

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: O DESPERTAR DE ATITUDES CONSCIENTES E RESPONSÁVEIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILDREN'S EDUCATION: AWAKENING CONSCIOUS AND RESPONSIBLE ATTITUDES

Emilly Ariman Peres¹
Marlene Schüssler D'Aroz²

RESUMO

Com este artigo, destacamos a Educação Ambiental na Educação Infantil, bem como o despertar de atitudes conscientes na criança. Tem como objetivo apresentar contribuições sobre saberes e fazeres da Educação Ambiental envolvida na prática de professores e crianças de duas turmas de Educação Infantil, pré-escolar II. Para isso, parte da Psicogenética de Jean Piaget para explicar como a criança inicia o despertar da consciência sobre seus atos. A metodologia ancora-se na abordagem qualitativa com uso da pesquisa de campo em dois territórios: das comunidades das águas e das florestas (povos indígenas e ribeirinhos) e no centro urbano, ambas localizadas em Humaitá, estado do Amazonas, totalizando 32 participantes. A pesquisa de mestrado encontra-se em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH- da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Humaitá. Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas e práticas investigativas experimentais, analisadas por meio de análise de conteúdo. Até o momento, os estudos revelaram que existem diretrizes que definem a Educação Ambiental para a Educação Infantil. Os professores desta etapa desenvolvem atividades em suas turmas, voltadas principalmente para a confecção de brinquedos, observação da natureza e horta escolar. Apesar dos avanços do debate sobre o tema para a etapa, a prática pedagógica e a concepção sobre o tema são de cunho reducionista e naturalista, deixando a tomada de atitudes responsáveis para as demais etapas da Educação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Crianças. Consciência. Responsabilidades.

ABSTRACT

This article highlights environmental education in early childhood education, as well as the awakening of conscious attitudes in children. Its objective is to present contributions regarding knowledge and practices related to environmental education as experienced by teachers and children in two preschool grades. The study is based on Jean Piaget's psychogenetics to explain how children begin to develop awareness of their actions. The methodology is grounded in a qualitative approach, using field research conducted in two areas: communities of water and forest (Indigenous and riverine peoples) and the urban center, both located in Humaitá, in the state of Amazonas, totaling 32 participants. This master's research is ongoing within the Graduate Program in Science and Humanities Teaching (PPGECH) at the Federal University of Amazonas (UFAM), in Humaitá. Data collection instruments include interviews and experimental investigative practices, analyzed through content analysis. So far, the studies have shown that there are guidelines that define Environmental Education for Early Childhood Education. Teachers at this level carry out activities in their classrooms mainly focused on making toys, observing nature, and maintaining a school garden. Despite advances in the discussion of the topic at this educational stage, pedagogical practices and conceptions remain reductionist and naturalistic, leaving the promotion of responsible attitudes to later stages of Education.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/IEAA/UFAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: emilly.peres@ufam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0862-2678>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6895119609491712>.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/IEAA/UFAM). E-mail: marlenedaroza@ufam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8920083174566764>.

Palabras clave: Environmental Education. Children. Awareness. Responsibilities.

INTRODUÇÃO

O presente artigo integra uma pesquisa de mestrado, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH/IEAA/UFAM) sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Nos últimos anos, a Educação Ambiental tem sido ponto de pauta dentro e fora dos contextos escolares devido à urgência em responder às crises ambientais, exige uma relação tanto de ensino quanto da Educação, palco das disputas e políticas curriculares (Brasil, 2012).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi instituída pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 e promulgada pelo Decreto nº 4.281 de 25 de julho de 2002. Nas instituições de Educação Infantil (EI) brasileiras, a Educação Ambiental (EA) está citada, dentre outras legislações, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento orientador vigente. Neste documento, a EA aparece subentendida como uma possibilidade de articulação do tema, nas vivências cotidianas das crianças onde se faz presente ações voltadas ao meio ambiente em que vivem, no entanto, a BNCC não orienta como devem compreender e prevenir situações e condições climáticas neste ambiente, questões que restam negligenciadas por este documento.

A implementação da Educação Ambiental nas escolas, na primeira infância, é ressaltada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma vez que esta fase inicial da vida é também a fase em que a criança inicia também o aprendizado de valores e de respeito e cuidado pelo meio ambiente. No entanto, o desafio é integrar conhecimentos práticos à Educação sem comprometer a experiência de uma infância plena (Alves: Saheb, 2013).

Diferente do pensamento de muitos, é preciso superar a visão tradicional da infância como uma fase de fragilidade e incapacidade. A criança pode aprender muito e muito rápido, desempenhando-se muito bem como ator social reflexivo e, portanto, com capacidade de participar das mudanças sociais e ambientais.

Entre diversas concepções de “Educação Ambiental”, citamos a de Sauv   (2005a,

p. 317), na qual se ressalta que, “[...] trata-se de uma dimensão essencial da Educação Fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa "casa de vida" compartilhada.” Nessa concepção, queremos envolver a infância e a criança.

Para Piaget (1987), a consciência não se resume ao fato de lançar luz sobre algo já conhecido, mas de trazer para o plano do pensamento as ações executadas pelo sujeito e diz que “a tomada de consciência é uma reconstituição conceitual do que tem feito a ação” (p.126). Para isso, construímos um breve percurso fundamentado no tema central e na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Pensar na EI é pensar em todas as crianças, no caso deste estudo, também nos povos das águas e das florestas (crianças indígenas e ribeirinhos)³, seu modo de vida naquele espaço, com contato diário com o ambiente natural, mas pouco sabemos se compreendem como preservar seu espaço de sobrevivência e subsistência de forma sustentável, seja pela cultura destes povos, seja pela falta de conhecimento ampliado e global dos adultos (Brasil, 2022). Ensinar EA para as crianças vai além da separação de lixo e resíduos, mas levar a compreender as implicações do seu descarte na natureza, nos instigando a pensar sobre a necessidade de despertar consciência sobre o processo e não apenas a ação.

Nesse sentido, Tiriba (2010, p. 18) diz que “ao ter contato com a natureza, a criança experiencia, entre outros, os cheiros, os sons dos animais, explora a sensorialidade, vê com as mãos, pois para a criança não basta ver com os olhos, ela precisa tocar, sentir, explorar”. A autora ressalta que os conhecimentos sobre a natureza são passados de geração em geração e que, a cada geração, mudanças ocorrem de forma acelerada exigindo a participação de todos, incluindo as crianças. No entanto, grande parte das nossas crianças encontram-se emparedadas, em salas onde a natureza é vista da janela sem poder tocá-la.

Diante do exposto e para justificar o foco desta pesquisa, assim como o desemparedamento da infância é altamente necessário para que a criança vivencie na prática as experiências que a natureza pode proporcionar, é necessário que o professor também se desprenda das paredes.

Para entender o despertar de atitudes conscientes na criança sobre a Educação

³ A Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, Floresta e Águas, publicada pela Portaria nº 2.866/2011 e posteriormente complementada pela Portaria nº 2.311/2014, que atende a ampla maioria dos povos e comunidades tradicionais, visto que uma das principais características das tradições e modos de vida desses povos é a relação com a natureza e com a produção de alimentos.

Ambiental como objeto de estudo, vislumbramos neste artigo, contribuir com conhecimentos e apresentar breves considerações sobre como essas atitudes são construídas e como elas se organizam em conceitos pela criança.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESPERTAR DE ATITUDES CONSCIENTES E RESPONSÁVEIS

É no decorrer da primeira infância que o cérebro da criança mais se desenvolve em termos estruturais, neste período da vida, o que ela vivência, experimenta e aprende impacta profundamente as etapas seguintes. Partindo dessa premissa, estimular a relação criança-natureza na primeira infância destacando os ambientes naturais, seja como instrumento pedagógico e/ou pelos benefícios físicos, sociais e psicológicos, é fundamental. Nesse sentido, a escola tem papel relevante e o professor deve ser o mediador ativo e envolvido conscientemente.

A criança é, por si só, um ser curioso e, com isso, cada vez mais desenvolve a sua capacidade de agir, explorando e observando tudo que encontra ao seu redor. Se questionada sobre como realizou certa ação, repete mecanicamente como fez, sem conseguir explicar o processo para chegar ao resultado. Para que isso aconteça e a aprendizagem seja significativa, necessita de orientações, contribuindo para o seu desenvolvimento (Saheb, 2016; Rodrigues; Saheb, 2016). Mais que isso, precisa ter garantidos direitos e possibilidades efetivas de usufruírem em espaços naturais e urbanos como fontes de saúde e bem-estar.

A criança quando entra na vida escolar traz consigo, segundo Freire (1996), muitas expectativas e anseios sobre o que vai conhecer, aprender, sobre como será o contexto chamado escola. As escolas, em tese, são compreendidas como espaços de relação entre pessoas e grupos que, por sua vez, buscam maneiras para reproduzir e/ou criar partindo do senso comum para entender a ciência e seus avanços. Neste espaço estão também as crianças que, por meio das relações e da curiosidade, tornam o espaço privilegiado para o trabalho da EA de forma mais elaborada. Em outras palavras, de compreender as diferentes Educações Ambientais.

No início, a criança ainda não entende os conhecimentos científicos ensinados, mas traz consigo saberes próprios sobre representações do mundo que a cerca, o que nos leva a

pensar em formas de desenvolver na criança meios de compreendê-los, de como prevenir o avanço destas e de novas mudanças e a se comportar frente a elas.

Sobre o despertar de atitudes sustentáveis, se faz necessário investigarmos Piaget, sobre como a criança inicia os primeiros entendimentos sobre consciência dos fatos cotidianos, sobre estes, a sua gênese e funcionamento.

De acordo com Piaget (1987), a tomada de consciência não acontece de imediato, pois é desenvolvida por estágios. Para isso, retomamos, brevemente, o seu desenvolvimento desde o sensório-motor, primeiro estágio (0 a 2 anos), onde a criança dá indícios de construção dos hábitos, das coordenações entre os esquemas adquiridos, da construção e significado dos símbolos, da representação mental se encaminhando para o domínio do pensamento conceitual ou da compreensão própria.

No período sensório-motor a subjetividade da criança sobre as coisas permanece até ela se confrontar com fatos do mundo exterior, confundindo as sensações de um eu que ignora a si mesmo, para depois separar um do outro e correlacionar. Isso mostra que o mundo não é um reflexo das vontades do indivíduo. Sobre o que diz Piaget (1987), os reflexos são as primeiras estruturas hereditárias que dispomos cujo funcionamento acontece mediante aos processos de assimilação e acomodação que posteriormente vão diferenciar sujeito e objeto.

Alinhados ao sensório de Piaget, Wallon (2008) destaca dois primeiros estágios: o Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), onde a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados e o Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos), nele a criança já possui coordenação motora e manipula objetos.

Retomando Piaget, ainda no sensório-motor, o corpo age sobre o mundo no esforço de organizá-lo e, à medida que isto acontece, o sujeito organiza a si próprio, com isso podemos dizer que reflexos são manifestações automáticas e mecânicas que auxiliam na evolução da relação com o mundo exterior complementando a assimilação e acomodação. De forma simplificada e a partir de Piaget (1987), entendemos por acomodação, a alteração das estruturas cognitivas em função do contato com o objeto assimilado.

Em outras palavras, ao acomodar cria esquema de ação ou, então, modifica um esquema já existente, adaptando-o à nova necessidade. Já a assimilação está relacionada à incorporação de um objeto, num esquema anteriormente já constituído ou ainda em construção. No entanto, Piaget ressalta que não se trata ainda de um comportamento

construído, necessita de repetição, de exercitação dos reflexos. Juntos, acomodação e assimilação são responsáveis pela adaptação. Na compreensão de Piaget (1987), a tomada de consciência acontece quando os resultados transcendem, com isso adquire êxito na ação (êxito da ação) em relação aos resultados, ou seja, dos esquemas-fins para os esquemas-meios caracterizando a intencionalidade que pode ser identificada, mais especificamente, na quinta fase, assim, o resultado encontrado é a primeira forma de consciência.

Ao interagir com o meio ambiente, a criança passa a construir níveis de consciência cada vez mais complexos. Dessa forma, podemos dizer que, por meio da ação, o sujeito transforma o meio e a si mesmo, não apenas fazendo, mas evocando o pensamento mentalmente. Em outras palavras, há consciência quando o sujeito é capaz de explicar a efetivação desta ação. No caso da criança, ela pode realizar a ação (com êxito ou não), no entanto, seu pensamento ainda não apresenta as estruturas necessárias para compreendê-la e explicá-la, bem como apresentar os mecanismos que conferem a ela o sucesso da ação. A consciência propriamente dita acontece somente mais tarde, já adolescente, gradativamente, então podemos dizer que terá compreensão sobre a sua ação realizada.

No que diz respeito a tomada de atitudes sustentáveis, quando as crianças são encaminhadas a compreender por meio de ações de investigação e experimentação, elas vão, por meio da prática, entendendo a sua participação e a importância de poder fazer a diferença no seu ambiente de vivência, bem como para os outros.

Freinet (1999) ressalta que o ambiente mais apropriado para o aprendizado da criança é na e com a natureza explorando os elementos como areia, água, pedras, flores, folhas, sementes, que devem estar inseridos tanto nas experiências práticas como intelectuais e de expressão artística desenvolvidas por elas. Em outras palavras, olhar para a relação criança-natureza de forma interdependente. A esse respeito, cabem as palavras de Tiriba.

[...] Necessitamos de uma Educação Infantil ambiental que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento. Essa perspectiva inclui os caminhos da arte. Caminhos que passam pelo contato estreito e íntimo com a beleza de céus estrelados, com os mistérios de trovões, tempestades, natureza animal e vegetal, que incentivam as crianças a recriarem-na singularmente através de desenhos, pinturas esculturas em areia e barro [...] (Tiriba, 2018a, p. 235).

Despertar a consciência na criança, é também a inserir de forma a participar do processo, por meio de práticas pedagógicas que coloque a criança para raciocinar a própria

ação e dela tirar reflexões e novas ações. Ao participar do processo, de práticas concretas, a criança inicia a sua compreensão da importância da sua aplicabilidade para a vida ao seu redor e com isso, entender o seu pertencimento na sociedade como produtor da cultura nas diferentes formas de viver, ser e estar ao estabelecer as relações interculturais.

As crianças dos povos das águas e das florestas tem uma relação diferente com a natureza, é ancestral, passada de geração em geração e não segue um currículo, uma normativa, mas a sabedoria aprendida pelos mais velhos nas vivências entre seus pares (Brasil, 2025). No caso das crianças indígenas, Munduruku (2009, p.23) diz que:

A educação indígena é muito concreta, mas é ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se ‘concretiza’ pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana.

Na infância, a capacidade infantil de ver o mundo de forma mágica, com encanto, imaginação e criatividade, onde o ordinário pode se transformar em extraordinário assim como ressalta Manduruku (2009), é ainda mais especial quando a criança faz parte do ambiente e sobre ele atua, magia manifestada nas brincadeiras em contato com a natureza sentido a terra nos pés, vento e cheiros, manifestada na coleta de materiais, nas aulas passeio de Freinet (1999), onde a experiência não é relatada, mas vivenciada, concreta.

Na visão de Silva e Raggi (2019), é durante a primeira infância que acontecem aprendizados, descobertas e construções de valores que a criança pode levar para o restante da vida e a relação com a natureza e aprendizados significativos podem levar as crianças a ter um comportamento positivo frente a situação ambiental. No entanto, Tiriba (2010) chama atenção ao ressaltar que há nas escolas um emparedamento físico, simbólico e político que distancia a criança de ter contato com o meio ambiente. E ainda, muitas escolas já não têm mais espaços externos verdes de interação da criança com a natureza, apenas paredes e calçadas cimentadas.

Inspirado em John Dewey, Malaguzzi (1994), mentor da experiência educativa conhecida mundialmente como “Abordagem Reggio Emilia”, Itália, diz que a criança é um ser social que desde o nascimento deseja pertencer ao mundo e na relação com outras crianças, professores e família aprende e se desenvolve. Assim, por meio de interações com o seu ambiente, com adultos e acontecimentos, vai gradativamente desenvolvendo-se, permeada por um processo de autoaprendizagem e coaprendizagem (Malaguzzi, 2001).

Nesta linha de raciocínio, Freinet (1999) destaca que uma forma interessante de a criança ter contato direto com a natureza é através das aulas de passeio ou de descobertas. Nestas aulas, ao ar livre, nos bosques, a criança vivencia ricas experiências de contato com a biodiversidade e dela extrai conhecimentos que não seriam possíveis em uma sala de aula, mesmo com uso de tecnologias. No contato natural podem sentir cheiros, ouvir sons, tocar, explorar, registrar e relatar de forma fidedigna, isso não se compara com as imagens no livro ou na tela. O autor ressalta que o professor precisa despertar na criança, sede de aprendizado.

Na visão de Reigota (2001, p.61):

a EA não poderia ser considerada como uma simples disciplina dentro do sistema educacional, mas, como uma perspectiva que se insere em todas as disciplinas, ou seja, transitando entre os vários níveis e áreas do conhecimento, trabalhada de forma contextualizada, possibilitando a interação mediadora e a construção de novos conhecimentos de forma colaborativa e dialógica entre professores e alunos.

Reigota nos lembra que precisamos transcender a ideia de que EA é entender a importância da conservação e preservação do meio ambiente representada nos ramos ecológicos e das ciências, e entender que é preciso exercer o papel verdadeiro como Educadores da EA. Essa educação é também responsabilidade dos formadores de professores, no caso, a universidade. A esse respeito, Azevedo, Silva e Mascarenhas (2019, p. 442) dizem que “os cursos de formação de professores precisam formar profissionais preocupados em desenvolver uma perspectiva sustentável para as atuais e futuras gerações”. E ainda, “O professor, enquanto profissional da educação e gerador de opinião tem um grande desafio na atualidade, desenvolver práticas que formem uma consciência ambiental no educando em meio a tantos obstáculos que se fazem presentes no contexto educacional e social” (p. 443).

Sobre o professor da educação infantil, uma vez estando a EA inserida nas disciplinas, para efetivá-la, Rodrigues e Saheb (2016) salientam que os professores devem ter a capacidade de trabalhar com base no entendimento que as crianças têm sobre o Meio Ambiente, apresentando situações e atividades desafiadoras, que estimulem e interessem as crianças a trabalharem e aprenderem sobre este tema tão discutido atualmente.

CAMINHOS METODOLOGICOS

A metodologia a ser usada neste estudo ancora-se na abordagem qualitativa (Ludke; André, 2008), com uso da pesquisa de campo e estudo de caso (Creswell, 2014), com crianças e professores de duas turmas de Educação Infantil pré-escolar II (crianças com 4 e 5 anos), em território de uma comunidade dos povos das águas e das florestas (povos indígenas e ribeirinhos) e no centro urbano, todas áreas localizadas no município de Humaitá, estado do Amazonas, totalizando 32 participantes (2 professores e 30 crianças).

Os participantes foram selecionados por conveniência e convidados por meio de carta convite enviada aos professores via e-mail institucional e aos pais e/ou responsáveis por meio da professora da turma. Professores, pais ou responsáveis pelas crianças receberão, para leitura e assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) com os objetivos da pesquisa e demais esclarecimentos.

Os instrumentos de coleta de dados serão dois: para os professores, entrevista oral, semiestruturada e gravada e, para as crianças, uma prática pedagógica com observação e intervenção sobre ações no meio ambiente. Constarão desta prática, duas situações: a primeira, uma área verde devastada pelas queimadas; e, a segunda, uma área verde preservada e cuidada onde as crianças realizarão experimentos com o uso da água, com o objetivo de compreender a relevância da Educação Ambiental e despertar consciência ambiental sustentável. No final, as crianças farão o plantio de uma árvore frutífera (acerola) e terão, dentre os objetivos, o de acompanhar o seu crescimento.

Os achados serão analisados de acordo com a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) em três etapas, também denominadas categorias: a pré-análise, que é a organização dos dados identificados; a exploração do material, etapa de categorização dos conteúdos e, finalmente, o tratamento dos resultados.

Os referenciais teóricos para este estudo foram localizados nas bases de dados *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores: Educação Ambiental AND Educação Infantil, Educação Ambiental AND crianças, dentre outros. Para composição da estratégia de busca, selecionou-se as palavras-chave que foram combinadas com o operador booleano “AND”.

Na publicação dos dados, será mantido o anonimato dos participantes, que serão identificados com nomes fictícios. A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/CONEP/UFAM), da Universidade Federal do Amazonas para avaliação e parecer. A coleta de dados terá início somente após a emissão do parecer deste comitê, prevista para final de junho de 2025.

APRESENTANDO OS ACHADOS

É fato que orientar as crianças desde muito cedo sobre a compreensão e a prática de atitudes responsáveis é fundamental para que, na idade adulta, tais atitudes sejam efetivadas diariamente e replicadas aos mais jovens. Não ensinamos o que não sabemos, mas muitas vezes ensinamos o que não fazemos porque falar é mais fácil que fazer.

Por ora, a discussão e contribuição centra-se nos achados a partir de estudos e pesquisas científicas sobre o tema. Das leituras, surgiram os seguintes questionamentos quanto à Educação Ambiental no âmbito da Educação Infantil: o que exatamente ensinamos? O que ensinar? Como ensinar de forma a despertar atitudes responsáveis nas crianças?

A Educação Ambiental na primeira infância é fundamental quando assumimos como propósito preparar uma geração mais consciente e responsável com o meio ambiente. Trabalhar com conceitos sobre sustentabilidade e preservação da natureza desde a mais tenra idade faz com que aprendam o sentido e o significado das próprias ações e a valorizar os recursos naturais e a entender o impacto de suas ações no planeta. Essa conscientização precoce fomenta hábitos mais sustentáveis, além de conexão mais ampla, profunda com a natureza, estimulando e reforçando o respeito e o cuidado com o meio ambiente ao longo de toda a vida.

A criança é por natureza curiosa, receptiva, quando se trata de atividades ao ar livre, em contato com a natureza. Está sempre disposta a participar, explorar e experimentar. Na idade escolar inicial, é possível, por meio de práticas consistentes, levar a criança aos primeiros conceitos de Educação Ambiental. Assim, estamos ensinando que não devem jogar lixo no chão e essa prática, embora pouco respeitada, por anos tem percorrido os currículos escolares e pouco tem contribuído para a tomada de atitudes responsáveis.

De acordo com Vasconcelos *et. al* (2017), as comunidades do campo, ou seja, da

terra, têm uma profunda conexão com a terra e com o ciclo da natureza embasados pelos conhecimentos passados de geração para geração, com notório respeito ao ambiente e à biodiversidade local. Em muitas comunidades, a colheita é celebrada com festas para agradecer pelos frutos que a terra oferece e pela harmonia com a natureza.

Já nas comunidades das águas, que habitam às margens dos rios e lagos, a relação íntima é com a natureza e os cursos d'água, meio de vida e de subsistência, onde o rio é mais do que uma fonte de alimento, mas também fonte econômica. Por sua vez, Caldart (2009) afirma que as comunidades das florestas abrigam conhecimentos tradicionais valiosos sobre as plantas medicinais, a flora e a fauna local. Seus rituais e mitos estão intimamente relacionados com a proteção e a preservação da floresta, que é considerada sagrada (Brasil, 2025). Juntas, estas comunidades com tradições próprias, crenças e formas de conhecimento são igualmente importantes para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Vasconcelos *et al.* 2017). As crianças aprendem desde muito cedo a respeitar e valorizar o que a natureza proporciona para a sua família, crescem sabendo que para ter os benefícios dos pais, terão que cuidar dela e ter atitudes sustentáveis em suas relações com a natureza em seu entorno.

São muitas as possibilidades de atividades em que as crianças possam participar e aprender como, por exemplo, transformar materiais reciclados em objetos criativos, visitar parques, reservas naturais, observar pássaros e plantar árvores, ou seja, desemparedar as crianças, premissa de Educação Ambiental na visão de Leia Tiriba. Outras atividades como aprender sobre compostagem e culinária ecológica, arte e literatura, criar peças teatrais, músicas sobre o meio ambiente, participar de eventos ecológicos, projetos e aulas-passeio, como destaca Freinet (1999), além de compartilhar seus conhecimentos com outras crianças.

Aprender sobre a importância de cuidar do meio ambiente pode oportunizar as crianças serem agentes de mudança, a desenvolver valores e atitudes que promovam a sustentabilidade em todos os aspectos da vida. Vale salientar que desemparedar a infância requer pensar de forma crucial a formação dos professores, tanto inicial como continuada, necessita de programas de formação e de políticas para que possam acessar materiais, desenvolver tomada de consciência e de conhecimentos para desempenhar trabalhos de conscientização ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto apresentou considerações a partir de leituras realizadas e sobre elas compreendemos que a Educação Ambiental na Educação Infantil tem subsídios para delinear caminhos que levem a criança para um despertar de consciência. Isso requer ressignificar a visão e compreensão de mundo a partir de uma concepção integrada e conectada com a formação de uma cidadania ambiental.

Urge ficarmos atentos aos discursos e relações de poder que envolvem a EA dentro-fora do contexto escolar. É preciso despertar a sociedade como um todo de que as questões ambientais não podem esperar, que a salvação dos problemas ambientais não será resolvida de forma fragmentada e individual, mas coletiva, consciente, efetiva e diariamente.

Assim, os estudos investigados até o momento indicaram que os professores da Educação Infantil apresentam algum conhecimento sobre a EA, entendem a importância do tema, principalmente em momentos que o planeta tem discutido questões ambientais e climáticas. Afirmam que realizam algumas práticas como cumprimento da grade curricular, mas é fundamental questionar: realizar práticas é despertar consciência, é compreender o sentido de práticas sustentáveis?

Portanto, acredita-se que existe um longo caminho a ser percorrido na formação inicial e continuada de professores que acolha os princípios da EA com projetos que envolvam a diversidade de crianças de forma a fazer da sua participação o encontro de possibilidades, de diálogos que visem a transformação. A necessária superação da visão reducionista e naturalista, que limita a EA à confecção de brinquedos e observação da natureza, é o ponto de partida para que as escolas se tornem, de fato, espaços de formação de atitudes conscientes e responsáveis

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula, SAHEB, Daniele. **A Educação Ambiental na educação infantil**. In: Congresso Nacional de Educação, 9. *Anais* Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7774_6497.pdf. Acesso: 02/06/2025.
- AZEVEDO, Annanda Rayane Santos de.; SILVA, Vera Lucia Reis da.;
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03/06/2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a **Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 27/10/2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Saúde da Família. Guia de diretrizes para a atenção integral à saúde das populações do campo, floresta e águas (CFA) e povos e comunidades tradicionais (PCTs) Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. **Povos tradicionais.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-e-comunidades-tradicionais#:~:text=Os%20povos%20dos%20campos%2C%20das,espa%C3%A7o%20f%C3%ADsico%20em%20que%20vivem>. Acesso em: 07/06/2025.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12/06/2025.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3ª edição. Editora Penso, 2014.

FREINET, Celestian. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: http://www.educacionmotriz.com/docs/FREINET_C_Pedagogia_do_bom_senso_2004.pdf. Acesso em: 06/06/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 17/06/2025.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 25/06/2025.

LUDKE, Menga.; ANDRE, Marli Eliza Damasceno. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MALAGUZZI, Loris. **História, Ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; de. Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://dialogosembalados.com.br/blog/loris-malaguzzi-historias-ideias-e-filosofias-basicas/>. Acesso em: 21/06/2025.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona, Rosa Sensat Octaedro, 2001.

MASCARENHAS, Suely A. do N. Perspectivas da educação ambiental na formação de professores. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades** . Ano 2, Vol IV, Número 1, Jan-Jun, 2019, p.435-445. ISSN 2594-8806

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1987. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205232&co_midia=2. Acesso em: 17/06/2025.

REIGORA, Marcos. REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RODRIGUES, Daniela Gureski.; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/download/5439/4350/18996>. Acesso em: 18/06/2025.

SAHEB, Daniele. A Educação Ambiental na Educação Infantil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Volume especial. p. 133-158, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5439>. Acesso em: 04 jan. 2025

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/agosto 2005a.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: **Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto**. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid . Acesso em: 14. jun. 2025.

TIRIBA, Lea. Prefácio, In: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.) **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. Ed. Rio de Janeiro, jul, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 14. Jun. 2025

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegre**: em busca de pedagogias

ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521008/552756521008.pdf>.
Acesso em: 21/06/2025.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira et al. Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.