do nosso trabalho de pesquisa, o que fez emergir as três categorias:

- a) Formação Humana Integral como princípio da totalidade: Educação Ambiental;
- b) Contradição como movimento e desenvolvimento na formação humana integral; e,
- c) Totalidade como a unidade concreta das contradições que interagem na formação humana integral.

Com a organização das categorias que emergiram do nosso processo de estudo, nos referenciamos teóricos em que nos amparamos, na Análise de Conteúdo trazidos pelo DOCTRG

e no *todo* dos demais documentos que referenciam a ação política e pedagógica das três escolas da pesquisa, Bardin (2016) segue nos amparando quando aponta que as categorias apresentam algumas características boas, com algumas *qualidades* que são necessárias.

Destacamos a *qualidade da exclusão mútua*, como condição essencial para que as categorias sejam bem definidas, para que cada elemento da pesquisa não tenha mais de um aspecto nem se apresente em duas ou mais categorias; a *qualidade da homogeneidade*, onde um único princípio deve ser central na sua organização; a *qualidade de pertinência*, na qual o sistema de categorias deve refletir as intenções do pesquisador, respondendo aos objetivos da pesquisa; a *qualidade da objetividade e a fidelidade*, onde o organizador da análise deve definir com transparência as variáveis que trata.

Também adicionamos a *qualidade da produtividade*, onde um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis, como possibilidade de o pesquisador interferir no contexto de pesquisa, nas hipóteses e no contínuo processo de pesquisar que não se encerra.

## 7 AS CATEGORIAS

As aprendizagens de Minasi (2004-2008) ratificam Trivínos (1987) quando concebem “Categoria” como um tipo de conceito. As categorias refletem as propriedades essenciais, universais, comuns a todos os objetos, fenômenos ou coisas. Em outras palavras, a propriedade essencial que determina uma “Categoria” está em todos e em cada um dos fenômenos materiais, objetos e coisas, enquanto que o conceito se refere às propriedades de uma coisa ou grupo desta mesma coisa.

Fundamentados nessa compreensão, de categoria enquanto um tipo de conceito, que buscamos agrupá-las para organizar nossos entrecruzamentos.

### 7.1 Formação Humana Integral como princípio da totalidade: Educação Ambiental

“O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total” (MARX, 2010, p. 108).

Trazemos Marx nesta epígrafe para afirmar com ele nosso entendimento de formação integral do ser social. Esta formação se apresenta como objetivo geral das escolas pesquisadas.

Temos apreendido em nossos estudos marxianos que é impossível separar os processos de formação dos sentidos humanos do processo de criação dos objetos humanos. Comungamos desse entendimento e estamos considerando como formação humana integral a humanização dos sentidos.

Na historicidade em que se tem desenvolvido nosso fenômeno, tomando o geral do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG e a singularidade de cada uma das três escolas da pesquisa, no que se refere aos documentos que as regimentam, buscamos interpretar, analisar e compreender com que fundamentação teórica a Educação Infantil Pública do Município tem se tornado única, na forma como está proposta a singularidade do seu conteúdo.

Cabe clarificar que quando tratarmos a *formação humana integral* estamos considerando um projeto de formação que compreende o todo da escola, e não na perspectiva de estabelecer um projeto direcionado somente aos alunos.

Nesse viés, nomeamos como categoria a *Formação Humana Integral*, pelas múltiplas determinações que encerram em sua totalidade indissociáveis da Educação Ambiental. Assim, neste capítulo, pretendemos elucidar as concepções, as compreensões e os conceitos que encontramos nos documentos, e anunciamos como compreensão que a formação humana integral precisa estar encharcada de Educação Ambiental dentro da atualidade que vivenciamos.

O DOCTRG da BNCC faz parte da totalidade que precisa se objetivar nas setenta e sete escolas públicas municipais e nas trinta e quatro escolas de educação infantil particulares, que fazem parte do sistema de ensino do Território Riograndino.

Estivemos atentos a este movimento e às particularidades das três escolas que participaram da investigação, pelo específico apresentado em seus documentos, em seus princípios e concepções que identificamos, sem deixar de nos atentarmos para o geral, o qual estão todas condicionadas.

Para discutirmos o que está sendo compreendido como *formação humana integral*, primeiramente nos propusemos a compreender que centralidade ocupa o *ser humano* no projeto de sociedade dentro do Território Riograndino, efetivado no processo pedagógico e quais conhecimentos são necessários para desenvolver os sentidos na plena totalidade.

Dentre os documentos analisados, trazemos primeiramente o DOCTRG que anuncia, de acordo com nosso registro **PI.D1.U1(1)**, “*O Território Riograndino compreende que o protagonismo dos/as estudantes dá sentido ao fazer educativo, tornando singular o espaço escolar.*” (DOCTRG, 2019, p. 32)<sup>25</sup>, a centralidade está em desenvolver um trabalho que garanta a participação.

O *protagonismo* apresentado nas concepções dos documentos pretende que as crianças tenham autonomia em seus aprendizados e, como centro do processo de aprendizagem, significa ter como ponto de partida a experiência concreta na realidade como possibilidade de ampliar a emancipação desses alunos na produção de seus saberes.

Essa é uma das questões determinantes no intencional da Educação Infantil, o entendimento que a escola tem como protagonismo será o fio condutor nas ações das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento dos sentidos na sua totalidade. As crianças precisam ser provocadas e ensinadas a sentir alegria na convivência humana e no trabalho criativo, dando sentido e intencionalidade à criatividade infantil.

Trazemos Lev Vygotsky (1896-1934) ao referir-se ao processo (criação) como condição necessária da existência. Tais processos de criação se manifestam com toda a sua

---

<sup>25</sup> Trouxemos a paginação do Documento por ser este um documento referência para elaboração dos currículos escolares e também para facilitar possíveis buscas.

força desde a mais tenra idade da criança. Nesse viés é preciso criar possibilidades de tornar a criança curiosa, revelar seu potencial criativo e torná-la protagonista na produção do conhecimento. Vygotsky também apontou com seus estudos que as crianças se desenvolvem com suas diferentes culturas e é papel da escola considerar isso.

Outro elemento importante que é trazido pelo DOCTRG **PI.D1.U1(1)**, diz respeito à participação, *“afirma a importância da participação das crianças, jovens e adultos no contexto da escola, por meio da promoção de estratégias que garantam e suscitem essa participação, tanto na proposta pedagógica como no cotidiano da mesma”* (DOCTRG, 2019, p. 36).

Nesse sentido a participação das crianças na perspectiva de formação humana integral vai exigir do todo da escola estar fundamentada nos princípios da Educação Ambiental, onde as crianças precisam participar na elaboração e decisões nos planejamentos que a escola propõe.

Em nosso entendimento, o encaminhamento a ser dado vai na direção de organizar e desenvolver um projeto de trabalho amplo para transformação social, que atenda às diferentes ações no plano de trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica da comunidade escolar.

Outro destaque possível é ligar a educação ao processo emancipador das amarras psíquicas que impedem o desenvolvimento dos sentidos humanos. Isso implica a escola firmar no seu PPP princípios da Educação Ambiental transversalizados no todo do currículo, efetivados pelas práticas pedagógicas, centrados nas relações humanas, nas condições de existência material e social, possibilitando que todos compreendam que a forma de produção da vida social é consequência das relações econômicas vigentes.

No seguimento da nossa análise encontramos a **PI.D2.E1.E2.E3.U1(3)**, entre as concepções trazidas pelas escolas, em seus PPPs, onde definem a formação humana integral como finalidade da escola à luz da LDB no art. 29, como princípio para trabalhar o desenvolvimento integral da criança, *“priorizando a construção de conhecimentos, a socialização, a autonomia, a cooperação, brincando e vivendo a infância na sua plenitude”*.

Consideramos que o PPP, quando apresenta como fio condutor tais princípios, precisa no seu plano de trabalho coletivo desenvolver e consolidar, desde a educação infantil, uma compreensão de mundo orientada pelos pressupostos da Educação Ambiental imbricados no currículo, vinculando-a às relações sociais na sua totalidade e práticas necessárias à emancipação dos sentidos.

Ainda no que se refere à singularidade dos PPPs e RE, dentre as concepções anunciadas, trazem suas concepções de *homem* e de *ser humano*, escolhemos o exposto no **PI.D1.E3.U1(1)**

*Homem* – a criança que queremos preparar, será o homem do futuro, com valores reais e positivos para atuar num mundo melhor mais humano e fraterno, com ética e responsabilidade.

*Ser humano* – reconhecemos o ser humano como um cidadão crítico racional atuante na sociedade um ser único que respeita as diversidades e estabelece vínculos afetivos constituindo a sociedade.

Na análise e interpretação das representações dos dirigentes e corpo docente sobre o proposto no particular de cada PPP, compreendemos que a escola tem no seu propósito pedagógico a formação de *homem/ser humano*, o que nos permite dizer que nesse intencional a escola tem um projeto de sociedade, porém sua dificuldade é colocar-se na busca deste.

Pelo entendimento trazido por nossos estudos e pelas compreensões da insistência dos Conselhos Municipais de Educação de que cada escola tenha seu próprio Projeto de escola e educação, faz sentido quando uma vez organizado e sistematizado o Projeto esse seja executado, de modo a perseguir a efetivação dos seus objetivos.

Para tanto, é preciso compreender as condições como se desenvolvem as relações da Natureza com a Natureza Humana na totalidade das relações sociais permitidas, as quais estão determinadas por uma formação social e histórica específica.

Para Marx o homem é sua própria natureza humanizada quando afirma: “O olho se tornou olho humano, da mesma forma como seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem” (MARX, 2011, p. 110). Esse dizeres nos possibilitam o entendimento que a natureza humana, em sua individualidade, não está pronta e acabada, ou seja, a natureza humana é histórica, produz-se nas relações, entre elas as pedagógicas entre educadores-educandos e educandos-educadores, próprias da escola.

Compreendemos que o homem não nasce sabendo, precisa produzir na sua existência para humanizar-se. Na escola é necessária essa compreensão, por ser a formação do homem um processo educativo. Este fundamento precisa estar imbricado no seu todo, como Projeto Político Pedagógico, principalmente para a escola pública, que precisa desenvolver desde a educação infantil uma outra visão de mundo, uma escola que proporcione aprendizados para emancipação dos sentidos.

Outro elemento que pensamos importante em nossas análises diz respeito à concepção de *Educação Ambiental* trazida pelo DOCTRG, a qual aparece como tópico específico. Tal concepção aparece também nos documentos da Escola 2, por esta estar dentro

de uma área de proteção ambiental. É possível salientar em seus documentos a importância de trabalhar as questões ambientais como desencadeadoras das práticas pedagógicas, na **PI.D1.E2.U1(02)**,

[...] a proposta está firmada na necessidade de o sujeito conhecer o seu entorno, bem como a comunidade em que a escola está inserida, a fim de apropriar-se de sua realidade local e suas problemáticas ambientais. (DOCTRG, 2019, p. 70).

[...] o foco ambiental numa Escola Parque que tem elementos naturais em seu entorno, o quanto estes elementos são constitutivos e fundamentais na problematização com os pais e responsáveis, a importância de vivências e articulações de nossos com o Parque Urbano do Bolaxa. (Escola 2).

Importa destacar que a presença de Educação Ambiental deve estar fundamentada no currículo pedagógico da escola numa perspectiva integral. Precisa estar firmada, por meio de uma formação sólida e ampla, como está firmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que definem princípios, o fundamental da Educação Ambiental e as orientações para organização curricular que precisam estar contidos fortemente nos documentos que regimentam e orientam o trabalho na escola.

Não podemos deixar de destacar, com nossas análises, que o DOCTRG da BNCC, o tópico que se destinou a trazer as compreensões de Educação Ambiental enfatiza a importância de vincular nos aprendizados o conhecimento do seu entorno, como também estabelece como premissa para o trabalho educativo uma relação dialógica, a fim de possibilitar a consciência crítica.

Compreendemos que um documento que é referência na construção dos currículos precisa trazer uma fundamentação ampla e rigorosa para formar educadores ambientais, que optem por transformações sociais e venham a oferecer condições ao todo da escola para desenvolver a compreensão dialética da relação Natureza-Homem-Natureza.

Consideramos indispensável a centralidade do trabalho estar pautada nos princípios da Educação Ambiental, onde não se separa a Natureza da Natureza Humana, por meio de um currículo que contemple aprendizagens que se articulem com a realidade, com a atualidade e com ensinamentos para a vida.

Ao trazer nossas considerações sobre uma *Formação Humana Integral*, pautada pelos princípios e pressupostos da Educação Ambiental como promotora da emancipação dos sentidos, estamos considerando que desde a Etapa da Educação Infantil implica pensar a criança com toda sua potência criadora, tendo o papel de torná-la curiosa, com um trabalho interdisciplinar, que não seja preparatório, mas um trabalho que familiarize a criança com as

questões ambientais, conhecendo sua história, fortalecendo a valorização do contexto em que se insere, tendo como finalidade:

[...] formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social, racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Krupskaya (2017) ao pensar o desenvolvimento integral do ser humano associava-o ao desenvolvimento dos sentidos, onde a criatividade das crianças deveria ser despertada pelo viés da arte e da linguagem. Ao ensinar a criança a expressar seus pensamentos ou sentimentos, estamos ensinando-a a valorizar e escutar os pensamentos e sentimentos das outras pessoas.

Na Etapa da Educação Infantil na criança está latente o gosto pelas interações sociais, as relações humanas são o centro da sua atenção, daí a importância de a escola estabelecer um trabalho que fortaleça esse convívio e seja pautado por valores de coletividade. Despertar nela a valorização do trabalho como possibilidade de humanizar, ensinar a alegria do trabalho produtivo e criativo, oportunizando a ela o sentido e valor de pertencer à sociedade, e o valor de sua participação.

## **7.2 Contradição como movimento e desenvolvimento na formação humana integral**

O Materialismo Dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. Por isso, esta Lei da Unidade e da Luta dos Contrários constitui a essência da dialética. (TRIVIÑOS, 1987, p. 71)

Trazemos Triviños (1987) como essencial aos nossos estudos quando nos faz compreender que o movimento, gerador do desenvolvimento de qualquer fenômeno, acontece por meio das contradições – da negação da negação – onde essa negação como a transformação permanente de tudo, de todas as coisas, não quer dizer voltar ao ponto de partida e sim uma nova forma, conservando as propriedades iniciais.

Estamos assumindo que a produção do conhecimento não é passivamente assimilada, mas apreendida, onde os conceitos precisam ser dominados, no sentido de dar condições à escola, no seu *todo*, a uma outra forma de produzir conhecimentos, bem como de estabelecer uma leitura crítica da sua realidade.

Para tanto, nossas discussões vão discorrer sobre os fundamentos dos conhecimentos, que estão na *forma* como o DOCTRG e os PPPs se apresentam nas três escolas da pesquisa, no que diz respeito às práticas pedagógicas e organização curricular. Tal movimento é centralidade para conduzir uma proposta que entenda como princípio a totalidade que envolve cada escola.

Quando a escola assume uma proposta para *formação humana integral* também esta formação precisará servir de base para a formação continuada de seus professores, o que significa, por parte das coordenações pedagógicas, buscar homogeneizar os diferentes entendimentos expressos nas práticas dos professores, minimizando as diferentes concepções, de modo a aproximar as perspectivas assumidas por cada professor ao proposto pelo seu PPP.

Interessante aqui fazer um anúncio sobre uma das contradições da compreensão de Educação Integral, demarcada pelo DOCTRG da BNCC e projetada como singularidades nas escolas, como um processo fácil de se desenvolver. Os documentos falam em formação integral dos estudantes no mesmo “simplismo” como é interpretado o que consta nos objetivos que a LDB/96 aponta em cada etapa do ensino.

A organização curricular e as práticas pedagógicas, se conseguissem seguir plenamente o movimento histórico e social que constitui a função social da escola, poderíamos dizer que a escola que temos, no seu todo, precisaria de um longo e profundo mergulho na “atualidade”. A escola precisa se encharcar de atualidade se desejar cumprir o prometido em seus documentos, planejamentos e objetivos gerais de funcionamento.

O movimento dialético que constitui o meio ambiente social, onde a escola precisa ser o espaço prioritário da formação humana, determina o conteúdo que lhe dá forma. A compreensão deste movimento dialético, entre forma e conteúdo, não aparece em nenhum momento do DOCTRG da BNCC, logo não se tornou uma necessidade aparecer diretamente nos PPPs das escolas, opacizando a Educação Ambiental como elemento da formação integral dos educandos.

A forma é a prática dos professores, que precisaria estar alinhada no seu conteúdo aos princípios da Educação Ambiental, de modo que possa promover a emancipação dos sentidos humanos. Para tal, pensamos que o conteúdo na organização curricular é o que vai determinar a forma como as práticas precisarão ser pautadas. É essa forma que pode transformar, quando nela estão estampados as prioridades e os fins sociopedagógicos da escola.

Assim, forma e conteúdo são definidos um pelo outro e relacionam-se à totalidade da escola. Significa que estão atrelados a processos sociais, à concretude da vida, teoria e prática, essencialmente a trabalho e educação.

A concepção de currículo que atravessa o todo da Base Nacional Comum Curricular, de um modo geral, esquece que o que pretende transformar consiste naquilo em que insiste em perpetuar: a escola como Aparelho Ideológico do Estado.

O conceito de *currículo* trazido pelo DOCTRG como imagem a ser refletida nas escolas em seus PPPs tem sintoma de ajuste neoliberal, pois aponta seu compromisso com o modo de produção vigente, o que significa, em nosso entendimento, a função determinante do currículo na formação do indivíduo desde a educação infantil até o ensino superior.

José Clóvis de Azevedo, Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre em 1995 e primeiro reitor da Universidade Estado do Rio Grande do Sul – UERGS, concebe<sup>26</sup> o currículo como instrumento da Classe Dominante, que propõe a educação como uma mercadoria, cujos saberes por ele produzidos precisam atender às necessidades do mercado.

A conceituação de currículo trazida pelo Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, ao propor o desenvolvimento de Competências e Habilidades, não consegue apontar para outra direção a não ser esta entendida desde 1995 por Azevedo: Desenvolver Competências e Habilidades na BNCC não para emancipação dos sentidos humanos e para emancipação social dos educandos, mas para servir o capital naquilo que ele precisa para sobreviver: gerar “mais-valia”, lucro.

As escolas no ano de 2019 passaram a embasar seus conceitos de currículo no que o DOCTRG anunciava da BNCC, dizendo que o fundamento dele está “nas múltiplas vivências e experiências que perpassam o cotidiano da escola e da sala de aula, pressupondo que as vivências sociais, culturais e locais” (DOCTRG, 2019, p. 52), enfatizando que esse todo precisa integrar a construção do currículo.

O Documento afirma ainda que “esse currículo que é dinâmico e não estático” e que: “O currículo é a principal **ferramenta** que orienta e fundamenta as práticas pedagógicas dos/as professores/as, garantindo a qualidade do sistema de ensino” (DOCTRG, 2019, p. 52). Isto, em nossas interpretações das análises feitas, não concebe como fator principal que a essência do currículo, a “teoria” e a “Prática de Ensino” efetivadas na escola, são fundamentais, entre outros aspectos que na compreensão de currículo trazida pela BNCC e pelo DOCTRG estão ausentes.

Ainda em consonância com o que propõe a BNCC, nas escolas, em geral e nas três foco deste estudo, há também uma compreensão de um currículo pensado para Educação Infantil fragmentando-o em três fases: para os bebês, para as crianças bem pequenas e para as crianças pequenas, como forma de “pensar” em garantir os direitos de aprendizagem e

---

<sup>26</sup> AZEVEDO, J.C. *Educação e Neoliberalismo*. Porto Alegre: SMED, 1995.

desenvolvimento articulados com os campos de experiências, considerando que as interações e a brincadeira devem estar presentes em todas as Etapas, assim como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar (DOCTRG-EI, p. 118).

A necessidade de um currículo de formação integral das crianças, dos jovens e dos adolescentes, é a exigência que pensamos ser urgente. As análises que nos dedicamos a fazer dos documentos das escolas, baseados na BNCC e DOCTRG, mostram essa necessidade.

As escolas precisam enfrentar suas contradições e se reinventar. O Currículo precisa de uma pedagogia crítica fundada na Educação Ambiental, naquilo que ela tem de transformadora da realidade. Este currículo não pode se basear numa unidade quando a sociedade é dualista na sua divisão em classes sociais.

No específico da Educação Infantil, objeto fundante desse estudo, o grande desafio se apresenta, neste momento de transição de pandemia para pós-pandemia – esperançosamente falando –, é pensar o que mudou, o que ainda vai mudar e encontrar o que fazer. Encontrar um trabalho realmente que compreenda e atenda à Etapa numa perspectiva de totalidade, contrariando a lógica de fragmentação imposta pela BNCC e seguida no DOCTRG, onde compreendem a criança fragmentada em *“bebês, crianças bem pequenas e pequenas”*.

Intervir na compreensão do que o todo está entendendo, do processo que a BNCC vem implementando no Território Nacional e o DOCTRG tem representado para as práticas escolares, é o desafio dessa dissertação.

Pensamos que para organizar, sistematizar e desenvolver um currículo crítico é fundamental explorar como a pedagogia funciona como uma prática cultural de produzir em vez de meramente “transmitir” conhecimentos dentro das relações professor-aluno. Para tal é necessário e urgente, pelos que os documentos narram, que as escolas superem as dicotomias entre o que dizem fazer e o que realmente fazem. Isso sabemos que essa posição tem pontos fortes e pontos fracos.

Torna-se necessário agora enfatizarmos o que estamos compreendendo por um currículo vinculado a uma proposta revolucionária. Este precisa ter como ponto de partida um conhecimento profundo da realidade, possibilitando elaborar objetivos transformadores. Para tanto, estamos concebendo que o professor tem como função o domínio dos fundamentos e das possibilidades interdisciplinares que ele trabalha.

Nosso pensar tem o respaldo da pedagoga russa Krupskaya, uma das líderes da revolução no campo da educação russa nos idos anos de 1920. Temos nos apoiado em Krupskaya para pensar a formação do trabalhador em educação e a importância de o professor estar fundamentado, conhecer o que vai ensinar, a fim de possibilitar uma proposta que verdadeiramente desenvolva uma educação integral para a emancipação plena dos educandos.

Assim, consideramos essencial que a Educação Ambiental esteja presente no PPP, transversalizada no todo do currículo, como possibilidade de desenvolver os sentidos humanos, potencializando a atividade criadora na criança, por meio de experiências coletivas, significativas e com referência social.

Minasi (2005), em seus estudos de doutoramento, organizou sua compreensão sobre currículo onde enfatiza que:

“o currículo, deve se desenvolver na forma de interação social, no mesmo quadro das demais transformações históricas, devendo buscar uma proposta política pedagógica progressista voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica dialética, em que se efetive a organização e as sistematização de saberes e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento por toda a comunidade escolar, tanto dos professores, dos alunos, quanto dos pais e dos funcionários, através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade epistemológica” de forma: dinâmica, criativa, crítica, espontânea comprometida, autônoma, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora, original e lúdica, como testemunho rigoroso da decência da ética e da boniteza da estética” (MINASI, 2005).

Em meio a esse panorama assustador e conturbado de Pandemia, não apenas na questão de saúde, mas também do aprendizado das crianças e dos jovens, os impactos no ensino são dos mais variáveis. O processo da pesquisa de nossa dissertação sofreu igualmente muitos desses impactos. Fomos impedidos de realizar a busca que pretendíamos.

Entendemos que enquanto alguns escancaram problemas na área da Educação, outros problemas podem ser oportunidade de crescimento e evolução. Nosso caso não se enquadra nessas duas hipóteses, porque a visão encontrada nas escolas apoia-se fortemente no modo como todos os elementos da sociedade, do nível mais simples até as instituições mais específicas, estão ligadas uns aos outros numa relação funcional, cada um contribuindo, lastimavelmente, para a permanente preservação da sociedade capitalista.

Isso, de certa forma, fica estampado quando a escola se empenha numa proposta pedagógica de vanguarda e encontra contratempos na sua efetivação. Em nossas análises observamos que os PPPs, a *metodologia do trabalho pedagógico*, aparecem na maioria das vezes como em **PII.D2-E1-E2-E3-U2(3)** como resposta das escolas, que dentro de outras opções, propõem o trabalho em sala de aula por meios de Projetos, afirmando:

O trabalho através de **Projetos**, como procedimento metodológico fundamental numa ação pedagógica que parte das brincadeiras, dos saberes, desejos e dúvidas das crianças, proporcionando a participação em todo processo. Acreditamos que trabalhar a partir de **Projetos** é a **melhor forma de organizar uma prática pedagógica. (grifo nosso)**

Nesse entendimento, de que os projetos são a melhor forma de organizar a prática, as escolas elegem a Pedagogia de Projetos<sup>27</sup> como centralidade para desencadear toda a ação na Etapa da Educação Infantil. Esta Pedagogia, sabemos, oferece a possibilidade de desenvolver nos educandos o pensamento crítico que contribui para formar indivíduos autônomos e socialmente ativos.

Todavia, parece-nos fugir da totalidade da compreensão da escola que opta por esta metodologia que o seu uso adequado requer do corpo docente que a adota o domínio do marco conceitual que a fundamenta.

A Pedagogia de Projetos tem seus fundamentos e origem na Escola Nova de John Dewey e os pragmatistas que pensavam ser essencial para aquele novo modelo de escola. Divulgada no Brasil pela Escola Nova, tem sido reinterpretada e também utilizada por docentes que se pautam por outros referenciais, que por muitas vezes pela ausência teórica comprometem o êxito da proposta.

Frente às análises que realizamos nos PPPs destas escolas, o ressurgimento do interesse por esse método também se percebe pela abordagem simplista que omite a teoria pedagógica que o acompanha, passando-se a direcioná-lo pelo senso comum, o que leva à reprodução do sistema social.

Embora esta concepção considere o aluno como o centro do processo de ensino os projetos são desvinculados da realidade da criança, não preparam para o mundo do trabalho. É preciso entender que podem estar atendendo ao modo de produção, que tem a escola como um instrumento de subjugação.

Consideramos importante discutir esta questão, como se apresenta essa perspectiva de projetos nas escolas, no específico do Território Riograndino. Estamos compreendendo que nos princípios da Pedagogia da Escola Nova, embora apresentassem uma proposta em contraposição à escola tradicional, não tinham na sua essência uma proposta revolucionária.

A esse respeito, trazemos para dialogar Krupskaya, que trabalhou para construir uma proposta transformadora na escola, que orientava para uma outra organização do trabalho pedagógico. A autora aponta que a escola moderna é uma escola baseada em ensino, e não uma escola do trabalho, “A escola moderna sufoca as predisposições sociais das crianças, e não as

---

<sup>27</sup> O trabalho com projetos começou a ter reconhecimento pedagógico a partir de diferentes períodos do século XX e sua divulgação foi dada, sobretudo, pelo movimento da “Escola Nova”, que se colocava contra os princípios e métodos da escola tradicional. Entre os principais expoentes da Escola Nova no Brasil destacam-se Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

desenvolve, não presta qualquer atenção às brincadeiras das crianças [...] Ela afasta as crianças da vida, dos adultos, estreita o campo de observação”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 73).

Cabe salientar que as escolas que fizeram parte de nosso estudo trabalham, ou pelo menos afirmam trabalhar com projetos, exigindo assim uma fundamentação rigorosa, pois a falta de conhecimento sobre essa prática pode estar levando o professor a conduzir propostas totalmente incipientes como se fossem projetos a serem concluídos, tornando-se uma grande armadilha para atender a ideologia dominante, onde as práticas acabam se centrando em discussões vazias e fragmentando os saberes.

### **7.3 Totalidade como a unidade concreta das contradições que interagem na formação humana integral**

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. (KOSIK, 1976, p. 36).

Amparados pelo Materialismo Histórico Dialético, entendemos que é nas dimensões das relações internas entre fenômeno e essência que se desenvolvem as contradições próprias dessa relação, daí podemos compreender a realidade concretamente, como totalidade concreta. Assim, em nosso texto, temos tratado o conceito de totalidade como fio condutor das discussões, como possibilidade de chegarmos à essência do fenômeno.

Estamos concebendo a Educação Ambiental como uma das formas de compreensão da totalidade das relações socioambientais do Homem com a Natureza, amparando-nos em Lukács (2003) que afirma que: “é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm da sua existência, em todas as suas determinações” (LUKÁCS, 2003, p. 140).

Nesse viés, foi essencial termos compreendido os reais desafios enfrentados para a superação do atual modo de produção e as possibilidades de transformação social que os seres humanos trazem como fator ontológico.

Vale ressaltar ainda o que trazemos como concepção de Totalidade, a qual indica a síntese das múltiplas determinações que se desenvolvem entre os distintos complexos sociais, ou seja, é sempre o resultado do movimento histórico e campo de possibilidades para a atuação futura.

Na trajetória de desvelamento do objeto pesquisado entendemos que o conhecimento do concreto real se dá pela atividade humana, logo o homem conhece sua

realidade e coloca-se no movimento da ação para transformá-la, efetivando assim uma prática criativa e revolucionária. O mesmo acontece no movimento que a escola realiza em torno de seus objetivos.

A partir do movimento de transformar a natureza externa, o homem transforma a sua própria natureza pelo trabalho. De acordo Lukács (2003), é preciso sempre partir da totalidade do ser social e voltar nessa totalidade, nesse aspecto, o trabalho é a categoria fundante. A escola, em seus documentos, apresenta teoricamente o trabalho transformador que pretende executar para transformar a realidade em que se encontra.

Nossos estudos e análises dos documentos nos apontaram que todos eles se preocupam com a formação continuada dos professores. No entanto, encontramos pela forma como a escola se organiza uma dificuldade para que todos os professores se mantenham em permanente processo de atualização.

Os documentos que nos dedicamos a desvelar, no particular do DOCTRG da BNCC e na singularidade dos documentos das três escolas, trazem nas suas concepções um projeto de formação continuada como essencial para desenvolver a coletividade, trazendo para a centralidade do processo escolar o protagonismo das aprendizagens do professor da sua formação em serviço.

Cabe salientar que, no conjunto dos desmontes ocasionados pelas reformas educacionais, a formação inicial e continuada dos professores é definida na Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada.

Tais reformas representam um grande retrocesso, principalmente no que se refere à dimensão epistemológica, que representa uma grande ruptura referente à produção do conhecimento exigido, impõem a fragmentação dos saberes, distanciando o professor e a instituição de construir uma concepção mais ampla, da totalidade do trabalho docente. Ou seja, o protagonismo anunciado pela BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica – BNCFP tem na sua essência a função de controlar a ação do professor e fragmentar a produção do conhecimento, atendendo aos interesses do capital.

Trazemos para nossa análise do DOCTRG os princípios contidos no documento, que servem como premissa para as escolas sistematizarem suas ações e, principalmente, trazer o que neste Documento está definindo na dimensão epistemológica de produção do conhecimento, para os professores, no Território Riograndino.

A **PI.D1.U1(01)** destaca a importância da formação continuada, e que é,

Desenvolvida em cada instituição escolar, é essencial observar princípios que possibilitem práticas de um profissional engajado, colaborativo e reflexivo com a sua prática, que mobilize e partilhe os saberes em sua ação pedagógica, constituindo sua identidade profissional amarrada aos fios da identidade institucional. Tais princípios fundamentam a construção de um projeto coletivo da escola, em que o professor é sujeito protagonista de sua formação capaz de vivenciar e alterar sua realidade, contribuindo, assim para a formação de uma sociedade, ética e mais justa. (DOCTRG, 2019, p. 84).

Essa concepção requer uma formação teórica ampla, implica num profissional preparado com “[...] pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 1995, p. 139).

Novamente fica notória a não conexão do possível e do exigido e proposto. As análises mostram que há uma magia nas escritas – as propostas parecem funcionar automaticamente. As escolas não fazem a crítica da situação que se encontram e acreditam que pensar a escola já é o suficiente para transformá-la.

Nesse sentido, a formação continuada precisa complementar as insuficiências da formação inicial. Essa formação, embora conste no processo das atividades da escola, não consegue assumir sua real função, pois não se apresenta como parte integrante do trabalho da escola como um todo. Afinal quem educa o educador?

A luta do magistério tem sido, por muito tempo, de criar as condições de participação nos processos contínuos de formação. É preciso assegurar as condições para que os professores exerçam permanentemente a reflexão sobre a realidade da escola, sobre sua prática.

É nesse movimento que o conceito de prática é ampliado e podemos percebê-lo em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia. Esse par dialético aparece forte nos escritos das escolas, porém vazia de concretude. Vázquez afirma: “Teoria e prática se vinculam, e nessa vinculação seus limites são relativos, mas sem que desapareçam por completo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 261).

O autor nos faz refletir sobre a formação humana integral, a qual precisa estar firmada no PPP das escolas e se efetivar. Pensamos que, se fundamentada na perspectiva da Educação Ambiental na sua totalidade, associada à perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, que exige pensar atitudes, comportamentos, aspectos culturais, as relações sociais e econômicas convergiriam para um homem omnilateral.

O documento que pensamos ser chave para que fizéssemos a conferência na prática cotidiana da escola, o PPP, precisou ficar somente na análise dos documentos. Nesta única viabilidade da coleta de informações, os PPPs mostraram em nada se diferenciar do que eram

antes do Documento Referencial porque se mantiveram os mesmos. Não houve implementação da BNCC nas escolas devido ao fechamento delas.

Pensamos que independentemente da organização dos PPPs das escolas não terem assumido a nova organização que contemplasse o DOCTRG, os mesmos salientam com insistência a necessidade de disponibilidade por parte da escola para realizarem a formação continuada.

Na Escola **PII.D1-E1-E2-E3**-dentro da unidade U3, destacamos:

- Todos os profissionais envolvidos no processo, a capacitação pela especialista que faz parte da equipe multiprofissional que de acordo como o projeto de formação continuada para docentes (E1).
- Os profissionais são instigados a participar de momentos formativos fora do ambiente escolar e acompanhar com o grupo as experiências vivenciadas (E2).
- A escola tem um planejamento de formação para cada etapa. Segue o calendário da mantenedora (E3).

Uma proposta de formação continuada, entendida como formação humana integral, precisa construir uma postura crítica, que quando pautada nos princípios da Educação Ambiental agregaria possibilidade. Uma vez que somente alterar os conteúdos da sua formação, não compromete seus professores com o processo de mudança necessária. É preciso mudar a forma dessa formação, suas práticas, sua estrutura de organização e funcionamento.

O grande desafio, pensamos nós, está em organizar e operacionalizar uma proposta de formação multilateral, com anseios educacionais de uma escola fundada na Educação Ambiental enquanto episteme crítica, como essencial para os professores desenvolverem conhecimentos familiarizados com as questões ambientais, nas condições econômicas, na gestão do Território. É preciso também que o professor se conecte com saberes de outras áreas, esteja encharcado de atualidade.

Uma formação continuada que compreende teoria e prática como práxis toma como conceito a relação forma e conteúdo como elementos inseparáveis e interdependentes. Kosik (1976) esclarece esse movimento: “os elementos que constituem esse ou aquele objeto e a estrutura própria a esse objeto – o modo de ligação dos elementos – encontram-se em uma interdependência necessária em uma unidade dialética.” (KOSIK, 1976, p. 275).

Consideramos ser essencial pensar num processo formativo com fundamentos que permitam compreender com profundidade a realidade a fim de criar e aperfeiçoar seu próprio trabalho, possibilitando um trabalho criativo e transformador, com práticas que não sejam

meros artifícios didáticos, à parte da realidade concreta, é preciso que os professores sejam formados com princípios estabelecidos pelos pressupostos da Educação Ambiental.

Significa dizer que uma reforma curricular precisa estar contida no particular do DOCTRG da BNCC, é necessário apresentar princípios que possibilitem a construção de uma nova sociedade.

Não obstante, é preciso dizer que vivemos numa sociedade capitalista e que as condições históricas do trabalho levam o homem à alienação, pela fragmentação a que é subjugado. Por isso, a busca pela unidade teoria e prática, a práxis, possibilita superar as condições de alienação, se torna uma prática emancipadora.

## 8 CONCEBENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para conceber algumas considerações, estivemos convictos de que nosso estudo compactuou suas buscas na perspectiva teórica certa, mesmo não se apresentando como uma única compreensão possível para a leitura da realidade em que se apresentam as escolas estudadas.

O importante, pensamos nós, foi identificar como a Educação Infantil no Município do Rio Grande está sendo, e que possibilidades apresenta para vir a ser diferente do habitual. A implementação do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC se apresenta como uma das possibilidades de transformá-la, desde que se crie as condições materiais teóricas metodológicas necessárias para que a mudança radical aconteça.

Nosso caminho investigativo na dissertação teve como lente orientadora de todo o processo o Método Materialista Histórico e Dialético, por compreendermos ser o que melhor nos conduziria ao desvelamento de nosso fenômeno material social concreto sensível. Assim, entendemos que o fenômeno estudado não tem se desenvolvido isoladamente, mas em movimento dialético de interação com tantos outros fenômenos materiais que compõem a realidade objetiva e que o determina como tal, compreendido por nós, sempre como uma totalidade.

Consideramos, todo esse tempo de estudo, nosso fenômeno de pesquisa estando em constante movimento, assim, nossa busca foi pela compreensão do processo considerando a constituição histórica da objetivação do DOCTRG da BNCC e das contradições inerentes em sua trajetória.

A Etapa da Educação Infantil, a qual acompanha nossa busca como possibilidade de emancipação dos sentidos, tornou-se nosso fenômeno de pesquisa no particular do DOCTRG da BNCC por ser, este, referência na elaboração dos currículos de todas escolas do Sistema Municipal de Educação do Rio Grande. Buscamos desvelar os princípios da Educação Ambiental contidos no Documento como percursos de possibilidades para práticas emancipatórias.

Trouxemos como centralidade em nossa investigação a categoria Totalidade, por compreendermos que a realidade é a própria totalidade concreta, que se transforma numa estrutura de múltiplas determinações pelo movimento dialético. Também no entendimento de que a Educação Ambiental precisa ser compreendida como formação humana e desenvolvida

nessa totalidade, por meio de um processo interdisciplinar, possibilitando desenvolver os sentidos e ressignificar os saberes.

No processo de investigação, primeiramente buscamos na legislação oficial, nos marcos que regimentam a Etapa da Educação Infantil, considerando o *geral* da BNCC, particularizada no DOCTRG, por possibilitar a inserção da Educação Ambiental como eixo transversal, na *singularidade* das escolas da Rede Municipal dos PPPs, sem que apresente o tempo como limitador de processos audaciosos nas práticas escolares.

Consideramos, nesse percurso, o levantamento do *Estado da Arte* de quatro revistas acadêmicas, de pesquisas em torno da BNCC, movimento este que nos dedicamos a uma leitura crítica, a fim de compreendermos os desdobramentos e, com eles, as mediações e contradições do processo, as quais são seguidas no particular do DOCTRG e determinarão os caminhos da Educação no Território Riograndino.

Deste movimento evidenciamos que a BNCC e seus desdobramentos seguiram uma perspectiva de padronização e alinhamento das práticas, exigindo o mesmo no que se refere à formação de professores como forma de controle do trabalho, abrindo espaço para possíveis proposições de avaliações em larga escala para medir as capacidades infantis, fugindo da proposição de uma escola com princípios a desenvolver uma formação humana integral.

Perseguindo o movimento dialético do nosso fenômeno material social concreto sensível, delineado pelas contradições existentes na totalidade do DOCTRG da BNCC, da Etapa da Educação Infantil, no desvelar dos documentos, buscamos identificar como se objetivam os pressupostos da Educação Ambiental no todo dos currículos.

Para tanto, elaboramos como questão de pesquisa, intentando compreender que contradições existem no DOCTRG e como elas aparecerem na singularidade dos PPPs de cada Escola, como possibilidade de práticas que visem à formação humana integral.

Do conhecimento de todos, a Pandemia do Novo Coronavírus, classificada como Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de fevereiro do ano da implantação da BNCC no Brasil e dos Documentos Referencias nos Municípios, impôs uma série de medidas de proteção que impactam diretamente no cotidiano das populações, exigindo, sobretudo, o distanciamento social e, com ele, uma inventiva e desafiadora nova rotina, na qual está sendo necessário encarar os medos e estar aberto a compreender as transformações. Foi nesse contexto que aguardamos o fim da Pandemia, que ainda não veio. Nosso estudo ficou sem jeito. A prática como critério de verdade espera a oportunidade de se concretizar.

Portanto, sem o êxito que esperávamos, é difícil calcular de forma precisa os danos que o Novo Coronavírus tem causado em esfera global e na particularidade desse minúsculo

ponto, que foi o pretendido estudo da implantação do DOCTRG nas escolas municipais do Rio Grande.

Nossa frustração se dá por não termos conclusões ou deliberações a fazer em torno do que poderia ser um caminho a tomar, em busca da emancipação dos sujeitos, a quem o DOCTRG pretende ainda atingir.

No contexto educacional, a Pandemia resultou na suspensão das atividades letivas presenciais em todos os níveis de ensino. Na tentativa de amenizar os prejuízos causados à aprendizagem e à formação dos alunos pela suspensão das atividades, o MEC publicou, em março de 2020, a Portaria nº 343, uma medida que autorizava a substituição das disciplinas presenciais por aulas que pudessem ser realizadas utilizando Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Assim, diante do atual cenário e da recomendação do MEC, emergiu a necessidade de que as instituições de ensino se reinventassem para dar continuidade às suas atividades. O ensino remoto foi adotado por diversas delas, em cursos dos anos iniciais até aqueles de pós-graduação.

Essa modalidade de ensino exigiu dos professores e dos estudantes a imersão em um sistema completamente on-line, no qual passaram a ser ministradas aulas, compartilhados materiais didáticos, realizadas avaliações e outras tarefas que as ferramentas digitais possibilitam. Porém, a oportunidade de visita *in loco* das escolas, para verificar a prática preconizada pela BNCC, pelo Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, a ser implantado neste mesmo ano, tornou-se impossível, pela própria materialidade que a prática exigia para acontecer.

No entanto, a adoção dessa nova modalidade de ensino, a curto prazo, acarretou impactos à área educacional, tanto no que diz respeito ao trabalho dos professores quanto ao acompanhamento das aulas e atividades pelos estudantes e da própria pesquisa em Educação.

É fato que estamos diante de um cenário educacional totalmente atípico e que adaptações se fizeram necessárias para dar prosseguimento às atividades de ensino em todos os âmbitos, mas a pesquisa como pretendida por nós se limitou a análise de documentos, sem a análise da sala de aula física, sem a escola, sem alunos e sem professores presenciais.

Nessa perspectiva – e partindo da inquietação de uma pós-graduanda de um Programa de Educação Ambiental de uma Universidade do Sul do Brasil –, tornou-se necessário, para fechamento dessa dissertação, destacar um “quefazer” no que diz respeito aos efeitos da Pandemia na formação dos pós-graduandos.

Pensar a pós-graduação, cujo mote principal de sua culminância é o trabalho de Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutorado, e isso se tornar inviável, remete-nos a uma reflexão a respeito de aspectos da formação em tempos de Pandemia.

Importante será investigar: quais os impactos causados pela Pandemia do Novo Coronavírus para a formação de pós-graduandos, suas pesquisas, dissertações e teses? Tal questionamento advém do nosso entendimento de que há a necessidade de serem realizadas pesquisas acerca do assunto, num momento em que ainda conhecemos pouco sobre as adaptações necessárias a serem implementadas, quando a pesquisa exige do pesquisador tempo e a presença dos sujeitos da pesquisa.

“Escolas fechadas protegendo vidas”, encontramos nos portões das escolas municipais. Opção pela vida e uma dissertação a concluir, sem a comprovação das informações analisadas. A manutenção dos prazos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES dá à sociedade, e aos pós-graduandos, uma falsa sensação de normalidade que não condiz com a realidade que vivenciamos no ano de 2020, na qual permanecemos até então.

Essa ausência de normalidade repercute na falta de tudo, mesmo com o mínimo respaldo institucional da CAPES, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental para uma ampla recomposição de prazos, nossa pesquisa esbarrou no funcionamento da Rede Municipal de Ensino.

Nossas hipóteses relacionadas, que haviam emergido das experiências concretas vivenciadas na organização, da sistematização e da análise que teorizou a Territorialidade no DOCTRG da BNCC, permanecem na expectativa de comprovação prática.

No entanto, a parte da investigação de campo, pensamos que foi o maior prejudicada, sem desmerecer as pesquisas teóricas, empíricas, multimétodos, foram todas atingidas pela Pandemia, que de certa forma são afetadas pelo fechamento da biblioteca e estruturas de pesquisas que estão ainda tendo forte impacto na capacidade de dedicação e no acesso às bases teóricas para o desenvolvimento das pesquisas.

Usamos muito a categoria de totalidade, o que nos dá sentido nesse todo, em que estivemos como pesquisadores da realidade, sem deixar de ser professora da Educação Infantil, como Assessora Pedagógica no Núcleo da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação do Rio Grande (SMEd) e Conselheira do Conselho Municipal de Educação (CME), reconhecer o quanto ainda somos frágeis frente à vida e seus imprevistos.

O desenvolvimento do estudo realizado nos fez sentir que o DOCTRG, no singular do Território, pouco se diferencia do geral da BNCC, no que se refere ao alinhamento às

perspectivas e ideologias que atendem ao modo de produção, mesmo apresentando algumas mudanças na estrutura do documento.

No que se refere ao específico da Etapa da Educação Infantil, o documento não reproduziu os códigos trazidos pela BNCC, para definir os objetivos de aprendizagem determinados pelos campos de experiências, porém seguiu a lógica em estabelecer os objetivos, por faixa etária, fragmentando os saberes a serem desenvolvidos num tempo determinado. O que nos faz sentir que essa organização trazida pela BNCC, e objetivada no documento do Território, afasta das escolas a possibilidade de produzirem práticas audaciosas com garantia do protagonismo infantil, não compreendendo a totalidade que a Etapa exige para um desenvolvimento pleno.

Observamos que as escolas, ao desenvolverem uma lista de objetivos, limitam os aprendizados e determinam um fim. Quando a Base optou por um currículo organizado por *Campos de Experiências*, na verdade optou por colocar o foco em vivências, processos, não em pontos de chegada. Hoje não sabemos como as escolas irão se reestruturar frente à vivência em estado de Pandemia, às “tarefas” exigidas pela BNCC/DOCTRG e às circunstâncias existentes no todo da comunidade territorial.

É necessário reconhecer que tal proposta de formular objetivos delimita um fim, e um tempo, o que descaracteriza a opção por Campos de Experiências, como possibilidade de familiarizar a criança com questões ambientais, que possa vir a conhecer sua história, a partir das vivências concretas, fortalecendo e valorizando o contexto em que se insere.

Inspirados na convicção de que a explicitação das experiências poderiam estar contidas na contextualização dos Campos de Experiências, e não como objetivos, a fim de contribuir para maior coerência da etapa da Educação Infantil com os princípios estabelecidos no DOCTRG, ao definir experiência: “*torna-se importante pensar e propor as aprendizagens do espaço escolar ao considerar a escola como esse universo que transborda possibilidades de ‘experiências’, oportunidades de encontros ‘tocados’ e de produção de sentidos às crianças*” (DOCTRG, 2019, p. 152). De modo que a denominação expresse realmente o que é, possibilitando nas práticas pedagógicas o protagonismo e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Entendemos que a falta dessa compreensão pode produzir interpretações errôneas, ou seja, que a lista de objetivos poderá se tornar o ponto de partida para sistematização e organização das práticas pedagógicas, desconsiderando desta forma o desenvolvimento cognitivo e a produção de conhecimento alinhados a uma perspectiva de emancipação dos sentidos na sua totalidade.

Tornemos clara a nossa concepção de Educação Ambiental como fundamento possível de uma proposta pedagógica que é política e historicamente situada, por compreendermos a escola como possibilidade de superar o modo que aí está e trabalhar para uma formação de seres humanos capazes de compreender a realidade o mais próximo do seu movimento real.

Nossas análises também apontam que os impedimentos estão nos fundamentos dos conhecimentos, exigindo assim o estudo rigoroso da teoria, e uma prática como objeto desse conhecimento e como critério de verdade, como possibilidade de vir a desenvolver conhecimentos e o comprometimento que contemplem a Educação Ambiental como necessária para uma formação humana integral.

No todo de nossas análises que fizeram parte do estudo ficou evidenciado, nas relações existentes que se referem à organização e na sistematização do processo para concretização do DOCTRG, desenvolvido de forma aligeirado, pelos prazos emitidos pelo MEC e ratificado pelos Conselhos de Educação, que pode ter impedido o aprofundamento necessário a fim de que o Documento abarcasse as reais necessidades do Território Riograndino.

Temos entendido que a Mantenedora tem no intencional de seu Projeto Político Pedagógico construir uma escola onde a criança não apenas receba informações, mas que seja instigada a produzir conhecimento do coletivo para o individual, não se limitando à memorização e observação, aguçando suas possibilidades criativas, uma proposta educativa que venha possibilitar à criança ter um desenvolvimento pleno e multilateral.

Cabe salientar que a sistematização e acompanhamento, por parte da Mantenedora, no que diz respeito ao processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico, encontra-se em andamento, tendo em vista a interrupção do ano letivo em março de 2020 e ainda o não funcionamento plenamente presencial, o que leva-nos a desejar que venha objetivar-se com uma proposta contrária à de padronização, que possa vir, no conjunto das sistematizações, a valorizar as singularidades do contexto escolar, promovendo autonomia e participação coletiva.

O cuidado com os elementos estruturantes que precisam ser adotados é condição fundamental, objetivando uma formação continuada de professores, encharcada de conhecimentos essenciais para a atitude crítica, no sentido da busca da emancipação humana, a qual precisa carregar em seus pressupostos reflexões na perspectiva da práxis, privilegiando a unidade teoria e prática, permitindo que o professor possa vir a desenvolver conhecimento a fim de compreender a realidade na sua totalidade.

Em nossas análises e acompanhamento do processo sentimos que a Mantenedora, conjuntamente com as escolas, buscou efetivar a participação do todo da comunidade escolar,

na elaboração do DOCTRG e no encaminhamento da singularidade dos PPPs. Porém a complexidade que envolve tal processo exige um tempo de estudo rigoroso direcionado para uma formação continuada, em contraposição a que se apresenta nos princípios da BNCC, a qual consiste e resulta em uma racionalidade técnico-instrumental, na descontinuidade das práticas, contrapondo-se à ideia de formação como processo que se realiza num movimento dialético.

Consideramos que o movimento dialético se dá no sentido de que o trabalho do professor deve estar constantemente voltado à busca de compreender a totalidade que envolve a prática pedagógica, uma prática que liga-se aos pressupostos da Educação Ambiental, que tem no intencional trabalhar em prol de produzir uma outra cultura, a qual não tenha como fundante as relações do capital. Nesse desafio o professor precisa compreender a totalidade da realidade objetiva, ou seja, precisa desenvolver a capacidade de sentir, compreender e conceituar a realidade em suas múltiplas relações.

No todo das nossas análises os documentos apresentam como princípios e centralidade do trabalho educativo e o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, ficamos entendendo a necessidade da Educação Integral, que precisa estar imbricada dos princípios de Educação Ambiental, a qual coloca o elemento cultural como essencial para o desenvolvimento humano, num processo do desenvolvimento cognitivo, que possibilita a interpretação do mundo e das relações sociais.

A relação que ocorre entre a criança e o mundo é mediada por elementos simbólicos que permitem a compreensão desse mundo, no específico da Etapa da Educação Infantil, a centralidade do desenvolvimento da criança se dá pela apropriação da linguagem e dos sentidos.

Apoiados em Vygotsky e Krupskaya, que defendem como princípio da sua pedagogia a importância do desenvolvimento da linguagem e da arte, que funcionam como exteriorização dos pensamentos e a relação com o mundo e com o outro, nessa interação, nesse processo, sendo capacidade ontológica do homem a capacidade de transformar o meio em que vive ao mesmo tempo que transforma a si mesmo.

Cabe salientar que não estamos considerando somente o desenvolvimento intelectual, mas também o físico, o cuidado com a saúde, que possibilite aprender a respeitar todos os modos de vida e os direitos de todos, a fim de desenvolver cidadãos criativos, participantes conscientes de suas responsabilidades para uma vida coletiva.

Conceber a Educação Ambiental como propulsora da humanização dos sentidos humanos implica trabalhar um Projeto Político Pedagógico que venha oportunizar discussões relacionadas ao método educativo, com questões pedagógicas fundamentais para relacionar teoria e prática, construindo uma formação profissional como práxis.

Simultaneamente, consideramos ser crucial, a partir da realidade das escolas, construir um PPP para desenvolvermos a escola de caráter emancipatória, a qual precisará, em sua centralidade, compreender a participação coletiva da comunidade escolar, bem como estabelecer a articulação dos fenômenos, do conhecimento com a vida e com os métodos de trabalho, com o intencional de tornar o trabalho socialmente necessário.

Nossos estudos mostram que, pelo condicionante do tempo vivo e vivido de implementação do DOCTRG, já se movimentam contradições inerentes ao processo de organização e construção da singularidade dos PPPs, os quais definem o currículo necessário a desenvolver e produzir conhecimentos para uma formação humana integral.

Nesse movimento dialético, próprio do fenômeno, entendemos a necessidade de uma formação continuada, voltada constantemente para busca da compreensão da totalidade da realidade objetiva, fundamentando o trabalho do professor como Educador Ambiental, possibilitando romper com a lógica da mera reprodução, num processo de produção de conhecimentos úteis, construídos na coletividade, sob pena de não se alcançar e vir realizar uma formação adequada às crianças, para que tenham outra compreensão de mundo e sociedade.

O Território Riograndino não pode perder a oportunidade de buscar com muita austeridade a implementação do DOCTRG que se encontra em repouso. Nos prolongamentos dos PPPs das escolas, é necessário renovar nas práticas pedagógicas o significado de totalidade, a fim de que, a Etapa da Educação Infantil, bem como as demais etapas, possam elaborar conhecimentos como uma forma de relação com o mundo e realização do ser humano.

A Educação Ambiental, com sua amplitude nos saberes ambientais, é centralidade em nossa dissertação, não por fazermos parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, mas por compreendermos que a Educação Ambiental enquanto proposta centrada nas relações humanas, nas condições de existência social e material do homem, descortina a forma de produção da vida social como consequência das relações econômicas vigentes.

No caminho percorrido de análises, evidenciamos que no todo o DOCTRG da BNCC não contempla com intensidade os pressupostos da Educação Ambiental como eixo transversal, como possibilidade de transformar as práticas escolares em propostas que venham desenvolver a curiosidade na criança, emancipar os sentidos, num projeto pedagógico impulsionador de uma outra sociabilidade.

Nessa perspectiva, sentimos que um PPP que tenha no seu intencional construir uma *escola com vida*, como proposto pela gestão municipal da SMEd desde 2013, está buscando outros fundamentos e outras práticas. Ou seja, é imperativo organizar e lançar-se nesta tarefa imediata e inadiável, onde a Educação Ambiental como projeto político pedagógico

precisa estar presente no currículo da escola, como possibilidade de desenvolver uma compreensão crítica e criativa do mundo.

Chama-nos atenção que o constructo da proposta geral que conduzia para uma escola “Comvida” não foi contemplado nos PPPs das escolas, dando a entender que as escolas entraram no projeto da Secretaria sem o compromisso de realizar no seu interior as práticas pedagógicas necessárias à efetivação das proposições e do compromisso que torne realmente no todo do Município o sentimento de que “*a cidade educa*”, o que nos leva a entender que o intencional é a transformação para a Escola Pública Municipal do Rio Grande, sem transformar a prática existente nas escolas.

Não temos o propósito de encerrar a discussão sobre o tema da proposta do DOCTRG e da Educação Ambiental como eixo transversal, mas anunciar sua presença, a fim de possibilitar pensar um currículo que não esteja descolado do debate da totalidade das relações sociais, por entendermos que precisamos de propostas pedagógicas que almejam a transformação social e a emancipação humana que orienta a Educação Ambiental.

Almejamos com esse texto de dissertação possibilitar outros questionamentos, sendo eles pontos de partida e não pontos de chegada. Vivenciamos as consequências destrutivas ocasionadas pelo modo de produção, além da Pandemia no seu todo desumanizador no período de nossa pesquisa, com o impedimento no funcionamento das escolas, ocasionado pela também grande crise que se instalou sobre todos, respaldada pelo incorrigível processo imposto pelo capital, que segue destruindo todos os modos de vida, em especial a vida humana, assim impossibilitando no todo de nossas investigações, análises e adentrarmos na objetivação das práticas pedagógicas.

Inteiramo-nos da organização e dos estágios para sistematização do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, os quais encontram-se em processo de espera de sua objetivação, bem como suas possibilidades de construir uma nova realidade na singularidade das escolas, desde que outras condições materiais e espirituais sejam organizadas na rede municipal ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê**. In: \_\_\_\_\_(Org.). Educação Infantil: para quê, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 200

AZEVEDO, J.C. **Educação e Neoliberalismo**. Porto Alegre: SMED, 1995.

BARBOSA, I. G. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e implicações para o trabalho docente**. Goiânia, 2015 (impresso).

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos (NEPIEC/ FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC**. Goiânia, 2017 (impresso).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. Abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 29, n. 1, p.185-203, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3ª versão revista**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2ª versão revista**. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP no 2/2015. MEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Secad/MEC. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.642, de 31 de março de 1993.** Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. ECA. Brasília: Casa Civil, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997a. 136 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde.** Brasília: MEC/SEF, 1997b. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional.** Brasília, MEC, 1990.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8.035/2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Congresso Nacional, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação. MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010, de 14 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Brasília: MMA/MEC, 1992.

BRECHT, B. **Antologia poética.** Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

CABRERA, Darlene Silveira. **A Objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na Formação de Professores: um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG. 2016.** 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação e Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

CALDART, Roseli Salet. Apresentação, In: PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3 ed., p.7-14, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

EM ABERTO / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981- ). – Brasília: Acesso eletrônico: <http://www.emaberto.inep.gov.br>

ENGELS. **Obras escolhidas.** Moscou: Editora Progresso, 1982.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico.** 3. ed. Lisboa: Avante, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 54ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

FREITAS, L. C. F. **BNCC – Uma base para o gerencialismo-populista.** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

FREITAS, L. C. F. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto.** Brasília, v. 29, n. 96. p. 127-139, maio/ago. 2016a.

GADOTTI, M. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Fundação Paulo Freire. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_GadottiArtigosPortuguesEscola\\_CidadaProjeto\\_Politico\\_Ped\\_1998.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_GadottiArtigosPortuguesEscola_CidadaProjeto_Politico_Ped_1998.pdf)>

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

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

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, Vol. I, 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Moscou, Editora Progresso, 1982.

MESZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**, 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINASI, L. F. **Texto organizado para Encontros Pedagógicos – Base Nacional Comum Curricular**: Organização e sistematização do projeto político pedagógico da escola e Regimento Escolar. CME/SMEd. Junho-Setembro, 2019.

\_\_\_\_\_. **Categorias do Materialismo Histórico**: ideologia. Material impresso, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e a dialética do meio ambiente**. Material impresso, 2016.

\_\_\_\_\_. **O projeto de pesquisa**: desenvolvimento, teoria e método. Material impresso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores em Serviço**: Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

NEVES, Denise Bastos das. **Educação Ambiental e Educação em Tempo Integral: limites e desafios na escola pública**, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação e Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

PEQUENO, S.; PEDERIVA, P.L.M. (Org.). **Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, Secretaria de Município de Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Riograndino: Educação Infantil** (recurso eletrônico) / Felipe Alonso dos Santos (Org) et. Al. II. Capa por Michele Coelho Salort – Rio Grande: SMEd, 2019

PISTRAK, M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, K. A. C. S. **Epistemologia da práxis na formação de professores – perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORO, B. **Novo paradigma da educação é aprender a cuidar**. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/para-bernardo-toro-novo-paradigma-da-educacao-e-aprender-a-cuidar/>. Acesso em 20 de julho de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <http://www.editorafi.org>

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

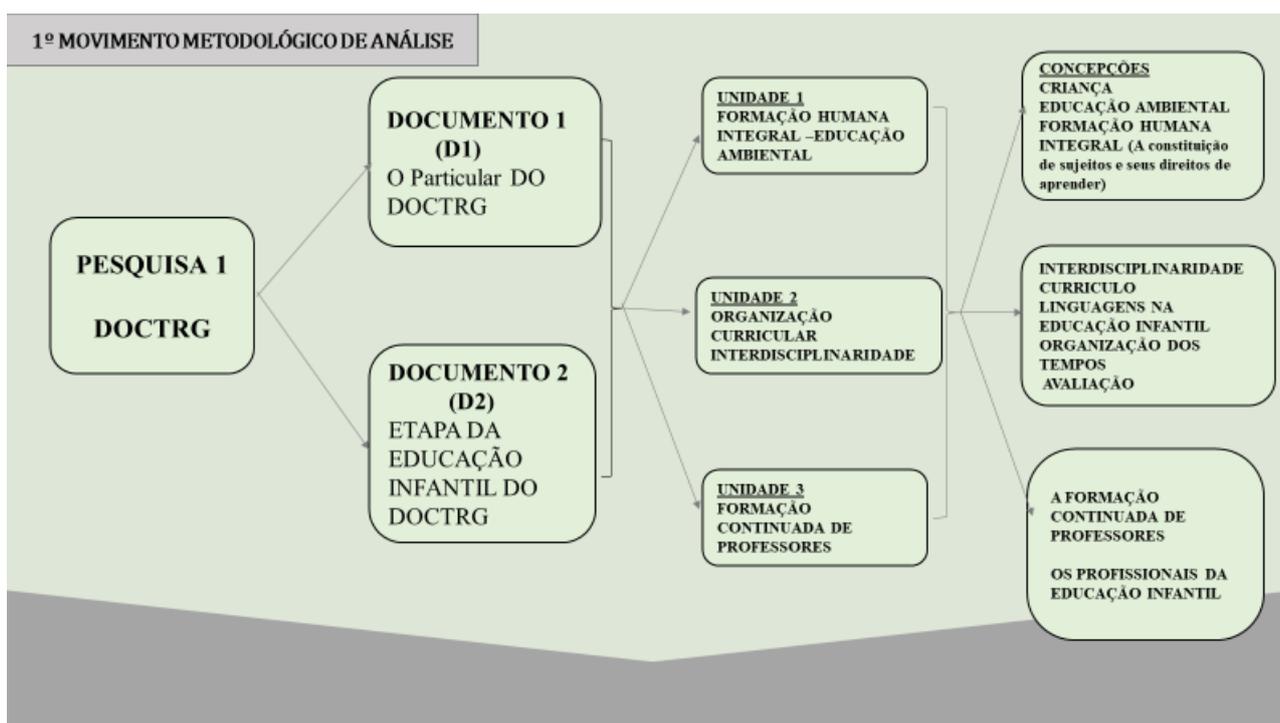
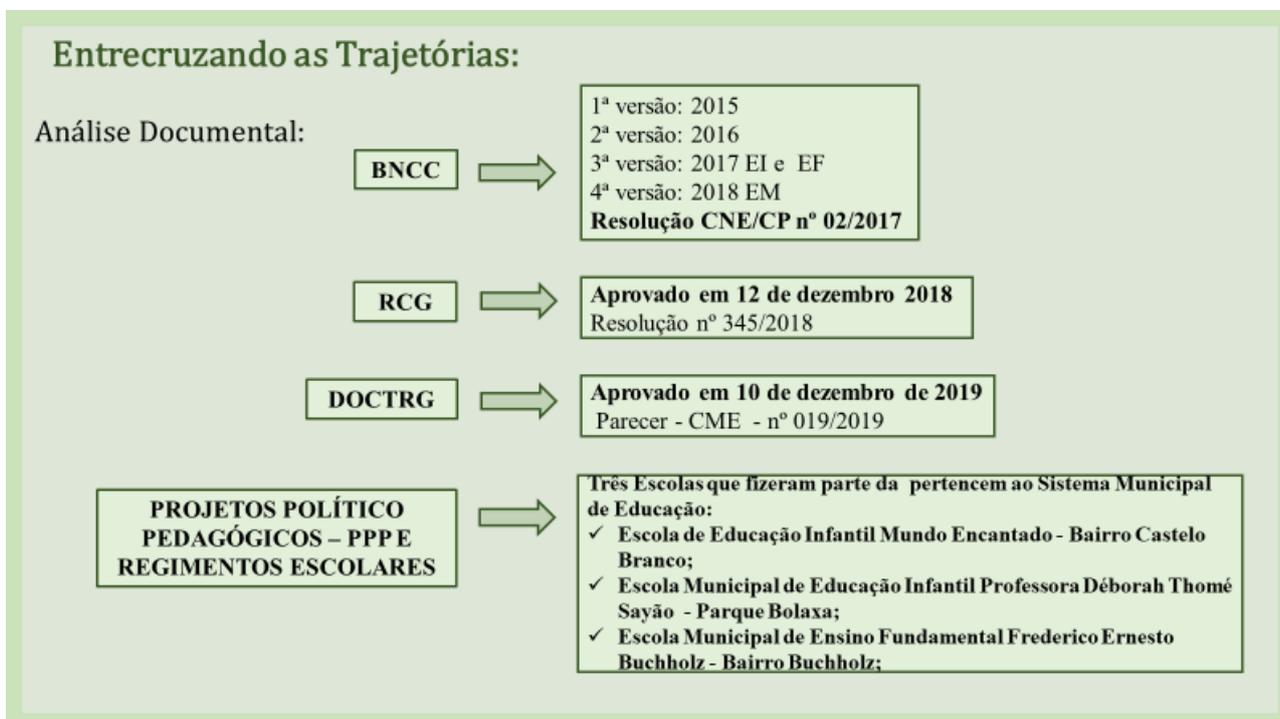
VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

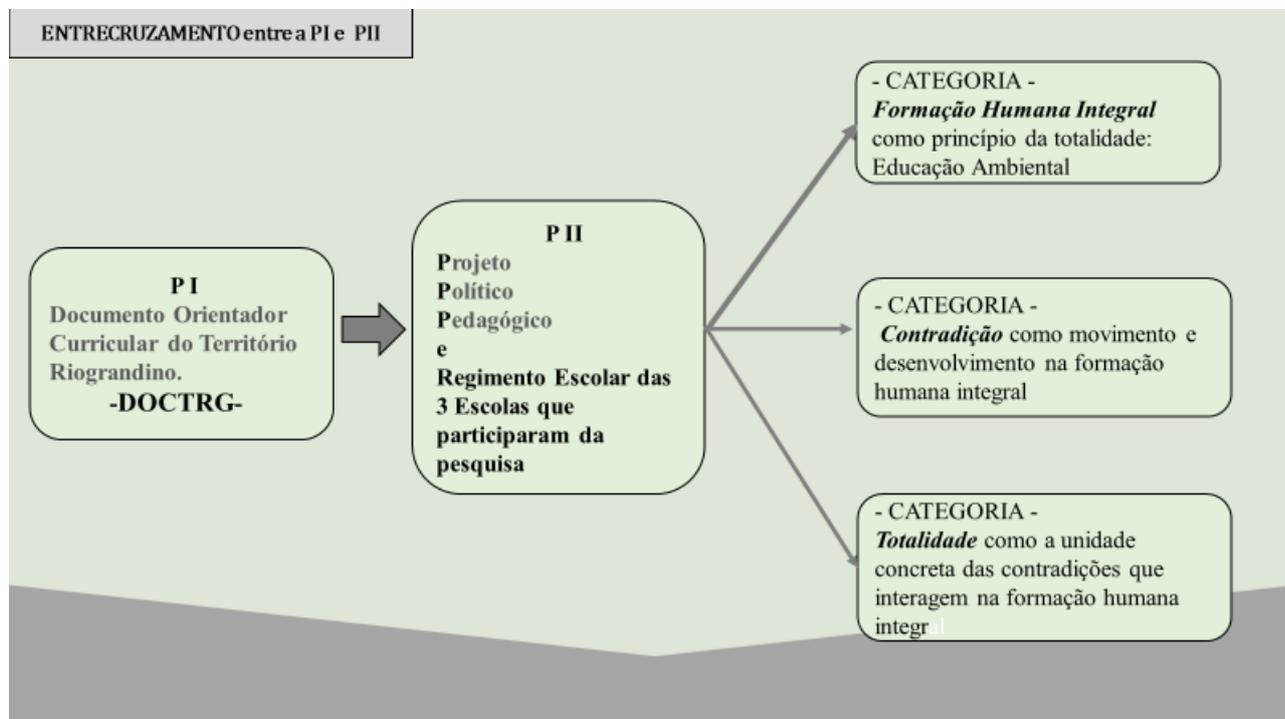
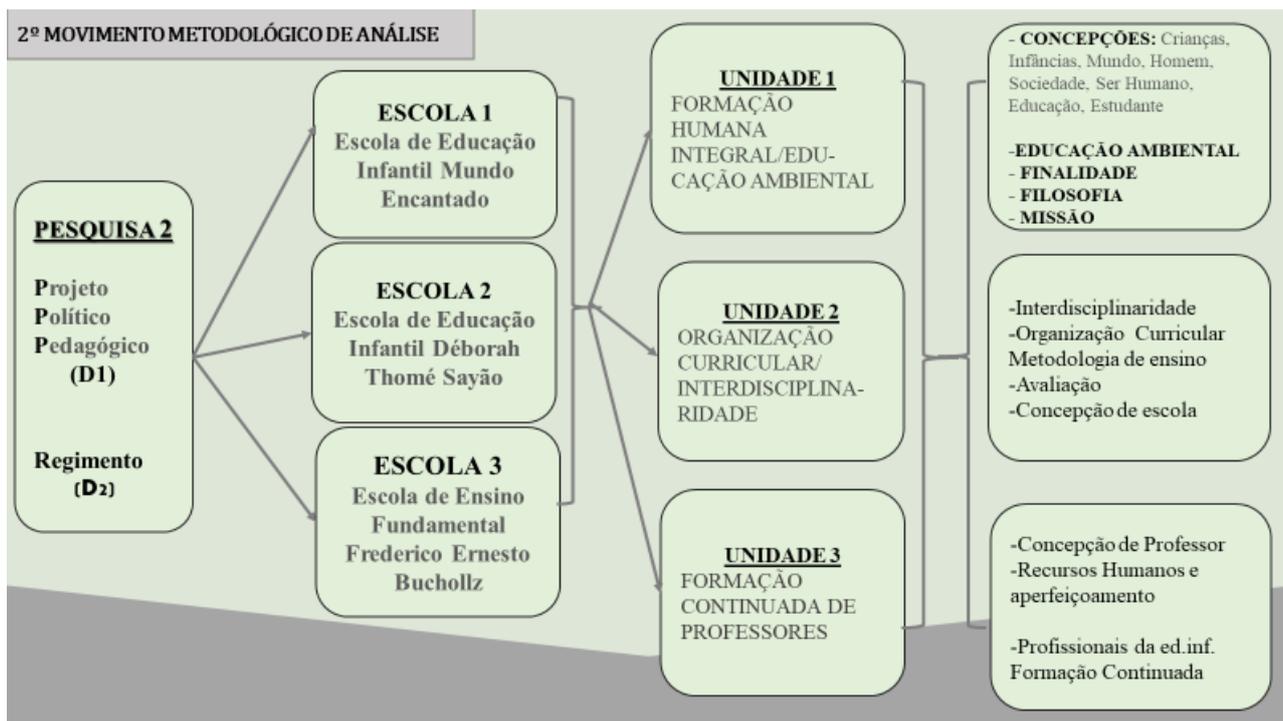
VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores/tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tones**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

## APÊNDICES

### Caminhos percorridos no processo da pesquisa





## Planilha organizada a partir da leitura atenta a fim de organizar as Unidades de Registros. (alguns fragmentos)

UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3
<p><b>FILOSOFIA DA ESCOLA:</b> acredita que a criança é o agente principal na construção do seu conhecimento e baseia sua proposta pedagógica no socio-interacionismo, fundamentando uma concepção de criança como <i>cidada</i>, como pessoa em desenvolvimento, como sujeito social, histórico e ativo na construção do seu conhecimento, da natureza e da sociedade.</p> <p>É através da interação com os colegas e o ambiente escolar, que a criança vai desenvolvendo suas potencialidades, evoluindo assim, progressivamente.</p> <p><b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:</b> O professor deverá traçar seu planejamento, segundo o interesse dos alunos, e de acordo com a proposta pedagógica da escola. A Escola Mundo Encantado dentro de sua Proposta Pedagógica adota como Plano de Atividades o trabalho através de Projetos, como procedimento metodológico fundamental numa ação pedagógica que parte das brincadeiras, dos saberes, desejos e dúvidas das crianças, proporcionando a participação em todo processo. Acreditamos que trabalhar a partir de Projetos é a melhor forma de organizar uma prática pedagógica.</p> <p><b>CONCEPÇÕES DA ESCOLA:</b></p> <p>Professor: como mediador do processo de construção de conhecimento, oportunizando, organizando e problematizando situações para que as crianças possam integrar com diferentes fontes de consulta do assunto que estão desenvolvendo.</p> <p>Homem: a criança que queremos preparar será o homem do futuro, com valores éticos e positivos para atuar num mundo melhor, mais humano e fraterno, com ética e responsabilidade.</p> <p>Mundo: queremos auxiliar oferecendo uma educação integral de forma a preparar a criança para o mundo onde ela vai atuar.</p> <p>Escola: a escola deverá ser um centro de referência para a criança onde ela se sinta feliz e integrada, representando essa extensão de seu lar.</p> <p>Sociedade: a sociedade é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, das modos de vida, das crenças, e das representações, das papéis sociais e dos modelos de comportamento. Para isso precisamos nos preparar as crianças, para que elas atuem nessa sociedade com valores positivos.</p> <p>Infância: a infância é um período marcado por atitudes ingênuas e românticas, onde as crianças devem viver suas vidas com muita fantasia, diversão e brincadeiras e o ato de aprender deve, sobretudo, ser de forma lúdica.</p> <p>Ensino / Aprendizagem: apresentar o conhecimento de forma interessante, criativa onde a criança aprenda de forma prazerosa.</p> <p>Ávaliação: sem visar à promoção, a avaliação será apresentada aos pais através de pareceres semestrais, a partir de</p>	<p><b>FILOSOFIA DO ESTABELECIMENTO:</b> unidades de Educação Infantil PROINFÂNCIA tem como filosofia e garante dos direitos das crianças no que tange o acesso à educação. Para tanto, defende-se o conceito de criança <i>cidada</i>, que vive sua infância interrelada pelo meio sociocultural no qual se insere, que interage com seus pares e com adultos em espaços coletivos e deve ser acolhida nas instituições de Educação Infantil enquanto sujeito protagonista do seu processo de aprendizagens.</p> <p><b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:</b> Plano de Atividades da Educação Infantil é elaborado pelas/ as professoras/ as orientado pelas/ a Coordenador/ a Pedagógica/ os da instituição à luz dos documentos orientadores da Secretaria de Municipal de Educação (SME) e do Ministério da Educação (MEC) O trabalho pedagógico na Educação Infantil está pautado na metodologia de Projetos Pedagógicos e busca inspirações na perspectiva defendida por Barbosa e Horni.</p> <p><b>CONCEPÇÕES DA ESCOLA</b></p> <p>Criança A criança faz parte de uma categoria social que tem suas culturas próprias, sendo essa um sujeito ativo, que quando participa do processo de construção das experiências, dá sentido e significados as suas descobertas. O respeito à criança e suas especificidades faz parte da proposta da Escola, que se encontra aberta para receber crianças com Necessidades Educacionais Especiais em suas turmas.</p> <p>Infância A infância é uma fase da vida voltada à descobertas, ao encantamento de si e do mundo ao seu redor. É uma fase em que os desafios são diários e os limites constantemente testados. É um momento voltado para o lúdico, onde as brincadeiras são viés para novas aprendizagens.</p> <p>Educação Inf A educação infantil é um espaço institucional oportunizado à criança, para conviver em grupos, respeitando sua faixa etária onde são ofertados profissionais especializados, que juntamente com a criança vão produzir saberes oriundos de vivências e experiências articuladas e pensadas para esse fim.</p>	<p><b>FILOSOFIA DA ESCOLA:</b> a escola trabalha com uma concepção de que a educação é uma prática social de caráter permanente na vida humana, precisando acontecer de forma plena, tem no seu ideal intencional de pessoa humana proporcionar uma formação escolar <i>cidada</i> à seus alunos, de constituir-se como seres sociais críticos da realidade, participativos nas mudanças necessárias de seu meio, comprometidos com a verdade, de modo que sejam capazes de compreender a urgente necessidade de transformar a sociedade e a si mesmos.</p> <p><b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b></p> <p>o currículo na el de acordo com as direi é entendido como 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 tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos</p> <p><b>CONCEPÇÕES DA ESCOLA</b></p> <p>Estudante: é aquele que faz parte da comunidade aprendente. Que traz uma bagagem cultural e está aberto a novos conhecimentos para tornarem-se cidadãos críticos e ativos transformando positivamente a sociedade.</p> <p>Professor: é o articulador o mediador comprometido com o processo de ensino e aprendizagem tendo uma sensibilidade para perceber e articular as vivências com o currículo a ser trabalhado a fim de torná-lo mais significativo</p> <p>Ensino aprendizagem – o ensino aprendizagem dar-se é quando professor e aluno criam hipóteses e constroem conceitos. O professor como mediador do processo criando ambiente adequado para despertar o interesse e a motivação do aluno tendo em vista a formação cultural e social, para que se desenvolva na totalidade tornando-se cidadão responsável.</p> <p>Sociedade – um grupo de pessoas com interesses comuns que obedecem as normas e regulamentos.</p> <p>Educação – entendemos educação como prática social responsável pelo processo de humanização, definida bem na LDB. Acreditamos que é de extrema importância que a educação seja repensada para que a sua prática amplie a consciência de cidadania de uma forma plena e ativa da sociedade atual.</p> <p>Ser humano – reconhecemos o ser humano como um cidadão crítico racional atuante na sociedade um ser único que respeita as diversidades e estabelece vínculos afetivos constituindo a sociedade.</p> <p>Educ. Infantil – É a primeira etapa da educação básica oferecida em creche e pré-escola as quais caracterizam como espaços institucionais que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam as crianças de 0 a 5 anos.</p>

**PII – Proposta Política Pedagógica e Regimento Escolar**

**D1 – PPP e D2 Regimento E1 – Escola de Educação Infantil Mundo Encantado**

**E2 – Escola Municipal de Educação Infantil Professora Déborah Thomé Sayão**

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL – ED. AMBIENTAL- UNIDADE 1	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR – INTERDISCIPLINARIDADE – UNIDADE 2	FORMAÇÃO CONTINUADA – UNIDADE 3
<p><b>E1 – Tem uma proposta inovadora, com a Escola construída para esse fim, e se torna o mundo das necessidades da criança.</b></p> <p><b>E1 – FILOSOFIA</b> A criança é o agente principal na construção do seu conhecimento favorecendo à cidadania, inserção cultural, e construção de valores e autonomia. <b>Visão</b> Ter-se-a referência em <b>CIDADANIA</b> de <b>E1. Finalidade</b> o desenvolvimento integral da criança de ser o a criança ativa de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p> <p><b>E1-A</b> garantia do acesso equitativo à aprendizagem no projeto PROINFÂNCIA e “escola” aberta e o diálogo com a criança, o espaço como facilitador de novas aprendizagens, a participação ativa dos pais, qualificação dos profissionais, o planejamento das crianças e do regimento escolar para uma educação de qualidade, do compartilhamento da criança no seu processo de aprendizagem.</p> <p><b>E2 – FILOSOFIA</b> e garante dos direitos das crianças no que tange o acesso à educação. Para tanto, defende-se o conceito de criança <i>cidada</i>, que vive sua infância interrelada pelo meio sociocultural no qual se insere, que interage com seus pares e com adultos em espaços coletivos e deve ser acolhida nas instituições de Educação Infantil enquanto sujeito protagonista do seu processo de aprendizagens.</p> <p><b>E2 FMS DE E1</b> tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. segue a lei nacional LDB 12.796</p> <p><b>E3</b> – esta é um instrumento que tem a finalidade de orientar a escola</p> <p><b>E3 – FILOSOFIA</b> finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN nº 5394/96-art.29). Oportunizar o desenvolvimento integral do aluno, priorizando a construção de conhecimentos, a socialização, e autonomia, a cooperação, brincando e vivendo a infância na sua plenitude. <b>E3-CONCEPÇÕES</b>, 2) homem: a criança que queremos preparar será o homem do futuro. <b>Sociedade:</b> a sociedade é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, <b>Sociedade:</b> a sociedade é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, <b>Sociedade:</b> a sociedade é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, <b>Sociedade:</b> a sociedade é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores.</p> <p><b>E3-CONCEPÇÕES</b> Criança faz parte de uma categoria social que tem suas culturas próprias, sendo essa um sujeito ativo, que quando participa do processo de construção das experiências, dá sentido e significados as suas descobertas. <b>Infância</b> é uma fase da vida voltada à descobertas, ao encantamento de si e do mundo ao seu redor e o ato de aprender deve, sobretudo, ser de forma lúdica.</p> <p><b>E3 – CONCEPÇÕES D</b> Estudante: é aquele que faz parte da comunidade aprendente. Que traz uma bagagem cultural e está aberto a novos conhecimentos para tornarem-se cidadãos.</p> <p><b>Sociedade</b> – um grupo de pessoas com interesses comuns que obedecem as normas e regulamentos. Educação – como prática social responsável pelo processo de humanização. Ser humano – reconhecemos o ser humano como um cidadão crítico racional atuante na sociedade um ser único que respeita as diversidades e estabelece vínculos afetivos constituindo a sociedade.</p>	<p><b>E1 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:</b></p> <p><b>O Plano de Atividades PROJETOS</b> que norteia toda organização curricular da Escola</p> <p><b>E1 – REGIMENTO – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.</b> Projetos, trabalhar a partir de Projetos é a melhor forma de organizar uma prática pedagógica.</p> <p><b>E1 – METODOLOGIA:</b> está baseada na proposta sólida, sistematizada de forma a orientar a criança na construção de seu conhecimento garantindo ludicidade, atividades desafiadoras, lúdicas, contextualizadas, e significativas. <b>E 2 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:</b> O trabalho pedagógico desenvolvido na Escola deverá ser pautado nos eixos norteadores do currículo em interações e brincadeiras.</p> <p><b>E2 REGIMENTO – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:</b> Plano de Atividades da Educação Infantil é elaborado pelas/ as professoras/ as orientado pelas/ a Coordenador/ a Pedagógica/ os da instituição à luz dos documentos orientadores da Secretaria de Municipal de Educação (SME) e do Ministério da Educação (MEC) O trabalho pedagógico na Educação Infantil está pautado na metodologia de Projetos Pedagógicos e busca inspirações na perspectiva defendida por Barbosa e Horni.</p> <p><b>E3 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b> currículo é 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 o currículo é centrado na criança.</p> <p><b>E3 REGIMENTO – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b> currículo na el de acordo com as direi é entendido como conjunto de práticas que buscam articular as aprendizagens e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural artístico ambiental científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral o currículo é centrado na criança.</p> <p><b>E1 – AVALIAÇÃO</b> continua <b>E2 – AVALIAÇÃO:</b> Ao final de um bimestre</p> <p><b>E3 – AVALIAÇÃO</b> mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento sem objetivo de promoção; <b>E3-CONCEPÇÕES</b>, 2) ensino / aprendizagem: apresentar o conhecimento de forma interessante, criativa onde a criança aprenda de forma prazerosa.</p> <p><b>E3 Escola:</b> a escola deverá ser um centro de referência à Educação Infantil é um espaço institucional oportunizado à criança, para conviver em grupos. <b>E3 – CONCEPÇÕES DA</b> professor como mediador do processo criando ambiente adequado para despertar o interesse e a motivação do aluno tendo em vista a formação cultural e social, para que se desenvolva na totalidade</p>	<p><b>E1 – RECURSOS HUMANOS E APERFEIÇOAMENTO</b> – Será através de reuniões, encontros, palestras, cursos e outros eventos atendendo a todos os profissionais envolvidos no processo, a capacitação pela especialista que faz parte da equipe multiprofissional, que de acordo com o projeto de formação continuada para docentes, Mensalmente.</p> <p><b>E2 – organiza</b> encontros formativos individuais para cada prof. Tb coletivos em reunião de estudo, reflexões e avaliação da proposta de trabalho. Os profissionais são instigados a participar de momentos formativos fora do ambiente escolar e <b>acompanhar</b> com o grupo as experiências vivenciadas.</p> <p><b>E3 – esta escola</b> tem um planejamento de formação para cada etapa, Seguem o calendário de manutenção.</p> <p><b>E1 – CONCEPÇÕES</b></p> <p>1) Professor: como mediador de processo de construção de conhecimento</p> <p><b>E3 – CONCEPÇÕES D</b></p> <p>Professor: é o articulador o mediador comprometido com o processo de ensino e aprendizagem tendo uma sensibilidade para perceber e articular as vivências com o currículo e ser trabalhado a fim de torná-lo mais significativo</p>

06/08/2021