

A Educação Ambiental na Educação Infantil: O que dizem os Projetos Político Pedagógicos das escolas referenciadas pela BNCC

  <https://doi.org/10.56238/aboreducadesenvomundiv1-045>

Katia Silene de Ávila Leivas

Prof. Me. em Educação Ambiental – FURG
E-mail: ktleivas@gmail.com

Luis Fernando Minasi

Prof. Dr. em Educação- UFRGS
E-mail: lfminasi@terra.com.br

RESUMO

O 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. Amparados pelo Materialismo Histórico e Dialético, buscando compreender o movimento real, guiados pela metodologia de Análise de Conteúdo de Laurence

Bardin para desenvolver e sistematizar os conhecimentos que o estudo oportunizou. 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. O estudo se particularizou, no singular do Projeto Político Pedagógico de três escolas do Sistema Municipal de Ensino. Na totalidade do fenômeno sobre a Etapa da Educação Infantil e vinculando-a à formação humana integral, por compreendermos que está indissociada da Educação Ambiental como possibilidade de desenvolver a omnilateralidade.

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

1 INTRODUÇÃO

O presente escrito é efeito do estudo realizado sobre a implicância da Base Nacional Comum Curricular na organização e implementação do Documento Orientador da Educação Infantil no Território Riograndino. As discussões aqui apresentadas são fruto de uma pesquisa em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da universidade federal do Rio Grande

No caminho deste estudo nos propusemos a perseguir o movimento dialético que culminou no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, buscando localizar “**A Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC**”, apoiados na *Análise de Conteúdo*, Amparados no processo da *Análise de Conteúdo* pensado por Bardin, considerando que sua compreensão deste método reforça o referencial teórico usado, nesta pesquisa.

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 e 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).

Assim nosso estudo percorreu a trajetória na busca pela compreensão do processo de constituição histórica da objetivação na particularidade do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG - presente na singularidade dos documentos que fundamentam e compõem o todo da escola.

Esse 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.

Para tal se fez necessário a compreensão 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 proposta do Documento Orientador Curricular da Educação Infantil Pública Municipal do Território Riograndino da BNCC** – analisados, interpretados e descritos, nos permitiram o conhecimento do presente.

Todavia, nosso estudo contingenciado 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.

1.1 PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS DA PESQUISA FRENTE A PANDEMIA

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).

Perseguimos 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 “**Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC**”, perseguimos tal movimento como possibilidade de compreender se os pressupostos de Educação Ambiental transversalizam os documentos que referenciam a formação cidadã dos estudantes nas escolas.

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 concentricidade 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 e 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.

2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA TAREFA FORMATIVA DA ESCOLA

A organização do trabalho pedagógico nas escolas, exige de quem dele participa e se envolve, uma ação coletiva no processo de planejar com intencionalidade sua estrutura e desenvolvimento, de modo que seja ele a devolução organizada, sistematizada e acrescentada daqueles elementos, que de toda a forma, a comunidade escolar lhe entrega permanentemente de forma desestruturada.

O ideal intencional de escola está refletido no seu Projeto Político Pedagógico, nele está expresso a vontade política e pedagógica do que vai ser feito para se chegar ao apontado pela sua comunidade como resultados desejados. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o Projeto Político Pedagógico evidencia a relação com o contexto social e político da sociedade, sendo o instrumento que amplia e reconhece a função social e política da escola.

Assim, no debate sobre o Projeto Político Pedagógico, das escolas estudadas nesta pesquisa, torna necessário considerar a natureza da sociedade capitalista em que a escola se insere compulsoriamente, principalmente no que se refere ao processo de desenvolvimento das relações sócio políticas e ambientais formadoras de cidadania.

Ilma Veiga (2004), a esse respeito, enfatiza que, a escola reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 2004) e nelas estão a questão política da educação.

É premente dizer que compreendemos, baseados nos pressupostos teóricos para a elaboração do PPP, que na sua singularidade apresenta a intenção e a sistematização do trabalho pedagógico da

escola, Veiga (2002) reforça que, “o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Assim considera-se que o Projeto Político Pedagógico, na escola, é também um campo de luta pela participação intensa e permanente por estar intimamente articulado com os interesses reais e coletivos nele planejados. É a participação coletiva e intensa, que emancipa.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular – a BNCC – Criou-se a necessidade, das escolas revisarem os documentos que até então lhes serviam de referência para o funcionamento das escolas, sem a exigência de uma compreensão maior de totalidade e complexidade de um currículo produtor de um desenvolvimento multilateral,

Por ser o Projeto Político Pedagógico – PPP- o documento de identidade da escola, torna-se fundamental que a ação que gera o movimento que faz a escola ser o que está sendo, seja permanentemente avaliado em ações coletivas de todos que dela participam.

Na dinâmica social e no processo dialético de superação e resoluções de contradições que o cotidiano da escola desenvolve, o PPP da escola assume, pela proposta de ensino e aprendizagem que propõe, o protagonismo na organização da diversidade e na construção de espaços de autonomia frente as necessidades criadas pela materialidade da vida comum que cada vez mais se enraízam no cotidiano de todos, de modo a vir a ser gradualmente compreendidas pelos estudantes, com fins de sistematizarem informações para experimentarem com êxito situações mais complexas proposta pela vida.

Entendendo o Projeto Político Pedagógico das escolas o marco referencial de ideal intencional de pessoa humana que a escola deseja formar e a função político social pedagógico do protagonismo apresentado nos conteúdos contidos nos documentos orientadores para a prática pedagógica escolar, são unânimes em pretender que as crianças tenham autonomia em seus aprendizados e, possibilidades de ampliar a emancipação desses alunos na produção de seus saberes.

Essa é uma das questões determinantes no intencional da Educação Infantil, pouco empenhado nos Projetos Políticos Pedagógicos, embora tenha o entendimento que a escola precisa assumir o protagonismo na condução de práticas pedagógicas, para o desenvolvimento dos sentidos humanos 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, necessariamente preconizada no PPP da escola.

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 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, tema que precisa ser assíduo

em todos os momentos da escola, registrados em seus planos. Vygotsky também apontou com seus estudos que as crianças se desenvolvem com suas diferentes culturas e é papel da escola considerar isso, registrar e planejar práticas revolucionárias.

Nesse sentido da 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, isso requer a presença da Educação Ambiental no todo das práticas pedagógicas como tema transversal do planejado.

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 reafirmar 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.

Nossos estudos encontramos 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, dizendo no PPP que “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 (Regimento Escolar), na organização e funcionamento de cada escola estudada, entre as concepções anunciadas, estas trazem suas concepções de *homem* e de *ser humano*, dizendo:

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 deste *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.

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 Proposta do Documento Orientador Curricular da Educação Infantil do Território Riograndino da BNCC.**

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 Brecht¹ 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,

¹ BRECHET, Bertold. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.

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.

Minasi (2017), na experiência como Conselheiro do CME, como relator de muitos pareceres de autorização para o funcionamento das escolas que compõe o Sistema Municipal de Ensino, propõe-nos uma reflexão sobre o compromisso que é necessário a escola assumir, no seu todo, com relação a responsabilidade que o projeto Político pedagógico e o Regimento Escolar determinam à escola. Diz que:

“A ação que regulamenta a estrutura e o funcionamento de uma escola encontra seu embasamento central na organização da proposta pedagógica constante no projeto político pedagógico, regulado pelo regimento interno que se constitui a “Constituição” da escola. (MINASI, 2017 – Parecer 035/2017- CME- Escola Renascer).

Estamos entendendo como Minasi que, o processo construído pelo PPP precisa propiciar o aperfeiçoamento da qualidade da educação, a qual exige o envolvimento e a responsabilidade de cada um dos segmentos que compõem a instituição escolar, como forma de garantir o cumprimento de direitos e deveres da comunidade escolar.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INDICADOR REVOLUCIONÁRIO PARA O CURRÍCULO

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”², e na obra da educadora russa Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, “A

² 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.

Construção da Pedagogia Socialista”³, 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.

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

O Projeto Político Pedagógico é um documento que reúne reflexões, investigações e decisões assumidas pela comunidade escolar, relacionadas a organização da escola e a intencionalidade de que aluno pretende formar, sendo o instrumento que vai definir a identidade da escola e as finalidades educativas para o seu funcionamento.

Este movimento é decorrente de um planejamento dialógico, alicerçado no processo de ação-reflexão-ação, a fim de não visar simplesmente um “arranjo” formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido por ela. Segundo Marli André, em seu texto, *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa* – p. 111, afirma que: “conhecer a escola mais de perto, significa colocar uma lente de aumento, na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional”.

O conhecimento comentado por esta autora consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das intenções. Para fazer análise do contexto externo é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola, analisar as influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

Dessa forma o PPP constitui-se no principal documento da escola, ou seja, um marco de referência elaborado e definido pela e para a comunidade escolar.

³ 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”.

4 CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES BNCC – DOCTRG – PPP E O CURRÍCULO NECESSÁRIO

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 socio-pedagógicos 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, concebe⁴ 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 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.

⁴ AZEVEDO, J.C. **Educação e Neoliberalismo**. Porto Alegre: SMED, 1995.

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. Amparados 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 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 Projetos⁵ 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.

⁵ 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.

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 nosso diálogo 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 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.

5 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.

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 Referenciais 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 dos 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, onde estamos inseridos.

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 do escrito tornou-se necessário, para fechamento desse artigo, destacar, como resultado do estudo, 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, as quais funcionam como exteriorização dos pensamentos e a relação com o mundo e com 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 essa 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.

REFERÊNCIAS

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.

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, I. 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

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente/saúde. Brasília: mec/sef, 1997b. 128 p.

Brecht, b. Antologia poética. Rio de janeiro: elo editora, 1982.

Cheptulin, a. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São paulo: alfa-ômega, 1982.

Engels. Obras escolhidas. Moscou: editora progresso, 1982.

Krupskaya, n. K. A construção da pedagogia socialista. São paulo: expressão popular, 2017.

Leff, e. Saber ambiental. Rio de janeiro: editora vozes, 1998.

Marx, k. Manuscritos econômico-filosóficos. São paulo: boitempo editorial, 2004.

Minasi, I. 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.

Minasi, I. F. Sociologia e a dialética do meio ambiente. Ppgea – furg, material impresso, 2016.

Minasi, I. F. 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.

Pistrak, m. A escola comuna. São paulo: expressão popular, 2013.

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.

Santos, milton. Território, globalização e fragmentação. São paulo: hucitec, 1994.

Triviños, a. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São paulo: editora atlas, 1987.

Vázquez, a. S. Filosofia da práxis. 2 ed. São paulo: expressão popular, 2011.

Veiga, ilma passos alencastro. Educação básica e educação superior: projeto políticopedagógico. 3. Ed. Campinas: papyrus, 2004

Vygotsky, l. S. Psicologia pedagógica. São paulo: martins fontes, 2001.

Wallon, h. Psicologia e educação da infância. Lisboa: estampa, 1975.