

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUANE FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES AMBIENTAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro
2024

LUANE FERREIRA DA SILVA

A Construção de saberes ambientais na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia elaborada para fins de avaliação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima

Rio de Janeiro,

2024



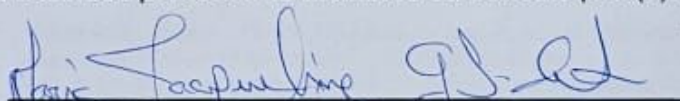
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO


FACULDADE DE EDUCAÇÃO

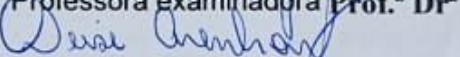
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

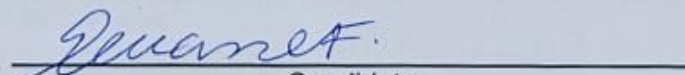
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 5 dias do mês de setembro de 2024, na sala 241 da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Monografia intitulada "A construção de saberes ambientais na escola", de autoria da/o graduanda/o Luane Ferreira da Silva, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca foi constituída pelos professores: Adriana Patrício Delgado, Deise Arenhart e Maria Jacqueline Girão Soares de Lima, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 13:30 h, a sessão foi aberta, convidando-se o(a) candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota 8,5. O (a) presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 15:30 h. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida, aprovada e assinada por todos os membros da Banca e pelo(a) candidato(a).


Professora Orientadora Prof.^a Dr.^a


Professora examinadora Prof.^a Dr.^a


Professora examinadora Prof.^a Dr.^a


Candidata

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus professores e professoras, pois sem eles eu não chegaria até aqui. E principalmente aos meus pais que sempre foram e são minha fonte inesgotável de força.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre me mostrou caminhos quando achei que não iria conseguir, que me nutriu com a fé e espiritualidade.

Aos meus pais, que me apoiaram desde o início desse projeto, que foi me tornar professora, além de me apoiarem foram muito pacientes nessa jornada que perdurou, e que passou por momentos desafiadores na nossa família, e que foi uma motivação e fortificação do nosso elo. Aos meus avós, que mesmo distante sempre acreditaram em mim e principalmente ao meu avô José da Anália, que em outro plano deve está orgulhoso em saber que a neta é uma agente de transformação, na vida das pessoas. Agradeço a minha amiga Caroline Oliveira, que considero minha irmã, e que sempre me apoiou e que esteve como uma fortaleza durante o momento mais decisivo de minha vida, seja na vida acadêmica e na vida pessoal. Sou muito grata pelo papel que tem em minha vida. E sua mãe Maria Antônia, que gentilmente me acolheu em sua casa, e com muita paciência e parceria contribuiu com meu crescimento pessoal, e que tenho muito carinho.

À Professora Jacqueline Girão, que me orientou durante o projeto de pesquisa no EAPEB e neste trabalho, agradeço pela paciência e por demonstrar empatia nos momentos em que a ansiedade tomou conta, pela colaboração e incentivo.

Às minhas professoras e professores da Faculdade de Educação, e aos meus orientadores dos estágios em que atuei, seja na rede pública ou na rede privada de ensino, que me ensinaram muito do que hoje eu aprendi durante os anos de graduação.

Ao grupo de pesquisa e extensão EAPEB (Educação Ambiental com professores da escola básica) que teve papel de muito importante na minha construção como educadora. Por não desistir e acreditar que a educação é um meio de transformação na vida das crianças, essas que alegram sempre as minhas manhãs com abraços, risadas, cartas e descobertas, incluindo a criança que um dia eu fui, são minha motivação na escolha dessa profissão e me proporcionaram vivências singulares e fascinantes e de certa forma a ajudar essas crianças na criação de novos mundos e realidades.

Na visão indígena, a criança já é uma pessoa completa
e tem sua própria sabedoria, muito a ensinar aos adultos inclusive.

Cristine Takuá

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral, pensar acerca da construção de conhecimentos de saberes ambientais na educação infantil, trazendo um despertar para a educação ambiental nas concepções de infâncias, entendendo a relação da criança com a natureza desde a primeira infância. O estudo inicia através de uma jornada de trabalho, onde conheço uma professora da educação infantil, que atua em uma escola particular de abordagem construtivista; nessa jornada como educadora, tive a oportunidade de aprender com proximidade e conhecer as experiências que tornam as práticas dessa professora inspiradora. Desta forma, foi possível desenvolver uma entrevista com ela e coletar narrativas consideradas relevantes para o campo de pesquisa da Infância. Busquei, na prática, evidências de uma experiência transformadora no campo da educação infantil, visando iluminar o estudo com suas narrativas e com o conhecimento de Referências e teóricos como o Paulo Freire; Ailton Krenak e a Lea Tiriba, com o recorte social das infâncias brasileiras. Seguindo com a pergunta “Como é possível construir saberes ambientais a partir de uma prática transformadora na educação infantil (EI)?, fiz uma investigação a fim de encontrar caminhos para potencializar os conhecimentos na educação infantil, a partir desses saberes. Obstáculos como a escassez de materiais educativos e socioambientais em cursos e de formação continuada de docentes, ou pautas sobre essa temática, foram constatados durante a pesquisa, afirmando que é urgente o contato da criança e natureza e a necessidade de resignificar o olhar para as infâncias na escola.

PALAVRAS CHAVE: Infância, docência, Natureza, Educação infantil, Saberes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I - Trajetória e Considerações sobre a Educação Infantil.	13
CAPÍTULO II - Educação Ambiental e Educação Ambiental Crítica	19
CAPÍTULO III - A Construção de Saberes Ambientais na Escola.	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
28	
APÊNDICE	
30	

1. INTRODUÇÃO

Durante o percurso na graduação de Pedagogia, foi possível traçar um caminho pelas experiências de escolas da rede pública e particular de ensino. Através dos estágios, pude ter uma percepção profissional de como a teoria estudada na academia poderia contribuir para a minha formação como pedagoga. Tive a oportunidade de participar de cursos de extensões universitárias, e uma dessas experiências foi como o grupo de pesquisa e extensão “Educação Ambiental com Professores da Escola Básica: perspectivas teóricas e práticas” (EAPEB), coordenado pela orientadora Maria Jacqueline Girão.

Realizamos oficinas com atividades de Educação Ambiental em uma abordagem crítica, em uma escola municipal da rede pública do Rio de Janeiro. Também integrei o grupo de pesquisas de estudos sobre a Educação Ambiental Ecosocialista e dessa pesquisa colhemos o fruto da produção coletiva do E-book "Almanaque Ecosocialista de Práticas Educativas" pela editora Nupem da UFRJ. Com essas experiências pude me desenvolver como educadora e entender o meu propósito de vida que é mergulhar no universo das crianças, de uma maneira respeitosa e, como diria Paulo Freire, de uma compreensão-reflexão-ação, a fim de contribuir com essa infinitude de saberes.

Ao iniciar essa pesquisa, me vejo em um momento de reflexão sobre o olhar que vem sendo treinado a imaginar lugares e padronizá-los. O mesmo ao pensarmos na lógica da infraestrutura de uma escola. Se fecharmos nossos olhos, podemos imaginar nitidamente os espaços, muros altos, uma quadra, um pátio, corredores com salas de aulas, essas salas com um quadro e cadeiras enfileiradas. Em escolas de EI, as salas com pequenas mesas e cadeiras, brinquedos e um parquinho. Não construímos, na nossa mente, uma lógica onde a princípio nessas escolas tenham um jardim, uma horta ou um conjunto de árvores, porque não é a realidade da maioria. Entretanto, quando pensamos em um lugar que nos transmite um sentimento de alegria, ou uma memória afetiva da infância, é provável que esse lugar tenha algum elemento da natureza, como uma praça ou um quintal. Lembranças essas que dão vontade de andar com os pés no chão, de subir em uma árvore e comer fruta do pé, as brincadeiras livres na natureza que nos colocam sintonizados com o tempo da criança. Essa reflexão foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, dando destaque a lugares de alegria que estão além dos muros, onde Rubem Alves afirma que:

Por isso quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: A capacidade de se assombrar diante do banal. (ALVES, R, 2000).

Rubem é poético ao falar sobre o olhar nas infâncias e penso que, em um certo momento, nos distanciamos dessa virtude inata, pois é na infância que a criança é capaz de criar novos modos de vida. Entendo que é possível educar, descolonizando os saberes e o olhar para as relações com outros seres e a natureza, pois somos todos parte de um organismo. Concordando com a Cristine Takuá, que diz que criança é uma pessoa completa e possui sua própria sabedoria, com uma infinidade a ensinar aos adultos, inclusive. Sabemos que as crianças, em qualquer cultura, são portadoras de novidades. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de enfrentar outros mundos, e seria muito mais interessante do que inventar futuros (KRENAK, 2020, s/n).

O presente estudo leva em consideração o contexto socioambiental e sócio-histórico em que vivemos, de emergência climática, e a necessidade de reconectar as crianças com a natureza e a ancestralidade de forma respeitosa e amorosa. Por muito tempo/espaço, fomos desconectados da natureza e essa relação deve ser restabelecida e fortalecida desde o início das infâncias. Urge construir alternativas para o modelo escolar tradicional, que geralmente possui uma lógica padronizada de espaços, e currículo, que tem uma realidade adultocentrada, e na educação de modelo eurocêntrico, desconstruindo o olhar de uma lógica colonial. Esse estudo conta com referenciais teóricos que se baseiam em uma abordagem humanística e concepções de infância que são pautadas nas culturas ameríndias e brasileiras.

Em consonância com esses pontos, SANTOS (2010) defende que:

As epistemologias emergem do sul epistêmico e não de um sul território, impondo-nos a revisitar a história moderna ocidental na instituição dos marcadores fronteiriços da diferenciação que institui a produção dos nossos saberes, compreendido enquanto um pensamento abissal. Esses marcadores enquanto “distinções dos visíveis e invisíveis”. (SANTOS, 2010 apud SILVA, et al., 2021).

É importante destacar que o conhecimento é construído a partir do meio, e não em uma lógica eurocêntrica, indo de encontro com a pedagogia para a liberdade e contra hegemônica, que coloca o sujeito como produtor do seu conhecimento e saber. E quando contextualizamos para o território

das infâncias, buscamos restabelecer a criança como protagonista do seu ensino-aprendizagem. Apesar dos saberes de todos serem valorizados, o educador não deve se limitar ao saber do aluno, devendo ultrapassá-lo, a fim de que não ocorra confusão entre a função do professor e a função do aluno (GADOTTI, 1998).

O ensino demanda rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, pelo risco. Que os educadores não busquem ser os detentores do saber absoluto, pois tudo que hoje é dito como verdade pode ser um dia superado, que o educador esteja sempre aberto à pesquisa, e que possa propiciar esse momento às crianças também. Sem isso, pode se tornar um profissional obsoleto. A fim de poder conhecer o que ainda não se sabe e transmitir as novidades aos alunos(as), fazendo com que a curiosidade dos mesmos transite da ingenuidade do senso comum à "curiosidade epistemológica", carregada de criticidade (FREIRE. P, 2006, p. 29).

A capacidade de germinar o encantamento pelas curiosidades e saberes vem de forma vasta nos primeiros anos de vida, onde se constitui a identidade, estrutura física, afetiva e intelectual da criança, a fim de entender o mundo. No decorrer dessa etapa precisamos adotar estratégias, dentre elas o brincar, que contribuem para o processo de desenvolvimento da criança, assegurando-lhe condições mais assertivas de estabelecer suas competências. Dar relevo aos saberes experienciais das professoras, com isso buscando reflexividade sobre eles, no movimento de interlocução, favorecendo a constituição dos sentidos da docência (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018). O papel dos educadores é o de mediadores dessas aprendizagens, em que precisam estar abertos para o acolhimento da criança que deseja experimentar e investigar o seu entorno. A realidade dos espaços de educação infantil onde acontecem essas aprendizagens possui uma heterogeneidade que demanda uma discussão em relação às práticas pedagógicas, para que sejam ampliados os repertórios de natureza com as crianças, levando em consideração seus saberes e narrativas.

As crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial. (Saheb e Rodrigues, 2016, p. 7)

Sendo assim, podemos refletir sobre a necessidade de respeitar o ser humano como um ser inteiro, seus anseios e experiências, aprendizados e saberes. Nessa ótica é importante considerar que essa reflexão seja feita de forma ampla, anti hegemônica e anticolonial e contracolonial. Vivemos em uma lógica capitalista, entre sociedades com graves desigualdades culturais e sociais, nas quais

lutamos para que as crianças vivam com dignidade, que sejam cuidadas e acolhidas com afeto, e tenham meios para se expressar no mundo. Entendemos que cuidar e educar uma criança é parte do cotidiano de todos que trabalham em espaços de educação infantil (EI). Inspetores, cozinheiras, educadoras, todos são uma rede de apoio na comunidade escolar que cuidam e educam. Existe um provérbio africano que diz que “é necessário uma aldeia inteira para educar uma criança”. Com isso, me proponho a conhecer facilitadores de saberes com experiências transformadoras, porém carregando a inquietação: Como é possível construir saberes ambientais a partir de uma prática transformadora na educação infantil (EI)?

METODOLOGIA

Este trabalho monográfico teve como procedimento metodológico um levantamento bibliográfico sobre infância e educação ambiental, articulado a uma entrevista semi estruturada com uma professora de uma escola onde atuei como auxiliar. Também foram analisados documentos oficiais relativos à infância e à educação ambiental, como as diretrizes curriculares para a educação infantil (EI) e para a educação ambiental (EA).

Entendendo por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, também a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto e técnicas que possibilitam a construção da realidade (MINAYO, 1993, pág 16).

No processo da criação de um estudo monográfico, pude passar por caminhos que me possibilitaram desenvolver uma pesquisa qualitativa: um desses caminhos foi a análise bibliográfica, seguindo e buscando também o universo de significados de uma experiência transformadora de uma educadora na educação infantil (EI). Minayo (1993, p.17) destaca que as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos.

No decorrer da pesquisa, tenho a oportunidade de fazer uma entrevista a uma professora da EI, onde faço questionamentos que me ajudam a responder à pergunta inicial da pesquisa. Busquei agregar a prática da professora com as concepções teóricas dos autores mobilizados nessa pesquisa. A entrevista conta com um questionário pré-estabelecido, com questões sobre a história e o cotidiano dela, que tem como parâmetro ser ferramenta dialógica, em conversa com os referenciais teóricos.

CAPÍTULO I - Trajetória e considerações sobre a Educação Infantil.

No início de fevereiro de 2020, passamos emergidos em na pandemia mundial da Covid- 19, período em que trabalhei em uma escola/creche com crianças com 02 a 04 anos, escola essa que passou seis meses em ambiente remoto e, após esses tempos sombrios, volta aos poucos com a ideia de utilizar mais os espaços externos. Como recomendavam os médicos especialistas, a escola promovia encontros das crianças nos finais de semana no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Passei o estágio de dois anos nessa escola onde tive boas experiências profissionais. No ano de 2022, dei início a um percurso como educadora na EI em uma escola da rede particular de ensino, situada no bairro da Gávea, zona Sul do município do Rio de Janeiro. Essa escola oferece um ensino em período integral e faz do contraturno ao horário curricular um momento do livre brincar, onde as crianças participam de atividades em contato com a natureza, com aulas extracurriculares para turmas de crianças de 01 a 03 anos e de 04 a 06 anos. Essas crianças têm em sua rotina brincadeiras ao ar livre, atividades de movimento e corporeidades, almoçam e descansam para integrar ao seu grupo curricular no horário da tarde.

A escola possui três unidades, sendo uma no bairro da Barra da Tijuca e duas unidades na Gávea: uma de ensino fundamental e uma que possui o Ensino Médio e a Educação infantil (EI). A escola tem uma infraestrutura diferenciada, pois os prédios estão erguidos em uma floresta ampla com rios e quatro espaços de pátio chamados: “pátio do rio”; “caminho do lobo”; “pátio da frente”, “pátio colorido” e “Bosque”, entre as árvores e coqueiros. Ela também possui espaços para aula, em formato de ocas, com nomes "Oca do bem viver" e “quiosquinhos”, duas quadras, uma quadra coberta e uma chamado “campinho”, três espaços de banheiros externos, um grande refeitório para as crianças que ficam em tempo integral, com espaço separado para trabalhadores e jovens do ensino médio. No prédio anexo, fica o ensino médio, salas de referência, sala de estudos, um laboratório, uma área de refeitório e uma ampla biblioteca. A educação infantil (EI) fica em um casarão com um pátio na frente, salas de referência, banheiros, salas de construção, ateliês, e uma ampla biblioteca infantil.

A escola cenário para essa pesquisa tem com um de seus pilares de ensino a Educação Ambiental, pois acredita que todas as pessoas têm o direito de viver bem e são responsáveis pela vida no planeta. A concepção de infância se baseia em uma educação construtivista, que entende que tanto crianças quanto jovens sabem muitas coisas e são capazes de pensar com liberdade. Eles

têm interrogações, suposições e julgamentos sobre os fenômenos que percebem na realidade, tanto os do mundo físico, quanto os das relações sociais. Quando incentivados, costumam interessar-se por discutir suas experiências, suas dúvidas e descobertas. Nesses estudos destacamos teóricos como Jean Piaget, que se baseia em uma lógica e nas ações com o meio social e Lev S. Vygotsky, que define etapas do desenvolvimento e também defende que o brincar tem uma grande importância nas fases da infância, pois é no brincar que a criança significa e constrói seu mundo. Henri Wallon pesquisa os comportamentos e pensamentos singulares, que nos tornam seres completos desde a infância. É na infância que desenvolvemos o encantamento para o banal; construir um conhecimento em cima dessa premissa nos convida a mediar os novos significados que os saberes proporcionam à criança. De acordo com o tema Aprender e ensinar, construir e interagir dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os estudantes realizam na escola são significativas à medida que conseguem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados construídos. (BRASIL, 1997, p. 38)

Sabe-se que a criança é um sujeito que constrói suas experiências no seu meio familiar e social, com o olhar do encantamento, e assim carrega uma bagagem de vivências que também podemos chamar de capital cultural, que é um dos principais conceitos sociológicos, conceituados em elementos como saberes, educação; cultura popular, elementos investigados para entender as desigualdades escolares, como defende Bourdieu. Essa bagagem de vivências é capaz de produzir transformações no mundo em que a pessoa se insere e transformações em si mesma. Apropriando-se da compreensão sobre as relações e consequências de suas ações, ela desenvolve autonomia em suas camadas sociais. Essas aprendizagens construídas, contribuem para o desenvolvimento intelectual e de aprendizagem de si e do mundo significativo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade, vai humanizando-a, vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. (Freire, 1986, pág 43).

Com isso, a realidade e a experiência de infância humanizada são potencializadas pelos espaços externos, com atividades diversificadas e interação com a natureza, com o objetivo de ser um instrumento que possibilita à criança o encontro de explicações sobre o que acontece ao seu redor e

consigo mesma, enquanto desenvolvem modos próprios de resolver problemas, sentir e pensar. É fundamental que a qualidade do ensino seja discutida com a comunidade e socialmente partilhada.

A concepção de infância que adoto se baseia em uma educação infantil que vê a criança como um sujeito singular, social e criador de cultura, de relações e com novas perspectivas de olhar a realidade. Essa concepção é baseada na pluralidade das infâncias brasileiras, com seus princípios e valores, costumes e crenças. No trecho abaixo, TIRIBA (2016) traz a necessidade de repensar a nossa visão de mundo, pois existem muitas realidades na país, bem como os conhecimentos produzidos por povos originários, povos ribeirinhos e caiçaras, ou povos quilombolas e das periferias das grandes cidades, saberes e reflexões que são condutores para a construção de uma educação antirracista e com princípios contracoloniais. Sendo assim, a contribuição dos seus saberes para a construção do ensino escolar tem grande importância para essas crianças significarem os seus aprendizados, e que se potencializam em um relacionamento próximo à natureza.

A educação pode ser um caminho fundamental para essa reconexão a um mundo mais humano, vivo e real, portanto é essencial que se repense a visão de mundo, de desenvolvimento, de consumo, condição para que se estabeleçam os pilares dessa outra sociedade, que promova novas relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza, qual seja interdependência, a teia da vida. (TIRIBA, 2016)

Considerações sobre a Educação Infantil

Nessa pesquisa foi possível fazer uma análise a partir de documentos oficiais e nacionais que tratam a educação infantil como uma fase de grande importância para o indivíduo. Identificamos a brincadeira como uma das questões intrínsecas para as crianças se reconhecerem como sujeitos. Daí a importância do planejamento e construção do currículo na Educação Infantil com os eixos norteadores que envolvam a brincadeira. E na esteira do processo de construção da identidade e da busca da profissionalidade docente do/a professor/a de crianças pequenas, as ações políticas de formação baseadas na apropriação de uma teoria que se articule à experiência cotidiana vieram atuar como possibilidade de rompimento com as marcas históricas já citadas e que atravessam o reconhecimento dessa identidade. (Guimarães, Arenhart, Santos, 2017).

A Educação Infantil (EI) foi integrada ao sistema educacional brasileiro e é fundamental que se construam parâmetros para essa etapa. Estamos enfrentando desafios em ampliar as políticas públicas para a educação das crianças com idades que correspondem à primeira infância. É importante refletir sobre os diferentes contextos de infâncias, sejam de povos das florestas como indígenas, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, periféricos urbanos ou do campo, e que as bases curriculares nacionais incluam essa diversidade cultural e de condições sociais e econômicas desiguais.

Na década de 50, a EI passou a ser um dos momentos de grande destaque para o avanço das conquistas mundiais da infância. Neste período, as Nações Unidas proclamaram sua Declaração Universal dos Direitos da Criança, de significativo e profundo impacto nas atitudes de cada nação diante da infância. Porém, o mundo teria que lidar com um abismo das desigualdades e com uma grande Taxa de Mortalidade infantil (1975), analisada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A UNICEF passou a elaborar projetos para dar auxílio e com isso contribuir com uma melhor qualidade de vida dessas crianças de países como o Brasil. Durante a construção cronológica da infância no Brasil, por muito tempo, crianças foram tratadas como pequenos adultos, e essa era uma forma validada pelo estado e pela sociedade na primeira etapa da educação Básica. O que mudou depois de muita luta de movimentos sociais, foi que a infância passa a ter mais notoriedade como uma fase importante do desenvolvimento, a educação de seres pensantes, e como o primeiro e mais importante passo para a procura de uma educação integral, proporcionando a fundamentação para a constituição de seres críticos, participantes e criativos.

As crianças são sujeitos de direitos, com toda a sua vulnerabilidade e a vontade de descobertas de um mundo tão vasto. Esses direitos precisam ser respeitados e os estudos da infância requerem uma atenção voltada para questões políticas, culturais e éticas. Na Constituição Federal (1988), deve ser assegurado que as crianças possam frequentar as creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, Art.205). Concordando com o ECA (BRASIL, 1988, Art. 227), a Constituição Federal (1988) entende as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condições circunstanciais de desenvolvimento, que precisam de proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Lutas de movimentos sociais foram capazes de despertar pesquisadores e políticos para a criação de documentos e leis decorrente da Constituição de 1988.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069, de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (art. 1.o). Seus títulos e artigos detalham os direitos das crianças e adolescentes, estabelecendo diretrizes para a elaboração de políticas que os assegurem. Encontramos no Capítulo II que trata do Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I ir, vir e estar nos logradouros públicos, espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II opinião e expressão; III crença e culto religioso; IV brincar, praticar esportes e divertir-se; V participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI participar da vida política na forma da lei; VII buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tem como objetivo definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. E desde então vem enfrentado reformulações através de políticas públicas.

Art 29. A educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

O mesmo documento cita, na sua SEÇÃO II, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O Art. 30 define que a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. O Art. 31 determina que a educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo

de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009) defendem a importância do exercício da cidadania e da participação social do sujeito, e que escolas e os sistemas de ensino têm o direito e o dever de desenvolver uma proposta curricular própria, que estabeleça relações entre o currículo universal e o singular, ou seja, o contexto de cada sistema e instituição, contemplando as diversidades e especificidades de suas comunidades. Nas DCNs (2009), o currículo é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem com que seja cultural, artístico ou ambiental, de modo a promover seu desenvolvimento integral. Leis que buscam a respeitar as crianças como indivíduos passam a ser formuladas como:

A Lei chamada “Marco Legal” é a lei que pavimenta o caminho entre o que a ciência diz sobre as crianças, do nascimento aos 6 anos, e o que deve determinar a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância. (BRASIL, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), que pauta a Educação infantil em eixos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições e as competências gerais da Educação Básica, traz em seus pilares seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que assegurem, na Educação Infantil, as condições para que as crianças sejam capazes, dentro do seu campo do desenvolvimento, de conduzir situações e seguir desempenhando um papel ativo em ambientes convidativos a vivenciar desafios, a sentirem-se provocadas a solucioná-los e que sejam capazes de construir significados sobre si, os outros e o ambiente social e natural. Esses seis direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No que diz respeito ao campo de experiência denominado “espaços, tempo, quantidades, relações e transformações”, para crianças pequenas de 04 anos a 05 anos e 11 meses, tem o objetivo de identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação. Dentre todos os campos de experiência, esse é o único que cita a palavra natureza na educação infantil (EI).

Neste documento, as Instituições de EI passam a serem vistas com a função social de promover o acolhimento, a educação e o cuidado, para crianças com idades de 0 a 5 anos e 11 meses, partilhando com as famílias o processo de desenvolvimento e formação da criança pequena em sua totalidade. Uma função política em contribuir para que as crianças tenham seus direitos sociais e políticos respeitados e os exerçam sem distinção ao gênero, tendo em vista a sua formação no meio em que vivem. E também uma função pedagógica de ser um espaço privilegiado de convivência e ampliação de saberes, conhecimentos e relações de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A interação entre essas funções é a garantia do bem-estar às crianças, aos profissionais da educação e às famílias.

O educador passa a ser um articulador e mediador na interação da criança com o mundo. “Cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado” (TIRIBA, 2010, p. 84). Além de cuidar, é preciso estar aberto à escuta e à troca de saberes, a fim de desenvolver o senso crítico. Os profissionais que atuam nas escolas infantis devem possuir experiência e uma formação teórica ou acadêmica, acompanhada de ferramentas para favorecer um estudo constante, como é o caso das formações continuadas.

Educar os afetos é um caminho para o acolhimento necessário às diferentes manifestações e representações do mundo das crianças e suas famílias, onde educamos para respeitar e valorizar a diversidade. As famílias e suas crianças são possuidoras de bagagens culturais que são importantes para o exercício do diálogo e para aprender com as diferenças. São também competências necessárias para o desenvolvimento social do sujeito. Sendo assim, as escolas de educação infantil, com ajuda de seu corpo docente, devem manter um canal aberto para ouvir, conhecer e aprender com as famílias e a comunidade escolar. Na busca de ampliar o repertório de vivências do coletivo, e sendo possível, trazer elementos para compor a história e a ancestralidade com as crianças, que também possuem uma infinitude de saberes, e quando nós fornecemos espaço na natureza e ambiente fértil, diverso e afetoso para que essa infância seja nutrida, a criança é capaz de experimentar a potencialidade nas suas brincadeiras, conhecendo e respeitando o outro, no autoconhecimento respeitando a si mesma, e no encantamento com as suas descobertas.

CAPÍTULO 2 - Educação Ambiental (EA) e Educação Ambiental Crítica (EAC)

Com a exploração do colonialismo europeu, a industrialização e a lógica capitalista, há uma mudança na relação do ser com a natureza, com uma separação e desconexão. A humanidade se coloca como um ser de poder superior, exercendo uma relação desleal de dominação movida pelos seus interesses predatórios e mercadológicos, e de destruição dos povos e de recursos naturais. A natureza se reduziu a mercadoria. E com o passar do tempo, eventos irreversíveis e consideráveis que ameaçam a vida na Terra, são fatores de preocupações de movimentos ativistas e ambientalistas, que compreendiam a problemática ambiental como uma crise visível.

A ação humana interfere diretamente em todas as sociedades diante da degradação ambiental. Nós somos a natureza (KRENAK, 2019). Ela é a água que nos hidrata, o ar que respiramos, está na luz que aquece, que energiza. Somos da mesma matéria que as folhas das árvores, o curso dos rios e seus peixes. Somos regidos por astros, e pelos elementos da natureza. É a proporção das florestas que regula a temperatura da Terra, a sazonalidade que mantém a sobrevivência dos seres e o cultivo de alimentos. Manter o equilíbrio nos ecossistemas tem sido uma das principais preocupações de grupos ambientalistas, docentes e militantes. Com isso, se cria estímulos e uma série de ações a fim de retroceder o processo de degradação do ambiente. Ações como a Educação Ambiental (EA) nos currículos escolares têm a expectativa de formar estudantes conscientes e empenhados a discutir uma das principais questões sociais da atualidade.

Todos temos direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impondo-se ao poder público o dever de defendê-lo e preservá-lo para as gerações futuras. E em seu inciso VI, salienta que seja promovido a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988, Art.225)

O espaço escolar deveria ser um lugar de encontro com o outro e com o meio, ideal para aprender na convivência e com os saberes ambientais. A reconexão é construída no cotidiano e pensando nas infâncias é possível construir pontes para essa aproximação com a natureza. A instituição escolar, seja de educação infantil ou básica, deve disponibilizar espaços de convivência com plantas e animais.

A Educação Ambiental precede uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que por sua vez está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza, e que implicam nas atitudes, valores e ações. (Gadotti, 1998, p.319)

É em 1965 que se ergue a ideia de “Educação Ambiental”, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. O conceito advém da necessidade de disseminar informações e discutir sobre as preocupações de pesquisadores ao redor do globo sobre os passos que a humanidade trilhava em relação ao ecossistema diante do consumo desenfreado de recursos naturais e emergências climáticas que aconteciam naquele momento histórico. Por volta dos anos 70, foram acontecendo conferências no exterior de grande importância para se entender e buscar transformações para a crise ambiental mundial.

Em paralelo, no Brasil formam-se movimentos ambientalistas associados à área da educação, que passam a discutir sobre a temática. Diante da expansão e fortificação de lutas em defesa do meio ambiente, diferentes grupos passam a olhar para com mais relevância acerca da conexão do ser humano com a natureza. Em 1988 a Constituição Federal da República passou a estabelecer a relevância de se “*promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*”, o que tornou ainda mais disseminada a Educação Ambiental (EA) na sociedade brasileira. Seguindo esta linha, surgem reuniões e seminários decorrentes da Conferência da ONU, sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, como a Rio- 92, que foi realizada no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1992. E durante a Conferência, foram traçados objetivos como a promoção de práticas de proteção do meio ambiente e a construção de sociedades sustentáveis.

O ensino da EA é uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, nas relações de convivência e comunidade, contribuindo para o bem estar e autoconhecimento. Uma educação conscientizadora do desenvolvimento saudável de um indivíduo autônomo e equilibrado, despertando o senso de harmonia com o ecossistema, precisa manter um equilíbrio entre indivíduo e a natureza. Mas também é importante não depositar a responsabilidade nas pessoas individualmente.

Freire exige uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação de si próprios e do meio social onde vivem (GOHN, 2009).

Em consonância com a ideia de Freire (1968), a educação é libertadora quando tem o papel de contribuir para movimentos de luta por direitos e organização de classes oprimidas. Ou seja, uma educação na qual precisamos entender a realidade social, respeitar os valores e atitudes das minorias e ter uma consciência ecológica e socioambiental. Sendo assim, chamamentos para a Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas devem ter uma abordagem crítica.

A Educação Ambiental Crítica (EAC), também denominada emancipatória (LOUREIRO, 2009), liberta o sujeito e conduz a uma reflexão sobre valores, atitudes e afetividade com o meio. Busca tornar o sujeito crítico e autocrítico contínuo, rompendo elos com a barbárie da lógica capitalista, estabelecendo vivências formativas, ou escolarizadas, em ação consciente, política e fértil para a construção de uma nova lógica. Sendo assim, a EAC deveria fazer parte das práticas pedagógicas desde a Educação Infantil, pois é a partir da infância que vamos construindo nossas visões de mundo (TIRIBA, 2018).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que destaca especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e instaura a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como uma questão essencial e solidificada na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 1999).

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) foi regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecendo e definindo seus princípios básicos, trazendo oficialmente a Educação Ambiental nos sistemas educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) criados pelo Ministério da Educação em 1998 passam a descrever que a aprendizagem de valores e atitudes deve ser mais explorada do ponto de vista pedagógico e o conhecimento dos problemas ambientais e de suas consequências desastrosas para a vida humana é importante para promover uma atitude de cuidado e atenção com essas questões e incentivar ações preservacionistas (BRASIL, 1998).

Reforçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e destacando que “As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental”. temos como referência, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012), que, em seu Art. 2, § 1, buscam apresentar o direito ambiental como parte dos direitos humanos universais. (TIRIBA; PROFICE, 2014).

CAPÍTULO 3 - A Construção de saberes Ambientais na Escola.

Após uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções de infância e de Educação Ambiental e conhecendo o percurso da EI no país e como a EA veio de se concretizando paulatinamente na EI, pode se entender como ofício inspirador, a prática pedagógica dessa docente que tem uma EA diferenciada na EI através do encantamento. A professora se autodeclara parda, com 30 anos de prática docente, atuando em uma escola particular na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, território considerado privilegiado. Ela atende uma turma de integral com 18 crianças de 01 a 04 anos de idade. Nesse estudo, buscamos conhecer a experiência da sua prática pedagógica, com o objetivo de contribuir com a discussão do tema investigado, a partir da questão: Como mediar a construção dos saberes a partir de uma prática transformadora nas infâncias, e que é potencializada com os saberes ambientais?

Entendendo que o saber é um conhecimento complexo, pois ele acompanha o fazer cotidiano, juntamente com apanhados de estudos teóricos bibliográficos, costuro uma conversa que foi realizada no dia 27 de junho do ano de 2022, e teve a duração de 50 minutos. Ao iniciar a conversa com a professora, foi perguntado sobre a sua história de vida e como ela se entrelaça à sua profissão.

Professora entrevistada; Desde pequena[...] tinha aquela brincadeira como toda criança tinha em trazer o mundo escolar para casa, escrevendo na porta da geladeira com o giz, passando dever para os alunos que eram bonecas... Isso foi uma coisa tão gostosa! Eu não sabia que iria tomar uma grande dimensão no meu futuro. Tive um incentivo muito grande, que foi minha mãe.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996 pg. 17). Esses saberes são construídos e baseados nas experiências de vida desses sujeitos, assegurando a importância de afirmarmos valores e princípios na caminhada do indivíduo no seu momento de aprendizagem. Momento e pessoas que marcam as trajetórias de forma amorosa e nos dão acolhimento. Pensar em saberes, nos remete a memórias que nos transcendem, as lembranças que dão espaços para lugares afetivos onde brincávamos na nossa infância, que eram palco para o faz de conta, tinha um chão de terra, e esse lugar vinha com muita natureza. Os saberes que aprendemos na infância são vastos e férteis e eles afloram quando estamos em meio à natureza. Antes do saber escolar ou científico, antecede o saber mais singelo.

Ao falarmos sobre a sua infância, estávamos no Parque da Cidade, que é localizado na Gávea, e ela comentou bastante emocionada:

Professora entrevistada; [...] aquelas árvores pude acompanhar o seu crescimento, que agora sendo mãe levo meus filhos para passear nesse parque e o frequento até hoje.

A nossa experiência nos constrói como sujeito social. Pude constatar na prática dessa professora, o olhar sensível e indagar sobre qual o lugar que a natureza ocupa. A maneira com que a educadora prepara os ambientes de maneira convidativa, com as crianças e para as outras crianças, a natureza como uma segunda educadora. Com elementos como as flores que caem das árvores, as folhas secas de várias tonalidades, as sementes de palmeiras, os jamelões e os jambos colhidas do pé, que são frutas abundantes nas árvores da escola, ornamentando uma grande mesa colorida e com muitos elementos no ar livre, que desperta a curiosidade nas crianças, onde elas buscam conhecer e vem os questionamentos de onde aquela semente veio, trazem as suas narrativas ao brincar com aqueles elementos naturais, fazendo brincadeiras, apertando, cheirando, e investigando.

Com recursos pedagógicos naturais, a professora contribui para uma educação de qualidade e transformadora. Certa vez, Freire disse que a essência humana em estímulo de conhecimentos e aprendizagem que habita a frequência da esperança, onde esperar é uma atitude mais passiva, e esperança é mais uma ação e um movimento de agir, sendo assim convida todo educador a esperar, transformar e engajar o mundo a ser diferente, fazendo assim o mundo ser melhor. Nessa direção, pergunto para a professora sobre os espaços da escola e como ela trabalha com a natureza ao seu favor.

Professora entrevistada; Estou na escola por mais de 30 anos, mas entrar nela é sempre se encantar por aquela natureza e o canto do passarinho, e o canto do riacho, do rio que está passando pelo caminho antes de chegar na sala de aula, então tudo isso desperta em você, e que foge daquele padrão de escola, aquilo do concreto, é pisar com o chão de terra, de texturas diferentes, é o frio é o quente e pedrinhas no caminho e folhas que você encontra. [...] na EI tem que começar a plantar isso para semear na criança e crescer esse desejo dela cuidar e conviver na natureza.

Assim como a professora, Krenak (2020) defende o encontro com a natureza desde a infância, sendo a linguagem que articula o amor, onde cada indivíduo possui cosmovisões animadas pelo

sentimento de sermos a Terra invisível, na presença, na esperança, crítica e outros modos de ser e estar no mundo.

A escolha de um mundo pode ser feita no aqui e agora, pelas crianças' [...] elas precisam de liberdade para experimentar o mundo e 'se confundirem com a natureza' [...] 'essa experiência implica sentir a vida nos outros seres, em árvores, numa montanha, num peixe, um pássaro, e implica que a presença deles não só acrescenta à paisagem que habito, mas modificam o mundo' (KRENAK, 2020, s/n).

Oferecer espaços externos nas escolas para as crianças vem sendo uma pauta importante nos estudos, pois, com esse desemparedamento (termo cunhado por Lea Tiriba), o brincar livre e sem os muros da sala o coloca em um lugar de liberdade e de coletivo. A escola de onde fala a professora entrevistada é uma escola com uma diversidade ampla de árvores e espaços para brincadeiras. Porém a única turma contemplada por essa rotina na natureza é a dela. Fatores como ser uma turma no contraturno onde a escola tem mais espaços livres e uma rotina mais flexível favorecem a sua prática pedagógica.

A turma do horário integral é uma turma que acontece no contraturno no espaço chamado Pátio do Bosque. Essa turma possui uma sala referência, no casarão da EI, caso o tempo esteja chuvoso. No período em que as crianças chegam, enfileiradas as mochilas em um espaço chamado “quiosquinho”, que é próximo ao bosque, no horário de 08 horas às 13 horas e meia, e é nesse tempo que acontecem as atividades numa rotina estruturada e planejada. Como o horário de entrada das crianças na escola é às 08 horas da manhã, às 09 horas as crianças se reúnem em uma grande roda para a colação, que é o lanche da manhã, normalmente uma fruta que a criança traz de casa. Às 09 horas e 30 minutos são as propostas que a professora constrói, seja em espaços convidativos e contextos investigativos, para o desenvolvimento de habilidades com os elementos naturais. Nesses momentos ela fica com as crianças numa grande roda de conversa sentadas no chão batido, ou em cima de um tecido chita, em que elas falam novidades, ou trazem algum assunto relevante para o grupo. É o momento em que se decide ou que se comunica o que será feito no decorrer do dia para as crianças, e como elas ficam no espaço externo, também é o momento que se reaplicam o repelente de mosquitos e insetos. Às 10 horas e meia são as atividades extra do dia, seja aula de capoeira ou de motricidade, que acontecem no espaço chamado, “Oca do bem viver”; às 11 horas da manhã é o almoço no refeitório onde elas têm acesso a uma refeição com diversas opções saudáveis. Após o almoço elas brincam no pátio colorido, que fica ao lado do refeitório, em seguida sobem para fazer a rotina de higiene que é escovar os dentes e trocar a fralda. às 12 horas da tarde é

o momento do descanso na sala do “soninho” ou é feito um relaxamento no espaço externo. Entre a hora do descanso e a saída é feito a contação de história, onde a professora previamente faz uma curadoria com ajuda da bibliotecária de livros da semana, em que ela escolhe livros sobre a natureza, ou sobre temas que vão surgindo entre as crianças, e durante um dia da semana as professoras vão à biblioteca com as crianças escolher os livros que querem ler. Após essa rotina, às 13 horas e 30 minutos é feita uma organização, para se encaminharem para as suas respectivas salas de aula. E dentro dessa rotina e horários, há a possibilidade de mais pátios e brincadeiras, que é um convite para uma construção de uma afinidade com a natureza desde a primeira infância.

As crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. Apontado de forma unânime pelas professoras, o prazer de estarem aí deve-se ao fato do tempo ao ar livre não estar previamente esquadrinhado: as vivências suscitam encontros, favorecem o exercício amplo da liberdade e possibilitam embates, oposições a movimentos individualistas, sempre alimentados pelo sentido do “é meu”, que se constitui fortemente na privacidade das salas (TIRIBA, 2006. pg 11).

Ao perguntar sobre a sua experiência com criança e natureza, ela conta como é seu cotidiano na docência:

Professora entrevistada; A natureza por si só é um convite para criança a ser curiosa e se aproximar dela e dependendo do meio dessa criança, da interferência do meio pode determinar e ajudar ela ter mais intimidade ou não. Se a criança vem de uma família que tem aquele medo de tocar em qualquer inseto, ou receio de texturas[...] com esse contato vai despertar esse conhecimento e vontade de conhecer na criança, aproximando de forma natural[...] e ela passa a olhar para essa natureza de maneira tão respeitosa, e dando um maior valor para ela. Precisamos renovar nossos pensamentos mesmo, e saber que no mínimo nossas ações individuais contribuem para o todo.

A escola pode ser um lugar de encontro com a natureza, território esse que muitas das vezes pode nos colocar em distanciamento da natureza, por isso é necessário se apropriar do espaço, para que ele seja também um segundo educador, e com isso lugar de se aprender e a ensinar a potência que é estar no coletivo, no brincar livre, explorar, pesquisar e compartilhar saberes brasileiros e laços que conduzam ao desamparado também de pessoas e de padrões impostos e ultrapassados. Nessa direção, vamos compreender que os saberes ambientais também são saberes ancestrais, que são recriados e ensinados de geração em geração. Quando sentamos em roda, quando escutamos pessoas, os anciãos e os mais novos, sentar e contar histórias são papéis pedagógicos, políticos e de formação comunitária de um grupo que se tem no outro, que reconhece

e se fortalece pelas relações de vínculo. Saindo de uma lógica Foucaultiana onde o sujeito tem utilidade somente quando ele produz algo para a sociedade Krenak (2022) afirma que a vida não é útil, a vida é fruição e uma dança cósmica, que tentamos reduzir a uma coreografia ridícula, e utilitária. Construir saberes, imergidos na natureza é uma herança positiva que podemos deixar para o outro, assim como a ancestralidade.

Existe uma potência das experiências individuais, que podem ser o fio condutor de muitos saberes, e os educadores têm um papel fundamental em estar abertos à escuta. As crianças precisam ser ouvidas para construírem suas aprendizagens no coletivo, e assim respeitar os saberes dos outros, e sua educação ser significativa dentro da sua realidade. Na esperança que se possa produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos, e poder ser acolhidos por esses mundos e nele podermos habitar.

Não podemos nos render à narrativa de fim do mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão a memória da Terra e de nossos ancestrais. (KRENAK, 2022, pg 37)

Os saberes ambientais têm como ponto inicial a construção de outros saberes e estar em contato próximo à natureza, sendo parte integral dela. Diversas narrativas têm o intuito de colocar pessoas emparedadas pelo medo, e o medo não pode ser o motivo de afastamento dos nossos propósitos de vida. O papel docente na educação infantil é mediar essa dança cósmica, de modo que ele também se construa como indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental na educação infantil anda a passos lentos. Os documentos oficiais tratam o assunto ainda de forma superficial, onde a temática na educação básica em geral busca ser tratada de modo transversal. Seguindo essa linha, é verificada a escassez de materiais pedagógicos e formativos nos sites do governo que abordam a temática. Como destacado no texto, o documento BNCC cita apenas uma vez a palavra natureza, em competências para a educação infantil de maneira tardia, e quando se trata sobre o assunto, entende-se que educação ambiental está voltada para a preservação e cuidado, e não busca o desenvolvimento de outras competências dentro da EA de forma crítica. É possível entender que a necessidade da formação continuada do professor se une às experiências nas escolas que transformam e mediam os saberes que trazem consigo: educador e a criança, juntamente a um projeto político pedagógico e social contextualizado, onde o ser e o saber se completam são significativos para a criação de mundos.

É necessário constituir políticas que atendam às especificidades dessa etapa da educação, e que se possa repensar as concepções de infância defendidas pela escola, fugindo de uma perspectiva eurocêntrica. O que é um grande obstáculo para o ensino da EA crítica nas escolas e para as infâncias brasileiras, em especial no ensino público. Na entrevista com a professora inspiradora, foi possível constatar que o saber acontece na partilha, não é impermeável e imutável, mas elemento inusitado com que nos deparamos nas várias situações do fazer cotidiano, demandando o conhecimento de maneiras criativas de novas aprendizagens e construção de saberes, no toque amoroso, do gesto de respeito e do acolhimento ao imaginário e fantasia da criança. Nas experiências durante a passagem por escolas, noto que algumas professoras trazem consigo essa vontade de mudança socioambiental que seja desenvolvimento constante para o aprendizado da criança, e para o aprendizado dos educadores.

Cabe ao educador planejar e refletir sobre o espaço educativo adequado, sendo um lugar acolhedor, sociável, que acolha a criança no seu cotidiano unindo conhecimentos de família, escola e sociedade. É fundamental oferecer a natureza como espaço estimulante, desafiador, que desperte o interesse, no brincar livre, construir suas brincadeiras e em significar e mediar a formação de conhecimento durante a brincadeira, para que a criança construa suas potencialidades. O que conforta é que não estamos sozinhas, somos muitas(os) querendo transformar o entorno por meio de práticas educativas brasileiras amparadas pelo brincar livre em conexão com a natureza e com a cultura das infâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001.

ALVES. R - **Entre ciência e a sapiência** - O dilema da educação. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS. Educação Infantil Pós LDB/96: Identidade Docente e Formação. **Revista contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24. Rio de Janeiro; 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais e Ética/**Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Docente. 29ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Ana Maria de Araújo; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998. 319p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação. **Porvir – Inovações em Educação**, 2020. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/ailton-krenak-tempo-e-educacao/>. Acesso em 18 de novembro de 2022.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, M. J. G. S. Educação Ambiental e contexto escolar: Questões para um programa de pesquisas. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1 – págs. 144-155, 201, 2014. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/issue/view/968>

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. . **ed. rev. atual**. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

Rodrigues, D. e Saheb, D. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2018, v. 99, n. 253, pp. 573-588. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607>>.

Silva, Ronaldo. **Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento**. Revista Katálysis. 2022, v. 25, n. 2, pp. 356-364. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84178>>.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 29ª Reunião Anual da Anped, n. 7, p. 1-19, jan. 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2022.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. In: **Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...] Belo Horizonte: MEC, 2010.

APÊNDICE

Questões norteadoras para a entrevista com a Professora Inspiradora.

1. Quanto tempo de profissão você tem?
2. A História da vida e como ela entrelaça com sua profissão?
3. Como surgiu a vontade de atuar na educação infantil?
4. Quais os cursos mais relevantes na sua formação?
5. Qual a filosofia, ou a metodologia, e referenciais pedagógicos que acredita ser seu norte, para a sua atuação na docência?
6. Como a Educação Ambiental se conecta na Educação infantil?
7. A escola em que você atua oferece formação pedagógica, ou recursos formativos para o desenvolvimento de uma consciência ambiental tanto nos docentes como nas crianças?
8. Como você vê os saberes ambientais na construção dos saberes coletivos na infância?
9. Você acredita no diferencial do contato com a natureza, as crianças desenvolvem alguma potencialidade? Se sim, quais?
10. Nesses anos de experiências, o que você como educadora entende que ajuda a aguçar esse processo investigativo da criança de conhecer e se interessar pela natureza, para o desenvolvimento de um olhar ecológico nos primeiros anos da infância?

