

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

Orlane Fernandes SILVA¹
Adelmo Fernandes de ARAÚJO²

Resumo

O presente artigo situa-se nas relações entre a educação da pequena infância, educação ambiental e práxis pedagógica. Sob a ótica de duas professoras e tendo como lócus duas turmas pré-escolares da educação infantil, objetivou-se investigar como a educação ambiental tem sido realizada na educação infantil. O estudo configura-se como pesquisa qualitativa do tipo exploratória, de modo que os dados foram construídos a partir de entrevistas e análise documental. Os dados foram analisados e categorizados em quadros de representações temáticas, seguindo a metodologia da análise de conteúdo. O estudo revelou uma educação ambiental concentrada nas concepções ecológicas do meio ambiente, ligada ao contexto de datas comemorativas ambientais e ênfase nas aprendizagens dos infantes por meio de atividades impressas, com poucas situações de experiências em ambientes naturais ou seus elementos.

Palavras-chave: Ação docente. Educação da infância. Meio ambiente. Professores.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas (PPGEFOP/UFAL). Licenciada em Pedagogia pela UFAL e Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-7606-2537>

E-mail: orlanefernandessilva@gmail.com

² Doutor e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE). Licenciado em Ciências Biológicas pela UFRPE. Professor da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores pela mesma universidade. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-7195-5475>

E-mail: adelmo.araujo@arapiraca.ufal.br.

Teacher, what environmental education is practiced in early childhood education?

*Orlane Fernandes SILVA
Adelmo Fernandes de ARAÚJO*

Abstract

This article focuses on the relationships between early childhood education, environmental education, and pedagogical praxis. From the perspective of two teachers and having two preschool classes in early childhood education as their locus, the objective was to investigate how environmental education has been carried out in early childhood education. The study is configured as qualitative exploratory research so that the data was constructed from interviews and documentary analysis. The data was analyzed and categorized into tables of thematic representations, following the content analysis methodology. The study revealed environmental education focused on ecological conceptions of the environment, linked to the context of environmental commemorative dates and an emphasis on children's learning through printed activities, with few situations of experiences in natural environments or their elements.

Keywords: Teaching action. Early childhood education. Environment. Teachers.

Maestra, ¿qué educación ambiental se realiza en la educación infantil?

*Orlane Fernandes SILVA
Adelmo Fernandes de ARAÚJO*

Resumen

El presente artículo se sitúa en las relaciones entre la educación de la primera infancia, la educación ambiental y la práctica pedagógica. Desde la perspectiva de dos profesoras y con dos aulas preescolares de educación infantil como locus, se investigó cómo se lleva a cabo la educación ambiental en la educación infantil. El estudio se configura como una investigación cualitativa de tipo exploratorio, de modo que los datos se construyeron a partir de entrevistas y análisis documental. Los datos se analizaron y categorizaron en cuadros de representaciones temáticas, siguiendo la metodología del análisis de contenido. El estudio reveló una educación ambiental concentrada en las concepciones ecológicas del medio ambiente, ligada al contexto de las fechas conmemorativas ambientales y con énfasis en los aprendizajes de los niños a través de actividades impresas, con pocas situaciones de experiencias en entornos naturales o sus elementos.

Palabras clave: Acción docente. Educación infantil. Medio ambiente. Profesores.

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

Introdução

Neste artigo, abordamos as relações entre a educação ambiental (EA) e a educação infantil por via das vozes, documentos, narrativas e observações da prática pedagógica de duas professoras atuantes em duas turmas pré-escolares, que educam e cuidam de crianças da faixa etária de quatro e cinco anos.

A EA tem sido uma temática amplamente difundida nos últimos anos e no âmbito escolar tem encontrado um lugar de destaque. Ela é obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Logo, é perceptível a sua grande difusão nas etapas educacionais do Ensino Fundamental e Médio e pouca ênfase na educação infantil, embora esta esteja inserida na educação básica como sua primeira etapa.

Os documentos curriculares para a educação infantil evidenciam ações educativas que são pautadas nas concepções, diretrizes e princípios da EA. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), é possível encontrar termos como sustentabilidade, conhecimento da biodiversidade, interação com a natureza, preservação e conservação do planeta Terra.

Por outro lado, na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) (BRASIL, 2017), encontram-se termos como preservação, exploração e compreensão das relações da natureza, cuidado com plantas e animais. Os cursos de formação de professores que habilitam para o trabalho com a educação infantil, o Magistério e Pedagogia, apresentam disciplinas em suas matrizes curriculares que discutem meio ambiente, educação, natureza e sociedade.

Desse modo, existe um aparato que possibilita a disseminação da dimensão ambiental na educação da infância. Mas como está sendo realizado esse trabalho? Ao buscar respostas para essa indagação, este estudo objetiva demonstrar os resultados de uma pesquisa realizada, que objetivou compreender como a EA vem se construindo na prática docente de duas professoras da educação infantil. Assim, alguns questionamentos nortearam o estudo: Como são as práticas de EA no cenário da educação infantil pesquisada? De que modo as professoras têm articulado a EA com os saberes das crianças? Têm articulado? Diante das ações de EA, quais as vertentes dessa educação têm ancorado as ações?

Em suma, o presente estudo pretende demonstrar os resultados encontrados e dialogar com referenciais da EA para infância com vistas a refletir sobre ela e suas manifestações práticas e teóricas.

Procedimentos metodológicos

Delimita-se este estudo como pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que essa tipologia de pesquisa preocupa-se em explicar como os sujeitos investigados, em situações específicas, compreendem o fenômeno enfocado e como ele se apresenta no ambiente e na situação pesquisada (BOGDAN; BIKLEIN, 1994). Este estudo apresenta também um caráter exploratório, pois tem como objetivo aproximar-se do problema com certa familiaridade com vistas a torná-lo mais explícito e expor suas descobertas (GIL, 2012).

A pesquisa foi realizada em um centro de educação infantil do município de Arapiraca, cidade do interior de Alagoas, de modo que a escolha da instituição deu-se em razão da estrutura propiciar a realização de ações ambientais com fluidez: o prédio é amplo, estruturado com áreas verdes, campo de areia, parque ecológico e solário. Para o recorte da pesquisa, selecionou-se a faixa etária de quatro e cinco anos, que corresponde às duas turmas de pré-escola da instituição, nas quais as duas professoras atuam no turno vespertino.

A escolha deu-se por subentender que essas crianças, das turmas finais da educação infantil, têm um domínio regular da linguagem verbal e de boa coordenação³, o que amplia as possibilidades de uma ação educativa em EA. As professoras são graduadas em Pedagogia e titulares efetivas dos quadros da rede municipal de ensino.

Os instrumentos para coleta dos dados consistiram em entrevista semiestruturada conduzida por questões previamente elaboradas que se concentraram nos questionamentos sobre como é realizado o trabalho com educação ambiental, em que situações se trabalha essa temática, se os espaços da instituição são explorados nesse processo e de que modo, bem como a participação das crianças nessas aprendizagens.

A entrevista semiestruturada tem a peculiaridade de não ser fechada em si mesma. De acordo com Triviños, (1987, p.147): “durante o discurso do entrevistado, podem surgir novas interrogações e hipóteses originárias das próprias respostas do entrevistado, ampliando a margem de apreensão de informações do objeto”. As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento do entrevistado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

³ Reiteramos que estar nessa faixa etária não é garantia do pleno domínio dessas habilidades, pois há uma multiplicidade de crianças e níveis de desenvolvimento infantis.

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

Além disso, outro recurso metodológico utilizado foi a análise documental que, para Gil (2012, p.14), “consiste em um procedimento que intenta obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido”. Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP). Os critérios de escolha desse documento pautaram-se na concepção defendida por Veiga (2002), pois refletem as intencionalidades educativas, ações e princípios que a escola e as professoras priorizam nos seus campos pedagógico, político e social. Assim, as análises detiveram-se os aspectos e nuances ambientais presentes ou não nos documentos, com o intuito de ampliar o entendimento do que foi exposto e dialogado nas entrevistas.

Os dados analisados e interpretados deste estudo tiveram por finalidade construir resultados que demonstrem como estão sendo construídas as ações de educação ambiental na educação infantil da pré-escola pesquisada. Nesse contexto, inspirada na metodologia de análise de conteúdo, de Bardin (2004), que consiste na análise de dados linguísticos, cujos elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados, a fim de mensurar o valor relativo atribuído a um determinado assunto.

Assim, procedemos a leitura exaustiva dos documentos e entrevistas, demarcamos e identificamos as unidades temáticas de acordo com objeto de estudo e os analisamos. Desse modo, construiu-se o que denominamos de quadros de representações temáticas, que são os agrupamentos de temas recorrentes nos discursos das professoras, que acabam por ser uma espécie de panorama das práticas docentes de EA, desvelando as representações, significações e conceitos expressos nas linhas e entrelinhas das ações docentes.

A educação ambiental e suas aproximações com a educação da pequena infância

Enquanto conceito, a educação ambiental surge na década de 60 com o interesse de discutir sobre a preservação e a conservação do meio ambiente, a finitude e má distribuição de recursos naturais (GUIMARÃES, 2011; CARVALHO, 2012). No âmbito educacional, a partir dos anos 70, ela é recomendada nas políticas de educação, desde a primeira infância (BRASIL, 1997), no entanto, uma legislação que assegurasse sua inserção nas escolas só ocorreu em 1981, com a Política Nacional do Meio ambiente.

Porém, essa legislação não produziu efeitos sobre a educação das crianças pequenas, pois não existia educação infantil institucionalizada no Brasil até 1988, apenas espaços que se preocupavam com os aspectos higiênicos e alimentares das crianças vinculados a serviços de assistências sociais (KUHLMANN, 2000). A Constituição Federal do Brasil é que confere o caráter educativo e insere a

educação infantil como parte do sistema educacional do país. Tal status possibilitou que a exigibilidade de ações de educação ambiental fosse introduzida nas políticas educacionais da educação infantil.

Nesse sentido, o primeiro documento norteador do currículo da educação infantil, datado de 1994, aborda o tema meio ambiente em vez de educação ambiental; aqui se percebe uma incongruência, pois não há justificativa para não inserção do termo, tendo em vista que a educação infantil já fazia parte da educação nacional, o que exigia a obrigatoriedade da educação ambiental. Contudo, as primeiras aproximações revelam-nos o teor da dimensão ambiental que preconiza o documento, que são os processos ligados à natureza, às suas transformações, ao meio ambiente e à sociedade (BRASIL, 1994). Dava-se início, dessa forma, à construção das relações da educação ambiental e educação infantil.

A publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1998 é mais um documento que estreita as relações ambientais no currículo infantil, pois dedica um volume inteiro sob o título Conhecimento de Mundo, para tratar das questões ambientais, sem, contudo, abordar o termo educação ambiental, embora implicitamente estejam dispostos princípios e diretrizes de educação ambiental. Nos documentos curriculares que se seguem, essa discrepância permanece, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009, as propostas pedagógicas abordam novos termos ambientais, como sustentabilidade, ética, solidariedade diante do bem comum e respeito às pluralidades (BRASIL, 2009).

É perceptível o enfoque de uma educação ambiental socioambiental, pois relaciona aspectos que ligam a sociedade e suas implicações com a natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Todavia, esse é outro documento que não faz menção à educação ambiental, apesar da indiscutível existência nessas proposições. Não há uma concepção exata dos motivos para não inserção do termo, se a legislação vigente abarcava a educação infantil, porém, em estudo, Silva (2020) discorre que é possível, devido à construção da identidade da educação infantil ser peculiar, pois se trata de uma educação de crianças pequenas, com necessidades específicas da faixa etária, que as difere dos demais níveis e modalidades de ensino, de tal modo que a utilização do termo poderia igualar essa etapa aos ensinos médio ou fundamental.

As duas últimas etapas da Educação Básica, apresentadas acima, se valem de uma aprendizagem baseada em disciplinas, oposta à educação infantil, que está dividida em campos de experiências, o que exige um tipo específico de educação ambiental, a qual ainda é um campo insipiente de estudos (CAPANO; PEDROSO, 2023; TIRIBA, 2018; PROFICCE, 2016). Com a

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

publicação da Base Nacional Comum Curricular, o termo Educação Ambiental emerge, mas não está expresso diretamente no currículo, apresenta-se como tema contemporâneo que deve fazer parte das propostas pedagógicas das instituições de ensino, inclusive as da educação infantil (BRASIL, 2017). Nesse sentido, é perceptível que nos documentos referenciais há aproximações com a educação ambiental.

A educação ambiental que se faz na educação infantil: sinônimo de cuidado e preservação

A conceituação de o ensino ambiental estar necessariamente atrelado à expressão do cuidado, conservação e preservação do meio ambiente é resultante da própria construção histórica de conceituação da EA. Ela surge nos anos 60 sob a égide de discutir acerca do zelo, do trato ético com o meio ambiente, da finitude e da má distribuição de recursos naturais com um forte apelo ao natural numa perspectiva biologizante (GUIMARÃES, 2011).

Atualmente, a EA encontra-se em uma perspectiva socioambiental em que o ser humano deve enxergar-se como integrante do meio ambiente, tomando consciência de sua responsabilidade coletiva e individual para o bem-estar do planeta. Isso é capaz, portanto, de fazer com que o sujeito reconheça a sua interdependência e a perspectiva de os problemas ambientais estarem conectados, e, assim, somente passíveis de compreensão e modificações, se tomados sobre todos os aspectos do mundo da vida: social, econômico, político, científico e histórico (LAYRARGUES; LIMA, 2014; ZANON, 2019; GUIMARÃES, 2011).

Nesse sentido, os discursos das professoras, quando questionadas sobre como realizam o trabalho com as crianças, ainda resguardavam essa perspectiva única e naturalista de EA, como é possível perceber na fala da professora 1⁴

A gente tá sempre trabalhando essa questão de conscientização do meio ambiente né? De cuidar do meio ambiente, não jogar lixo, a gente fica sempre observando porque é complicado, eles lancham e já jogam as coisas. É um caso sério, mas a gente tá ali sempre conversando com eles, para que essas atitudes vão mudando aos poucos. (PROFESSORA 1)⁵

⁴ Intitulamos as professoras com esses termos, pois queríamos evidenciar os discursos em detrimento de nomes. Acreditamos que isso não descaracteriza a pesquisa e nem a influencia.

⁵ Os discursos foram transcritos na íntegra, logo, existirão marcadores linguísticos característicos da linguagem verbal coloquial.

A prática de desenvolver nas crianças um senso ético e de cuidado com o meio ambiente é referendada nos documentos nacionais da infância, ao incitarem ações que promovam valores de responsabilidade, respeito, cuidado e preservação do meio ambiente nas experiências pedagógicas (BRASIL, 2010). Os documentos ainda explicitam que essas intencionalidades educativas podem se materializar quando as crianças passam a “interagir, observar, compartilhar situações de cuidado com outras crianças” (BRASIL, 2017, p. 41) e quando o professor possibilita “estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida [...]” (BRASIL, 1998, p. 175).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012), documento que orienta os princípios e valores que devem reger os currículos da Educação Básica e a formação de professores em nível superior. Além de expressarem ações nessa perspectiva de cuidado e preservação ambiental. O documento ressalta “vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;” (BRASIL, 2012, p. 5). Além disso, vivências de observação da natureza “percebendo múltiplas relações que se estabelecem [...]” (BRASIL, 1998, p. 172) também são defendidas e relevantes.

No entanto, esses princípios e valores são conhecimentos que só podem ser internalizados corretamente quando existe a compreensão clara de que o ser humano também é membro integrante desse meio ambiente (TIRIBA, 2010). No discurso da professora 1, percebe-se uma concepção amplamente discursiva do trabalho com a educação ambiental. Falas como “*a gente tá ali sempre conversando com eles*” ou “*não jogar lixo*” evidenciam uma prática que prioriza a valorização das narrativas, o que não deixa de ser um recurso relevante, mas quando associado a experiências e vivências, as crianças começam a entender os porquês por trás da relevância dessas ações. Portanto, o que faz com que elas adquiram significado.

Hohmann e Weikart (2007, p. 35) descrevem que as crianças “só aprendem quando fazem suas próprias observações e descobertas”. A literatura do desenvolvimento infantil tem descrito que os infantes têm grande interesse pelo tocar, sentir, pelo palpável, tal entendimento é confirmado nos documentos curriculares nacionais da educação infantil que afirmam que “Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças **aprendem** sobre o mundo [...]” (BRASIL, 1998, p. 163, grifo nosso) e ainda que as “representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, **observada, sentida e vivenciada**” (BRASIL, 1998, p. 169, grifo nosso).

É necessário compreender que o objetivo primordial da escola, no que se refere às questões ambientais, não se trata apenas de inculcar nas crianças uma consciência crítica a respeito da realidade

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

ambiental, como se a questão fosse apenas teórica, reflexiva, mas que existem outros caminhos que, embora subvalorizados, também possibilitam o aprender: as experiências, as vivências, construindo uma nova relação com o meio ambiente, rompendo exclusivamente com o império da racionalidade discursiva (TIRIBA, 2018).

Esse mesmo entendimento é perceptível na conduta e perspectiva da professora 2:

A gente sempre foca a questão do cuidado com o ambiente, da higienização do espaço, do respeito com o meio, com a planta, com o meio lá fora. É esse contato assim. A gente conversa com eles sobre não arrancar a plantinha, porque senão ela chora, fica sem flor. Sobre a torneira do chuveiro e da escovação pra desligar e não desperdiçar água. É essas coisas que a gente trabalha no dia a dia. Esses dias, uma das crianças até corrigiu a tia Andreia (auxiliar de limpeza) que deixou o chuveiro ligado enquanto lavava o banheiro, dizendo que não podia porque senão ia ficar sem ter água, que ela estava estragando água. (PROFESSORA 2)

A concepção de que valores são unicamente disseminados por discursos e narrativas ocasiona, no campo educacional, especificadamente, uma fragilização das práticas pedagógicas, principalmente com crianças pequenas, pois embora as crianças expressem o entendimento desses discursos, essas práticas direcionam-se para uma EA comportamentalista, que pouco contribui para desenvolver nas crianças um senso de criticidade e pertencimento. Desse modo, é possível estar colaborando para o desenvolvimento de indivíduos que realizam pequenas atitudes em prol do respeito ao meio ambiente, mas pouco ou quase nada de EA.

É possível que práticas dessa natureza estejam respaldadas em crenças na capacidade diminuta da intelectualidade das crianças para o entendimento de assuntos mais complexificados. É comum a compreensão de que as crianças aprendem por graduação e que, assim, partem de assuntos mais simples aos mais complexos. Porém, a fixação desse entendimento desconsidera que quando a criança tem saltos de desenvolvimento ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de ver e entender as coisas (BRASIL, 1998).

O documento da instituição, o Projeto Político Pedagógico, defende que é competência do professor e da equipe pedagógica criar situações desafiadoras de aprendizagem que respeitem as fases de desenvolvimento da criança e seus conhecimentos prévios. Assim, torna-se clara a possibilidade do desenvolvimento de ações ambientais que construam conhecimentos aprofundados sobre EA, mesmo com crianças pequenas.

Apesar das ações educativas ambientais fragilizadas, é perceptível certa inclinação por parte das professoras para o trabalho com essas questões. Há uma multiplicidade de problemáticas que colaboram para as fragilidades, trata-se de um fator multidimensional. Durante as entrevistas, as

professoras relataram não terem formação adequada com viés ambiental, porém há explanação do tema apenas em formações continuadas esporádicas, mas de forma muito breve.

Então, o professor sem instrumentalização e recursos formativos necessários desenvolve uma prática educativa que é um “reflexo das próprias crenças e convicções sejam elas conscientes ou mecanicamente repetidas” (ARAÚJO, 2012, p. 3). No que tange aos documentos curriculares, que por não fazerem menção abertamente à EA na educação infantil, colaboram implícita ou explicitamente na condução de ações educativas descontextualizadas e pouco transformadoras da realidade, evidenciando a lógica da simplificação em detrimento do aprofundamento das questões ambientais.

O apego pelo ensino por meio do discurso, característico da formação tradicional da educação básica, em que o professor é a autoridade discursante e o detentor do conhecimento, em que há o predomínio dos aspectos cognitivos da razão, em que o ensino só é “transmitido” pelas vias da palavra, da letra, da voz, dos livros, o que Paulo Freire descreve como ausência da leitura de mundo, da noção do aluno, neste caso, a criança, enquanto sujeito que também tem conhecimento e não é apenas o receptáculo da educação dita bancária (FREIRE, 1987).

São aspectos conflitantes e paradigmáticos que necessitam ser pensados, questionados e superados para que a educação ambiental das crianças, que é um direito fundamental, possibilite que elas sejam capazes de interpretar, agir, interferir responsável e comprometidas com o meio ambiente do qual elas são parte constituída e constituinte (ARAÚJO, 2012).

A educação ambiental sinônimo de datas comemorativas

O trabalho com datas comemorativas é relevante para o conhecimento da criança acerca das manifestações culturais, sociais e ambientais do mundo. O próprio referencial curricular nacional para a educação infantil afirma que essa metodologia “propicia a abertura de propostas criativas de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 165), a esse respeito as professoras destacam:

A gente sabe que o calendário das instituições de educação infantil trabalha muito com datas comemorativas, no caso, a gente tem o próprio dia do Meio Ambiente, Dia da Árvore e Dia da Água. Nesses dias, trabalhamos com confecção de cartazes com árvores ou plantamos alguma plantinha. Dia da água, fazemos rodinha de conversa pra falar sobre o não desperdício de água e ao longo da rotina vamos trabalhando isso, principalmente nas atividades diárias, desde escovar os dentes até o banho com a auxiliar (PROFESSORA 1)

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

A gente tá sempre trabalhando, outubro, dia dos animais, aí a gente vai falar tudo sobre o meio ambiente. Geralmente é essas coisas do dia a dia que se mostra. Aqui a gente pega o material na brinquedoteca, temos um saco dos animais, que são com alguns animais em miniatura, aí a gente mostra a eles, classificando os que são terrestres, os aquáticos e por aí vai (PROFESSORA 2).

As respostas das professoras evidenciam o que Martins (2009) intitula de atividades esporádicas ou informacionais. Essas ações são aligeiradas e não ofertam a possibilidade da construção de um conhecimento mais aprofundado pela criança. É relevante que os infantes compreendam que o meio ambiente também é constituído de plantas, águas e animais. Porém é necessário que isso não se restrinja a aspectos pontuais que são pouco significativos como datas comemorativas, projetos e atividades impressas.

Ainda ao que se refere a essas atividades, os documentos curriculares nacionais discorrem que “muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos [...]” (BRASIL, 1998, p. 165). Nesse sentido, essas práticas delimitam e propiciam a perpetuação de um ciclo que se inicia com a escolha de um dia seletivo dentro do calendário, com ações que são dirimidas e finalizadas pelo professor. Desse modo, não há margem de liberdade para que a criança, sujeito dessa educação, possa apropriar-se do conhecimento dessas questões de modo consistente e permanente.

Na mesma linha de pensamento e atuação, a professora 2 aborda uma questão interessante que se refere ao uso de terminologias técnicas com as crianças na prática de EA. Ao classificar os animais em terrestres e aquáticos, é preciso pressupor e ter em consideração o que as crianças já sabem, os modos de nomear as coisas e suas maneiras de pensar e, a partir disso, dimensionar e transpor esse conhecimento pouco elaborado para o conhecimento científico, permitindo que elas elaborem, construam e formulem hipóteses sobre o objeto de conhecimento (BRASIL, 1998).

No dia do, meio ambiente quando é em junho, a gente faz uma semana, geralmente esses projetos são pequenos, ai a gente vai falar tudo sobre o meio ambiente, o lixo descartável, o tipo de lixo, do meio ambiente, como preservar, geralmente é essas coisas do dia a dia que se mostra, atividades impressas para ver se eles memorizam alguma coisa, porque eles são pequenos né? quatro e cinco anos, não são curiosos ao ponto de fazer perguntas, a curiosidade não é tão aguçada, eles ficam meio dispersos se você aprofundar (PROFESSORA 2).

A maioria das crianças dessa faixa etária são dotadas de capacidades de linguagem e pensamento que possibilitam a argumentação, logo, torna-se incongruente esse tipo de concepção. A literatura do desenvolvimento infantil destaca o oposto de que as crianças são naturalmente curiosas e questionadoras, mas que tais aptidões podem ser tolhidas ou nutridas a partir da condução dos

responsáveis e de bons estímulos. Nessa constituição, a escola é parte significativa na perspectiva de Rubem Alves: em ser asa ou gaiola (TIRIBA, 2010).

Esses posicionamentos podem ainda promover a retração de atividades mais detalhadas sobre EA, imbuídas pela crença de que as crianças não têm a capacidade de compreender assuntos com certo grau de complexidade. Estudos e trabalhos que realizaram pesquisa com crianças (SILVA, 2020; CRUZ, 2008) evidenciaram que os infantes são constituídos de ampla capacidade cognitiva de compreensão, de questionamento, de elaboração de hipóteses e de expressão de opiniões sobre diversos assuntos.

Esse cenário tem validado uma reorientação da imagem da criança na cultura, história e na produção de ciência do desenvolvimento infantil. Afinal, “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2009, p.50). A perpetuação de uma visão de criança, que não apresenta habilidades para se comunicar, para se fazer entender e que está para absorver o conhecimento que o adulto expressa, não se coaduna com essa nova perspectiva de criança, que está posta nos documentos que regem a atuação das próprias professoras. Esse prisma converge para a negação do acesso a diversos conhecimentos que são direitos dos infantes, para que eles possam articular os saberes de sua realidade com a realidade externa (BRASIL, 1998).

Trabalhamos também com essa noção de educação ambiental no aniversário de Arapiraca, que é 30 de outubro, né? Ano passado, nós plantamos um pé de Arapiraca na instituição junto com as crianças, elas viram a plantação, o preparo da terra e toda semana aguavam ela para o crescimento. Aí já trabalhamos a necessidade de água pra planta crescer, a questão de cuidado com o ambiente, com as plantas e árvores. Ai a gente cercou e por incrível que pareça a gente trabalha com tanta criança e eles nunca mexeram (PROFESSORA 1).

Experiências de plantio, observação e cuidado de plantas são recomendadas pelos documentos nacionais de referência curricular da educação infantil, pois as crianças vão gradativamente compreendendo as relações, atributos dos seres e suas transformações pela valorização da comunicação, sentimentos e desejos de como estão representando o mundo e esse meio que observam e em que vivem (BRASIL, 1998). Os trechos “*elas viram a plantação*”, o “*preparo da terra*” denotam uma expressão que remete a um distanciamento de participação ativa das crianças.

A sequência de expressões: “*Ai a gente cercou e por incrível que pareça a gente trabalha com tanta criança e eles nunca mexeram*” demonstram uma ação educativa pontual com objetivos iniciados pelo educador e finalizados por ele mesmo, uma vez que as crianças não obtiveram acesso periódico e direto à vivência, à integração e ao conhecimento dos processos de nascimento e

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

crescimento da planta. Araújo (2012) enfatiza que atividades nesses moldes reforçam um ideário de meio ambiente utilitário e desconexo do ser humano, pois não aprofunda nada ou quase nada da compreensão de integração homem/natureza/meio ambiente/sociedade, que colaboram na construção de entendimentos iniciais sobre as questões e problemáticas ambientais atinentes à vida na Terra, das quais as crianças são herdeiras e agentes de mudanças.

Desse modo, é vital e necessária a educação para o meio ambiente que possibilite vivências permanentes com elementos naturais, visto que sustentabilidade, respeito e preservação são aprendíveis e ensináveis. Sua disseminação na infância colabora para um ciclo de vida equilibrado a partir do religar humano ao meio ambiente.

A educação ambiental sinônimo de planta, água e terra

A BNCCEI constata que se constitui um direito de aprendizagem e desenvolvimento o convívio e experiências com elementos naturais dentro e fora das instituições escolares. (BRASIL, 2017). A DCNEI ao orientar as instituições infantis para que garantam em suas propostas pedagógicas o entendimento pelas crianças do meio físico e social, portanto, meio ambiente, a partir de experiências comprometidas com a interação, questionamentos e curiosidade, também assegura esse direito. (BRASIL, 2010). O RCNEI, outro documento da infância discorre sobre a relevância de as crianças terem contato e interação com diversos elementos e fenômenos do mundo natural e cultural. (BRASIL, 1998).

A esse respeito, as falas das professoras destacam ações que consideram de vivência das crianças com o meio ambiente dentro da instituição:

Faz um mês e pouquinho, a gente plantou o feijão no algodão, aquela experiência que a gente faz que todo mundo faz, né? E eles adoram né? Então, assim já foi uma atividade prática relacionada ao meio ambiente. Outra coisa, que a gente plantou foi um pé de Ypê aqui perto da cozinha, aí eles também, e foi toda minha turma, tenho até fotos em casa, eu fotografei eles aterrando, a alegria deles tá plantando o pezinho de Ypê. E todos os dias a gente tá ali no refeitório e a dona Francisca ⁶tá regando. E eles: “Tia, vai ficar bem bonito”. Ai gente falou do Ypê, mostramos fotos (esse é o Ypê branco) de como ele vai ficar futuramente. Ai eles: “tia, mas a gente não vai ficar mais na creche. Aí eu disse: “mas quando tiver bonito, aí vocês vem visitar a creche pra ver o pé de Ypê (PROFESSORA 1).

A gente mostra aqui no pátio. A gente não sai da instituição, mostra as areias aí (risos), não, só mesmo os matos e as coisas. As areias que as mães nem gostam,

⁶ É a zeladora da instituição.

porque os meninos se sujam tudo, e no inverno é complicado porque vira lama aqui. Aí pense como é. A gente mostra, plantas, a água, vai mostrando tudo, e mostrando como trabalhar, como educar a criança (PROFESSORA 2).

Os referenciais da infância demonstram esse encontro da criança com a natureza, com o ambiente natural enquanto lugar de convívio, interação, experiências e vivências. No entanto, é perceptível no discurso da professora 1 que essas experiências apesar de existirem, apresentam pontos delimitados. O feijão no algodão é uma prática comum nas escolas de educação infantil e a professora reforçou essa concepção quando afirmou que todos a faziam.

Tiriba (2010) alerta para o fato de que depois que o broto aparece é comum que seja jogado fora e, por vezes, as próprias crianças não plantam o feijão. Essas experiências específicas de plantio e isoladas aparentam valorizar o produto em detrimento dos processos investigativos, aos quais as crianças poderiam ser expostas se as atividades focassem nos problemas investigativos e possíveis hipóteses, ou seja, na experiência em si.

Tiriba destaca que essas atividades abrem “espaços para o exercício da ética do cuidado em relação ao próprio corpo, à Terra, ao entorno, ao planeta” (2010, p. 8). Desse modo, acompanhar o brotamento de uma planta, seu crescimento e todas as etapas de sua transformação não somente contribuem para criar vínculos e memórias de respeito ao meio ambiente, como também pode colaborar para o desenvolvimento de regulação dos sentimentos de autoconfiança e frustração, uma vez que, caso não ocorra o brotamento da planta, a criança pode sentir-se triste, frustrada e insegura quanto às suas capacidades. Tais questões são atinentes ao desenvolvimento integral da criança de ordem emocional, as quais foram oportunizadas na relação com elementos da natureza.

A percepção de uma natureza instrumental que se materializa em situações pontuais e com finalidades pouco dimensionais expressas no plantio do feijão e do ipê revelam uma EA que não se preocupa em desenvolver vínculos e sentimentos de pertencimento de mundo nas crianças. Assim, elas não conseguem perceber-se integradas e que também são natureza, pois não se relacionam concretamente consigo mesmas (LOUV, 2016).

Quanto aos elementos naturais como a água e a areia enfatizados no discurso da professora 2, apresentados como algo que promove sujeira nas narrativas dos pais, as quais podem reverberar nas intencionalidades educativas ambientais dos professores, à medida que podem diminuir ou anular o acesso a esses elementos e inconscientemente fazer associações a algo ruim que promove bagunça e, portanto, devem ser evitados. Os elementos naturais devem ser vistos e tidos como lugares de aprendizagem e promoção de desenvolvimento infantil, haja vista não se educa apenas com a mente,

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

mas também com o corpo, com a interação e com a afetação do meio externo (VYGOSTKY 2007; TIRIBA, 2018).

Mas a sensibilização quanto às práticas pedagógicas da infância em EA necessita transpor-se para uma ideação de criança que, embora pequena, é ativa ambientalmente. Isso prescinde de um novo modelo de professor e, consequentemente, de novas práticas docentes.

Educação Ambiental sinônimo de atividades impressas

Nos diálogos acerca de como as práticas pedagógicas de EA eram materializadas na rotina das crianças, as professoras descreveram a prevalência de atividades de produção em papel sob diversos formatos e comumente realizadas no âmbito das salas de aula.

Confeccionamos cartazes com as crianças sobre o meio ambiente, colocamos vídeos sobre preservação da natureza e cuidado e as “tarefinhas” ao longo da semana, com foco no eixo que trabalhamos esse assunto, mas quando é projeto, pode ser o mês inteiro ou a semana, depende do tamanho do projeto (PROFESSORA 1).

Apesar das condutas das atividades ambientais ainda serem pouco vivenciadas, percebe-se um esforço no cumprimento do que determina o RCNEI quando afirma: “A mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 172), ou seja, a multiplicidade de recursos para se aproximar do mundo da criança, sua linguagem e seu entendimento é importante para balizar conhecimentos em educação ambiental. O projeto pedagógico da instituição também descreve que as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que apresentam de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

A gente trabalha mais educação ambiental nas atividades diárias e durante todo o processo de alfabetização, mostrando pra eles as mudanças ocorridas, a gente procura explicar para eles o que pode ser feito para diminuir a temperatura, a questão do plantio da árvore, do cuidado, mostra a planta, o crescimento, desenvolvimento, o que é preciso e atividades mesmo impressas (PROFESSORA 2).

A relação entre criança e natureza e o trabalho com a educação ambiental não deve ser exclusiva da cognição, do papel, da cartolina. As escolas, como disseminadoras da cultura, estão inseridas em uma cultura sintética, em que há uma ênfase na produção de coisas, no ter, na cognição em detrimento do ser e de suas subjetividades, em que a vida passa a ser ensinada por meio de instrumentos que a simbolizam em vez da vida em si mesma, o que se torna uma questão para o ensino de educação ambiental na infância, na qual as crianças têm um modo peculiar de aprendizagem com o uso do

corpo para se conectar às coisas, ao uso da emoção, ao dos sentidos, ao do lúdico e ao da brincadeira (TIRIBA, 2021; SANTOS, 2018).

É necessário que para a criança sejam possíveis práticas ambientais que proporcionem o vínculo com o natural de forma afetiva e com conexão, que se prediz em uma relação de interligação, que só é possível por meio da experimentação e da vivência no corpo, no concreto do natural. Esse se ligar fará com que ela seja estimulada “a descobrir os problemas existentes em relação à natureza, à biodiversidade e aos seus porquês” (HENN E BASTOS, 2014, p. 334).

Essa ausência de um olhar do educador para esses lugares como ambientes de aprendizagens ambientais e do próprio desenvolvimento da potência infantil, suas emoções e seu corpo, são frutos de uma formação docente alicerçada nas salas (TIRIBA, 2010). A BNCC evidencia que se faz necessária a proposição de experiências que permitam conhecer e compreender as relações com a natureza, que podem acontecer por brincadeiras, observações e experimentação (BRASIL, 2017).

Essas metodologias de ensino e aprendizagem de EA transpassam o plano de uma educação simplista, pois focam na religação do componente humano com o meio ambiente. Contudo, essas aprendizagens não se consolidam nesse nível educacional, mas são construídas ao longo do desenvolvimento da criança à medida que ela concebe e toma noções da diversidade de acontecimentos socioambientais (BRASIL, 1998). Nesse contexto, a postura do educador da infância e da instituição de ensino infantil deve ser perseguir o cumprimento de sua função socioambiental que se traduz em um procedimento educativo que exige maior envolvimento, investimento e formação e na educação das crianças, com vistas à promoção de suas autonomias sobre/com o mundo de forma sustentável.

Considerações Finais

As descobertas deste estudo apontam visões de uma Educação Ambiental da infância, que se constituem como problemáticas que precisam ser refletidas para que ocorram reformulações nas ações de educação ambiental relacionadas à infância, com perspectivas que se desloquem entre os aspectos natural e social da EA, que favoreçam a percepção das crianças como partes integrantes do meio ambiente, que permitam seu contato contínuo com a natureza e seus elementos, que possibilitem aprendizagens e vivências forjadas no contato com a própria vida, para que, desse modo, as crianças possam de fato compreender e se conectar à Terra.

Nesse contexto, se faz necessária uma ação docente que reconheça as crianças como seres de cultura e de natureza, que só se desenvolvem em contato com meio natural do qual fazem parte e seus

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

processos de aprendizagem específicos, que valorem as vozes, suas perspectivas sobre a dimensão ambiental, partindo dos conhecimentos que elas detêm sobre meio ambiente para dimensionar situações e aprendizagens que internalizem suas identidades terrenas, que as ensinem a estar no mundo e com o mundo (VYGOSTKY, 2007; CORSARO, 2011; MORIN, 2000; FREIRE, 1983).

Portanto, espera-se que os resultados e reflexões expressos no presente estudo possam colaborar para e com o campo da práxis pedagógica em EA na pequena infância, com vistas a dimensionar os conhecimentos dessa área, bem como a formação docente, como possibilidade de aperfeiçoar a prática pedagógica. Destarte, pretende-se que novas investigações sejam realizadas para que ocorram evoluções educacionais referentes aos conhecimentos de EA e educação infantil.

Referências

ARAÚJO, Adelmo Fernandes. **Prática Docente em Educação Ambiental:** Nossas lentes direcionam nosso pensar e nossas ações. In: ARAÚJO, Adelmo Fernandes (et al.) Formando Educadores Socioambientais Departamento de Educação Núcleo de Estudos em Formação Docente e Prática Pedagógica (NEFOPP). Formação Continuada de Professores. Projeto Ação Reflexão-Ação. UFRPE. Pernambuco, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 3^a versão revista. Brasília: MEC, 2017. 469 p

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais:** Meio Ambiente e saúde, volume 9. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998b

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa – Portugal: edições 70, 2004. 223p.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14..ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HENN, Rosemeri; BASTOS, Fábio da Purificação de. Desafios ambientais na educação infantil. **Revista Eletrônica do Mestrado**. Rio Grande do Sul, v. 20, p. 329-349, 2008, ISSN 1517-1256.

HOHMANN. M; WEIKART, D. **Educar a criança**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 280p.

KULMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 6- 192, 2000.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LOUV, R. **A última criança na floresta**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINS, Nathalia. **A educação ambiental na educação infantil**. 44 f. TCC (graduação em pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PEDROSO, D.S.; CAPANO, G. **Educação Ambiental**. Curitiba: PUCPRESS, 2023.

PROFICCE, C. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. São Paulo: Pandorga, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44 - 51, 2018.

Professora, qual a educação ambiental que se faz na educação infantil?

SILVA, Orlane Fernandes. **O lugar da educação ambiental na educação infantil:** o que dizem as crianças. 60 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2020.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: MEC, 2010.

TIRIBA, Léa. Desemparedando as crias protegendo a terra: educação como direito à alegria. 2021. 1 vídeo (120min). Publicado pelo canal Crias grupo de pesquisa. Disponível em: <https://www.youtube.com/wactch?v=HPn8La297zQ>. Acesso em: 05 ago. 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito à Alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14^a ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ZANON, N. G. **A inserção da educação ambiental em centros municipais de educação infantil em São Carlos-SP:** uma análise a partir de uma perspectiva crítica. 2019. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, SP, 2019.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 19/06/2022
Aprovado em: 05/07/2024