UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA

EMERSON VEIGA PINHEIRO FREITAS

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RIO GRANDE - RS

2026

F853e Freitas, Emerson Veiga Pinheiro
A Educação Ambiental na formação crítica e inclusiva no cotidiano da educação infantil / Emerson Veiga Pinheiro Freitas. – 2026.
163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, 2026.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia.

1. Práticas cotidianas 2. Educação Ambiental 3. Educação infantil 4. Infâncias 5. Temáticas contemporâneas I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 504:37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Cibele V. Dziekaniak CRB10/1385

EMERSON VEIGA PINHEIRO FREITAS

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Orientadora: Profª Drª Narjara Mendes Garcia

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as).

RIO GRANDE – RS

2026

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COORD CUR DE PG EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ATA DE REUNIÃO, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2025

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 11

No oitavo dia de dezembro de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, realizou-se a 11ª defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental em 2023, nível mestrado, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, online <https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/narjara-mendes-garcia/invite_userid> cuja Banca, devidamente homologada pela Comissão de Curso do referido Programa, foi constituída pelos(as) professores(as):Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia (PPGEA/FURG), Prof.ª Dr.ª Tamires Lopes Podewils (PPGEA/FURG) e Prof.ª Dr.ª Caroline Terra de Oliveira (PPGE/UFPEL), para arguir do mestrando Emerson Veiga Pinheiro Freitas. Após a apresentação da dissertação intitulada "A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL " e a arguição dos avaliadores seguida de defesa, a Banca reuniu-se e considerou o trabalho Aprovado ,emitindo o parecer a seguir:
A banca destaca o percurso de constituição do pesquisador e o detalhamento no processo de análise da pesquisa. Indica a publicação dos resultados.
Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente Ata que após lida e aprovada será assinada pelos membros componentes da Banca de Arguição.

Documento assinado digitalmente
gov.br
NARJARA MENDES GARCIA
Data: 08/12/2025 21:26:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia

(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br
TAMIRES LOPES PODEWILS
Data: 08/12/2025 22:29:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Tamires Lopes Podewils

(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br
CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA
Data: 08/12/2025 22:24:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Caroline Terra de Oliveira

(PPGE/UFPEL)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANGELA ADRIANE SCHMIDT BERSCH
Data: 09/12/2025 07:30:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Documento assinado eletronicamente por **Narjara Mendes Garcia**, **Coordenadora de Curso**, em 25/11/2025, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.furg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0514675** e o código CRC **120A473E**.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COORD CUR DE PG EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MEMORANDO N° 170/2025/CCURPGEDUCAMB/FURG

Rio Grande, 19 de novembro de 2025.

Emerson Veiga Pinheiro Freitas

"A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

gov.br Documento assinado digitalmente
NARJARA MENDES GARCIA
Data: 08/12/2025 21:26:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia

(PPGEA/FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
TAMIRES LOPES PODEWILS
Data: 08/12/2025 22:29:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof.ª Dr.ª Tamires Lopes Podewils

(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA
Data: 08/12/2025 22:25:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Caroline Terra de Oliveira

(PPGE/UFPEL)

Documento assinado digitalmente
ANGELA ADRIANE SCHMIDT BERSCH
Data: 09/12/2025 07:31:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Documento assinado eletronicamente por **Narjara Mendes Garcia**, **Coordenadora de Curso**, em 25/11/2025, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.furg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0514682** e o código CRC **1CFCBB56**.

Referência: Caso responda este documento Memorando, indicar o Processo nº 23116.018494/2025-43 SEI nº 0514682

AGRADECIMENTOS

Alguns caminhos na vida nos transformam profundamente — e a pesquisa foi um deles. Ao longo dessa jornada acadêmica, fui atravessado por aprendizados, desafios, encontros e reflexões que ultrapassam os limites de uma formação acadêmica e alcançam dimensões pessoais, humanas e existenciais.

Sou profundamente grato à vida por me permitir trilhar esse percurso e por colocar no meu caminho pessoas, experiências e oportunidades que fortaleceram meu compromisso com a educação, com a pesquisa e com a construção de um mundo mais justo e sensível às questões socioambientais.

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), por ser um espaço de formação crítica, diálogo e construção coletiva de conhecimento. Minha gratidão especial à minha orientadora, a Dra. Narjara Mendes Garcia, que abriu as portas do programa e confiou em mim para dialogar com esta pesquisa no campo da Educação Infantil. Sua escuta, orientação e confiança foram fundamentais para que este trabalho pudesse acontecer.

Aos professores e professoras do programa, agradeço pelas reflexões, pelas provocações teóricas e pelos ensinamentos que ampliaram minha compreensão sobre a educação e a pesquisa. Também sou grato às educadoras, gestores e instituições da rede municipal que acolheram esta pesquisa e compartilharam suas experiências, tornando possível a realização deste trabalho.

Minha gratidão mais profunda é à minha família, que sempre foi base, apoio e inspiração em todos os momentos dessa jornada. Em especial aos meus pais, Edailson Silveira Freitas e Maria Inês Veiga Pinheiro Freitas, por todo amor, incentivo, valores e por acreditarem no poder da educação como caminho de transformação.

Agradeço também ao conhecimento. Foi por meio dele que encontrei caminhos, perguntas e sentidos. Sem o encontro com o conhecimento, talvez eu não tivesse encontrado o verdadeiro significado da Educação Ambiental em minha trajetória — uma educação que nos convida a repensar nossas relações com o mundo, com a natureza e com os outros.

Finalizar essa etapa não representa um ponto final, mas a continuidade de um compromisso com a pesquisa, com a educação e com a construção de práticas mais críticas, inclusivas e socioambientalmente comprometidas.

Que essa caminhada siga alimentando a inquietação necessária para pensar uma escola cada vez mais crítica, sensível e transformadora — uma escola que reconheça as crianças como sujeitos de

direitos, de curiosidade e de liberdade, e que também permita aos professores ensinar, aprender e criar com autonomia, diálogo e esperança.

Gratidão a todos que fizeram parte dessa caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as), analisa como as práticas pedagógicas na Educação Infantil articulam Educação Ambiental crítica, formação docente e protagonismo infantil. Parte do seguinte problema central: Como os(as) educadores(as) da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS concebem e implementam a Educação Ambiental, e de que forma essas práticas contribuem para o desenvolvimento crítico e emancipatório das crianças nesse processo educativo? Inicialmente, apresenta um levantamento de pesquisas por meio do estado do conhecimento, mapeando produções acadêmicas relacionadas à temática e evidenciando tendências contemporâneas no campo. Destacam-se quatro temáticas centrais: o direito ao pertencer à natureza, a diversidade sociocultural, a justiça socioambiental e a inclusão como prática cotidiana na Educação Infantil. A investigação adota abordagem qualitativa, com realização de entrevistas semiestruturadas junto a professoras e diretoras de quatro instituições da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS), considerando seus diferentes contextos territoriais e socioculturais. A análise dos dados foi conduzida pela Teoria Fundamentada nos Dados, permitindo a construção de categorias emergentes a partir das narrativas das participantes. O estudo ancora-se no modelo bioecológico do desenvolvimento humano, compreendendo que processos de interação, características individuais, contextos sociais e temporalidades influenciam o desenvolvimento infantil e a organização das práticas pedagógicas. Defende-se a Educação Ambiental como prática crítica e inclusiva, construída nas relações cotidianas das crianças com seus territórios e vínculos sociais, fortalecendo a escuta sensível das educadoras e reconhecendo a Educação Infantil como espaço potente de transformação social e ambiental, capaz de promover aprendizagens significativas, críticas e emancipatórias.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas cotidianas. Educação Ambiental. Educação Infantil. Infâncias. Temáticas Contemporâneas.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación Ambiental (PPGEA) de la Universidade Federal do Rio Grande (FURG), en la línea Educación Ambiental: Enseñanza y Formación de Educadores(as), analiza cómo las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil articulan la Educación Ambiental crítica, la formación docente y el protagonismo infantil, partiendo del siguiente problema central: ¿Cómo los/las educadores(as) de la Educación Infantil de la red municipal de enseñanza de Rio Grande/RS conciben e implementan la Educación Ambiental y de qué manera estas prácticas contribuyen al desarrollo crítico y emancipador de las niñas y los niños en este proceso educativo? Inicialmente, presenta un relevamiento de investigaciones a través del estado del conocimiento, mapeando producciones académicas relacionadas con la temática y evidenciando tendencias contemporáneas en el campo, destacándose cuatro temáticas centrales: el derecho a pertenecer a la naturaleza, la diversidad sociocultural, la justicia socioambiental y la inclusión como práctica cotidiana en la Educación Infantil. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con la realización de entrevistas semiestructuradas a profesoras y directoras de cuatro instituciones de la red municipal, considerando sus diferentes contextos territoriales y socioculturales, y el análisis de los datos se llevó a cabo mediante la Teoría Fundamentada en los Datos, permitiendo la construcción de categorías emergentes a partir de las narrativas de las participantes. El estudio se fundamenta en el modelo bioecológico del desarrollo humano, comprendiendo que los procesos de interacción, las características individuales, los contextos sociales y las temporalidades influyen en el desarrollo infantil y en la organización de las prácticas pedagógicas, defendiendo la Educación Ambiental como una práctica crítica e inclusiva, construida en las relaciones cotidianas de las niñas y los niños con sus territorios y vínculos sociales, fortaleciendo la escucha sensible de las educadoras y reconociendo la Educación Infantil como un espacio potente de transformación social y ambiental, capaz de promover aprendizajes significativos, críticos y emancipadores.

PALABRAS CLAVE: Prácticas cotidianas. Educación Ambiental. Educación Infantil. Infancias. Temáticas Contemporáneas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul com as EMEI’s
Figura 2: Mapa de Rio Grande detalhado com as EMEI’s
Figura 3: E.M.E.I Déborah Thomé Sayão e suas informações
Figura 4: EMEI Maria da Glória Pereira e suas informações
Figura 5: EMEI Querência e suas informações
Figura 6: EMEI Alcides Barcelos e suas informações

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca das palavras-chave no BDTD

Quadro 2 – Busca das palavras-chave no Portal de Periódicos da Capes

Quadro 3 – Busca das palavras-chave no BDTD

Quadro 4 – Busca das palavras-chave no Portal de Periódicos da Capes

Quadro 5 – Exposição das Dissertações, Teses e Artigos selecionados

Quadro 6 – Categorização - (1) Formação crítica dos sujeitos

Quadro 7 – Categorização (2) Investigações a partir de produções de Educação Ambiental na Educação Infantil

Quadro 8 – Categorização – (3) Práticas pedagógicas em espaços diversificados

Quadro 9 – Categorização – (4) Inserção no ambiente de pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Preservação Ambiental

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EA – Educação Ambiental

EAEFE – Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)

EDEA – Encontro de Educação Ambiental

EI – Educação Infantil

EMEI ou E.M.E.I - Escola Municipal de Educação Infantil

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAC – Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras

PPCT – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SMEd – Secretaria Municipal de Educação

TOD – Transtorno Opositivo Desafiador

XX – Século Vinte

XX I – Século Vinte e Um

SUMÁRIO **Página**

CAPÍTULO I 15
1. INTRODUÇÃO 15
1.1 Caminho trilhado até a constituição do pesquisador 15
1.2 O problema de pesquisa com os respectivos objetivos 21
1.3 O Estado do Conhecimento 28
CAPÍTULO II 43
2. Entre projetos e práticas ambientais: Construções históricas e possibilidades na Educação Infantil 43
2.1 A Educação por projetos e a formação crítica na infância: Diálogos com a Educação Ambiental 45
2.1.1 A criança como protagonista na Educação Ambiental por meio de projetos 49
2.1.2 A construção do conhecimento por projetos: Entre teoria e prática 55
2.2 O papel do educador na Educação Infantil: Mediação, escuta e formação integral 63
2.3 A evolução da Teoria Ecológica para o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner 66
2.3.1 Elementos fundamentais para uma Educação Ambiental Crítica e Inclusiva na Educação Infantil 70
CAPÍTULO III 72
3. Temáticas contemporâneas para repensar a Educação Ambiental na infância 72
3.1 O direito das crianças ao pertencimento a natureza 75
3.2 Pluralidade no aspecto ambiental das infâncias 78
3.3 Educação Ambiental Escolar Inclusiva: A conexão entre direitos, práticas e sustentabilidade 81
3.4 A justiça socioambiental e Educação Infantil: Construindo protagonismos e consciências críticas 85
CAPÍTULO IV 88
4. Metodologia 88
4.1 Tipo de pesquisa 89
4.2 Procedimentos metodológicos 90
4.3 A entrevista semiestruturada: Procedimentos e justificativas 91
4.4 O papel dos contextos na construção da consciência socioambiental infantil 93
4.5 Estratégias e etapas da pesquisa 98
4.6 Perfil e critérios de inclusão dos participantes 99
4.7 Estratégias de produção de dados 100
4.8 Análise dos dados 101
4.9 Práticas éticas na escuta e valorização dos participantes 103
CAPÍTULO V 104
5. Territórios em Foco: Mapeamento das Escolas e suas Realidades Sociais e Ambientais 104

5.1 A natureza e a escola: A Educação Ambiental na EMEI Deborah Thomé Sayão.....105
5.2 Entre o túnel de árvores e a inclusão: A realidade da EMEI Maria da Glória Pereira 109
5.3 As limitações e potencialidades: A Educação Infantil na EMEI Querência.....113
5.4 A construção do pertencimento em meio à vulnerabilidade: A EMEI Alcides Barcelos.....116
CAPÍTULO VI.....119
6. Categorizando experiências: Reflexões a partir dos relatos das educadoras 120
6.1 O entendimento sobre a Educação Ambiental.....121
6.2 A diversidade e o pertencimento 127
6.3 Entre projetos, vivências, inquietações e interesse pelas temáticas.....131
6.4 Inclusão como prática cotidiana na Educação Infantil 138
6.5 Formação Continuada e conhecimento.....141
CAPÍTULO VII 146
7. Considerações finais.....146
Referências 153
APÊNDICE I.....161

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1 Caminho trilhado até a constituição do pesquisador

A jornada acadêmica é muito mais do que uma sequência de disciplinas e etapas formais; é um processo de transformação pessoal e profissional que envolve desafios, descobertas, aprendizados e, sobretudo, encontros. No percurso que culmina na constituição do pesquisador, é fundamental reconhecer o papel das experiências vividas, das relações construídas e das reflexões desenvolvidas ao longo do caminho. Este capítulo busca compartilhar e refletir sobre minha trajetória no mestrado, destacando os momentos, pessoas e saberes que contribuíram para a formação de uma identidade enquanto pesquisador comprometido com a Educação Ambiental e as infâncias.

É um convite para compreender como o caminhar acadêmico vai além da busca por respostas, envolvendo também o desenvolvimento de um olhar crítico, sensível e engajado com as causas socioambientais. O que dizer do tempo no qual passamos sem perceber o quão importante é para nós seres humanos, o mesmo pode ser tão significativo ou até mesmo insignificante, tão espetacular ou reservado, esse tempo proposto modifica o pensamento ao passar dos segundos, momentos que são eternizados em nossos corações e memórias.

O sonho de conseguir um sorriso de uma criança se concretiza por meio de tentativas e desafios, sendo essa busca pela alegria a motivação inicial para esta pesquisa. No entanto, todo caminho tem um começo, e foi no ambiente escolar, especialmente junto aos colegas de profissão, que esse percurso começou a se alinhar, tomando a direção certa para o desenvolvimento conjunto com o outro. O espaço da escola sempre foi, para mim, um lugar de pertencimento. Desde criança, ao acordar cedo e convencer meus queridos pais a me levarem até lá, eu já sentia essa ligação especial. Hoje, tenho a oportunidade de retribuir todo o carinho que recebi naquele ambiente.

Encontro-me diante de um grande desafio acadêmico: a construção da dissertação de mestrado, que envolve temas pelos quais sempre nutri profundo respeito e que, ao longo do tempo, passaram a despertar em mim um encantamento ainda maior. A pedagogia transformou-me significativamente, atribuindo novo sentido à minha trajetória, orientando-me por objetivos, metas e conquistas a serem alcançadas. Em 2018, no momento mais difícil e complexo da minha vida, dei um passo simples, porém decisivo: o ingresso na vida acadêmica, marco que redefiniu meus caminhos pessoais e profissionais.

A entrada no curso de Pedagogia possibilitou uma compreensão mais profunda da realidade, transformando esse início em uma instituição de ensino em um verdadeiro recomeço. Agora, com

novas perspectivas voltadas à transformação, ao conhecimento e, especialmente, ao desenvolvimento do processo de humanização.

Como a pedagogia nos transforma; a compreensão dessa ciência comove quem se dedica a conhecê-la mais profundamente. Embora minha participação presencial durante a formação tenha sido limitada, nunca faltou empenho em proporcionar o melhor encontro com o estudo. Apesar dos desafios enfrentados em 2021, com o surgimento da pandemia de COVID-19 que cancelou minhas inserções e estágios presenciais, o amor pela Pedagogia permaneceu intacto. No ano seguinte, após a liberação das aulas presenciais pelas autoridades governamentais, fui agraciado com um estágio vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMEd), desempenhando uma função extraordinária de auxiliar crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Digo que fui gratificado porque me encontrei, tanto como pessoa quanto como acadêmico. Essa experiência em uma instituição, onde completei dois anos no dia 12 de março de 2024, marcou profundamente meu coração, pois me proporcionou a oportunidade de realizar algo que, quando criança, eu gostava de fazer: auxiliar uma criança a realizar suas atividades e exercícios, e principalmente a se locomover no ambiente onde passamos tantas horas por dia, muitas vezes sem perceber o quanto um simples gesto pode transformar o dia de alguém.

A função de monitor da inclusão pode passar despercebida no olhar da multidão, mas é essencial para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos estudantes. Hoje, diferentes casos são acompanhados diariamente nas instituições, e o papel de quem atua diretamente no ambiente escolar ou quem tem um familiar com necessidades educativas especiais é fundamental e inspirador. Especialmente quando uma criança é inserida em um espaço tão complexo como a sala de aula, o acompanhamento contínuo do seu desenvolvimento e das ações propostas ao longo do tempo é indispensável. Esse processo, que motiva crianças e jovens a perceberem o mundo e a entenderem a importância das atividades, é parte fundamental na constituição do educador ou educadora.

A Educação Especial foi um marco para mim. A partir de diversas experiências, surgiu a inquietação de buscar soluções para contribuir de forma mais efetiva com a área da Educação Inclusiva, um campo com o qual me identifico profundamente e que procuro abordar em todas as minhas produções acadêmicas. Trabalhar com crianças, especialmente no desenvolvimento da inclusão no ambiente escolar, despertou em mim diferentes sentimentos, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento do campo da Educação Ambiental.

A transição da graduação para a pós-graduação foi sensacional. Afinal, o que seria de uma pessoa sem as amizades construídas ao longo dessa jornada? Nessas vivências, encontrei amigos e amigas que me apresentaram à Educação Ambiental, mais um momento decisivo na minha trajetória

O início da caminhada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) representa a concretização de todas as dedicações, desafios e lutas iniciadas ainda na graduação. Agora, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE), tenho uma nova perspectiva sobre a área na qual atuava, a Educação. São inúmeras as oportunidades e desafios que surgem desde o primeiro semestre, especialmente com a participação em disciplinas que proporcionam um conhecimento profundo sobre a Educação Ambiental, seus ambientes, as infâncias e os diversos diálogos que permeiam esse campo.

Com essa breve apresentação começamos a tecer essa dissertação intitulada como **"A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL"** a possibilidade de participar dessa etapa demonstra um sonho no qual foi acordado a partir do ingresso no estágio, em partilhar emoções, vivências, experiências e desafios com crianças e jovens em uma escola no qual é representada pelo alto índice de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Contar com a supervisão da professora Doutora Priscila Wally Verissimo Chagas, minha querida amiga, foi um privilégio fundamental para minha formação acadêmica. Foi ela quem me apresentou ao campo da Educação Ambiental e ao próprio programa, guiando-me com dedicação desde o início do desenvolvimento do pré-projeto. Também destaco a valiosa colaboração e o constante incentivo do colega André Felipe dos Santos, mestrando do PPGEA, cuja parceria foi decisiva para o fortalecimento das reflexões e para o progresso do trabalho. A presença desses amigos no percurso da pesquisa evidenciou a importância das relações afetivas e acadêmicas na construção de um projeto sólido e significativo.

O ingresso no PPGEA possibilitou o contato com diversas abordagens para compreender a Educação Ambiental. Nesse contexto, tive a oportunidade de conhecer o grupo de pesquisa Ecoinfâncias, coordenado pela professora Dra. Narjara Mendes Garcia, do qual hoje faço parte. O grupo realiza encontros semanais que abordam diferentes temáticas relacionadas às infâncias, com foco especial no desenvolvimento humano baseado nas teorias de Urie Bronfenbrenner. Nosso interesse está centrado em aprofundar a interligação de temas emergentes na Educação Ambiental aplicada à Educação Infantil, enfatizando a complexidade e a riqueza da constituição das infâncias.

As experiências vivenciadas durante o estágio, especialmente no apoio às crianças da Educação Infantil, despertaram um novo olhar e motivaram a construção do presente projeto. A possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas com base em projetos surgiu a partir da observação e participação em atividades significativas realizadas com as crianças nessa etapa da educação. Esses projetos, ainda que abordam diferentes temáticas, compartilham um objetivo comum: aprimorar o processo de ensino

e aprendizagem, promovendo o sentimento de pertencimento das crianças ao ambiente escolar, espaço em que passam parte importante do seu cotidiano.

Ao longo da trajetória no mestrado, percebi que o conhecimento não se constrói apenas nos livros, nas leituras e nas disciplinas, mas também e principalmente nas relações humanas que se fortalecem ao longo do caminho. A construção de amizades durante os encontros presenciais e virtuais, nas disciplinas, nas reuniões de grupo e nos eventos acadêmicos, foi essencial para meu crescimento como pessoa e como pesquisador. Compartilhar dúvidas, angústias, descobertas e conquistas com colegas que se tornaram amigos fez toda a diferença.

É importante reconhecer que, sem o apoio, incentivo e presença de determinadas pessoas, não teria sido possível desenvolver este processo com a mesma leveza, coragem e entusiasmo. Nesse sentido, destaco novamente e com imensa gratidão a presença da Pâmela Saraiva e Priscila Machado, cujas amizades foram fundamentais ao longo dessa jornada. Agradeço também à minha prima, Danielli Freitas, por sempre acreditar em mim, pelo incentivo constante e por ser, para mim, um exemplo de dedicação e compromisso profissional na área da educação. A presença, o apoio e a confiança dessas pessoas foram essenciais para que este percurso se tornasse mais significativo e possível.

Além disso, agradeço profundamente ao grupo Ecoinfâncias, coordenado pela minha orientadora, Narjara Mendes Garcia, e pela integrante da minha banca de qualificação, Ângela Bersch. O ambiente colaborativo e as trocas de saberes proporcionadas por este grupo acadêmico foram essenciais para o suporte intelectual e emocional durante todo o processo. Essas companhias ultrapassaram os limites da sala de aula e passaram a fazer parte da minha vida, oferecendo suporte nos momentos mais desafiadores da caminhada acadêmica.

Durante os quatro semestres do mestrado, vivenciei uma rica trajetória acadêmica marcada pela participação ativa e pelo diálogo constante com diferentes cursos e áreas do conhecimento. Essa diversidade de interlocuções ampliou minha visão crítica e possibilitou a construção de saberes interdisciplinares, fundamentais para a compreensão aprofundada dos temas que permeiam minha pesquisa.

Ao longo dessa caminhada, desenvolvi um entendimento mais abrangente acerca das distintas vertentes da Educação Ambiental, por meio das aulas e encontros semanais, além da participação em lives, seminários, encontros e demais eventos acadêmicos. Essas vivências estimularam reflexões importantes e aprofundaram minha compreensão sobre a Educação Ambiental e a Educação Infantil, consolidando meu compromisso com a formação continuada e com práticas educacionais transformadoras.

Além dessas experiências, foi especialmente significativo participar da construção de um curso de formação em nível nacional, no qual atuei como bolsista no Curso de Aperfeiçoamento – Educação

Infantil Ambiental para Justiça Climática: crianças de um território, infâncias de um planeta. Essa participação me proporcionou um contato mais direto com propostas formativas voltadas à justiça climática, fortalecendo minha percepção sobre o papel ativo das crianças como sujeitos sociais e ambientais. Contribuir com esse curso reforçou a importância da articulação entre teoria e prática, ampliando minha compreensão sobre as possibilidades da Educação Ambiental crítica e inclusiva.

Outro marco importante nessa trajetória foi minha participação na organização do XVI Encontro de Educação Ambiental (EDEA), promovido pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, realizado no final de 2024. Esta foi minha primeira experiência como organizador de um evento acadêmico dessa dimensão, o que representou um aprendizado valioso sobre gestão acadêmica, trabalho coletivo e fortalecimento das redes de diálogo e pesquisa em Educação Ambiental.

Ao avançar nos semestres do mestrado, a participação nas disciplinas foram fundamentais para minha formação acadêmica, pessoal e profissional. Cada componente curricular contribuiu de maneira singular para o amadurecimento do meu projeto de pesquisa, ampliando minhas compreensões sobre a Educação Ambiental em diferentes contextos e faixas etárias. As disciplinas proporcionaram espaços de diálogo, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, possibilitando conexões profundas entre teoria e prática.

Expresso aqui meu sincero agradecimento aos docentes responsáveis por essas disciplinas, que, com dedicação, escuta e sensibilidade, compartilharam seus saberes e experiências, enriquecendo significativamente meu percurso formativo. A seguir, apresento brevemente as experiências e aprendizados vivenciados em cada uma dessas disciplinas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da minha dissertação e da minha identidade como educador ambiental.

A primeira disciplina cursada no mestrado, “Diálogos em Educação Ambiental I”, foi um marco fundamental para minha inserção nos debates teóricos e epistemológicos da Educação Ambiental. Por meio da leitura de autores clássicos e contemporâneos da área, foi possível compreender a diversidade de correntes que compõem esse campo, bem como refletir sobre suas implicações políticas, éticas e pedagógicas. As discussões em grupo e os momentos de escuta e troca com colegas e docentes contribuíram para ampliar minha compreensão crítica sobre as práticas educativas ambientais, permitindo-me reconhecer a Educação Ambiental como um campo plural, em constante construção e com forte compromisso com a justiça social e ambiental.

A disciplina “Ambientes e Aprendizagens” possibilitou uma imersão nas múltiplas formas de compreender o ambiente como espaço educativo. Os estudos abordaram desde a arquitetura dos espaços escolares até os ambientes naturais, culturais e simbólicos, ampliando a visão tradicional da sala de aula como único lugar de aprendizagem. A disciplina trouxe à tona a importância da vivência,

da corporeidade e da experiência sensorial no processo educativo, o que dialoga profundamente com a Educação Infantil. Essa abordagem ampliada permitiu que eu pensasse a relação entre ambiente e aprendizagem não apenas como cenário, mas como elemento ativo e constitutivo do desenvolvimento das crianças e da construção de seus saberes.

Com um enfoque direto nas infâncias e juventudes, a disciplina "Educação Ambiental na Infância e na Juventude" foi especialmente significativa para o aprofundamento teórico e metodológico da minha pesquisa. As reflexões realizadas ao longo das aulas permitiram compreender as crianças e os jovens como sujeitos de direito, capazes de protagonizar ações em prol da sustentabilidade e da justiça climática. Além disso, os estudos discutidos revelaram as especificidades das práticas pedagógicas voltadas para essas faixas etárias, valorizando a escuta, a ludicidade, o afeto e o diálogo como elementos centrais. A disciplina reforçou a importância de enxergar as infâncias como tempos de potência e transformação, conectando-se diretamente aos objetivos do meu projeto.

A disciplina "Cirandas Ambientais em Espaços Educativos Formais" apresentou uma abordagem poética, sensível e inovadora sobre as práticas de Educação Ambiental no ambiente escolar. A metáfora da ciranda, como espaço circular de escuta, acolhimento e trocas, conduziu os estudos e práticas propostas, incentivando reflexões sobre o cuidado, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo. A partir dessa perspectiva, a sala de aula passou a ser compreendida como um território de convivência e de construção de relações significativas com o outro e com o meio. A disciplina me ajudou a pensar na articulação entre o projeto pedagógico e os projetos de vida das crianças, estimulando práticas educativas mais humanizadas e integradoras.

Com forte embasamento na teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011), a disciplina "Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano" foi fundamental para entender como os múltiplos contextos familiar, escolar, comunitário, cultural e ambiental, influenciam o desenvolvimento humano, especialmente na infância. A partir dessa abordagem, compreendo o ser humano como um sujeito em constante interação com seus ambientes, o que contribuiu significativamente para minha pesquisa, ao relacionar o desenvolvimento infantil às práticas de Educação Ambiental. Os debates em aula me permitiram refletir sobre a importância de considerar a complexidade e a singularidade de cada criança no processo educativo, reconhecendo-a como parte de um sistema maior e interdependente.

A disciplina "A Relação de Pertencimento na Constituição dos Educadores Ambientais" propôs uma reflexão profunda sobre os vínculos afetivos e territoriais que constituem a identidade do educador ambiental. Ao discutir temas como território, espaço, lugar, comunidade e experiência, foi possível compreender como o sentimento de pertencimento influencia diretamente as escolhas pedagógicas, os compromissos éticos e o engajamento com as causas socioambientais. As experiências compartilhadas

em aula, aliadas às atividades propostas, despertaram em mim uma consciência ainda mais sensível sobre a minha própria trajetória formativa e sobre o papel do educador ambiental como alguém que transforma e é transformado por seus contextos de atuação. Essas disciplinas tiveram um impacto formativo profundo do percurso no mestrado.

1.2 O problema de pesquisa com os respectivos objetivos

No início desta pesquisa, a metodologia de projetos foi concebida como o eixo central da investigação, com base em duas abordagens complementares: os Projetos de Trabalho (Hernández e Ventura, 1998) e a Pedagogia de Projetos (Barbosa e Horn, 2008). A intenção era compreender como essas propostas poderiam, de forma articulada, contribuir para o fortalecimento de uma Educação Ambiental crítica e inclusiva na Educação Infantil.

Contudo, ao longo do processo investigativo por meio das leituras, escutas, vivências nos espaços educativos e análise dos dados foi possível perceber que, embora os projetos mantenham seu valor como estratégia pedagógica, eles não emergiram como eixo estruturante das práticas observadas ou das falas das participantes. Em vez disso, outras dimensões assumiram centralidade, especialmente aquelas relacionadas à formação crítica do educador ambiental, às relações de pertencimento das crianças com o ambiente e ao potencial das experiências sensoriais e afetivas na constituição da consciência ambiental.

Dessa forma, a pesquisa passou a priorizar uma compreensão mais ampla e contextualizada da Educação Ambiental na infância, em que os projetos aparecem como um dos caminhos possíveis, mas não exclusivos, para promover a criticidade e a inclusão no cotidiano da Educação Infantil.

Essa mudança de foco não representou uma ruptura com os referenciais iniciais, mas sim um aprofundamento na complexidade das práticas educativas voltadas à Educação Ambiental na infância. Ao ampliar o olhar para além da estrutura formal dos projetos, a pesquisa pôde valorizar as múltiplas linguagens das crianças, suas expressões corporais, simbólicas e emocionais, bem como os vínculos afetivos estabelecidos com os espaços naturais e socioculturais que habitam.

Nesse sentido, a escuta sensível das experiências infantis, mediada especialmente por entrevistas semiestruturadas com professoras e diretoras de quatro instituições da cidade de Rio Grande/RS, revelou que a consciência ambiental se constrói de maneira processual, situada e relacional, muitas vezes à margem das propostas planejadas e dentro de momentos espontâneos, interativos e carregados de significado para as crianças. Esses achados apontam para a necessidade de repensar o papel do educador não apenas como mediador de conteúdos, mas como alguém que aprende com e a partir das infâncias, reconhecendo sua potência para ressignificar o mundo à sua volta.

Assim, a Educação Ambiental crítica e inclusiva na Educação Infantil se delineia como um campo em constante construção, que demanda escuta ativa, flexibilidade pedagógica e uma postura ética comprometida com a justiça socioambiental. Os projetos, nesse contexto, permanecem como importantes estratégias, mas inseridos em uma perspectiva mais ampla, em que o protagonismo infantil, os vínculos afetivos com o ambiente e a formação contínua dos educadores se tornam pilares fundamentais para práticas realmente transformadoras.

A instituição de Educação Infantil exerce um papel decisivo na vida das crianças, assumindo diferentes funções sociais e culturais, além de contribuir para o desenvolvimento físico e intelectual por meio de práticas educativas diversificadas. Conforme aponta Gadotti (2005, p. 01), "A educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade." Nessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como um processo inicial de constituição social e um direito essencial para a compreensão e o exercício dos demais direitos.

No contexto atual, torna-se fundamental compreender a relação entre a natureza humana e não humana, considerando os diversos pressupostos que fundamentam o pensar e o agir ambientalmente. No campo da educação, é imprescindível reconhecer a complexidade dessas questões. Assim, ao refletir sobre diferentes contextos, percebe-se que trabalhar, pensar e agir de forma significativa nas relações entre homem, sociedade e natureza é essencial. A educação surge não apenas como um agente de transformação ambiental, mas principalmente como promotora de mudanças sociais, condição necessária para a efetivação dessas transformações (Loureiro, 2004).

A partir da transversalidade implantada na educação formal, podemos compreender, conforme Loureiro (2004), que a Educação Ambiental não se limita ao plano das ideias e à mera transmissão de informações. Ela integra a existência do ser, desenvolvendo procedimentos de conscientização organizados por meio das diferentes ações que o conhecimento possibilita. Assim, cria-se um contexto em que podemos realizar escolhas comprometidas com o outro ser e com a vida.

A Educação Ambiental, conforme apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que é voltada ao Ensino Fundamental, é reconhecida como um tema transversal de grande relevância, ocupando um lugar destacado nos programas da Educação Básica. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental também reforçam essa perspectiva, ao estabelecer que a temática ambiental deve estar integrada de forma transversal, contínua e permanente em todas as etapas e modalidades de ensino.

Essa concepção amplia o alcance da Educação Ambiental para além do Ensino Fundamental, garantindo sua presença em toda a formação escolar e incentivando uma prática pedagógica voltada para a sustentabilidade e a cidadania responsável especialmente na Educação Infantil.

> O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental;” (DCNEA, 2012, p. 01-02).

Pode-se supor que a Educação Ambiental sempre esteve presente desde a formação das comunidades ancestrais humanas no planeta, considerando que ela constitui, essencialmente, uma estratégia de sobrevivência para esses grupos, que dependiam dos recursos da biodiversidade para garantir sua permanência a longo prazo na Terra. Ao longo dos séculos, diversas populações humanas habitaram diferentes biomas e ecossistemas, o que lhes proporcionou o conhecimento de suas diversidades geográficas e a capacidade de gerenciá-las. Essas comunidades aprenderam a extrair delas o sustento e a proteção necessários à sua existência. Por meio de uma educação implícita, transmitida às novas gerações, preservaram suas culturas e seu ambiente natural, instituindo, assim, processos formativos relacionados aos diferentes ambientes ao longo do tempo e do espaço.

Na contemporaneidade, essa transmissão de saberes, antes informal e vinculada ao cotidiano das comunidades, passa a ser também incorporada à educação formal. A Educação Ambiental na escola assume um papel fundamental ao integrar-se de forma transversal ao currículo, promovendo a reflexão sobre a relação entre sociedade e natureza, a conscientização ambiental e a formação de cidadãos críticos e responsáveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reforçam que o tema deve ser abordado de maneira contínua e permanente em todas as etapas de ensino, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente.

A Educação Ambiental pode ser compreendida a partir de diferentes abordagens e vertentes, como a Educação Ambiental conservacionista, centrada na preservação dos recursos naturais; a Educação Ambiental pragmática, voltada para mudanças de comportamento e soluções técnicas para problemas ambientais; e a Educação Ambiental crítica, que problematiza as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas questões ambientais (Carvalho, 2004). Esta pesquisa posiciona-se em consonância com a perspectiva da Educação Ambiental crítica, entendendo o ser humano como sujeito histórico, social e natural, inserido em relações complexas com o meio ambiente. Assim, defende-se uma Educação Ambiental que ultrapasse práticas pontuais e normativas, promovendo a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação da realidade socioambiental.

A entrevista semiestruturada, neste contexto, configura-se como um elemento essencial para a obtenção dos dados da pesquisa, pois possibilita o acesso a diferentes perspectivas e experiências das

educadoras, que serão progressivamente analisadas ao longo da escrita. Essa escuta atenta permite também a identificação de subcategorias analíticas não previstas inicialmente, como o sentimento de pertencimento das crianças ao ambiente escolar e comunitário, a influência das experiências ambientais prévias no modo como percebem a natureza, e os desafios enfrentados pelas educadoras na mediação de práticas ambientalmente críticas. Esses elementos reforçam a necessidade de uma abordagem flexível e situada, capaz de acolher as múltiplas vozes e experiências que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

A abordagem dos diferentes ambientes educativos é contemplada por meio da metodologia de projetos, que se apresenta como ponto de partida para compreender as práticas pedagógicas nas instituições investigadas. Os projetos desenvolvidos nas turmas das professoras participantes, bem como no contexto geral das quatro instituições da cidade de Rio Grande/RS, revelam diferentes formas de inserção dessa proposta no cotidiano da Educação Infantil. A entrevista semiestruturada configura-se como elemento central para a obtenção dos dados empíricos, permitindo acessar as percepções das educadoras sobre os sentidos atribuídos ao trabalho com projetos, suas articulações com os interesses das crianças e os desafios encontrados na mediação pedagógica. Essa escuta tem possibilitado a construção de uma análise sensível e situada, capaz de revelar como os projetos ganham contornos próprios em cada realidade educativa.

Segundo Hernández (1998), os Projetos de Trabalho estão associados a uma visão educacional que considera a natureza das escolas e do trabalho escolar, abrangendo aspectos como a composição das turmas, as disciplinas, os temas estudados pelas crianças e o desempenho dos professores. Essa perspectiva, assim como a proposta da Pedagogia de Projetos, contribui para a construção de um olhar investigativo sobre a prática pedagógica, valorizando a escuta das crianças, a interdisciplinaridade e o vínculo entre o conhecimento e a realidade vivida. Ambas as abordagens oferecem subsídios importantes para refletir sobre o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e sobre o papel do educador como mediador de experiências significativas.

Isto rompe com modelos educativos fragmentados e transforma as escolas em espaços de aprendizagem significativos para todos, sem perder de vista as realidades culturais únicas de crianças e professores(as). Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 53), “A Pedagogia de Projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização que contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações.” Diante disso, torna-se necessário repensar o papel dos professores, das escolas, do tempo, do espaço, bem como a maneira como lidamos com os conteúdos disciplinares e o mundo da informação.

A partir da escuta ativa das vozes das crianças, educadores(as) e comunidade escolar, é possível desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem diretamente com as particularidades culturais e

sociais da região. Essa aproximação favorece o reconhecimento dos desafios e das oportunidades presentes no contexto local, promovendo uma Educação Infantil mais sensível, inclusiva e conectada à realidade dos sujeitos envolvidos. Ao integrar os saberes culturais e as experiências vividas no território, as práticas educativas ganham maior significado e potencial transformador, fortalecendo os vínculos entre escola, família e comunidade.

O principal motivo para a adoção dessas propostas é a busca por um objetivo comum: promover atividades significativas a partir de temas geradores que emergem das inquietações e interesses das próprias crianças. Essa abordagem valoriza a escuta ativa e a participação das crianças no processo educativo, permitindo que elas se tornem protagonistas de suas aprendizagens. Por meio dessa dinâmica, diversas ações são potencializadas, como a investigação coletiva, o diálogo, a problematização do entorno e a construção de saberes contextualizados. Assim, compreendem-se etapas e processos que se desenvolvem a partir do conceito de projeto, o qual será detalhadamente explorado ao longo desta análise.

A Educação Infantil, enquanto processo educacional formal, tem ganhado crescente destaque nos últimos anos. As tendências educacionais contemporâneas influenciam seus diferentes contextos, e a Educação Infantil percorreu etapas históricas que a concebiam como um espaço compensatório, assistencial ou preparatório para o Ensino Fundamental. Atualmente, a orientação legal propõe condições pautadas nos eixos norteadores das interações e brincadeiras, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse percurso, serão abordados temas contemporâneos que refletem nossa realidade atual, especialmente a partir das relações sociais e ambientais, fundamentando o desenvolvimento de ações significativas.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, adotaremos autores que embasam a abordagem por projetos, destacando Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Barbosa e Horn (2008) e Barbosa (2008). No que diz respeito à constituição metodológica, utilizaremos o modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996; 2011). Por fim, para a discussão dos temas contemporâneos, serão considerados diferentes marcos legais e autores cujas pesquisas contribuem para uma compreensão aprofundada dessas temáticas. A partir da inserção da entrevista semiestruturada como método principal de coleta de dados, serão elencadas diferentes subcategorias analíticas, que emergiram das respostas e experiências compartilhadas pelas educadoras, enriquecendo a análise e ampliando a compreensão do contexto investigado.

A partir da base teórica que fundamenta esta pesquisa, buscamos compreender como a Educação Ambiental vem sendo inserida no cotidiano pedagógico da Educação Infantil. Diante dos desafios contemporâneos relacionados à formação integral das crianças e à urgência de práticas

educativas que dialoguem com questões socioambientais, delineia-se o problema central desta investigação: **Como os(as) educadores(as) da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS concebem e implementam a Educação Ambiental, e de que forma essas práticas contribuem para o desenvolvimento crítico e emancipatório das crianças nesse processo educativo?**

Nesse contexto, define-se como objetivo geral **investigar as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil da rede municipal de Rio Grande/RS sobre a inserção da Educação Ambiental em projetos pedagógicos cotidianos, com foco em compreender seu potencial para o desenvolvimento crítico e emancipatório das crianças.** Com essa investigação trazemos os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar as concepções dos(as) educadores(as) sobre a Educação Ambiental no cotidiano e sua integração nos projetos pedagógicos desenvolvidos na Educação Infantil.
b) Identificar de que forma os projetos pedagógicos são concebidos e desenvolvidos, especialmente no que diz respeito à inclusão de temáticas socioambientais.
c) Compreender os desafios e necessidades formativas percebidos pelas professoras para a ampliação e qualificação das práticas pedagógicas inclusivas e críticas voltadas à Educação Ambiental.

Diante desse percurso investigativo, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a Educação Ambiental na Educação Infantil como um processo situado, que ultrapassa a mera aplicação de metodologias e se apoia na escuta ativa dos professores e das crianças, na valorização das experiências locais e na construção coletiva do conhecimento. A utilização de projetos como estratégia pedagógica se mostra eficaz para promover um desenvolvimento crítico e inclusivo, alinhado às culturas das infâncias e às demandas socioambientais contemporâneas.

Consideramos que está dissertação pode contribuir significativamente para a área da Educação Infantil, especialmente no que tange à utilização de projetos como estratégia para o desenvolvimento do senso crítico das crianças, a partir da constituição das infâncias. O aporte teórico da Educação Ambiental, fundamentado em autores como Loureiro (2004; 2007; 2012), Reigota (2002, 2012), Capra (2003), Tristão (2013), Sauvé (2005) e Tiriba (2010; 2023), entre outros autores que trazem a Educação Ambiental que sustenta essa construção a partir da relação social e do desenvolvimento da criticidade,

promovidos por meio de atividades e observações. Além disso, essa perspectiva cultural possibilita uma compreensão mais aprofundada da Educação Ambiental sob o enfoque das infâncias.

O aporte teórico selecionado, aliado à análise das categorias emergentes das entrevistas, contribui para um olhar mais sensível e contextualizado, que reconhece a complexidade das práticas educativas e a necessidade de práticas que dialoguem com as realidades culturais e sociais de cada comunidade escolar. Assim, esta pesquisa espera fomentar reflexões e práticas que fortaleçam a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas em suas vivências ambientais desde a primeira infância.

Antes de abordar os projetos e práticas ambientais, o item 1.3 – O Estado do Conhecimento apresenta um panorama da literatura e das pesquisas sobre Educação Ambiental na infância. Destaca-se a importância de compreender os avanços teóricos, metodológicos e práticos que fundamentam as ações pedagógicas, permitindo situar o tema no contexto histórico e contemporâneo da educação e identificar lacunas e oportunidades para novas intervenções e estudos.

No Capítulo II – Entre projetos e práticas ambientais: Construções históricas e possibilidades na Educação Infantil – estrutura a Educação Ambiental na perspectiva da educação por projetos**,** evidenciando o protagonismo infantil e a construção do conhecimento entre teoria e prática. É destacado o papel do educador como mediador e formador integral, e ressalta a diversidade de concepções e elementos essenciais para uma Educação Ambiental crítica e inclusiva. Além disso, contextualiza essas práticas à luz da evolução da teoria ecológica para o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2011), mostrando como o ambiente e a interação social contribuem para o desenvolvimento infantil.

Já o Capítulo III denominado como “Temáticas contemporâneas para repensar a Educação Ambiental na infância” aborda questões atuais relacionadas ao direito das crianças ao pertencimento à natureza**,** à pluralidade ambiental das infâncias e à promoção de práticas inclusivas. Enfatizando a importância de conectar direitos, sustentabilidade e protagonismo infantil, reforçando a necessidade de desenvolver consciências críticas em relação à justiça socioambiental e ao engajamento das crianças em processos de cuidado e preservação do meio ambiente.

A metodologia, apresentada no Capítulo IV, detalha os procedimentos adotados na pesquisa, incluindo tipo de estudo, estratégias, instrumentos de coleta de dados e critérios de inclusão dos participantes. A escuta ética e a valorização das experiências infantis aparecem como elementos centrais, permitindo analisar práticas pedagógicas que favoreçam a construção da consciência socioambiental.

O Capítulo V – Territórios em Foco: Mapeamento das Escolas e suas Realidades Sociais e Ambientais – apresenta a realidade das escolas e os contextos nos quais foram produzidas as práticas

estudadas, evidenciando as relações entre o ambiente natural e escolar, limitações e potencialidades na implementação da Educação Ambiental, e estratégias que promovem o pertencimento das crianças, mesmo em contextos de vulnerabilidade social.

Conforme destaca o Capítulo VI – Categorizando experiências: Reflexões a partir dos relatos das educadoras – organiza as percepções das educadoras sobre Educação Ambiental, diversidade, inclusão e temas geradores. Reforça a relevância da formação continuada e do conhecimento pedagógico na construção de práticas significativas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo sua relação com o meio ambiente e a comunidade escolar.

As considerações finais são encaixadas no Capítulo VII sintetizam os principais achados da pesquisa, destacando a relevância da Educação Ambiental na primeira infância e a importância da educação por projetos cotidianos como forma para o desenvolvimento do senso crítico, protagonismo infantil e consciência socioambiental. Ressalta-se ainda a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural e social das comunidades escolares, bem como a continuidade de pesquisas que possam aprofundar o conhecimento sobre estratégias eficazes de Educação Ambiental inclusiva e significativa.

1.3 O Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento apresenta um panorama das pesquisas e produções teóricas sobre Educação Ambiental na infância, permitindo situar o tema no contexto histórico, social e pedagógico. Para isso, foram consultadas fontes confiáveis, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES e periódicos especializados na área, garantindo acesso a estudos atualizados e relevantes que subsidiam a análise das práticas educativas.

As pesquisas revisadas mostram que a Educação Ambiental vai além da transmissão de conteúdos sobre ecossistemas ou preservação, articulando-se à formação integral da criança e contemplando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos. Observa-se, ainda, que abordagens que incentivam o protagonismo infantil, a participação ativa e a compreensão da complexidade das relações entre sociedade e natureza são mais eficazes na construção de uma consciência socioambiental crítica.

Além disso, o levantamento evidencia que a Educação Ambiental não deve se restringir a ações pontuais, ligadas a datas comemorativas ou eventos específicos, mas ser integrada de forma contínua ao cotidiano escolar e às experiências das crianças. Essa perspectiva permite valorizar a diversidade cultural, os contextos locais e os detalhes do dia a dia, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

Por fim, conhecer o Estado do Conhecimento possibilita identificar práticas consolidadas, inovações metodológicas e lacunas a serem exploradas a partir de diferentes pesquisas e artigos encontrados, oferecendo especialmente subsídios para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que fortaleçam o senso crítico, o protagonismo infantil e a consciência socioambiental de forma cotidiana na Educação Infantil.

Nesse contexto, observa-se a escassez de pesquisas que integrem simultaneamente duas abordagens: o desenvolvimento de projetos de trabalho e a complementação por meio da pedagogia de projetos**.** Essa integração permite estabelecer um diálogo com a Educação Ambiental crítica, aplicando projetos na perspectiva comportamental em ações voltadas para e com as crianças. Além disso, a abordagem considera o ambiente da Educação Infantil e incorpora temáticas contemporâneas, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, significativas e alinhadas às necessidades atuais das crianças e das escolas.

O processo utilizado para fazer a classificação das dissertações e teses encontradas nos diferentes bancos de pesquisa, foi a do Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandez (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento se refere a "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo". Essa metodologia busca fazer uma análise das diferentes produções científicas no decurso de determinado recorte temporal.

O Estado do Conhecimento faz uma subdivisão em quatro categorias, identificadas para ter uma melhor compreensão dos processos de pesquisa, apresentadas como: Bibliografia Anotada; Bibliografia Sistematizada; Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. A utilização desse modelo de processo de pesquisa, permite a aproximação com diferentes pesquisas que estabelecem uma relação proximal no qual agrega diversas contribuições no decurso do estudo. Iremos trazer todos os pontos no quais foram estudados e podem ser elaborados de outra forma para criar uma proposta de intervenção no final do estudo.

Para comprovar esse fato, por meio da realização de busca de palavras-chaves na importante fonte de pesquisas, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES. Podemos encontrar os seguintes resultados. A proposta inicial é apresentar a base da pesquisa, por meio de palavras combinadas: Projetos, Educação Ambiental e Educação Infantil. Conseguimos encontrar diferentes resultados a partir de dissertações, teses e artigos. É importante destacar o recorte temporal no total de dez anos, os resultados foram produzidos de 2014 a 2023.

Para esta pesquisa, optou-se por um recorte temporal de dez anos, compreendendo o período de 2014 a 2023. Essa escolha justifica-se pela intenção de analisar a produção científica recente, garantindo a atualidade e relevância dos dados coletados. O período em questão contempla

transformações significativas nas políticas públicas educacionais brasileiras, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), bem como o avanço das discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras, inclusão e sustentabilidade na Educação Infantil. Além disso, o intervalo de dez anos possibilita identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes relacionadas à articulação entre projetos pedagógicos, Educação Ambiental e a formação crítica das infâncias.

Quadro 1 – Busca das palavras-chave no BDTD

Palavras-chave	Resultados	Priorizadas	Repetidas	Descartadas	Selecionadas
"Projetos", "Educação Ambiental" AND "Educação Infantil" 2014 a 2023	80	8	0	72	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 – Busca das palavras-chave no Portal de Periódicos da Capes

Palavras-chave	Resultados	Priorizadas	Repetidas	Descartadas	Selecionadas
"Projetos" AND "Educação Ambiental" AND "Educação Infantil" 2014 a 2023	69	8	2	61	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A utilização de diferentes combinações de palavras-chave produz um vasto repertório de artigos científicos. Para garantir uma seleção adequada à proposta da pesquisa, optamos pela busca avançada disponível no site da BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES. Dessa forma, foi possível obter um número refinado de pesquisas que contemplam os objetivos e as palavras-chave estabelecidas.

A escolha pela utilização da busca avançada nos portais da BDTD e do Portal de Periódicos da CAPES fundamenta-se na necessidade de refinar e qualificar o corpus da pesquisa. Essa ferramenta permite a combinação estratégica de palavras-chave, como "Educação Infantil", "Educação

Ambiental" e "Projetos Pedagógicos", além da aplicação de filtros temporais, temáticos e documentais. Dessa forma, foi possível localizar produções científicas diretamente relacionadas ao objetivo da dissertação, evitando resultados irrelevantes ou genéricos. Além disso, o uso da busca avançada assegura maior precisão metodológica, facilitando a reprodutibilidade da investigação e fortalecendo a credibilidade dos dados obtidos.

A pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 1 apresentado acima, indicou que a busca por palavras-chave no site da BDTD resultou em 80 pesquisas com metodologias, objetivos e propostas variadas. A partir da análise da bibliografia sistematizada, que envolveu uma leitura preliminar dos resumos para seleção e aprofundamento, foi possível filtrar oito pesquisas, sendo seis dissertações e duas teses. Essa escolha teve como objetivo apoiar a proposta desta investigação. Após uma leitura mais detalhada, essas oito pesquisas foram selecionadas para integrar os próximos processos do Estado do Conhecimento.

A segunda busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES (Quadro 2), uma plataforma virtual que reúne conteúdos de alta qualidade. Utilizando as mesmas palavras-chave, obtivemos 69 resultados de artigos, dos quais foram selecionados oito documentos. Observou-se que dois artigos eram duplicados; ao aplicar a análise da bibliografia sistematizada, optou-se por manter apenas um desses artigos para a seleção final.

Com o objetivo de aperfeiçoar ainda mais a busca, a partir de elementos essenciais para a pesquisa, realizamos um novo levantamento nos dois bancos de dados. Desta vez, utilizamos a proposta de projetos contextualizada no ambiente específico em que serão produzidos os dados desta investigação.

Quadro 3 – Busca das palavras-chave no BDTD

Palavras-chave	Resultados	Priorizadas	Repetidas	Descartadas	Selecionadas
“Projetos de Trabalho” AND “Pedagogia de Projetos” AND “EA” AND “EI”	52	4	6	51	1
“Projetos de Trabalho” AND “EA” AND “EI”	38	0	1	0	0
“Pedagogia de Projetos” AND “EA” AND “EI”	58	0	0	58	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Busca das palavras-chave no Portal de Periódicos da Capes

Palavras-chave	Resultados	Priorizadas	Repetidas	Descartadas	Selecionadas
“Projetos de Trabalho” AND “Pedagogia de Projetos” AND “EA” AND “EI”	04	1	0	3	1
“Projetos de Trabalho” AND “EA” AND “EI”	38	2	0	37	1
“Pedagogia de Projetos” AND “E” AND “EI”	06	0	0	06	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao elencar novas palavras-chave, podemos comprovar que esta pesquisa se configura como um estudo pioneiro ao articular duas propostas complementares. Os Projetos de Trabalho (Hernández e Ventura, 1998), junto com a Pedagogia de Projetos (Barbosa e Horn, 2008), têm o potencial de aperfeiçoar as práticas pedagógicas fundamentadas na metodologia de projetos.

Nessa nova busca, obtivemos apenas três resultados que mencionam, de forma superficial, uma breve contribuição das duas propostas, sendo que, separadamente, cada uma delas apresenta suas sugestões específicas.

Ao final de todo esse processo de levantamento, selecionamos doze estudos que oferecem uma contribuição significativa para o desenvolvimento desta pesquisa. Para facilitar a compreensão do processo investigativo, apresentamos cada estudo com suas especificações: banco de dados, autor(a), título, área/instituição e ano de publicação. Além disso, foi elaborado um breve resumo de cada trabalho, conforme indicado em seu respectivo título, com o objetivo de evidenciar seus principais enfoques e contribuições para o campo investigado. Todas essas pesquisas estão listadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Exposição das Dissertações, Teses e Artigos selecionados

Nº	Banco	Autor/a	Título	Área/Instituição	Ano
01	BDTD	Carlise Rosana Voss Martins	Educação Ambiental na Educação Infantil	Universidade Federal do Paraná	2020
02	BDTD	Leonardo Dias da Silva	A Educação Ambiental em uma escola de Educação Infantil em São Paulo: currículo e práticas	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2017

03	BDTD	Gabriella Pizzolante da Silva	A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004- 2014	Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara	2017
04	BDTD	Marinete Belluzzo Luccas	Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras	Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro	2016
05	BDTD	Mônica Diniz de Souza	Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental	Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.	2017
06	BDTD	Marise Jeudy Moura de Abreu	O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba	Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.	2017
07	BDTD	Mony Grazielle Barros Santos	Espaço de ciranda infantil: uma proposta para o programa de Educação Ambiental com comunidades costeiras – PEAC/SE	Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais/Universida de Federal de Sergipe.	2023
08	BDTD	Angela Luciane Klein	A Educação Ambiental na Educação Infantil: construção da infância socioambiental cidadã sob o foco das propriedades rurais pedagógicas	Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná	2021
09	BDTD	Denise Alessi Delfim de Carvalho	Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: os significados na organização do espaço escolar	Universidade do Oeste Paulista – Unoeste	2020
10	CAPES	Haubman, Luana Pinto BilhalvaLeal, Zilda Diani da RosaSouza, Karine Fonseca deFick, Rubiane BuchweitzGuevara, Miguel David FuentesKunde Corrêa, ÉricoBolzan, Larissa MedianeiraCorr	Projeto de Educação Ambiental e a relação da inserção no cotidiano das escolas públicas	Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais	2022

		êa, Luciara Bilhalva			
11	CAPES	Marília Andrade Torales Campos e Andrea Macedônio de Carvalho	Desafios emergentes na ação educativo-ambiental: uma experiência em centros de Educação Infantil de Curitiba - PR	Revista Holos - Universidade Federal do Paraná-UFPR	2015
12	CAPES	Jéssica Karina Silva Ferreira e Paula Cristina da Costa Silva	Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência	Caderno de Educação Física e Esporte. 2020	2020

Fonte elaborado pelo autor.

Ao todo, foram selecionadas doze pesquisas de diferentes formatos que abordam a relação entre a Educação Ambiental e o espaço da Educação Infantil. A próxima etapa consiste em desenvolver a análise de todos esses resultados a partir da Bibliografia Categorizada, que organiza e apresenta a discussão por meio do reagrupamento em categorias temáticas.

Nesse movimento, elencamos quatro categorias temáticas principais: (1) Formação crítica dos sujeitos; (2) Investigações a partir das produções de Educação Ambiental na Educação Infantil; (3) Práticas pedagógicas em espaços diversificados; e (4) Inserção no ambiente de pesquisa. Embora a maioria das pesquisas tenha sido realizada em diferentes contextos educacionais, consideramos importante criar a categoria específica de inserção nos ambientes de pesquisa, com o objetivo de destacar o foco principal de cada estudo.

A Formação crítica dos sujeitos contempla três pesquisas que abordam o desenvolvimento da criticidade a partir da formação dos integrantes de instituições de ensino. O público-alvo dessas investigações são tanto as crianças quanto os professores(as).

Quadro 6 – Categorização - (1) Formação crítica dos sujeitos

Formação crítica dos sujeitos				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano

01	BDTD	Carlise Rosana Voss Martins	Educação Ambiental na Educação Infantil	2020
07	BDTD	Mony Grazielle Barros Santos	Espaço de ciranda infantil: uma proposta para o programa de Educação Ambiental com comunidades costeiras – PEAC/SE	2023
08	BDTD	Angela Luciane Klein	A Educação Ambiental na Educação Infantil: construção da infância socioambiental cidadã sob o foco das propriedades rurais pedagógicas	2021

Fonte elaborado pelo autor.

A primeira categoria vai abordar as questões de formações críticas dos sujeitos, uma constituição a partir das inquietações que são concebidas no decurso dos processos desenvolvimentistas em meio a diferentes contextos, metodologias, ambientes e com a finalidade de envolver o processo crítico das crianças e também o envolvimento dos docentes nas atividades que compõem e estruturam uma sociedade sustentável.

A primeira análise a partir do estudo de Martins (2020), vai trazer *"Educação Ambiental na Educação Infantil"* com o tema de formação das crianças na construção de novos olhares em relação aos ambientes, o objetivo da pesquisa é compreender como é desenvolvida a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, com auxílio de outros objetivos para entender como é a formação docente em Educação Ambiental e como é apresentada a Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No decurso da pesquisa os autores relatam como é a ligação dos docentes em suas determinadas formações, já a coleta de dados desta pesquisa foi através de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da Educação Infantil. A conclusão da dissertação demonstra a importância da Educação Ambiental na formação crítica dos estudantes, porém apresenta que os professores(as) apresentam atividades voltadas à Educação Ambiental fora do contexto do PPP da instituição, Martins vai mencionar que a Educação Ambiental deve possibilitar a compreensão da realidade no qual o ser humano vive, concretizando o trabalho educativo a partir de atividades realizadas.

A segunda pesquisa de Santos (2023), encaminha a sua pesquisa voltada ao *"Espaço de ciranda infantil: uma proposta para o programa de Educação Ambiental com comunidades costeiras – PEAC/SE"* a proposta do estudo remete-se ao programa de Educação Ambiental com o propósito crítico a fim de fortalecer os atores principais. A dissertação tem como objetivo demonstrar os espaços não formais de ciranda infantil que podem ser instrumentos educacionais, tendo como possibilidade desenvolver práticas de Educação Ambiental crítica com crianças.

Um dos objetivos específicos deste estudo é elaborar uma proposta de atuação teórico-metodológico que possibilite desenvolver práticas de Educação Ambiental crítica com as crianças das

comunidades assistidas pelo programa. O resultado da investigação reconheceu a importância do Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras (PEAC) e pontua que todos os objetivos foram concluídos, porém é mencionado que há uma limitação no que tange ao cumprimento das etapas. A pesquisa possibilitou um novo olhar para o programa, em aprimorar e desenvolver novas propostas educativas.

A última pesquisa dessa categoria, Klein (2021), vai abranger "A Educação Ambiental na Educação Infantil: construção da infância socioambiental cidadã sob o foco das propriedades rurais pedagógicas". A tese enfoca a Educação Ambiental no ambiente da Educação Infantil, o objetivo da pesquisa foi avaliar o desenvolvimento de processos reflexivos e do planejamento das experiências pedagógicas dos docentes em conexão com as propriedades rurais, com a formação socioambiental cidadã das crianças. É demonstrado o referencial teórico da Educação Ambiental no mundo e no Brasil, com essa proposta teórica, forneceu a metodologia da pesquisa, na linha da pesquisa ação colaborativa.

As considerações deste estudo demonstraram a importância da pesquisa-ação no processo crescente de reflexão e conscientização em torno do fazer docente, a partir da valorização do espaço educativo em meio aos valores, atitudes e ações socioambientais sustentáveis desde a primeira infância, essa pesquisa também demonstrou a possibilidade de desenvolver a Educação Ambiental desde o espaço/ambiente da Educação Infantil, por meio dos referenciais que apoiam os professores(as) a atuarem em vista da construção de uma sociedade sustentável.

A segunda categoria fica por conta das *Investigações a partir das produções de Educação Ambiental na Educação Infantil;* que constitui ao todo três pesquisas com o objetivo de aprofundar diferentes pesquisas a partir de dissertações e teses no decurso dos anos. Essa categoria permitiu a reflexão temporal dos dez anos, que especifica os estudos socioambientais que estão sendo produzidos.

Quadro 7 – Categorização (2) Investigações a partir de produções de Educação Ambiental na Educação Infantil

Investigações a partir de produções de Educação Ambiental na Educação Infantil				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano
03	BDTD	Gabriella Pizzolante da Silva	A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004- 2014	2017
04	BDTD	Marinete Belluzzo Luccas	Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras	2016

Fonte elaborado pelo autor.

A primeira proposta deste eixo temático com o objetivo de analisar diferentes produções no decurso do tempo, vai apresentar o estudo de Silva (2017), que fez um levantamento intitulado como "A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004- 2014", essas produções analisadas permitem fazer uma reflexão similar a esta pesquisa, uma metodologia com o processo de pesquisa envolvendo diferentes estudos, possibilitando a categorização de temas.

A pesquisa de Silva (2017), trouxe 14 produções acadêmicas, divididas em categorias. Neste levantamento diferentes produções objetivaram identificar e debater sobre diversas concepções, representações dos professores(as) sobre o ambiente, a Educação Ambiental e também sobre as práticas pedagógicas que trazem como tema principal as questões socioambientais.

As considerações da pesquisa abrangem os diferentes eixos temáticos que foram apresentados no decurso do estudo, porém, é importante mencionar na consideração que as pesquisas buscam superar a visão que as crianças são tabulas rasas, as reconhecendo como sujeitos sociais. O olhar reflexivo permitiu favorecer uma maior visibilidade da produção na área, esperando estimular novas investigações.

Na mesma perspectiva de demonstrar os estudos, Luccas (2016), aborda as "Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras" com o objetivo de mapear as dissertações e teses que objetivam a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil. Após o processo de definição das pesquisas, foram contemplados trinta e oito trabalhos completos.

As considerações das pesquisas demonstram um crescimento tímido dos estudos, porém contínuo. Por ser interdisciplinar, possibilitou a participação dos alunos e o envolvimento da comunidade local, com a proposta de desenvolver a Educação Ambiental na escola por meio dos projetos pedagógicos que foram apontados na maioria das pesquisas.

No decurso da pesquisa, é ressaltado a importância do assunto que envolve a análise dos trabalhos, não como uma crítica aos pontos que são frágeis, mas sim de como apontar que a Educação Ambiental vem sendo apresentada nas escolas, dando visibilidade às propostas e experiências com o propósito de inspirar os professores da Educação Infantil.

A terceira classe vai tratar sobre *Práticas pedagógicas em espaços diversificados;* Práticas que contemplam propostas pedagógicas a partir de eventuais projetos que permitam a aproximação/relação com o ambiente no qual acontece as relações proximais.

Quadro 8 – Categorização (3) Práticas pedagógicas em espaços diversificados

Práticas pedagógicas em espaços diversificados				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano

05	BDTD	Mônica Diniz de Souza	Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental	2017
06	BDTD	Marise Jeudy Moura de Abreu	O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba	2017

Fonte elaborado pelo autor.

A primeira pesquisa nessa categoria vai introduzir os lugares das práticas pedagógicas, Souza (2017), traz a sua pesquisa denominada como "Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental" com a proposta de demonstrar os espaços e os seus ambientes que objetivam participar do desenvolvimento do ser humano. A organização de um espaço no decurso da pesquisa vai permitir a reflexão e a qualidade do cuidado com as crianças e também com a relação socioambiental.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a relação do espaço/ambiente com as práticas pedagógicas em Educação Ambiental. É entendido no processo da pesquisa a abordagem que deve instigar as crianças e levá-las à investigação do seu meio através do ambiente no qual o ser convive, é imprescindível a organização do espaço, tornando um ambiente de construção de identidades no qual as crianças constroem suas primeiras percepções sobre o mundo. A investigação deste estudo constatou que os materiais de origem natural proporcionaram maior interação com as crianças, além de despertar o interesse, a curiosidade, atenção e a criatividade das mesmas.

A tese de Abreu (2017), apresenta "O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba" com a proposta de analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no desenvolvimento da formação socioambiental das crianças da Educação Infantil. A pesquisa vai trazer os elementos principais da disciplina de Educação Física, contendo a sua historicidade e os processos que contemplam os diferentes espaços para praticar as atividades.

Demonstra também a trajetória da disciplina, a relação com a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, os movimentos, experiências entre outros aspectos educativos. O estudo contou com a pesquisa-ação colaborativa, trazendo o conhecimento dos docentes em relação ao ambiente no qual eles estão presentes, aprofundando a questão ambiental na educação escolar de modo a promover a compreensão das relações e problemas socioambientais. A pesquisa abordou a presença das oficinas reflexivas, permitindo o desenvolvimento da expressão corporal por meio das diferentes linguagens, jogos e brincadeiras, dialogando sempre com a consciência socioambiental na infância.

Como última categoria, vamos trazer a *inserção no ambiente de pesquisa.* Que em todo o seu processo, traz a inserção dos pesquisadores nos diferentes ambientes de pesquisa, permitindo a

aproximação e relação com o fenômeno a ser estudado. A categoria que contou com mais pesquisas no processo de análise dos estudos.

Quadro 9 – Categorização (4) Inserção no ambiente de pesquisa

Inserção no ambiente de pesquisa				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano
02	BDTD	Leonardo Dias da Silva	A Educação Ambiental em uma escola de Educação Infantil em São Paulo: currículo e práticas	2017
09	BDTD	Denise Alessi Delfim de Carvalho	Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: os significados na organização do espaço escolar	2020
10	CAPES	Haubman, Luana Pinto BilhalvaLeal, Zilda Diani da RosaSouza, Karine Fonseca deFick, Rubiane BuchweitzGuevara, Miguel David FuentesKunde Corrêa, ÉricoBolzan, Larissa MedianeiraCorrêa, Luciara Bilhalva	Projeto de Educação Ambiental e a relação da inserção no cotidiano das escolas públicas	2022
11	CAPES	Marília Andrade Torales Campos e Andrea Macedônio de Carvalho	Desafios emergentes na ação educativo-ambiental: uma experiência em centros de Educação Infantil de Curitiba –PR	2015
12	CAPES	Jéssica Karina Silva Ferreira e Paula Cristina da Costa Silva	Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência	2020

Fonte elaborado pelo autor.

A primeira pesquisa elaborada por Leonardo Dias da Silva (2017), contou com “A Educação Ambiental em uma escola de Educação Infantil em São Paulo: currículo e práticas”. Dissertação que teve como objetivo o estudo da Educação Ambiental no currículo e nas práticas cotidianas de uma escola de ensino do município de São Paulo. Abrange os aspectos da Educação Ambiental, o eixo estruturante de um projeto da instituição, utilizando os documentos que permeiam a educação e a infância. A inserção conta com a ferramenta nomeada como diário de campo, que detalha as observações não participantes do pesquisador no contexto de pesquisa, contêm em especial as autoras Barbosa e Horn (2008), que trazem estudos envolvendo a pedagogia de projetos.

O olhar da Educação Ambiental foi destacado no decurso da pesquisa, mas com a carência de práticas significativas, porém, é apontado que a instituição no qual foi designada a prática, adota a perspectiva da educação ambiental crítica e transformadora. Ao implantar um projeto que esteja comprometido com a relação socioambiental das diferentes vivências e o desenvolvimento da autonomia infantil, permite esse movimento democrático que valoriza a voz e vez dos sujeitos.

Ao mencionar um método de ensino, Carvalho (2020), chega com a "Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: os significados na organização do espaço escolar". Objetivando as contribuições para a organização do espaço escolar na Educação Infantil centrado no estudante. A pesquisa teve a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com aproximação colaborativa da pesquisadora, em um universo a ser pesquisado no qual se tratava de uma escola particular, iniciando os trabalhos pedagógicos com os projetos. O estudo contou com os dois personagens do sistema educacional, as crianças e os professores(as).

Ao averiguar as maneiras de trabalhos por projetos, a pesquisa constatou que a pedagogia de projetos tem muito a contribuir no desenvolvimento integral das crianças, construindo um conhecimento de forma interdisciplinar no qual a Educação Ambiental tem caráter. O ambiente favorável estimula novas pesquisas sobre a tematização das práticas docentes na aprendizagem por meio de projetos, a busca pela construção dos conteúdos, conceitos, atitudes e dos valores proporcionaram no decurso da pesquisa uma nítida modificação nos olhares dos professores, crianças e familiares.

Agora temos outro formato de documento, o artigo elaborado por Haubman *et. al* (2022), intitulado como "Projeto de Educação Ambiental e a relação da inserção no cotidiano das escolas públicas" vai trazer a questão da necessidade de um mundo mais sustentável, envolvendo a perspectiva socioambiental desde a infância. Na pesquisa foi apontada a importância da comunidade escolar, com o enfoque da relevância de uma gestão responsável por incentivar, planejar e manter junto dos professores as atividades pedagógicas. O estudo foi feito de maneira qualitativa com a abordagem da inserção em uma instituição no município de Pelotas no Estado do Rio Grande do Sul.

A atividade desenvolvida foi a partir do projeto ambiental adotado em uma escola, nessa abordagem os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. A análise dos dados demonstrou um ponto relevante em perceber a diferença das escolas no tratamento do tema emergente, é perceptível e notória as escolas que trabalham constantemente com os projetos e as que somente desenvolvem em datas comemorativas. Nessa perspectiva foi apontado que na maioria das escolas que receberam o projeto, tiveram uma potencialização nas suas práticas, percebendo a sensibilidade e necessidade das escolas em trazer para o espaço educativo o tema meio ambiente.

O penúltimo estudo de Campos e Carvalho (2015), vão apontar “Desafios emergentes na ação educativo-ambiental: uma experiência em centros de Educação Infantil de Curitiba -PR”, a inserção da Educação Ambiental aponta diferentes fontes de criação de alternativas necessárias para evidenciar a crise ambiental. Nesse entendimento, a pesquisa apresenta o contexto da Educação Infantil com a caracterização da diversidade que a Educação Ambiental possibilita. O estudo vai apresentar desafios e características das práticas em centros de Educação Infantil, envolvendo a participação dos docentes na representação de uma Educação Ambiental conservadora, no qual transmite o elemento da natureza e dos problemas ambientais.

Foi pontuado no decurso do artigo a ausência de um modelo didático que guie a intervenção das professoras em estimular uma reflexão crítica sobre a racionalidade dominante, é mencionado o movimento de repensar o processo de inserção da Educação Ambiental nos contextos educativos, o investimento em formação a partir de todos os cursos de graduação, seria uma alternativa considerável para o processo de desenvolvimento de educadores ambientais, permitindo a elaboração de políticas públicas coerentes com as necessidades manifestadas pelas docentes.

O último estudo de Ferreira e Silva (2020), denominada de “Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência” vai apresentar os desafios, limites e possibilidades da inserção de práticas corporais, no ambiente da natureza envolvendo o método de projetos transversais, no campo da Educação Ambiental e em especial nas aulas de Educação Física no contexto da Educação Infantil. A inserção é através de um centro municipal de Educação Infantil, no município de Viana no Estado do Espírito Santo. Nessa pesquisa foi abordada a questão da ludicidade com atividade significativas e apresentado no decurso da pesquisa que as experiências foram enriquecedoras para o aprendizado das crianças, manifestando o desenvolvimento corporal, aumentando a autoestima, coragem, autocontrole, principalmente com a superação dos desafios enfrentados ao longo das práticas. O desenvolvimento da infância se faz presente nesta pesquisa, considerando o pertencimento à natureza, um importante passo, diante da introdução e transversalidade encontrada com diferentes temas na Educação Ambiental e na disciplina de Educação Física.

Concluindo o processo de pesquisa a partir do Estado do Conhecimento de Morosini e Fernandes (2014), encontramos todo esse material disponível no recorte temporal selecionado, é possível perceber os diferentes contextos encontrados nas diferentes pesquisas. É fundamental entender que um projeto parte da escolha de um tema específico, que pode ser encontrado por meio de uma escassez de oportunidade ou até mesmo um desafio que está sendo enfrentado por um determinado grupo social. Nessa perspectiva do campo da Educação Ambiental e o contexto infantil, iremos trazer e elencar uma conjuntura dos temas intitulados emergentes.

Os diferentes contextos identificados nas pesquisas analisadas englobam tanto as realidades institucionais, como práticas pedagógicas, infraestrutura escolar e políticas locais. Quanto aos contextos sociais e culturais vivenciados pelas crianças, o que evidencia a pluralidade de experiências e desafios no campo da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Ao finalizar toda essa busca a partir de sites importantes para a constituição de uma pesquisa, consideramos que há diferentes pesquisas que envolvem os projetos, mas sem a contribuição das duas metodologias em um só trabalho. Com essa oportunidade, decidimos envolver os Projetos de Trabalho (Hernández, 1998) e a Pedagogia de Projetos (Barbosa e Horn, 2008). A importância dessas duas perspectivas se torna presente no decurso desta Dissertação. Há certas diferenças, que podem influenciar no decorrer das atividades e principalmente na construção das infâncias.

Em relação à pesquisa por temas emergentes a partir de artigos e trabalhos completos, podemos observar a divisão dos temas emergentes, e nesse quesito essa pesquisa pode ser denominada como um estudo que compõe duas propostas de projetos e cinco abordagem de temas relevantes na contemporaneidade. Com essa subdivisão em temas, encontramos artigos que serão apresentados no decurso desta pesquisa, diferentes abordagens que podemos compreender o porquê de ser nomeado como emergente.

A análise das entrevistas semiestruturadas possibilitou a identificação de diversas subcategorias que dialogam diretamente com as quatro categorias temáticas principais. No âmbito da Formação crítica dos sujeitos, destaca-se a importância do desenvolvimento profissional dos educadores para a efetivação de uma Educação Ambiental crítica e inclusiva. Essa categoria enfatiza como a formação continuada e o conhecimento teórico-prático dos professores são fundamentais para que possam atuar como agentes transformadores no processo educativo.

Dentro dessa categoria, a subcategoria Formação continuada e conhecimento revela que o aperfeiçoamento constante dos educadores é essencial para enfrentar os desafios da Educação Ambiental na infância, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

A categoria Investigações a partir das produções de Educação Ambiental na Educação Infantil abarca as concepções e práticas relacionadas ao meio ambiente e às experiências culturais das crianças. Ela evidencia como as percepções dos professores sobre a Educação Ambiental influenciam diretamente as atividades pedagógicas desenvolvidas e a construção do senso de pertencimento das crianças nos espaços educativos.

Nesse sentido, as subcategorias Entendimento sobre a Educação Ambiental e Diversidade e pertencimento são centrais, pois revelam a diversidade de interpretações dos professores e a valorização das identidades culturais das crianças, promovendo ambientes inclusivos e contextualizados que respeitam as especificidades locais.

A categoria Práticas pedagógicas em espaços diversificados destaca a importância das experiências sensoriais, afetivas e vivenciais no processo de aprendizagem. Essa categoria valoriza a escuta ativa das crianças, que permite que suas inquietações e curiosidades orientem a construção dos projetos pedagógicos, enriquecendo o ambiente educativo com ações significativas.

Correlacionada a essa categoria está a subcategoria Projetos, vivências e inquietações, que enfatiza a participação ativa das crianças como protagonistas, permitindo que suas experiências e dúvidas guiem as atividades, promovendo um ensino mais dinâmico e conectado com a realidade infantil.

Por fim, a categoria Inserção no ambiente de pesquisa contempla a relevância dos temas emergentes das vivências infantis para a definição dos conteúdos abordados. Ela reforça a necessidade de uma Educação Ambiental que dialogue com as realidades locais, assegurando que os projetos sejam inclusivos e pertinentes para as crianças.

Nesse contexto, a subcategoria Temas geradores e inclusivos evidencia a escolha de temas que surgem das próprias experiências das crianças e da comunidade escolar, garantindo a inclusão e a relevância dos projetos desenvolvidos, fortalecendo a participação crítica e coletiva.

Ao abordar temas emergentes, podemos compreender os diferentes desafios e oportunidades presentes no ambiente onde desenvolvemos atividades voltadas à construção da percepção social, a partir de ações que promovem o aprendizado e o conhecimento dos movimentos sociais. Esses temas emergentes foram organizados em quatro eixos principais: inclusão, justiça socioambiental, pluralidade e o direito das crianças ao pertencimento à natureza.

Observa-se, assim, a proximidade das abordagens de diversos autores, cujos princípios e processos se complementam. Essas propostas, fundamentadas tanto em referenciais teóricos quanto nas legislações vigentes, configuram um conjunto de normas que orientam e legitimam as práticas educativas em Educação Ambiental.

CAPÍTULO II

2. Entre projetos e práticas ambientais: Construções históricas e possibilidades na Educação Infantil

Neste capítulo, será apresentada a constituição histórica da pesquisa, tendo como ponto de partida o significado e a evolução dos projetos educacionais. Compreender essa trajetória histórica é essencial para reconhecer como os projetos foram sendo incorporados como práticas educativas, principalmente no cenário da Educação Infantil. Essa abordagem oferece uma base sólida para entender

as mudanças ocorridas no campo educacional e como elas influenciaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Dessa forma, buscamos destacar a importância da construção histórica dos projetos até os dias atuais, considerando como essas transformações refletem uma necessidade constante de renovar e ressignificar a prática docente. A proposta é oferecer uma leitura crítica sobre a organização curricular, entendendo-a como uma ferramenta capaz de promover aprendizagens significativas e contextualizadas, em sintonia com as demandas sociais e culturais do nosso tempo.

Após essa introdução histórica, o capítulo avança para a contextualização do espaço onde será realizada a pesquisa. Ao conhecer a dimensão ambiental em que a Educação Infantil está inserida, conseguimos identificar os desafios e as oportunidades que se apresentam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral da criança. Nessa perspectiva, é possível reconhecer a importância do ambiente como elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, destacam-se duas propostas metodológicas que fundamentam a pesquisa: a primeira, baseada nos estudos de Hernández e Ventura (1998), propõe a organização do currículo por projetos como uma forma de romper com a lógica tradicional da educação, valorizando o conhecimento como um processo dinâmico e multifacetado. A segunda, apresentada por Barbosa e Horn (2008), propõe atividades que integram o cotidiano da Educação Infantil com a intencionalidade pedagógica voltada à inovação e à interdisciplinaridade.

Essas propostas dialogam diretamente com a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que envolvam resolução de problemas, escuta sensível e valorização das experiências infantis. A metodologia de projetos, nesse sentido, torna-se um instrumento fundamental para promover uma aprendizagem mais crítica e ativa, conectada às vivências das crianças e às questões socioambientais do seu entorno. Assim, constrói-se um caminho de pesquisa que integra teoria e prática de forma orgânica.

Por fim, o capítulo ressalta a importância da Educação Ambiental como eixo articulador das propostas apresentadas. Por meio de diferentes bases teóricas, são discutidos os benefícios da inserção da temática ambiental na Educação Infantil, promovendo uma compreensão crítica das relações culturais, sociais e ecológicas. Tópicos como o papel do educador, a escuta, a formação integral e os fundamentos de uma educação crítica e inclusiva são aprofundados, culminando na discussão sobre a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, essencial para compreender as interações entre criança, ambiente e sociedade na contemporaneidade.

2.1 A Educação por projetos e a formação crítica na infância: Diálogos com a Educação Ambiental

A abordagem a partir de projetos se torna prescindível para essa pesquisa, contudo, primeiro precisamos encontrar o seu princípio, significado e conceito. A partir dessa introdução podemos demonstrar uma breve apresentação de informações sobre a constituição de um projeto.

A proposta de trabalho com projetos tem origem nas ideias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859–1952), que compreendia a educação como um processo social e experiencial, em que a aprendizagem ocorre por meio da ação e da resolução de problemas reais. Influenciado por Dewey, William Heard Kilpatrick (1918), desenvolveu a "metodologia de projetos" no início do século XX, propondo que o ensino deveria se organizar em torno de atividades significativas para as crianças, baseadas em seus interesses e no engajamento coletivo. Ambos os autores se opuseram à pedagogia tradicional, valorizando a escola como espaço democrático, de pertencimento e construção ativa do conhecimento.

Atualmente, com o passar do tempo, podemos conceber como uma proposta que objetiva a participação e aproximação das crianças na criação das atividades, desenvolvendo o processo crítico das ações. A proposta envolvendo projetos se constituiu como uma ideia a partir de Kilpatrick (1918), tendo como referência Dewey, a composição das atividades configurava a partir de práticas envolvendo a metodologia de projetos, que objetivava o movimento do conhecimento pela experiência com o coletivo, atividades que proporcionam o alcance do senso inclusivo e especialmente o movimento crítico-emancipatório das crianças.

No decurso dos processos históricos, principalmente com o passar do tempo cronológico, a corrente de compreender a proposta de projetos, concebe diferentes autores que compreenderam e aprofundaram as diversas concepções do estudo a partir dos projetos, nesse envolvimento Zabala (1998), aponta que:

> Para Kilpatrick, o método de projetos designa a atividade espontânea e coordenada de um grupo de alunos que se dedicam metodicamente à execução de um trabalho globalizado e escolhido livremente por eles mesmos. Deste modo, têm a possibilidade de elaborar um projeto em comum e de executa-lo, sentindo-se protagonistas em todo o processo e estimulando a iniciativa responsável de cada um no seio do grupo (Zabala, 1998, p. 149).

Compreensível que a metodologia de projetos objetiva o movimento de trazer temáticas que promovam o conhecimento crítico das relações sociais, tanto nos diferentes contextos experienciados pelas crianças, particularmente no ambiente da Educação Infantil, podemos entender que o principal personagem são as crianças, o processo de estimular a transformação e principalmente de emancipação dos contextos educacionais.

A relação dos tempos, no plural, é essencial para o movimento de compreender o avanço da metodologia de projetos, entendemos como o tempo cronológico que traz as configurações humanas, a partir do nascimento, crescimento, introdução em diferentes contextos, primordialmente na inserção das crianças na Educação Infantil e em outra concepção encontramos o tempo histórico que é demarcado pelos acontecimentos na humanidade. Todos esses diferentes contextos proporcionam mudanças acentuadas na formulação de atividades, portanto, é preciso compreender as distintas atualizações socioambientais.

A abordagem utilizando projetos em especial na Educação Infantil se constitui a partir de diferentes contextos, ambientes e práticas. O envolvimento da Educação Ambiental permite esse reconhecimento a partir de atividades que envolvam questões socioambientais

> Por meio de projetos de trabalho intencionalmente planejados [...], as questões socioambientais relevantes em nível local, contextualizadas em uma realidade global, podem ser trazidas para dentro da escola. Os projetos de trabalho na escola, além de possibilitarem o acesso a novas informações, favorecem a problematização da realidade, contribuem para a comunidade ler a realidade (analisá-la e interpretá-la) com outros olhos, investigar as dificuldades e conflitos socioambientais favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilidade política e de valores humanos que permitem ao sujeito posicionar-se frente à realidade (Zakrzevski, 2007, p. 204-205).

O entendimento da Educação Ambiental nesse viés escolar pode ser compreendido e baseado nas perspectivas de transmitir ou construir conhecimentos baseados na ciência pós-moderna e permitir que a Educação Ambiental se desenvolva pedagogicamente em diferentes aspectos que se complementam, Reigota (2002). Existe um equívoco de que a Educação Ambiental está associada apenas em algumas disciplinas do currículo escolar, a interdisciplinaridade da Educação Ambiental deve ser transformada em um processo contínuo que inclua todos os temas e áreas de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são expostos inicialmente, como subsídios para apoiar o projeto da escola no seu programa curricular. Eles trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional e seus temas transversais permeiam todas as disciplinas, com a finalidade de auxiliar a escola a cumprir seu papel constitucional e fortalecimento da cidadania (BRASIL, 1998).

Na Educação Infantil, a Educação Ambiental pode ser aproveitada de forma significativa a partir da observação e do contato direto com elementos da natureza, como flores, animais e a água. Esses temas despertam a curiosidade natural das crianças e permitem a construção de aprendizagens por meio de experiências concretas, rodas de conversa, histórias, músicas, brincadeiras e atividades

práticas. Assim, a criança desenvolve uma percepção sensível e crítica sobre o ambiente em que vive, aprendendo desde cedo a valorizar e respeitar a natureza como parte essencial da vida em sociedade.

É importante ressaltar que essa abordagem não deve se restringir a datas pontuais ou comemorativas, como o Dia da Meio Ambiente ou o Dia da Água. Pelo contrário, a Educação Ambiental precisa estar presente no cotidiano escolar, de forma contínua e integrada às demais áreas do conhecimento. Dessa maneira, as crianças compreendem que cuidar do ambiente não é um ato isolado ou ocasional, mas uma prática permanente, que se constrói no dia a dia a partir de pequenas atitudes e da convivência com o mundo natural.

Loureiro (2007) aponta que um dos desafios centrais para o Educador Ambiental consiste em repensar a própria estrutura curricular, analisando os fundamentos históricos que deram origem à organização disciplinar da escola e sua relação com os interesses dominantes da sociedade. Para o autor, essa reflexão pode contribuir para a construção de práticas integradas, articuladas aos objetivos institucionais e às possibilidades concretas de cada contexto escolar. Ele critica tanto a postura que rejeita de forma simplista a organização disciplinar — considerando inviável qualquer trabalho sério de Educação Ambiental dentro dessa estrutura — quanto aquela que aceita as disciplinas como algo natural e imutável, o que leva à fragmentação do trabalho pedagógico. Ambas as posições são vistas como reducionistas, pois desconsideram o caráter histórico da escola, os saberes docentes e o papel ativo dos sujeitos na transformação das estruturas educacionais.

Nesse processo, a Educação Ambiental também se manifesta nas situações cotidianas que, muitas vezes, parecem simples, mas são centrais para a construção de entendimentos. Ao amarrar o cadarço do tênis, por exemplo, o educador(a) pode dialogar sobre a importância de cuidar dos próprios pertences, da preservação do material e até do descarte consciente quando algo não pode mais ser utilizado. Esses momentos aparentemente banais, quando mediados pedagogicamente, podem favorecer não apenas a autonomia e o senso de responsabilidade individual, mas também estimular reflexões coletivas em sala, como a partilha de experiências e a busca por soluções em grupo.

Até pouco tempo atrás, a Educação Ambiental era um dos conteúdos curriculares transversais, sendo sua universalização nas escolas. Aprovada em 1997, relaciona a Educação Ambiental como um tema transversal, os PCNs, e deixa claro que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e em consonância com o contexto social.

> A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaços para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos (Brasil, 1998, p. 30).

Diante disso, e considerando a ampla gama de culturas, personalidades, ideias, dúvidas e curiosidades em especial das crianças, não faz sentido que exista apenas uma receita ou forma de realizar um projeto. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 29) especificamente, “não existe apenas uma forma de abordar um projeto, mas em uma instituição de ensino existem múltiplas formas [...]”, a partir dessa compreensão é possível dialogar com diferentes alternativas para a constituição de um projeto socioambiental.

Em desenvolver a movimentação social a partir de práticas que envolvam o sentimento de amparo ao próximo, Capra (2003, p.05) vai respaldar a aprendizagem baseada por projetos “que consiste em fomentar experiências de aprendizagem que engajem os estudantes em projetos complexos do mundo real”, essas práticas constituem diferentes vivências nas quais auxiliam a desenvolver suas totais habilidades e também os conhecimentos para enfrentar os diversos problemas.

Ao utilizar a sugestão do PCN (1998), uma das formas de fazer Educação Ambiental é por meio de projetos, o que é considerado uma das formas de organizar o trabalho didático.

> A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (como um jornal, por exemplo). Professores e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de usar o que já sabem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido mais amplo à questão (Brasil, 1998, p.41).

Conforme os PCNs, a utilização de projetos representa uma alternativa pedagógica promissora em contraste com a organização educacional tradicional baseada em conteúdo específicos estabelecidos em programas disciplinares específicos do currículo escolar. Mas o que é um projeto?

Embora a terminologia tenha mudado significativamente, a intenção permanece a mesma. Os projetos em especial na Educação, são colocados em circunstâncias de esforço mútuo para obter uma finalidade, sem necessariamente ter em conta todos os seus problemas, pode ser compreendido como uma mudança de estrutura envolvendo processos, pessoas, contextos e tempos diferentes.

Assim, a Educação Ambiental no cotidiano contribui para o desenvolvimento crítico individual e coletivo, mostrando às crianças que o cuidado com o ambiente e com o outro está presente nas pequenas ações que compõem a vida escolar, tornando assim a Educação Ambiental não é uma área de estudo e ação isolada.

As situações de ensino e aprendizagem permitem que combinem novas contribuições interativas com colaborações antigas. Nesse sentido, o projeto permite criar um ambiente de

aprendizagem capaz de envolver as crianças, professores(as), recursos disponíveis e todas as interações estabelecidas neste ambiente, pois permite o desenvolvimento da autonomia das crianças e a construção do conhecimento, através de informações significativas para compreender, representar e resolver uma situação problemática.

2.1.1 A criança como protagonista na Educação Ambiental por meio de projetos

A humanidade foi perdendo o amor pela natureza e pelos sistemas sociais, no decurso do seu desenvolvimento histórico, conforme é possível entender a partir de Leff (2001). Fascinado pelos avanços tecnológicos, esqueceu que era parte integrante desses sistemas, estabelecendo uma relação de dicotomia. Utiliza os recursos do meio ambiente como se fossem inesgotáveis e sempre disponíveis, uma possibilidade para deter essas ações é abranger o ambiente da Educação Infantil, constituir o campo da educação como uma proposta de intervenção para ações presentes e futuras.

Contudo, para desenvolver esse movimento de interromper as ações que destroem o planeta Terra, podemos conceber a abordagem por meio Projetos de Trabalho e com a Pedagogia de Projetos no ambiente da Educação Infantil, enfatizando o ser conhecido como criança, que mergulha nas atividades que envolvem os cinco sentidos.

Enfatizando o ser conhecido como criança, sujeito ativo e sensível, que mergulha nas experiências por meio dos cinco sentidos visão, audição, tato, olfato e paladar, ampliando sua compreensão de mundo a partir da experimentação, da observação e da interação com o meio. Essa abordagem, conforme propõe a Pedagogia de Projetos, estimula o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos, interesses e formas de expressão.

Aprende também a ser uma voz e a inspirar outras, a contextualizar e descontextualizar suas descobertas, a compreender e lidar com desafios e adversidades. Desenvolve também o crescimento com responsabilidade exercendo sua autonomia, encorajada a desenvolver seu pensamento crítico, a refletir sobre sentimentos e valores, a desenvolver suas potencialidades.

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil abarca não apenas o crescimento cognitivo, mas também a formação de sua autonomia, responsabilidade e pensamento crítico, capacidades que lhe permitem ser voz ativa e inspirar outras pessoas (Freire, 1996; Malaguzzi, 1999). A aprendizagem ocorre em um processo mediado socialmente, em que a criança é encorajada a contextualizar e descontextualizar suas descobertas, refletindo sobre sentimentos, valores e desafios, conforme aponta Vygotsky (1998). Piaget (1976), também ressalta que a construção do conhecimento é um movimento progressivo para o exercício da autonomia, essencial para o desenvolvimento integral.

A metodologia pedagógica do Projeto de Trabalho foi totalmente implementada para promover a interdisciplinaridade na promoção de situações educativas que envolvam resolução de problemas e aprendizagem de tarefas, e para promover a aprendizagem entre sujeitos e disciplinas de forma a promover uma aprendizagem completa e significativa. Possibilita principalmente a interação de conhecimentos entre sujeitos.

A Educação Ambiental aparece integrada ao currículo por meio da transversalidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados principalmente para orientar o Ensino Fundamental, indicam que essa temática deve ser incorporada pelas diferentes áreas do conhecimento, de modo que seus conteúdos e objetivos sejam contemplados nas práticas pedagógicas de forma articulada. Nesse sentido, o documento ressalta que tais temáticas não devem constituir disciplinas isoladas, mas estar presentes no conjunto das práticas educativas, uma vez "experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas" (BRASIL, 1998, p. 27), reforçando, assim, a importância de uma abordagem educativa interdisciplinar e contínua que favoreça a formação crítica e responsável dos sujeitos em relação às questões socioambientais.

A aprendizagem relevante parte também da Educação Ambiental no formato crítico, que objetiva e tenta deixar claro que além de identificar o problema, também é muito importante reconhecer que não se trata de um problema de causas naturais, mas sim, de consequências da intervenção humana. Se torna um desafio desta perspectiva, que é proporcionar uma visão clara da relação entre cultura, sociedade, política e natureza.

O educador(a) que prepara o ambiente adequado para suas crianças, em creches e pré-escolas, prepara-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento delas, mas deve fazê-lo de modo que as crianças possam transformá-lo, espaço brincável, explorável e transformável. Conforme apontam Barbosa e Horn (2008, p. 72), é "Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias" o ambiente da Educação Infantil é especial para a construção significativa.

A Pedagogia de Projetos é apresentada como um conceito de atitude pedagógica, que complementa e não simplesmente é considerada como uma técnica ou método pedagógico mais atraente. E com a perspectiva envolvendo os projetos, as crianças podem ter a oportunidade de questionar, levantar hipóteses, pesquisar e ficar fascinadas por cada descoberta, respeitando efetivamente a criança, seu tempo, seu espaço, seus interesses e suas infâncias.

O trabalhar com projetos relacionados ao contexto histórico visa renovar e apagar a inércia da educação tradicional de hoje, e além disso, visamos organizar as atividades educativas desde o início

e focar em dois pontos, que são: compreender as diferenças nas atitudes dos professores(as) e ampliar o conhecimento das crianças sobre as realidades culturais, históricas e socioeconômicas das sociedades em que vivem.

Os projetos conforme Barbosa e Horn (2008, p.26), devem proporcionar um verdadeiro significado para as crianças, "A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural", ao mesmo tempo, será capaz de gerenciar as aulas de alta qualidade com foco na aprendizagem significativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, foi fundamental para consolidar a Educação Infantil no Brasil, reconhecendo-a como direito da criança e dever do Estado. Naquele momento, a Educação Infantil abrange crianças de zero até seis anos incompletos, visto que o Ensino Fundamental tinha duração de oito anos. Posteriormente, com a Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, o ingresso obrigatório na escola passou a ser a partir dos seis anos completos, o que resultou na definição da Educação Infantil como atendimento às crianças de zero a cinco anos incompletos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; CNE/CEB, 2009).

Definir parâmetros da Educação Infantil implica no plano da unidade de Educação Infantil, o respeito a legislação no que se refere necessária definição, pelas instituídos, de projetos pedagógicos que considerem a criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na sua totalidade, integrando cuidado/educação nas atividades cotidianas. Além disso, a gestão deve ser compartilhada com as famílias e a comunidade local e a formação específica dos profissionais deve ser exigida.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), vai apresentar 06 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Conviver é uma etapa de respeito em relação às diferentes pessoas e culturas. O modo ativo de participação também promove um conhecimento tanto pelo educador(a) quanto pelas crianças, essa relação a partir de atividades cotidianas permitem a aproximação e desenvolvimento.

O explorar parte de inúmeras formas de expressar os sentimentos, a partir de sons, gestos, formas, palavras, histórias, elementos da natureza, entre outros, essa etapa promove a ampliação do ensino significativo. Além disso, através desse movimento permite os diferentes modos de se expressar, como sujeito de direitos, criativo, sensível e principalmente crítico. Barbosa e Horn (2008, p.72), pontuam a questão da primeira infância no contexto que "se estende pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica". Esse processo de expressar movimenta o próprio conhecimento, o conhecer-se também é um direito na Educação Infantil, a construção da sua própria identidade por meio de diversas experiências, interações que acontecem no ambiente escolar e principalmente com o seu contexto familiar.

Não se pode esquecer que, na Educação Infantil, um dos direitos fundamentais das crianças é o brincar, entendido como uma experiência essencial para o desenvolvimento integral. Por meio das brincadeiras, as crianças têm a possibilidade de vivenciar diferentes ambientes, interagir com seus pares e adultos, conectar subjetividades, conhecimentos, culturas e linguagens sociais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam favorecer condições e relações que promovam a inclusão, o reconhecimento da diversidade e a ampliação das experiências infantis, estando fundamentadas em princípios curriculares que valorizem as interações e a participação ativa das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que a organização pedagógica deve estar baseada em "um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens" (BRASIL, 2009), evidenciando, assim, a importância de propostas educativas que reconheçam o brincar, a convivência e a expressão das crianças como elementos centrais do processo educativo.

Esse processo no qual é abordado na Educação Infantil permite e tem foco em manter a criança no centro do planejamento, fazendo com que os interesses, necessidades e estilos de aprendizagem específicos da criança sejam respeitados na sua multidimensionalidade nas atividades diárias planejadas, assim, tendo a capacidade e a garantia do direito de construir "sua identidade pessoal e coletiva", Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), essa concordância em protagonizar o espaço no qual promove o respeito ao multiculturalismo.

Para Hernández e Ventura (1998), o uso de projetos permite que as crianças construam significados de sua aprendizagem, permitindo-lhes utilizar o conhecimento escolar não como um meio de adaptação ou resistência ao sistema, mas como um meio de resistência, vista como meio de adaptação. A escolha de ações, objetivos e valores que levem ao desenvolvimento da possibilidade de autonomia, ou seja, de organizar a vida segundo um projeto existencial.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores, conforme aponta a DCNEI (2010), no total, são considerados dois eixos que aproximam as interações e as brincadeiras. Permitindo essa proximidade das experiências. Nessa perspectiva iremos trazer os dois eixos norteadores, a interação e brincadeiras, que compõem as práticas pedagógicas na proposta curricular da Educação Infantil.

O primeiro eixo permite, conforme aponta DCNEI (2010), que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Seguindo a concepção das DCNEI (2010), são apresentadas atividades que favoreçam a

imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

O conhecimento do mundo é um importante passo para a compreensão a partir da abordagem da Educação Ambiental. Barbosa e Horn (2008, p.72), trazem esse processo de construção "Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens." Essa imersão das crianças por meio de diferentes linguagens permite o conhecimento das relações nas quais compõem o ambiente das infâncias.

Com esse entendimento, trazemos esse processo de promover as relações entre culturas com o mesmo objetivo de proporcionar a desalienação ideológica das condições sociais, ou seja, conscientizar ao máximo as crianças sobre o verdadeiro ambiente em que vivem e sobre os fatos que causam os problemas que ali surgem.

As práticas pedagógicas também têm o objetivo de possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. A DCNEI (2010, p.25-26), aponta uma importante composição das práticas, para que "Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais". A ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas também é uma proposta norteadora da DCNEI (2010).

As experiências vinculadas à linguagem corporal se fazem presentes no direito das crianças ao pertencimento à natureza, a partir do meio natural, é possível recriar contextos nos quais tem a proximidade com a compreensão do mundo que as rodeiam. As iniciativas ambientais, sociais e de Educação Ambiental incluem a historicidade da vida cotidiana, das comunidades, das sociedades e dos ecossistemas em geral, envolve o processo de ser como sujeito dentro de um grupo, em relação ao mundo e ao meio ambiente. Compreender e participar no ambiente e em estilos de vida sustentáveis.

Trabalhar em projetos relacionados a contextos históricos visa renovar e apagar a inércia encontrada hoje na educação tradicional:

> Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. Em razão disso, considero da maior relevância defender o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas (Bujes, 2001, p. 21).

Além disso, é possível organizar atividades educativas a partir de aspectos socioculturais, focando na diversidade de atitudes dos professores(as) e ampliando o conhecimento das crianças sobre as realidades culturais, históricas e socioeconômicas da sociedade em que vivem.

O poder das práticas pela via da DCNEI (2010, p.26), também permite "situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar", a possibilidade de proporcionar o processo social inclusivo. Na mesma perspectiva as "vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade" (Brasil, 2010, p.26), são elementos estruturantes para a composição dos eixos norteadores das diretrizes.

Percorrendo ainda as propostas da DCNEI (2010, p. 26), abrangemos as atividades que "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza" que pode ser concebido como uma importante atribuição das relações introduzidas no ambiente infantil, construindo a concepção das infâncias pelo desenvolvimento crítico e emancipatório dos personagens.

A elaboração de práticas que promovam toda uma estrutura permite essa possibilidade de refletir as diferentes vivências que promovam uma abordagem na qual possibilite a relação social, a partir também da utilização do mundo lúdico. Esse incentivo se faz presente no espaço da Educação Infantil, a partir da abordagem de projetos, que envolvam atividades que modifiquem as ações das crianças.

Ao abordar essa relação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) destacam a importância de utilizar a metodologia de projetos como forma de promover a interação das crianças com diversas expressões artísticas e culturais, como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Essa proposta tem como objetivo estimular a curiosidade e o interesse das crianças, oferecendo experiências ricas e variadas que contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento e para a construção de uma prática pedagógica baseada em projetos.

Finalizando a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 26), destacamos as duas últimas garantias de experiências propostas, voltadas à compreensão das relações socioambientais. Segundo o documento, é essencial "promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais". A Educação Ambiental, nesse sentido, torna-se um caminho fundamental para aproximar as crianças das relações entre o meio natural e o contexto social em que vivem.

Além disso, é importante valorizar as diferentes tradições culturais brasileiras, reconhecendo as manifestações que emergem das vivências das próprias crianças. Essa valorização das identidades e da diversidade cultural acompanha o espírito experiencial proposto pela DCNEI (2010), fortalecendo práticas educativas que respeitem os saberes locais e incentivam uma consciência crítica desde a infância.

A partir das inúmeras transformações que a Educação Infantil vem sofrendo ao longo dos anos, passando por processos de revisão das concepções sobre as crianças e seu desenvolvimento, a presença das diretrizes na elaboração e ou readequação dos projetos pedagógicos das escolas de Educação Infantil é a garantia de que novas concepções para essa etapa da Educação estão sendo utilizadas, assegurando em sua integralidade o cuidar como algo indissociável do processo educativo e assim garantindo os direitos expressos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação, também com a presença Base Nacional Comum Curricular e especialmente na introdução da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Pode-se então perceber que oportunizar discussões acerca de como orientar o trabalho junto às crianças e garantir práticas que se articulem, sem antecipar o processo relativo ao ensino fundamental são ações previstas e sugeridas nas diretrizes que tem o objetivo de garantir uma Educação Infantil de qualidade por meio de todos essas propostas, que objetivam uma melhor virtude social.

2.1.2 A construção do conhecimento por projetos: Entre teoria e prática

Nos últimos anos, observa-se uma expansão da Educação Ambiental no ensino formal, que tem objetivos e meios claramente definidos e seu principal local de emergência é o ambiente escolar. A Lei 9.795/99 no seu artigo 9°, estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal, respeitando as suas diretrizes nacionais.

Uma forma de presenciar a diversidade da Educação Ambiental é a partir de projetos. O que hoje se denomina projeto, representa em especial uma proposta educacional que visa aliar pesquisa e colaboração em benefício da aprendizagem e da autonomia das crianças.

Com a ótica no ambiente da Educação Infantil, podemos constituir dois modelos de abordagens a partir do foco principal que são os projetos. Como base iremos utilizar Hernández (1998); Hernández e Ventura (1998); Barbosa (2008) e Barbosa e Horn (2008) que irão demonstrar a importância de utilizar o formato de projetos no contexto do cotidiano das múltiplas infâncias.

Ao compreender o tratamento das diferentes obras, Hernández e Ventura (1998) vão constituir três estratégias para a organização dos conhecimentos escolares como:

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández e Ventura, 1998, p.61).

Na implementação de um projeto de trabalho, segundo o autor acima, o ensino e a aprendizagem ocorrem ao longo de um caminho nunca fixo. O autor oferece ideias que expressam uma forma de pensar o papel da escola, abrindo caminho para o reposicionamento do conhecimento escolar. Barbosa e Horn (2008, p. 19), vão apresentar que "Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e quebrar o marasmo da escola tradicional". Esse movimento de reconstrução também é exposto na Pedagogia de Projetos.

A realização de um Projeto de Trabalho permite integrar conteúdos de diferentes atividades, conferindo-lhe uma perspectiva interdisciplinar, exigindo a participação de todos os professores(as) e envolvendo algo mais na docência dos cursos. O papel do professor será construir, com efeito, o conhecimento desenvolvido durante o processo de aprendizagem, contextualizando-o.

O professor(a) exerce um papel fundamental em todo o processo de implementação de um projeto pedagógico, pois é ele quem organiza as experiências educativas, media as interações e cria condições para que as aprendizagens ocorram de forma significativa no cotidiano escolar. Nesse sentido, a atuação docente não se limita à execução de atividades previamente planejadas, mas envolve também a capacidade de escuta, reflexão e reorganização das práticas pedagógicas a partir das necessidades e interesses das crianças. Conforme destacam Barbosa e Horn, "a pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo" (Barbosa; Horn, 2008, p. 85). Dessa forma, os projetos pedagógicos tornam-se estratégias potentes para fortalecer o protagonismo docente e promover práticas educativas mais integradoras, colaborativas e significativas no contexto da Educação Infantil.

Considerando que a docência é uma atividade prática cujas consequências sociais, políticas e ideológicas são de grande preocupação no contexto das decisões político-educacionais, pode-se dizer que compreender a prática dos professores dá uma importante contribuição para a avaliação das propostas educativas da instituição, tendo em vista levar em conta o ponto de vista dos educadores(as).

Ainda a partir de Hernández (1998), os projetos de trabalho não podem ser considerados simplesmente como um método, no sentido em que a palavra é geralmente entendida, como uma

aplicação de regras e fórmulas ou como uma estratégia. A atividade inclui etapas que precisam ser seguidas.

A orientação que mobiliza esse formato de metodologia que Hernández e Ventura (1998, p.61) anunciam como "A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional", o conhecer a partir do fenômeno de integração das diversas culturas por meio da relação social, um processo de expansão e respeito às qualidades e reconhecer os pontos considerados multiculturais.

Porém, é importante que o tema definido seja escolhido de forma agradável com as crianças, levando em consideração suas expectativas, possibilidades e necessidades.

> O que poderia ser um projeto de trabalho:
> 1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
> 2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
> 3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade.
> 4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
> 5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
> 6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras mais).
> 7. Uma aproximação atualizada dos problemas das disciplinas e dos saberes.
> 8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
> 9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem (Hernández, 1998, p. 83-86).

A progressão de um projeto de trabalho provavelmente passará por diferentes etapas de um grupo para outro, mas o processamento da informação acaba sendo uma das funções básicas do projeto. Um projeto só tem início a partir da escolha de um tema, no próximo capítulo, são apresentados e intitulados como emergentes, podemos usufruir de diferentes temáticas que convivem com questões socioambientais das duas propostas que utilizam os projetos como a base de uma pesquisa.

Hernández e Ventura (1998), identificam vários aspectos a serem considerados no desenvolvimento de um projeto. Um desses aspectos diz respeito à seleção dos temas a serem estudados. Isto pode fazer parte do currículo oficial, pode surgir de fatos atuais, pode surgir de problemas sugeridos por professores(as) ou crianças, ou pode surgir de problemas que não foram resolvidos em outro projeto.

Nesta etapa, o foco será no registro dos processos, informações e conclusões obtidas pelas crianças para que o grupo possa tomar decisões para futuras ações coletivas. A conclusão assumirá uma forma decidida pelo grupo: um texto, uma peça, um mural, uma campanha, etc.

No artigo 10° da Política Nacional de Educação Ambiental (1999), visa desenvolver a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, o inciso I, demonstra que a educação ambiental não deve ser implantada como uma disciplina específica no currículo de ensino. Ao analisar esse material referente a Educação Ambiental podemos encontrar abordagens, problematizações, formações e diferentes contextos nos quais podemos encontrar essa relação social do indivíduo e em especial do coletivo.

Em ser uma proposta integrada, podemos compreender conforme Hernández e Ventura (1998, p. 83), que "Os Projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento", essa proposta pode ampliar as propostas de atividades, reunindo diferentes contextos, pessoas e principalmente os processos socioambientais.

Complementando esse processo de inovação Barbosa e Horn (2008, p. 31), vão demonstrar que "Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos", o desenvolvimento criativo de inovar com as diferentes propostas que se reúnem para abranger as atividades no espaço da Educação Infantil.

Loureiro (2007) afirma que os efeitos do movimento crítico na Educação Ambiental tornam-se perceptíveis na ampliação da compreensão de mundo e no redimensionamento das relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o coletivo. Segundo o autor, temas antes tratados apenas como instrumentos para a preservação ou o respeito à natureza passam a ser problematizados em suas múltiplas dimensões — cultural, econômica, política, histórica e estética — superando a visão dicotômica entre cultura e natureza.

Além disso, projetos que anteriormente eram desenvolvidos de forma isolada passam a ser integrados à estrutura pedagógica das escolas, em diálogo com suas diretrizes institucionais. Loureiro (2007) destaca ainda que a consolidação dessa perspectiva exige interlocução com as políticas públicas e com os sistemas de ensino, de modo que a dimensão ambiental deixe de ser periférica e passe a compor ativamente os projetos político-pedagógicos das instituições escolares.

Nessa mesma perspectiva, a Educação Ambiental pode ser compreendida por Tristão (2013, p. 847), como uma "filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema". Para o autor, o envolvimento com a Educação Ambiental parte de uma "orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental". Essa visão reforça a ideia de que a Educação Ambiental deve ultrapassar o mero ensino formal de conteúdos específicos e se inserir como uma prática que perpassa todas as dimensões do cotidiano, promovendo a reflexão crítica sobre a relação entre sociedade e meio ambiente. Assim,

torna-se uma essencial para a formação de cidadãos conscientes, capazes de agir de forma responsável, ética e sustentável diante dos desafios ambientais e sociais contemporâneos.

Em determinado momento, Barbosa e Horn (2008, p. 34), vão mencionar a proposta “através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola”. Esse processo de contextualizar a comunidade escolar, é imprescindível para a realização das atividades com o convívio familiar e comunitário.

A integração de diferentes conteúdos, permite uma avaliação docente dos projetos de trabalho que deverá ser contínua e abranger todo o desenvolvimento de todos os processos dentro de um projeto. Avaliação inicial do que as crianças sabem sobre o tema, hipóteses, referências de estudo e avaliações formativas, o conhecer do ambiente no qual serão reproduzidas as atividades, o entorno familiar entre outros aspectos que são concretizados no decurso do tempo.

O entendimento de como as crianças acompanham o significado de seus projetos e o que realmente aprendem ao longo desse processo evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem o aprender como experiência significativa. Nesse contexto, o trabalho com projetos permite reconhecer os conhecimentos prévios das crianças, suas curiosidades e hipóteses sobre o mundo, favorecendo processos de aprendizagem que partem de suas próprias experiências e interpretações da realidade. Conforme afirmam Hernández e Ventura, “um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar” (Hernández; Ventura, 1998, p. 62). Dessa forma, a pedagogia de projetos contribui para a construção de aprendizagens mais contextualizadas, nas quais as crianças assumem um papel ativo na produção de conhecimentos.

Segundo Hernández e Ventura (1998), a organização do currículo escolar por meio de projetos está ligada a uma perspectiva de conhecimento globalizada e articulada que não é limitada por fronteiras disciplinares. Para esses autores, utilizar projetos como estratégia é vantajoso para a construção do conhecimento escolar, permitindo que as crianças construam seu próprio conhecimento a partir de uma variedade de conhecimentos especializados.

Conforme Hernández e Ventura (1998, p. 63), “A aprendizagem, nos Projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade, à diferença dos Centros de interesse”, ao compartilhar essa diferença, podemos acrescentar e complementar com o modelo da Pedagogia de Projetos de Barbosa (2008) e Barbosa e Horn (2008).

Essa metodologia também é conhecida por sua longa tradição na pedagogia e é apresentada pelas autoras como um movimento nas escolas brasileiras e sob uma perspectiva avançada de inovação

e experimentação pedagógica. A estrutura da Pedagogia de Projetos pode ser entendida como uma configuração de composição do currículo, que visa desenvolver o estímulo das crianças a investigarem a realidade através das interações entre diferentes campos do conhecimento. Barbosa e Horn (2008), vão mencionar a questão dos projetos a partir da concepção da Escola Nova, porém é preciso fazer uma atualização sobre os projetos.

É importante mencionar que a partir das diversas mudanças ocorridas nas últimas cinco décadas, levam-nos a perceber e observar grandes transformações nos modos de compreender as diferentes infâncias, crianças, sendo entendidas também a promoção de construções socioculturais Barbosa e Horn (2008).

Uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, Barbosa e Horn (2008, p. 87), vão definir "A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo crescer." Em uma perspectiva de construção de conhecimento pelas crianças, mais do que uma transmissão de conhecimento pelo professor(a).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a inclusão da Educação Ambiental em muitos espaços vividos e principalmente nos espaços educacionais formais, nos quais os professores(as) desenvolvem sua ação profissional, pode apontar para cenários de alternativas presenciais e futuras.

Desta forma, é importante ressaltar que os educadores(as) têm intenções ao desenvolver projetos, mas que essas intenções não são apenas ideias. Os educadores(as) devem, portanto, ver-se não como transmissores de conhecimento, mas como facilitadores da aprendizagem.

> Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente tem um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e aprendizagens. Um espaço onde há inversão e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento e renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem, de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas (Barbosa e Horn, 2008, p.85).

As autoras fundamentam essa metodologia de trabalho a partir de projetos em uma perspectiva sócio construtivista e sociointeracionista, apontando para uma visão mais na perspectiva da pósmodernidade e uma visão global dos problemas da educação. Abrangendo também o próprio teórico Vygotsky (1984), em sua teoria mencionada como a zona de desenvolvimento proximal que convida a criança a trabalhar em cima e diante das suas possibilidades, tornando assim eficaz o seu desenvolvimento.

A apresentação de uma sólida fundamentação teórica, as autoras enriquecem o seu trabalho com profícuos exemplos de projetos em diferentes fases do desenvolvimento, tornando mais claro para o leitor o caminho específico dessa abordagem pedagógica centrada em problemas. As autoras Barbosa

e Horn (2008), referem-se especificamente à finalidade das propostas de projetos na etapa da Educação Infantil e sugerem que os projetos sejam concebidos desta forma sejam:

> elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (Barbosa e Horn, 2008, p.34).

Entre estas, as propostas de projetos aqui mencionadas são formas de contribuir para uma visão mais humana de provocar mudanças onde a participação das crianças seja ativa e não passiva, e onde possa ser eficaz, parcial e realizada de uma forma inclusiva e reconhecida.

Em suma, há evidências do potencial da Pedagogia de Projetos para contribuir significativamente para a pedagogia baseada na primeira infância, pois pode incluir vários preceitos, como a participação ativa das crianças, ouvir as suas opiniões, dar-lhes a oportunidade de concretizar plenamente a sua cultura. Para que a escola proporcione um sentido na vida das crianças, é preciso que seja construída a partir dos sentimentos nos quais a comunidade carrega, integrado principalmente aos significados mais amplos sócio culturalmente, Barbosa e Horn (2008).

Segundo as autoras, a Pedagogia de Projetos possibilita, portanto, uma Educação de qualidade voltada para uma aprendizagem significativa.

> Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. [...] Essa observação não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo (Barbosa e Horn, 2008, p. 85-86).

O projeto é um dos meios de trabalhar o conhecimento, cultura e habilidades pessoais, o uso de objetos e ferramentas com crianças, em vez de para crianças, nem para as crianças. Apreciar as diferentes formas de escolha do conhecimento, a riqueza das experiências socioculturais, a subjetividade infantil e suas histórias de vida na Educação Infantil.

Para anexar e assinar todo esse processo de desenvolvimento a partir da utilização dos projetos, é preciso apresentar um registro, uma documentação no qual aborda esse modo pedagógico, no que confere as etapas de um procedimento no qual envolve seres, em especial experiências e desafios com crianças da Educação Infantil. Barbosa e Horn (2008) demonstram essa preocupação a partir da expressão que desenvolvem no decurso do livro:

> A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia-a-dia na escola,

> vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais (Barbosa e Horn, 2008, p. 94).

Podemos compreender a partir das diferentes leituras envolvendo a concepção da documentação pedagógica, que esse desenvolvimento se torna presente em duas óticas encontradas facilmente em uma instituição de ensino. A documentação pedagógica vai disponibilizar o contato com os resultados, apontando diferentes formatos para a compreensão das relações. Ao intitular as relações podemos entender as duas perspectivas sintonizadas por essa expressão.

O entendimento das crianças nessa proposta concede o envolvimento com as práticas que as rodeiam, atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar, movimentando o despertar da curiosidade por meio de ações que podem constituir relações sociais com seus pares aproximando os diferentes sentimentos e ações que determinam o processo de conquista e participação na construção das práticas emergentes. A outra perspectiva é a partir da compreensão dos educadores(as) em desenvolver processos que organizam e observam a participação de temas que inspiram o desenvolvimento crítico e inclusivo.

A primeira infância é um período fundamental na vida de uma pessoa, no qual ela desenvolve seu potencial ao longo da vida. Conforme aponta Barbosa e Horn (2008, p. 72) pode ser considerado como “período que vai dos 0 a 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações” Portanto, é concebido como uma etapa de alcançar um desenvolvimento possível de cada criança em diferentes processos, afetivos, de inteligência, diversos modos de linguagem comunicativa e também na estruturação dos hábitos saudáveis.

Essa documentação com a abordagem de monitorar e avaliar a aprendizagem tem sido citada em diferentes documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e mais contemporaneamente a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Na Educação Infantil, a abordagem por projetos ocupa um lugar essencial ao permitir que o cotidiano pedagógico se organize de maneira mais flexível, investigativa e centrada na criança. Diferente de uma sequência fixa de conteúdos, os projetos possibilitam que as aprendizagens surjam a partir das curiosidades, necessidades e experiências dos próprios alunos, favorecendo um ambiente dinâmico de descobertas e construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem está em sintonia com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos pelas diretrizes curriculares, ao valorizar a escuta sensível, a participação ativa e o envolvimento afetivo no processo educativo. No entanto, embora os projetos estejam presentes nas

práticas de muitas instituições, é válido questionar: será que sua estruturação segue, de fato, os fundamentos teóricos e metodológicos propostos pelas abordagens amplamente discutidas na literatura?

Ou estariam sendo aplicados de forma fragmentada, sem aprofundamento na intencionalidade pedagógica que os sustenta? Essa reflexão se faz necessária para que a Educação Infantil não apenas adote projetos como forma de organização do trabalho, mas também assegure que eles contribuam verdadeiramente para o desenvolvimento integral das crianças, conectando o saber escolar às realidades sociais, culturais e ambientais que as cercam.

Os projetos na Educação Infantil são desenvolvidos a partir de temas significativos, que podem surgir tanto do interesse das crianças quanto das sugestões dos professores. Essa escolha não acontece de forma aleatória, mas sim com a intenção de construir práticas pedagógicas que respondam às necessidades reais de um grupo, de uma comunidade ou de um ambiente específico. A proposta é que essas experiências não sejam meramente pontuais, mas sim orientadas por intencionalidades educativas, favorecendo aprendizagens mais profundas e contextualizadas. Essa abordagem se apoia em referenciais como os Projetos de Trabalho e a Pedagogia de Projetos, que reforçam o valor de práticas integradas, colaborativas e atentas à escuta das crianças, ainda que, na prática, nem sempre estejam estruturadas rigorosamente conforme essas metodologias.

Dando continuidade ao aprofundamento teórico e prático da pesquisa, o próximo tópico, intitulado "O papel do educador na Educação Infantil: Mediação, escuta e formação integral", discute as responsabilidades e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse processo. Refletir sobre a atuação docente é essencial para compreender como o educador se posiciona como mediador das experiências infantis, garantindo espaços de escuta sensível, respeito à diversidade e estímulo à construção de saberes de forma crítica e colaborativa. Esse olhar sobre o educador amplia a compreensão de que sua função vai além da transmissão de conteúdos, sendo peça-chave na criação de ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

2.2 O papel do educador na Educação Infantil: Mediação, escuta e formação integral

Ser educador na Educação Infantil vai muito além do domínio de conteúdos pedagógicos e curriculares. Trata-se de um sujeito que, antes de tudo, compreende a infância como uma fase rica em potencialidades, marcada pela curiosidade, imaginação e pelas descobertas constantes (Piaget, 1971; Vygotsky, 1991). O educador é, nesse contexto, um mediador sensível que escuta, observa e propõe experiências capazes de despertar o pensamento crítico, o respeito às diferenças e a construção de

sentidos sobre o mundo (Freire, 1996). Sua atuação exige intencionalidade, empatia e compromisso com a formação integral das crianças.

A composição do educador envolve dimensões que se entrelaçam: afetiva, ética, política e formativa. Ele é alguém que precisa estar em constante reflexão sobre sua prática, suas crenças e suas relações com o outro (Schön, 1992). Isso significa reconhecer-se como parte de um processo coletivo e histórico de transformação, que inclui o direito das crianças à participação, à expressão e à vivência plena do ambiente em que estão inseridas. Assim, o educador assume também um papel social, ao promover práticas educativas que acolhem a diversidade e valorizam o pertencimento cultural e ambiental (Carvalho, 2004).

No campo da Educação Ambiental, esse papel se intensifica. O educador ambiental não apenas transmite informações sobre o meio ambiente, mas convida as crianças a pensarem criticamente sobre suas relações com a natureza, os recursos naturais e a sociedade (Guimarães, 2000). Ele propõe vivências significativas que conectam o cotidiano das crianças aos desafios socioambientais do presente, promovendo o cuidado, o respeito e a responsabilidade coletiva (Loureiro, 2004). Nesse processo, sua escuta atenta torna-se uma ferramenta essencial para que os projetos pedagógicos refletem as inquietações e interesses dos pequenos.

Loureiro (2007) diferencia a Educação Ambiental crítica de determinadas abordagens que, embora busquem superar a simples transmissão de conteúdos e a sensibilização superficial, acabam incorrendo em outro tipo de reducionismo. Segundo o autor, essas perspectivas interpretam os processos sociais exclusivamente a partir de categorias da ecologia biológica, o que resulta na biologização de fenômenos histórico-sociais. Como consequência, consolida-se uma visão funcionalista da sociedade, marcada por analogias generalizantes entre sistemas naturais e sociais, desconsiderando as especificidades das desigualdades econômicas e dos preconceitos culturais que estruturam a realidade. Nesse sentido, Loureiro enfatiza que a atividade educativa possui uma função social que não pode ser ignorada nem reduzida a explicações naturalizantes.

Continuando com Loureiro (2007) o autor destaca que, quando educadores e educandos participam da construção de práticas alinhadas à abordagem crítica da Educação Ambiental, tendem a demonstrar maior envolvimento e motivação. Isso ocorre porque essa perspectiva insere a Educação Ambiental na realidade concreta do cotidiano escolar, evitando que ela se torne apenas um acréscimo às já sobrecarregadas rotinas pedagógicas. O autor argumenta que, ao romper com discursos abstratos de “salvação pela educação” ou com a simples normatização de comportamentos considerados ecologicamente corretos, a Educação Ambiental passa a constituir-se como dimensão inerente ao fazer pedagógico. Dessa forma, fortalece-se a busca por novas formas de relação social na natureza e amplia-

se a adesão de educadores que, antes resistentes ao tema por considerá-lo distante das condições objetivas de vida, passam a incorporá-lo efetivamente à prática educativa.

Outro aspecto importante da composição do educador é a formação continuada. É por meio dela que o professor amplia seu repertório, revisita suas práticas e se apropria de novos referenciais teóricos e metodológicos. A formação não ocorre apenas em cursos formais, mas também nas trocas com colegas, na leitura crítica, nas experiências vividas no ambiente escolar e, principalmente, na escuta das crianças. A formação é, portanto, um movimento permanente, que permite ao educador se reinventar, reconhecer seus desafios e fortalecer sua atuação.

Por fim, é preciso destacar que a composição dos educadores(as) não é uniforme nem estática. Ela é marcada por trajetórias singulares, por vivências pessoais, por diferentes formações e contextos de atuação. Reconhecer essa diversidade é fundamental para pensar projetos de Educação Ambiental que sejam inclusivos, flexíveis e sensíveis às realidades locais (Carvalho, 2008; Loureiro, 2012). Ao compreender a complexidade desse sujeito educativo, abre-se espaço para práticas mais humanas, críticas e transformadoras na Educação Infantil.

As práticas socioambientais no contexto da Educação Infantil são atravessadas por diferentes concepções pedagógicas, culturais e institucionais. Cada educador(a) interpreta e implementa propostas de Educação Ambiental a partir de suas experiências, formações, valores e da realidade da comunidade escolar em que está inserido (Reigota, 2012). Essas concepções influenciam diretamente o modo como se pensa e se desenvolve um projeto: seja na escolha dos temas, na forma de organização das atividades, ou na intencionalidade pedagógica que guia as ações com as crianças.

Ter diferentes concepções sobre as práticas socioambientais não significa apenas adotar estratégias variadas, mas sim reconhecer que o entendimento sobre o meio ambiente, a natureza, o consumo e as relações sociais podem variar significativamente entre os educadores (Carvalho, 2004; Loureiro, 2004). Enquanto alguns abordam a temática de forma mais ecológica e comportamental, outros buscam uma perspectiva crítica, articulando questões de justiça social, sustentabilidade e cidadania (Guimarães, 2000). Essas variações enriquecem o campo, mas também exigem diálogo, formação continuada e momentos de reflexão coletiva dentro das instituições.

No processo de desenvolvimento de ações educativas, essas diferentes concepções impactam a forma como os projetos são planejados, implementados e avaliados. Projetos que emergem de práticas mais autoritárias ou prescritivas tendem a limitar a participação ativa das crianças, focando apenas em resultados ou produtos finais. Por outro lado, projetos que se orientam por uma pedagogia mais investigativa e sensível às infâncias valorizam o processo, a escuta e a construção conjunta do conhecimento. Isso revela o quanto é essencial compreender a origem e o impacto das concepções que fundamentam as práticas cotidianas.

A escuta ativa das crianças é um ponto central nesse debate. Quando o educador compreende a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, expressar-se e propor caminhos, ele posiciona seu papel na prática pedagógica. A escuta deixa de ser apenas um gesto simbólico e passa a orientar as decisões do projeto, respeitando os interesses, as curiosidades e as vivências das crianças. Essa postura requer sensibilidade, tempo e disposição para compreender os sentidos que as crianças atribuem ao mundo ao seu redor.

Assim, ao reconhecer e valorizar as diferentes concepções sobre as propostas socioambientais, abre-se espaço para uma prática pedagógica mais plural, democrática e situada. O diálogo entre essas concepções é fundamental para a construção de uma Educação Ambiental que faça sentido no cotidiano das crianças e que promova ações verdadeiramente transformadoras. É nesse cenário que os projetos ganham potência: quando são construídos com as crianças, a partir da escuta de seus saberes, de suas histórias e dos contextos que habitam (Freire, 1996; Loureiro, 2004).

2.3 A evolução da Teoria Ecológica para o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

A inserção dessa seção teórica fortalece o estudo ao oferecer sustentação conceitual para a análise qualitativa, permitindo interpretar os relatos das participantes à luz de um referencial consolidado no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Ela amplia a compreensão de que promover o direito da criança de pertencer à natureza implica reorganizar práticas pedagógicas, vínculos comunitários e concepções culturais sobre infância e ambiente.

Apresentar a biografia de um autor é uma forma de aproximar o leitor de suas ideias e compreender as influências que moldaram sua produção intelectual. Mais do que situar o autor em seu tempo, essa abordagem permite reconhecer o valor de sua trajetória e a relevância de sua obra para o campo de estudo em questão. Neste sentido, destacamos a contribuição de Urie Bronfenbrenner, autor central desta pesquisa, cuja teoria oferece uma base sólida para a compreensão do desenvolvimento humano em contextos ecológicos. A seguir, faremos uma breve apresentação de sua vida e obra, buscando revelar as conexões entre sua experiência pessoal e suas contribuições científicas.

Urie Bronfenbrenner nasceu no dia 29 de abril de 1917, em Moscou, no ano de 2005 veio a falecer por complicações de diabetes. Foi um psicólogo de grande importância para o campo da ciência humana, em especial no campo das infâncias e da família, passou a ser conhecido como ecologista humano. Bronfenbrenner era originário de judeus e pertencia a uma classe social que tinha um bom grau cultural. Seu pai era médico e cientista, e a sua mãe admirava as artes e letras. A fase de intensos conflitos trouxe a família de Bronfenbrenner se mudar para os Estados Unidos no ano de 1923.

A infância de Bronfenbrenner foi vivenciada no norte do estado de New York, em uma modesta vila denominada de Letchworth. Alexander Bronfenbrenner, seu pai, bem como um admirável profissional no campo da Neuropatologia, também tinha o título de doutor na área da Zoologia. Conforme Bronfenbrenner (1996), seu pai, era no fundo, um naturalista de campo. E a partir dessa representação conseguiu adquirir um emprego como médico em uma instituição que abrangia em especial o tratamento de pessoas com necessidades especiais. O ambiente no qual ele conviveu a maior parte da sua infância favorece um rico campo biológico e social, provavelmente essas experiências impactam na escolha da sua carreira.

No decurso do tempo, especificamente em 1938, Bronfenbrenner concluiu a sua formação superior em Música e Psicologia pela Universidade de Cornell, dois anos após finalizar o Mestrado em Educação pela Universidade de Harvard. E por fim teve a consagração do título de doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Michigan. Em seguida do seu doutorado ingressou nas forças armadas dos Estados Unidos e serviu como psicólogo militar durante a Segunda Guerra Mundial. No ano de 1948, voltou para Nova York e fez parte do corpo docente da Universidade de Cornell.

O ano de 1974 foi marcado por Bronfenbrenner pela importância das políticas públicas que possuem uma relevante presença no bem-estar e no desenvolvimento dos seres humanos, esse posicionamento influenciou Bronfenbrenner a desenvolver e implementar políticas que teriam atuação no desenvolvimento em especial das crianças e no contexto das suas famílias.

Posteriormente, no dia 4 de junho de 1979, desenvolveu o pensamento e a teoria, o livro “The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design” (1979), a versão na língua portuguesa chegou em 1996, essa obra traz a relação da ecologia do desenvolvimento humano em observar o modo no qual as crianças mudavam de acordo com o contexto em que cresciam. Então, decidiu estudar quais eram os elementos que mais afetam o desenvolvimento infantil a esse respeito. Nessa teoria Bronfenbrenner aponta o modelo ecológico a partir de determinados ambientes como: Microssistema, Mesossistema, Exossistema e o Macrossistema.

A transição ecológica vai identificar um fenômeno de movimento, Bronfenbrenner (1996, p. 22), que faz uma definição que “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”. São considerados processos de mudança, e com a composição da pesquisa baseada especialmente por projetos, podem promover diferentes ambientes para as crianças e também para os educadores(as), um exemplo é definido como o primeiro contato com a abordagem a partir de temas emergentes são considerados processos de transições.

O acompanhamento dos ciclos de desenvolvimento humano revela que os efeitos das interações das pessoas no desenvolvimento mudam ao longo do tempo. Então, pode ser constituído como um elemento fundamental na pesquisa e sobretudo na construção dos elementos proximais. A busca por acompanhar o desenvolvimento leva a compreender uma mudança de estrutura, considerada como outro termo destacado por Bronfenbrenner (1996), como a transição ecológica.

Todo esse processo de desenvolvimento com os tantos ambientes permitiu que Bronfenbrenner compreende-se que especialmente a interação da pessoa com os diferentes ambientes era caracterizada principalmente pela reciprocidade. A extensa pesquisa, possibilitou o desenvolvimento de 14 livros e mais de 300 artigos e capítulos, relacionados a sua teoria, que mesmo assim, poderia ter possíveis atualizações, Bronfenbrenner (1996), faz uma apreciação da sua obra, na visão do autor a maior ênfase era relacionada principalmente ao ambiente, estabelecendo, portanto, pouca atenção para os processos individuais.

No decurso do tempo, dessa forma, é apresentado o modelo bioecológico (2011), um processo ainda em evolução com diversas descobertas. A chegada do modelo bioecológico permite o processo de complementação, tornando as relações mais dinâmicas, possibilitando a explicação dos elementos essenciais da interação no desenvolvimento humano e propõe uma maior ênfase também na compreensão relacional de aspectos e características tanto do próprio ser humano quanto de diversas situações.

O desenvolvimento do termo ecologia para bioecologia remonta ao reconhecimento de Bronfenbrenner (2011), de que as ideias anteriores eram incompletas. Bronfenbrenner (2011), vai tomar como destaque os níveis estruturais e funcionais, possibilitando uma expansão e também a inclusão de símbolos que remetem inclusive à linguagem. A teoria bioecológica é marcada e apresentada principalmente pelos quatro aspectos, designados como o modelo PPCT “Pessoa, Processo, Contexto e Tempo”.

O processo que é considerado como o desenvolvimento humano ocorre durante o decurso da vida de um ser, quando são estabelecidos padrões estáveis de interação entre as pessoas e o seu ambiente. Atividades interacionistas durante os diferentes processos recíprocos entre o ser humano ativo, em evolução biopsicológica com os objetos, símbolos e principalmente com as pessoas e o contexto no qual se encontra decorrente, podem ser compreendidas como as atividades diárias constituídas pelos papéis da pessoa em desenvolvimento.

A pessoa é apresentada como o ser humano, conforme aponta Bronfenbrenner (2011), pode ser entendido como uma entidade biológica e psicológica que interage constantemente com o seu contexto e constitui um elemento-chave do processo de interação. Esse processo de desenvolvimento, vai ocorrer através da expansão e da convergência entre os diferentes elementos da pessoa e da situação,

que simultaneamente interagem de forma não linear em um processo dinâmico que pode se transformar durante o tempo.

O contexto pode ser entendido como o meio ambiente global, no qual o indivíduo está inserido e onde acontecem os processos desenvolvimentais. Os ambientes podem ser divididos por Bronfenbrenner (1996), o contexto, foi subdividido em quatro níveis de interação o microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O ambiente desempenha um papel importante no desenvolvimento e é entendido em termos físicos, sociais e culturais. Estabelecendo uma relação entre dois ou mais elementos e também pode ser motivo de influência no curso do desenvolvimento humano.

O tempo é o último aspecto denominado no PPCT, também é conhecido especialmente pelo cronossistema, é entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou principalmente pelos eventos que promovem mudanças que ocorrem durante as rotinas das pessoas. A modificação da pessoa, entre a passagem em termos históricos que são aprofundados em todos os movimentos. Pode ser caracterizado pelas reflexões que acontecem a partir de experiências e processos de transição nas relações das pessoas com os diferentes contextos.

Nas pesquisas mais recentes, Bronfenbrenner apresenta o cronossistema que no seu desenvolvimento é dividido em três subsistemas intitulados como: microtempo, mesotempo e macrotempo. Esses subsistemas são de suma importância para o decurso de uma pesquisa qualitativa que apresenta a relação socioambiental. A aproximação do modelo bioecológico, Cecconello e Koller em (2003), vão demonstrar uma metodologia centrada na ligação dos seres.

Por fim, a articulação com Bronfenbrenner contribui para fundamentar a defesa de uma Educação Ambiental crítica e contextualizada, mostrando que o pertencimento não é apenas um sentimento subjetivo, mas um processo ecológico, social e histórico. Dessa forma, a teoria bioecológica não apenas dialoga com o estudo, mas aprofunda sua análise e fortalece suas implicações pedagógicas e políticas.

A partir dessa base teórica e metodológica, a pesquisa avança para uma análise mais aprofundada das temáticas contemporâneas que atravessam a Educação Ambiental na infância. Esses temas emergem tanto das contribuições da literatura quanto das escutas sensíveis realizadas ao longo da investigação, revelando desafios e possibilidades para repensar práticas pedagógicas que dialoguem com o direito das crianças à natureza, com a justiça socioambiental, a inclusão e a pluralidade de vivências que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

2.3.1 Elementos fundamentais para uma Educação Ambiental Crítica e Inclusiva na Educação Infantil

Uma prática pedagógica condizente com os princípios da Educação Ambiental crítica e inclusiva na Educação Infantil deve se estruturar a partir de elementos que dialoguem diretamente com as realidades vividas pelas crianças. Nesse sentido, a escuta ativa desponta como elemento fundamental, o que se articula ao componente Processo do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), já que os processos proximais, como interações cotidianas entre crianças e educadores – são os principais motores do desenvolvimento humano. Ouvir as crianças em suas falas, gestos, brincadeiras e perguntas, como destacado nas entrevistas, possibilita compreender suas curiosidades e necessidades, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e de conhecimento.

Além do espaço físico, os contextos sociais e culturais em que a criança está inserida também moldam seus modos de aprender e se relacionar. No modelo PPCT, isso corresponde à interação entre diferentes sistemas, como a escola, a família e a comunidade. Ao considerar a diversidade de experiências culturais e familiares, práticas pedagógicas tornam-se mais plurais e inclusivas, permitindo que a Educação Ambiental dialogue com diferentes formas de habitar o mundo. Nos relatos das educadoras, isso se materializou em atividades que incorporaram elementos da cultura indígena e da vida comunitária, enriquecendo as propostas educativas e combatendo visões homogêneas e reducionistas.

O compromisso com a criticidade, outro pilar central, pode ser compreendido na dimensão da Pessoa**,** um dos componentes do PPCT, que enfatiza características individuais – como motivação, curiosidade e capacidade reflexiva – que influenciam a forma como cada criança participa das interações. Quando as crianças são convidadas a refletir sobre desigualdades socioambientais, formas de consumo e cuidado com o outro e com a natureza, como descrito nos projetos de reciclagem e escrita com gravetos, elas exercitam suas capacidades críticas, mesmo em idades iniciais. Isso demonstra que o ensino crítico é possível e necessário já na Educação Infantil.

O compromisso com a criticidade, outro pilar central, pode ser compreendido na dimensão da Pessoa**,** um dos componentes do PPCT, que enfatiza características individuais – como motivação, curiosidade e capacidade reflexiva – que influenciam a forma como cada criança participa das interações. Quando as crianças são convidadas a refletir sobre desigualdades socioambientais, formas de consumo e cuidado com o outro e com a natureza, como descrito nos projetos de reciclagem e escrita com gravetos, elas exercitam suas capacidades críticas, mesmo em idades iniciais. Isso demonstra que o ensino crítico é possível e necessário já na Educação Infantil.

A interdisciplinaridade, por sua vez, conecta-se ao eixo do Processo novamente, pois potencializa interações significativas que atravessam diferentes dimensões da experiência infantil. Projetos que articulam brincar, linguagem, experiências sensoriais e contato com a natureza permitem que a Educação Ambiental esteja presente no cotidiano escolar, favorecendo uma compreensão sistêmica da vida. Ao observar as crianças explorando materiais como a argila ou construindo narrativas coletivas sobre o meio ambiente, nota-se como múltiplos saberes se entrelaçam em práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento integral.

Ao analisar a trajetória da Educação Ambiental, Loureiro (2007) afirma que o campo foi constituído por diferentes visões de mundo em constante diálogo e disputa, o que explica a multiplicidade de denominações atribuídas à área ao longo do tempo. Segundo o autor, sua identidade foi construída mais pela crítica ao modelo urbano-industrial, individualista e consumista do que por uma unidade consensual de propostas. Por isso, tornou-se necessário explicitar as distintas abordagens existentes, evitando simplificações ou homogeneizações. Nesse contexto, a Educação Ambiental crítica aproxima-se de perspectivas transformadoras, emancipatórias e dialógicas, defendendo que os processos ecológicos devem ser compreendidos articuladamente às dimensões sociais. Para Loureiro (2007), a relação ser humano-natureza é mediada por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos, visto que os sujeitos são constituídos como sínteses complexas de relações biológicas e sociais.

Outro ponto fundamental é a participação ativa das crianças, que se relaciona diretamente à dimensão Tempo no modelo PPCT. O desenvolvimento e o aprendizado não ocorrem em momentos isolados, mas ao longo de experiências contínuas e acumuladas. Quando as crianças participam das decisões, investigações e ações nos projetos, como no caso do desfile com fantasias de sacos plásticos, elas vivenciam processos de aprendizagem que se consolidam no tempo, fortalecendo senso de pertencimento e responsabilidade. Esse protagonismo reforça que práticas críticas e inclusivas não apenas escutam, mas potencializam as vozes infantis, criando condições para que sejam sujeitos ativos de transformação.

Além disso, o tempo histórico atual também interfere diretamente na forma como as crianças compreendem e se engajam com o mundo. No contexto brasileiro recente, por exemplo, as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024/2025 evidenciaram de maneira dramática os impactos das mudanças climáticas e da gestão ambiental. Trazer esse tipo de realidade para o cotidiano da Educação Infantil significa possibilitar que as crianças construam vínculos entre suas experiências de aprendizagem e os acontecimentos sociais mais amplos. Ao discutir de forma sensível temas como enchentes, cuidados com a natureza e solidariedade comunitária, educadores podem contextualizar a Educação Ambiental

em situações concretas, permitindo que as crianças percebam a relevância do seu papel na sociedade e compreendam que o tempo histórico é também um campo de aprendizagem e transformação.

Dialogando ainda com Loureiro (2007), o autor argumenta que a Educação Ambiental crítica, por não admitir separações entre cultura e natureza e por questionar o modelo societário vigente, a lógica da educação formal, bem como os fundamentos da ciência e da filosofia dominantes, precisa necessariamente exercer a autocrítica. Para o autor, não é coerente problematizar a realidade mantendo-se distante dela; teoria e prática não podem ser dissociadas. Assim, não basta denunciar contradições ou apontar limites estruturais: é preciso reconhecer que todos estão inseridos na sociedade que se pretende transformar e que, muitas vezes, acabam reproduzindo aspectos daquilo que criticam. Loureiro destaca ainda que admitir erros, incertezas e dificuldades não constitui fragilidade, mas condição essencial do processo de transformação social e de constituição dos sujeitos, sendo fundamental para a reflexão crítica sobre as próprias ações e caminhos percorridos.

Por fim, ao articular os elementos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner com os dados da pesquisa, compreendemos que a Educação Ambiental na Educação Infantil vai além da transmissão de conteúdos: ela emerge das relações cotidianas, do território, da diversidade cultural e da criticidade construída em processos de longo prazo. Assim, a teoria de Bronfenbrenner oferece uma base robusta para compreender e fortalecer as práticas pedagógicas observadas, mostrando que o desenvolvimento humano é inseparável das interações que a criança estabelece com seu ambiente e do modo como vivencia tais experiências ao longo do tempo.

Ao compreender essas inter-relações, educadores podem ampliar seu olhar sobre os projetos desenvolvidos na Educação Infantil, fortalecendo práticas que promovam a participação ativa, o pertencimento e a consciência crítica das crianças em relação ao meio em que vivem. Assim, a teoria de Bronfenbrenner oferece subsídios fundamentais para enriquecer e fundamentar as propostas de Educação Ambiental e os projetos pedagógicos já discutidos neste capítulo.

CAPÍTULO III

3. Temáticas contemporâneas para repensar a Educação Ambiental na infância

A escolha das temáticas que compõem este capítulo está diretamente relacionada ao percurso formativo e profissional do pesquisador, construído ao longo dos últimos anos a partir de diferentes experiências na Educação Infantil, na educação pública e em espaços de reflexão coletiva sobre a Educação Ambiental. O contato cotidiano com crianças, educadores(as) e comunidades escolares possibilitou a percepção de que as práticas pedagógicas não se constituem de forma neutra, mas são

atravessadas por vivências, contextos sociais, marcos históricos e pelas inquietações que emergem diante dos desafios ambientais contemporâneos. Nesse sentido, as temáticas refletem um movimento de amadurecimento profissional, no qual o olhar do pesquisador se transforma progressivamente, passando da observação das práticas à problematização crítica do papel da escola e do(a) educador(a) na garantia de direitos, na construção de pertencimentos e na formação de sujeitos conscientes.

Nesse contexto, os temas escolhidos — o direito das crianças ao pertencimento à natureza, a pluralidade das infâncias no aspecto ambiental, a Educação Ambiental escolar inclusiva e a justiça socioambiental na Educação Infantil — refletem tanto as vivências do pesquisador quanto os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições públicas de ensino. Essas temáticas articulam passado, presente e futuro, ao dialogarem com marcos e debates intensificados nos últimos dez anos e ao apontarem para a urgência de práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade, a equidade e a formação de consciências críticas. Assim, a escolha dos temas busca contribuir para a compreensão e o fortalecimento da Educação Ambiental como um campo capaz de promover pertencimento, participação democrática e transformação social desde a infância.

A partir da análise de diferentes filtros relacionados aos projetos que envolvem Educação Ambiental e Educação Infantil, emergem de forma significativa as chamadas temáticas contemporâneas. Essas temáticas se destacam por refletirem os desafios, tensões e possibilidades do tempo presente, marcado por transformações sociais, culturais, tecnológicas e ambientais ainda em processo de compreensão. Ao abordar tais temas no contexto da infância, revela-se a urgência de discutir as desigualdades, contradições e impactos que recaem sobre as crianças em uma sociedade atravessada pela padronização dos comportamentos de consumo e pelo distanciamento progressivo da relação humano-natureza.

Ao falar em temas contemporâneos, faz-se referência a questões que emergem em determinado momento histórico e social, sendo compreendidas como possibilidades de ocorrências no presente, um tempo atual marcado por eventos cujas implicações ainda estão em processo de compreensão, mas que apontam para impactos significativos no futuro. Tratar da infância no contemporâneo é expressar a preocupação com as desigualdades e contradições vivenciadas pelas crianças em uma sociedade em constante transformação, na qual predomina o imperativo da homogeneização de comportamentos, especialmente no que diz respeito ao consumo e ao acesso às tecnologias. Esse contexto tem afastado as crianças da natureza, enfraquecendo a conexão essencial entre o ser humano e o meio natural.

Nessa perspectiva, a teoria ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1996), especialmente em sua evolução para o Modelo Bioecológico em 2011, torna-se fundamental para compreender como os diferentes contextos, do ambiente mais imediato ao macrossistema social e cultural, influenciam diretamente as experiências da infância. A partir dessa

teoria, é possível analisar de forma mais ampla e integrada os impactos dos fenômenos contemporâneos na vida das crianças, bem como propor práticas pedagógicas que considerem a complexidade dessas interações e valorizem ações educativas mais críticas, contextualizadas e respeitosas com o desenvolvimento infantil e sua relação com o meio ambiente.

A Educação Ambiental possibilita essa compreensão por meio da transversalidade com outros temas e conhecimentos do cotidiano, que podem se unir em um único projeto para explorar a complexidade do sujeito social e cultural. Essa abordagem valoriza o significado, o conceito e a importância de cada tema para a construção do conhecimento na Educação Infantil. Com base nisso, destacamos quatro temas que, no contexto atual em que vivemos, são essenciais para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças a partir das relações que estabelecem com o ambiente socioambiental presente no espaço escolar.

O tema "O direito das crianças ao pertencimento à natureza" emerge a partir da compreensão de que, ao longo da última década, marcada pelo avanço da urbanização, pela intensificação das desigualdades sociais e pelo distanciamento das infâncias dos ambientes naturais, tornou-se cada vez mais urgente reconhecer a natureza como um direito das crianças. As experiências em sala de aula e nos espaços escolares evidenciaram a importância do contato direto com o ambiente natural para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo vínculos afetivos, sensoriais e éticos. Essa temática dialoga com inquietações observadas nas práticas pedagógicas recentes, nas quais se busca romper com modelos excessivamente conteudistas e resgatar a natureza como espaço de aprendizagem, cuidado e pertencimento. Além disso a abordagem com o meio ambiente nas infâncias permite a formação e estimulação sensorial das crianças, a percepção de corpo e natureza oferecendo diferentes variedade de estímulos, cores, texturas, sons e cheiros que podemos desenvolver os sentidos das crianças e aprimorar a sua percepção do mundo ao seu redor.

A temática "Pluralidade no aspecto ambiental das infâncias" reflete a compreensão de que não existe uma infância única, tampouco uma relação homogênea das crianças com o ambiente. Ao longo dos últimos quarenta anos, transformações sociais, culturais, tecnológicas e ambientais evidenciaram múltiplas formas de viver a infância, especialmente no contexto da educação pública. As vivências do pesquisador em diferentes territórios escolares revelaram que as experiências ambientais das crianças são atravessadas por fatores como classe social, território, acesso a espaços verdes e relações comunitárias. Reconhecer essa pluralidade tornou-se uma inquietação central, pois implica pensar práticas de Educação Ambiental que respeitem as diferenças, valorizem os saberes das crianças e ampliem as possibilidades de participação e expressão nos contextos educativos.

A discussão sobre "Educação Ambiental Escolar Inclusiva: a conexão entre direitos, práticas e sustentabilidade" emerge da necessidade de articular os avanços normativos e políticos observados na

última década com as práticas concretas vivenciadas nas escolas. A ampliação do debate sobre inclusão, diversidade e sustentabilidade trouxe novos desafios para a atuação docente, exigindo práticas pedagógicas que considerem as especificidades das crianças e garantam o direito de todas à participação. A trajetória do pesquisador, marcada pela atuação direta em sala de aula e pela formação continuada, evidenciou que a Educação Ambiental inclusiva não se limita ao acesso, mas envolve a construção de práticas sensíveis, acessíveis e contextualizadas, capazes de promover aprendizagens significativas e fortalecer o compromisso coletivo com o cuidado ambiental.

Por fim, a temática "A justiça socioambiental e a Educação Infantil: construindo protagonismos e consciências críticas" articula as inquietações mais recentes do pesquisador diante dos impactos socioambientais vivenciados na última década, como o agravamento das desigualdades, as crises climáticas e os conflitos ambientais. As experiências acumuladas no cotidiano escolar demonstraram que a Educação Infantil é um espaço potente para a construção de valores relacionados à justiça, à solidariedade e à responsabilidade social. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e agentes de transformação, essa temática projeta olhares para o futuro, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo infantil e a formação de consciências críticas desde os primeiros anos, reafirmando o papel da educação pública na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

3.1 O direito das crianças ao pertencimento a natureza

Como primeiro tema contemporâneo iremos demonstrar o direito das crianças ao pertencer à natureza, após compreender todos esses movimentos que incluem a diversidade e a busca pela justiça e que proporcionam novos contextos que visam a multiculturalidade. Ao conceber o tema de pertencer a natureza, permitimos se fundamentar em Léa Tiriba, que compõe inúmeras escritas que relatam a importância do movimento natural em harmonia com o social, desenvolvendo ações que problematizam a dicotomia do homem-natureza.

Nessa proposta podemos entender que as relações que encontramos nos diferentes espaços se constituem em diversas formas, formatos e características, principalmente na composição dos elementos naturais e sociais, Tiriba (2010, p. 02), vai destacar que "Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisaremos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar". Esse processo de conscientização dos passos nativos, permite a compreensão das inúmeras situações inadequadas que prejudicam o desenvolvimento do meio ambiente.

A Educação Ambiental crítica permite o processo de inquietação sobre as ações humanas, Tiriba (2010, p.02), destaca ainda que em uma "situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra." O progresso crítico da consciência permite compreender que não há dicotomia entre homem-natureza, somos todos uma constituição.

As creches e pré-escolas são os ambientes da Educação Infantil, no geral são espaços privilegiados para aprender e ensinar porque nesse lugar as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver, Tiriba (2010). Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente unidas. A BNCC (2018), vai promover esse direito de:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.34)

Nesta perspectiva houve um grande avanço quando abordamos temas como criança e Educação Infantil, seus direitos atualmente são resguardados, e hoje as instituições de Educação Infantil trabalham para garantir o acolhimento, o cuidado, para provocar a curiosidade, oportunizando a investigação, desenvolvendo a sensibilidade e os sentimentos.

As crianças do século XXI são tidas como seres ativos, que interagem com o meio, capazes de lidar com o mundo que as cerca, seres que produzem cultura e autores de seu próprio conhecimento. Para tanto, o objetivo principal da Educação Ambiental conforme Sauvé (2005, p.318), é "a educação ambiental visa a desenvolver um sentimento de pertencer e a favorecer o enraizamento", para que o lugar onde vivemos se torne saudável e cada criança pequena seja um guardião da natureza.

A abordagem a partir de diferentes contextos permite o protagonismo das crianças, mas para isso necessitamos organizar os diversos espaços, conforme aponta Léa Tiriba (2010, p. 07), "precisamos repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades". A organização com base em diferentes estruturas naturais permite a compreensão do meio ambiente.

O meio ambiente é constituído de diferentes formas, é necessário o repensar do formato escolar, no qual a sala de aula é o centro do desenvolvimento infantil, o contato com a natureza é importante. Léa Tiriba (2010), reforça esse processo que:

> É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar (Tiriba, 2010, p. 09).

Na perspectiva de Tiriba (2010), a cultura vai valorizar a dicotomia, e apontar a importância da Educação Ambiental na composição de ações na primeira infância, desenvolvendo a união do ser humano e natureza, a partir da razão e emoção. No momento que uma criança passa a maior parte do tempo emparedado em uma única sala de aula, com o tempo esse ser vai perdendo diferentes oportunidades de desenvolver plenamente todos os sentidos, como a inteligência e principalmente conhecer a sua constituição física, o seu corpo. O ambiente da natureza permite essa diversidade de sabores, espaços, texturas, cheiros e muitas outras formas de comunicação com o mundo Horn (2004).

É crucial para a Educação Infantil desenvolver práticas voltadas para Educação Ambiental, pois possibilita às crianças novas descobertas, sensações e interações com o meio, ressignificando positivamente o olhar das mesmas.

> O contato com a diversidade de formas de vida e de ambientes, bem como com as necessidades e condições necessárias à sobrevivência humana entre as demais espécies de seres vivos, procurando-se incluir a espécie humana entre as demais espécies e superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza (Rosa, 2001, p. 153).

O ambiente demonstra diferentes níveis, permitindo o processo de aperfeiçoamento corporal das crianças a partir do contato com o corpo e a natureza, também são encontrados o desenvolvimento da criatividade e outros sentidos. O próprio espaço da natureza permite a construção do mundo lúdico, a partir de brincadeiras e aprendizagens por meio de elementos que são considerados fundamentais na interação infantil.

A interação segundo Sauvé (2005, p. 317), é proposta pelo “o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente”, esse movimento permite a construção da Educação Ambiental nas diferentes atividades no espaço da Educação Infantil que no decurso é fundamental, pois educar ambientalmente é de fato um processo crítico e dinâmico.

Nessa perspectiva enxergar a possibilidade de se desenvolver a Educação Ambiental na Educação Infantil é um ponto de partida para uma transformação social perante o meio ambiente, é sem dúvida entendê-la como uma chance para formar seres íntegros, éticos e responsáveis por suas atitudes, parte do problema e da solução, crianças que floresçam plenamente enquanto seres humanos.

Podemos compreender a partir de Cousin (2010, p. 92-93), que “pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, à autonomia, à emancipação”. Esse movimento de transição em adquirir a consistência, é que

possibilita os sentidos relacionados ao espaço socioambiental no qual convive e tem diferentes ligações.

O processo de conhecer as suas raízes se transforma a partir da compreensão de si mesma, o movimento de conhecer o seu próprio corpo e também o propósito de pertencer ao ambiente natural por meio da corporeidade que pode ser compreendida como aponta Sánchez (2011, p.25), "O corpo humano é, portanto, seu primeiro ambiente e está em constante busca de acoplamento, adaptação, com o meio em que vive desde os primeiros instantes de sua ontogênese" concebemos a presença de diversas formas que permitem o reconhecimento de interações mutuamente construtivas, principalmente na compreensão de que não estamos imersos ou inseridos no ambiente, mas em uma conexão de pertencimento mútuo, a começar pelas próprias interações corporais.

As interações tanto naturais como sociais modificam o ambiente, no qual as pessoas convivem, proporcionando diferentes sensações em relação ao coletivo e principalmente no indivíduo. O direito ao ambiente natural é essencial para a metamorfose das crianças, o pisar, tocar, abraçar o meio ambiente permite essa análise em diferentes sentimentos.

3.2 Pluralidade no aspecto ambiental das infâncias

A relação da pluralidade envolve todo um contexto de relação social e natural, então podemos observar uma grande relação com os dois primeiros temas que tratamos anteriormente, a inclusão e a ação da justiça socioambiental promovem uma luta pelo respeito, diversidade e principalmente no combate à discriminação socioambiental.

A pluralidade pode ser concebida como consta na no Artigo 206. da Constituição Federal (1988), o ensino ministrado a partir do pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e principalmente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Portanto, pode-se notar que a Educação é pluralidade.

A pluralidade é a diversidade de culturas presentes em uma única sociedade ou região, onde diferentes grupos étnicos e sociais convivem. Nessa perspectiva podemos compreender a partir do espaço escolar, conforme aponta Panasiewicz (2020, p. 192), "Educar para a tolerância deve se configurar tarefa essencial do processo educacional". O respeito à diversidade é primordial para o acompanhamento das atividades no ambiente interacionista.

A diversidade, a partir dos anos noventa, tem sido tema recorrente na literatura voltada às escolas e profissionais que nela trabalham. Tanto temas como questões raciais, diversidade sexual, educação para indígenas como a diversidade religiosa estão sendo frequentemente abordados por aqueles que pretendem entender a realidade escolar, bem como trabalhar com as variantes que nela são

percebidas. Assim, constituindo o espaço da educação escolar como um ambiente bastante privilegiado para o desenvolvimento por meio da socialização e articulação dos saberes.

A pluralidade no ambiente escolar está associada principalmente à participação educacional mais inclusiva, a inclusão de todos os envolvidos pensando essencialmente na boa convivência e no respeito às diferentes formas de estar no mundo. Em outras palavras, é a interação de um processo por relações harmoniosas com pessoas de diferentes gêneros, religiões, classes sociais, cores de pele, habilidades, origens naturais, etc.

As atualizações no decurso dos anos se tornam presente a partir da Base Nacional Comum Curricular, que é considerado documento mais recente (2018), consagrado normativo e que define o conjunto de aprendizagens, vai direcionar a questão de "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas" (BNCC, 2018, p.38).

Essa articulação promove a cooperação das relações sociais e permite o progresso do respeito nos diferentes contextos nos quais se encontram as atividades. O tema da pluralidade e da tolerância à diversidade ocupa cada vez mais espaço nos debates acerca do papel da escola na formação de crianças e jovens, essa questão sempre conduzida à consciência no que diz respeito aos limites da educação escolar.

Nesta perspectiva, a Educação é multicultural, porque é o lar de muitas culturas, dentro do seu espaço, permitindo que a diversidade esteja presente no ensino educacional, considerando o princípio do respeito às diferenças. Os professores desempenham um papel transformador na vida e nas práticas educacionais dos alunos. As práticas e atividades que abordam o pluralismo cultural são eficazes na resolução de problemas, convivência mais respeitosa promovida através do diálogo e do movimento.

O entendimento necessário que pode ser considerado como uma referência é que os educadores deveriam compreender a importância de proporcionar as crianças um ambiente onde o respeito pela diversidade seja priorizado e incentivado. Isto ajuda a criar uma população mais educada e respeitosa, que se preocupa com os outros e tem um espírito coletivo:

> É preciso pensar e viver a educação como meio democrático e, nesta trajetória, possibilitar o ser humano a se tornar cada vez mais autônomo e protagonista do seu processo de construção de conhecimento. Processo que deve ser pautado em condutas que permitam formar um cidadão ético, que respeite a liberdade religiosa, que caminhe para a tolerância e para a responsabilidade social, visando à construção da cultura de paz, do respeito e do cuidado com o diferente. (Panasiewicz, 2020, p. 179)

As atividades educativas são realizadas através do pluralismo, e um ensino de qualidade implica necessariamente o respeito pela diversidade de ideias dos personagens envolvidos no sistema de ensino, isso abrange os professores, crianças e demais atores participantes da comunidade escolar.

Deste ponto de vista, a incumbência da escola é apresentar o conhecimento de múltiplas formas com o apoio de materiais científicos e históricos, reconhecer os próprios direitos e responsabilidades, ser crítico, criativo, humano e para com a sociedade, para assim, para formar o processo de conscientização das crianças que contribuam para melhorar a qualidade de vida e justiça social.

> Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2012, p. 34)

O pensar e articular a partir de vivências e principalmente pela via do interacionismo, são considerados elementos importantes da Educação Ambiental é proposta a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), na medida o currículo articula pontos de vista diferenciados sobre a diversidade e, consequentemente o pluralismo, vem sendo pauta de diversos estudos.

No artigo 15 da DCNEA, é apresentado o tratamento pedagógico do currículo a partir da diversidade “permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes” (Brasil, 2012, p.05). Esse tratamento a partir do viés pedagógico com a abordagem referencial do currículo permite diferentes articulações que promovem as considerações multiculturais que são apresentadas em relativos contextos.

Ao observar comportamentos e atitudes no ambiente em que vivem, as crianças reproduzem os comportamentos e, por vezes, desenvolvem atitudes preconceituosas. Nessa perspectiva a incorporação de questões étnicas e raciais na Educação Infantil visa garantir que a educação supere o racismo e as desigualdades que ele causa. A educação também é essencial para mudar essas atitudes inconscientes. A escola é responsável pela formação de princípios morais e éticos e fomenta o diálogo perspicaz que promove o respeito, o reconhecimento e a compreensão das diferenças existentes no mundo.

A constituição a partir das diversas culturas se faz presente na Educação Infantil, espaço no qual concebemos diferentes comunidades, com seus hábitos e costumes que dialogam com a natureza no decurso histórico. Ao relacionar o ambiente da Educação Infantil podemos compreender por meio de Tiriba e Guimarães (2023, p. 246), demonstram que “Não se trata de imaginar um retorno à aldeia, mas de reinventar, na escola, modos de educar em sintonia com a visão holística, biocêntrica, biofílica de nossos povos originários, presentes em território brasileiro.” A compreensão dos diferentes modos

de viver e aprender, permitindo a aproximação com os processos ancestrais dos povos considerados originários.

Esse caminho percorrido a partir de diferentes culturas permite uma aproximação ao movimento multicultural, abrangendo uma diversidade social que busca e contribui para o desenvolvimento sustentável sem prejudicar o lugar no qual convivemos. A investigação pela compreensão individual a partir de diferentes escolhas, permitem a ampliação dos contextos nos quais em muitas das vezes geram o conflito entre as pessoas. É no espaço da Educação Infantil que podemos manifestar o primeiro respeito e compreensão ao multiculturalismo.

3.3 Educação Ambiental Escolar Inclusiva: A conexão entre direitos, práticas e sustentabilidade

A partir da reflexão trazida por Priscila Wally, amiga e pesquisadora citada no início desta dissertação, introduz-se o conceito de Educação Ambiental Escolar Inclusiva como um campo que articula direitos, práticas pedagógicas e sustentabilidade. Wally (2020), destaca que a inclusão vai além da simples presença física de indivíduos em um grupo; trata-se do ato de incluir, somar e reconhecer cada pessoa como parte integrante de um coletivo ao qual antes não pertenciam. No âmbito social, a inclusão se traduz em ações concretas de igualdade, promovendo a participação plena e o respeito às diferenças entre os indivíduos. Esse entendimento é corroborado por Mantoan (2003), que ressalta a importância de reconhecer que diferenças não implicam inferioridade, assegurando o direito de todos à integração livre de preconceitos e discriminações.

Esse conceito de inclusão, quando articulado à Educação Ambiental, amplia a dimensão da sustentabilidade para além da conservação ambiental, englobando também a promoção da justiça social e o respeito à diversidade humana. A Educação Ambiental Escolar Inclusiva, portanto, propõe práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas a efetiva participação de todas as crianças e jovens nos processos educativos, valorizando suas singularidades. Essa abordagem reafirma que a construção de uma sociedade sustentável depende da capacidade de integrar direitos humanos, equidade e cuidado ambiental, criando ambientes escolares que sejam verdadeiros espaços de convivência plural e respeito mútuo.

O pensar nessa articulação se multiplica a partir da compreensão que a inclusão é o ato de incluir, somar ou acrescentar algo ou pessoa a um grupo ou núcleo ao qual não pertencia anteriormente. A nível social, a inclusão representa atos de igualdade entre diferentes indivíduos que vivem numa determinada sociedade. Mantoan (2003, p.21), destaca que “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades”, esta medida confere, portanto, a todos o direito

de integração e participação nas diversas vertentes do ambiente, livres de qualquer discriminação ou preconceito.

Ao mencionar o direto é importante apresentar, algumas conquistas que são aprovadas no decorrer dos anos, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação para estudantes brasileiros. Ela é composta por noventa e dois artigos que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional.

Dentre todos esses artigos, é apreciado a construção desses direitos vinculados especialmente na Educação Especial que é compreendida como uma modalidade de ensino ministrada preferencialmente na rede regular de ensino, com características em especial na Educação Infantil, como a primeira etapa crítica para iniciar o processo de inclusão, a fim de proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento pleno desde cedo, envolvendo os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou alunos superdotados permitindo portanto o progresso do ambiente sócio inclusivo.

Em apreciar a Lei nº 9.394/1996, dispõe sobre as instruções e fundamentos da educação nacional, a LDB garante que crianças com necessidades educacionais especiais possam frequentar escolas regulares, conforme descrito em:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ens ino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996, p.19).

A relação de compreender as diferenças, suas individualidades e principalmente o movimento de planejar diversas ações educativas, buscam atender todas as necessidades, a partir de práticas transformadoras em oposição a uma atuação tradicional que na maior parte das vezes se torna exclusiva. Esses são alguns pontos essenciais para contemplar efetivamente por completo os direitos de aprendizagem. Com essa perspectiva o artigo 59 da LDB assegura:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996, p.19).

O movimento de proporcionar escolas mais inclusivas, se faz presente no decurso dos anos, essa construção parte a partir da observação e cumprimento das leis. Podemos compreender a partir de Mantoan (2003 p. 20), que "O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista", essa compreensão permite impor as diferenças e o hábito de empregar o sentido de produção das identidades. A partir desses direitos estabelecidos, é possível transformar o ambiente escolar em um lugar mais inclusivo.

A conjuntura socioambiental se torna presente a partir da introdução da Educação Ambiental que conforme Moser (2019, p.34), "logo, a Educação Ambiental está voltada para a reflexão e a superação da crise socioambiental ao contribuir com o respeito, à inclusão, e a qualidade de vida dos sujeitos através de um ambiente sustentável". Essa busca por superar todo esse cenário se torna imprescindível na construção socialmente inclusiva.

É notável que muitas situações dependem também do quadro legal que o suporta, mas só se fortalece através das práticas dos envolvidos, que o executam, e está intimamente relacionado não só com o saber fazer, mas também com a forma como este é visto.

O ensino educacional brasileiro se deparou com uma conjuntura socioambiental mais diversa. Nos últimos dez anos, o sistema de ensino nacional recebeu um aumento impactante do número de alunos com necessidades especiais matriculados em turmas regulares de escolas públicas. Após a implementação da LDB em 1996, outras leis foram revigoradas no Brasil ao passar dos anos, com a chegada da Lei n° 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que se tornou um exemplo.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), legislação esta que tem uma visão sistêmica destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, aponta que:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

> intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 18).

A Educação no viés inclusivo no decurso dos movimentos, traz sob sua incumbência uma estruturação dos modelos de educação tradicional, porém é preciso se questionar se todos esse percurso a partir da construção de leis está sendo organizado e garantido no cotidiano das escolas, esse trabalho objetiva desenvolver então, novas políticas de reestruturação da Educação. Para garantir esse processo é preciso uma transformação do sistema educacional atual, que ainda é considerado exclusivo, direcionado para receber um padrão determinado de crianças.

Na realidade, cabe também à escola a função de receber e ensinar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais. Como o processo de ensino tem início na Educação Infantil, é preciso criar contextos colaborativos entre a escola e a família. Com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem, por meio da adaptação dos espaços às necessidades das crianças, transformando assim, a escola em um espaço sem barreiras para todos, o acesso as salas devem encorajar as ações, aproximando a constituição da infância como um lugar tem o vínculo de receber a todos que procuram, indistintamente.

Mas, é importante mencionar que a escola não é o único fator essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, a parceria com a família e também com a participação das políticas públicas se torna prescindível para realizar uma Educação Ambiental Escolar Inclusiva. Conforme afirma Borges:

> Acessibilizar o ambiental significa fazer uma discussão ampla sobre como as mudanças no ambiente afetam a vida das pessoas com deficiência e também, quais as políticas públicas ambientais que efetivamente são acessíveis e inclusivas, de forma a garantir a participação e o protagonismo destas pessoas no cenário de discussão da sustentabilidade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. E como fazer o inverso, ambientalizar o acessível? A inclusão das pessoas com deficiência é um aspecto importante da sustentabilidade, pois envolve vários fatores relacionados à saúde, educação e equidade por exemplo (Borges, 2014, p. 147).

A presença de um aluno com deficiência no ambiente escolar, estruturalmente, apresenta muitos desafios na maioria dos ambientes educacionais. É preciso pontuar segundo Wally (2020, p. 44), que "Se a criança em situação de inclusão circula em um todo socioambiental a Educação Ambiental Escolar Inclusiva assume um caráter emancipatório e crítico em suas vidas". Esse movimento crítico é o ponto chave para tomar diferentes atitudes em relação a antigos preceitos que se tornam uma barreira.

A formação necessária para a inclusão seria, conforme Mantoan (2003, p.44), é "o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores,

diretores, coordenadores", esse processo também é imprescindível, o suporte de todo os membros da instituição, assim em conjunto com as merendeiras, auxiliares e monitores da escola, aborda e transmite um importante papel obter o sucesso inclusivo.

A atitude de proporcionar que a educação inclusiva se torne uma realidade e para que os alunos se tornem sujeitos desse processo, além de serem os principais beneficiários, é necessário ressignificar. Portanto, a inclusão das crianças com deficiência ou transtorno é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano das escolas brasileiras, desafiando os sistemas escolares por inteiro, necessitando a participação de educadores e colaboradores envolvidos no processo da educação.

3.4 A justiça socioambiental e Educação Infantil: Construindo protagonismos e consciências críticas

Ao abraçar o movimento inclusivo a partir do (re)significar do sistema escolar, podemos entender o envolvimento principal dos educadores em proporcionar diferentes contextos nos quais podem contribuir para o protagonismo das crianças no ambiente da Educação Infantil, outro aspecto importante se faz presente nesta pesquisa, no momento a partir de práticas que demonstram o verdadeiro sentido da justiça socioambiental.

O termo justiça socioambiental pode ser compreendido como a expressão do desequilíbrio social e natural, principalmente na apropriação do meio ambiente e de seus recursos. Considerado conforme Ribeiro (2017, p. 161), a justiça socioambiental é um "instrumento analítico que remete à gênese da produção de mercadorias pelo sistema hegemônico e serve para conhecer o acesso desigual às vantagens e desvantagens que ele engendra", essa compreensão permite o acesso ao movimento relacionado a desigualdade em especial nas diferenças entre as culturas, processo que faz parte do ambiente na Educação Infantil, no qual está exposta a diferentes realidades, das quais aprende valores e estratégias que contribuem para a formação de identidades pessoais e sociais.

Os preceitos da justiça socioambiental determinam que todos os coletivos sociais, livremente da raça, etnia, gênero ou classe social, necessitam ter o mesmo direito de acesso aos recursos naturais, que são os eixos para o desenvolvimento humano, de forma que consiga conquistar uma vida íntegra e saudável. A partir desta compreensão, podemos conhecer um pouco melhor o que esse tópico poderá oferecer no decurso desta pesquisa.

No Brasil, em 2012 é estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), permitindo a constituição por meio do Art. 14**.** O vínculo da Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, no inciso primeiro contempla a:

> I - Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012, p.04).

Podemos compreender a justiça, porém temos também que conhecer a (in)justiça socioambiental, que é o resultado de vários fatores. Um deles é a produção contemporânea exagerada, que requer o processamento de materiais atualmente disponíveis no ambiente natural ou produzidos por manipulação tecnológica de materiais processados na agricultura ou em laboratórios.

Observando essa produção podemos acolher a justiça socioambiental em um movimento analítico que facilita as lutas políticas para combater as desigualdades sociais. Nessa perspectiva a escola se torna um espaço privilegiado para a formação de sujeitos com sensibilidade social e ambiental, esse movimento pode ser usado para indicar quem e como é afetado de forma diferente pelo uso dos recursos naturais para transformação de materiais, energias e também pode indicar quem tem acesso aos produtos resultantes deste processo.

A Educação Infantil é um ambiente imprescindível para a compreensão das fontes de poluição ambiental, o surgimento tanto da remoção de substâncias do meio ambiente quanto da produção de energia. Da mesma forma, as alterações nas condições dos materiais também provocam impactos sociais e ambientais manifestados sob a forma de poluição, vapor, o aumento nos níveis de calor, entre outros temas que promovem a injustiça socioambiental. Como aponta a Base Nacional Comum Curricular (2018), em pontuar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil a partir de:

> Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2018, p. 34).

Toda e qualquer criança vai interagir com o ambiente, seus amigos e principalmente com o professor(a), a ótica de organizar um sistema de forma integrada com a sua realidade, por meio, dessas experiências e relações com o ambiente natural e social que a criança, perante as suas singularidades, começa a expressar e sentir a sua autonomia no espaço escolar.

A partir desse processo que envolve uma drástica mudança material, afetando as comunidades que vivem nas proximidades e estão envolvidos no setor produtivo impactar diretamente. No 14° artigo da DCNEA (2012), mais precisamente no terceiro inciso é demonstrado a relação de:

> III - Aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012, p. 04).

O tema relacionado à água também promove o desenvolvimento de um conhecimento crítico, especialmente quando analisado sob a perspectiva da produção exagerada e de seus impactos sobre os recursos naturais. Em meio à destruição de ecossistemas, é essencial compreender que os efeitos ambientais não se limitam ao local de origem da produção. Mesmo pessoas que vivem distantes dessas áreas podem ser impactadas pelas descargas de águas residuais geradas durante o processamento de materiais, já que as substâncias tóxicas podem ser transportadas por meio de vetores como o vento e a água, alcançando diferentes regiões e afetando diretamente a saúde ambiental e humana.

O impacto socioambiental, nesse sentido, revela-se com maior evidência em determinados contextos, especialmente em comunidades vulnerabilizadas, onde há menor acesso à informação, saneamento básico e políticas públicas eficazes. Nessas realidades, a degradação ambiental compromete diretamente o cotidiano das crianças, das famílias e da própria organização comunitária. Por isso, refletir sobre a água na Educação Infantil, por meio de projetos interdisciplinares, permite não apenas o reconhecimento da importância desse recurso, mas também a construção de atitudes conscientes desde a infância, promovendo o cuidado, a preservação e a responsabilidade coletiva frente às questões ambientais.

> As comunidades mais pobres que sofrem com mais regularidade os efeitos deletérios do modo de produção hegemônico. Povos indígenas, quilombolas, caiçaras, trabalhadores rurais, favelados, moradores de bairros de renda mais baixa estão entre os mais atingidos pelas catástrofes, mas também pelos efeitos lentos, mas duradouros, que tais processos de produção engendram (Ribeiro, 2017, p.158).

Esse movimento da justiça socioambiental também pode ser entendido como a expressão das desigualdades sociais na apropriação do meio ambiente e de seus recursos. É um processo analítico que nos ajuda a compreender as origens da produção de bens por sistemas hegemônicos e o consequente acesso desigual a vantagens e desvantagens.

Nesse entendimento podemos ter a concepção da justiça socioambiental na promoção de ser um tema emergente, com diferentes temáticas que abordam o movimento crítico-reflexivo nas crianças, principalmente no espaço da Educação Infantil, que é constituída como a primeira etapa da Educação básica, um lugar no qual promove o desenvolvimento integral em todos os seus aspectos.

Com toda essa compreensão da justiça socioambiental e suas respectivas possibilidades que podemos introduzir no ambiente da Educação Infantil, sempre conduzindo o movimento da Educação Ambiental na composição das práticas, podemos perceber e dialogar com a proposta metodológica conduz o processo de construção deste estudo, a seguir trazemos o sistema metodológico para a produção dos dados.

CAPÍTULO IV

4. Metodologia

Nesta etapa será apresentada a metodologia adotada neste projeto de pesquisa. Trata-se de uma investigação qualitativa, que busca compreender os fenômenos a partir de contextos concretos, valorizando os dados provenientes das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. O estudo tem como foco principal investigar como os(as) educadores(as) da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS concebem e implementam projetos que integrem a Educação Ambiental, além de analisar de que forma essas práticas contribuem para o desenvolvimento crítico e emancipatório das crianças durante o processo educativo. A partir dessa questão central, estrutura-se a proposta metodológica que orienta toda a investigação.

A metodologia de pesquisa pode ser compreendida como o conjunto organizado de procedimentos, técnicas e instrumentos que orientam o desenvolvimento de um estudo científico. Ela oferece uma estrutura sistemática para o planejamento, execução e análise da investigação, garantindo que os resultados sejam obtidos de forma rigorosa, coerente e confiável. A escolha da metodologia adequada é fundamental para responder às questões de pesquisa e atingir os objetivos propostos, considerando as características do fenômeno investigado e o contexto no qual ele está inserido.

Dentro da metodologia, um dos primeiros elementos a ser definido é o tipo de pesquisa, que pode variar conforme o enfoque, objetivo e natureza do estudo. Essa definição orienta o caminho a ser seguido e a forma de coleta e análise dos dados. Além disso, os procedimentos metodológicos detalham as ações específicas realizadas durante a pesquisa, incluindo a seleção dos participantes, o contexto onde a investigação ocorre, as estratégias adotadas para coleta de dados e os instrumentos utilizados para registrar as informações.

O contexto da pesquisa corresponde ao ambiente físico, social e cultural onde o estudo é desenvolvido, sendo fundamental para compreender as condições e as influências que permeiam o fenômeno investigado. Esse elemento contribui para situar a pesquisa em sua realidade específica, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada dos dados coletados. A descrição detalhada do contexto favorece a transparência e a possibilidade de replicação da pesquisa por outros estudiosos.

As estratégias e etapas da pesquisa envolvem o planejamento organizado das fases que compõem a investigação, desde a definição dos objetivos e do problema, passando pela coleta e análise dos dados, até a apresentação dos resultados. O envolvimento dos participantes da pesquisa, neste caso, educadores da Educação Infantil, é essencial para garantir que as informações obtidas reflitam as experiências e concepções daqueles que atuam diretamente no campo investigado. Os instrumentos de coleta, como entrevistas, observações e análises documentais, são escolhidos de acordo com sua adequação para captar os dados necessários.

Por fim, a análise dos dados constitui uma etapa crucial para transformar as informações coletadas em conhecimento válido e relevante. Ela pode envolver processos de categorização, interpretação e reflexão crítica, que devem estar alinhados com os objetivos da pesquisa. Outro aspecto indispensável é a observância das considerações éticas, que asseguram o respeito aos direitos e à dignidade dos participantes, a confidencialidade das informações e a integridade do processo investigativo, promovendo uma pesquisa responsável e ética.

4.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa escolhido para um estudo é fundamental para orientar todo o percurso metodológico, definindo os procedimentos que serão adotados para a coleta, análise e interpretação dos dados. No contexto desta investigação, a seleção da abordagem qualitativa reflete o compromisso em compreender a complexidade das práticas educativas na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas à metodologia de projetos em Educação Ambiental. Essa escolha permite um olhar

aprofundado sobre as experiências e perspectivas dos educadores(as), valorizando a construção coletiva do conhecimento a partir das vivências reais no ambiente escolar.

Portanto, a abordagem qualitativa é adequada para responder aos objetivos desta pesquisa, pois permite captar a complexidade das experiências vividas nas instituições de Educação Infantil, considerando as vozes dos educadores(as) como elementos centrais do processo investigativo. A análise das práticas educativas será realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, observações e leitura de produções anteriores, possibilitando o surgimento de categorias e subcategorias que contribuam para a construção do conhecimento em torno da temática.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo compromisso com a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. O processo investigativo valoriza o diálogo e a escuta ativa dos educadores(as), agentes principais da pesquisa, estabelecendo uma conversa aberta que possibilita a construção coletiva do conhecimento. Essa interação permite captar as percepções, experiências e interpretações que esses profissionais têm sobre as práticas socioambientais e a metodologia de projetos, enriquecendo a análise dos fenômenos estudados. Como afirma Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa se ocupa de "um nível de realidade que não pode ser quantificado", sendo essencial para lidar com dimensões subjetivas, simbólicas e afetivas do processo educativo.

Além disso, a abordagem qualitativa permite uma flexibilidade metodológica que se adapta às especificidades do contexto da Educação Infantil, respeitando as particularidades de cada instituição e a diversidade das práticas pedagógicas dos educadores(as). Essa flexibilidade é fundamental para explorar de forma aprofundada as dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar e as múltiplas influências que moldam as ações educativas, possibilitando uma compreensão mais rica e detalhada do processo de ensino-aprendizagem ambiental.

Outro aspecto relevante é que a pesquisa qualitativa valoriza a construção de significados em contextos reais, reconhecendo os educadores(as) como protagonistas que detêm saberes e experiências fundamentais para o avanço do conhecimento na área. Por meio da escuta dessas vozes, a investigação promove um diálogo horizontal, em que as interpretações e reflexões dos profissionais enriquecem a análise, contribuindo para a formulação de propostas educativas mais críticas, inclusivas e alinhadas às necessidades sociais e ambientais contemporâneas.

4.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos referem-se às etapas e técnicas adotadas para operacionalizar a pesquisa, desde a seleção dos participantes até a coleta e análise dos dados. Nesta investigação, optou-

se por uma abordagem qualitativa, na qual o diálogo com os educadores(as) da Educação Infantil é central para a compreensão das práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental. A pesquisa desenvolve-se a partir de uma interação aberta, que favorece a escuta ativa e o aprofundamento das experiências vivenciadas pelos profissionais.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitam uma flexibilidade na condução das conversas, permitindo que os educadores expressem suas percepções, dúvidas e propostas de maneira espontânea. Além disso, a observação direta em contextos escolares complementa a compreensão das práticas cotidianas, possibilitando uma análise mais detalhada dos processos e das dinâmicas educativas. A pesquisa também se apoia na análise documental, contemplando trabalhos acadêmicos e relatórios que enriquecem o embasamento teórico e empírico.

A escolha desses procedimentos visa garantir a riqueza e a profundidade das informações obtidas, possibilitando que os dados reflitam a complexidade das situações investigadas. O processo de análise, por sua vez, será conduzido por meio da categorização temática, em que os relatos e observações serão organizados em categorias e subcategorias emergentes, possibilitando uma reflexão crítica sobre as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados asseguram que a pesquisa seja conduzida de maneira sistemática e rigorosa, respeitando a singularidade do contexto e promovendo a participação ativa dos educadores(as). Assim, o estudo se posiciona como um espaço de construção coletiva do conhecimento, pautado na valorização das vozes e das experiências dos agentes diretamente envolvidos.

4.3 A entrevista semiestruturada: Procedimentos e justificativas

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, por possibilitar uma interação mais flexível e dinâmica entre pesquisador e participante. Diferentemente da entrevista estruturada, que segue um roteiro rígido, a entrevista semiestruturada utiliza um roteiro básico com perguntas abertas que orientam a conversa, mas permite que o entrevistado se manifeste livremente, trazendo reflexões espontâneas e aprofundadas sobre o tema em questão.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por possibilitar a aproximação com os educadoras da Educação Infantil, permitindo que expressem suas concepções, práticas e desafios relacionados à utilização da metodologia de projetos na Educação Ambiental. Essa abordagem favorece a escuta ativa e o diálogo, elementos essenciais para compreender as experiências e percepções desses profissionais de forma ampla e detalhada.

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos objetivos do estudo e da revisão teórica, contemplando sete questões que abordaram aspectos relacionados à formação das educadoras, suas concepções sobre Educação Ambiental, as práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, bem como as dificuldades e potencialidades percebidas no desenvolvimento de projetos pedagógicos vinculados às temáticas socioambientais. O formato das perguntas foi estruturado de maneira aberta e flexível, permitindo que as participantes compartilhassem suas experiências, percepções e reflexões a partir de suas vivências no cotidiano escolar. Essa característica possibilitou que o pesquisador aprofundasse temas emergentes ao longo das conversas, aprofundando elementos relevantes que surgiram a partir das narrativas das educadoras.

As entrevistas foram realizadas por meio de conversas mediadas pelo aplicativo WhatsApp, respeitando a rotina profissional das participantes e garantindo maior flexibilidade para o envio das respostas. Não houve estabelecimento de tempo rígido para retorno das questões, permitindo que cada educadora respondesse no momento mais adequado dentro de sua disponibilidade. Essa dinâmica contribuiu para que as respostas fossem construídas de forma mais espontânea e reflexiva. As interações ocorreram em um ambiente de diálogo e confiança, favorecendo que as participantes se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências, percepções e práticas pedagógicas relacionadas às temáticas investigadas.

As entrevistas semiestruturadas são um método de encontrar dados de forma mais espontânea, onde o entrevistador apenas faz algumas perguntas pré-determinadas. O restante do processo é semelhante a uma conversa, podendo ser informal e sem qualquer planejamento prévio. Consideramos, conforme aponta o Time Pontotel (2023), a denominação semiestruturada, parte de uma proposta mais padrão de entrevista, porém pode acrescentar e extrair mais informações, tornando uma conversa mais fluida. Portanto, o entrevistador possui um conjunto pré-determinado de perguntas em anexo, mas mantém autonomia para acrescentar mais perguntas caso surja interesse durante a entrevista. O roteiro de entrevista está disponível no apêndice deste projeto.

A utilização da entrevista semiestruturada contribui para a construção de um diálogo rico e significativo, permitindo a construção conjunta do conhecimento entre pesquisador e educadoras. A técnica possibilita captar não apenas as respostas diretas, mas também nuances de linguagem, sentimentos e valores que influenciam as práticas pedagógicas e as concepções sobre Educação Ambiental.

Inicialmente, indaga-se sobre o tempo de docência na Educação Infantil do(a) educador(a). Este dado é fundamental para compreender a trajetória profissional e a experiência acumulada, elementos que influenciam diretamente a prática pedagógica e a apropriação das metodologias adotadas, sobretudo no que concerne às ações de Educação Ambiental.

Em seguida, questiona-se o tempo de atuação do(a) educador(a) na escola em que está atualmente inserido(a). Tal informação permite avaliar o grau de vínculo e familiaridade do profissional com o contexto escolar e comunitário, aspectos que podem favorecer a elaboração e continuidade de projetos pedagógicos contextualizados.

Solicita-se, também, uma descrição do território onde a escola está situada, bem como das características da comunidade atendida. Esta contextualização é imprescindível para situar o ambiente socioambiental e cultural em que se desenvolvem as práticas educativas, possibilitando o desenvolvimento de propostas pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade local.

No que tange ao ano de 2024, busca-se saber o número de turmas de Educação Infantil existentes na instituição e a média de crianças por turma. Esses dados são relevantes para dimensionar as condições estruturais e organizacionais da escola, as quais impactam nas estratégias pedagógicas e na implementação das atividades, especialmente aquelas relacionadas à Educação Ambiental.

Além disso, investiga-se se o(a) educador(a) desenvolveu projetos em parceria com alguma turma, solicitando uma descrição dos temas e práticas realizadas. Essa etapa visa compreender a aplicação prática da metodologia de projetos, identificando como as ações são concebidas e executadas no cotidiano escolar.

Por fim, indaga-se quais práticas desenvolvidas são caracterizadas pelo(a) educador(a) como ações de Educação Ambiental e quais fundamentos sustentam essa classificação. Complementarmente, busca-se identificar ações ou projetos que o(a) profissional considera essenciais, mas ainda não realizados, apontando lacunas e possibilidades para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse campo.

Os dados obtidos por meio das entrevistas serão transcritos integralmente e submetidos à análise qualitativa, utilizando processos de categorização que organizam as informações em temas e subtemas pertinentes. Dessa forma, a entrevista semiestruturada se configura como um instrumento fundamental para a compreensão aprofundada do universo das educadoras e das práticas que permeiam a Educação Ambiental na Educação Infantil.

4.4 O papel dos contextos na construção da consciência socioambiental infantil

Os diversos contextos, tanto escolares quanto familiares, comunitários e ambientais, nos quais esta pesquisa se insere, refletem a pluralidade social, cultural e ambiental que envolve a Educação Infantil. Além das especificidades de cada escola, que impactam as práticas pedagógicas e as relações entre educadoras, crianças e comunidade, é essencial considerar também o papel decisivo da família

na formação dos valores socioambientais das crianças, assim como a influência do entorno comunitário, que amplia as experiências e o senso de pertencimento coletivo.

O contato direto com ambientes naturais, por sua vez, fortalece a conexão afetiva e o entendimento crítico das relações ecológicas. Compreender essa diversidade de contextos é crucial para analisar como as propostas de Educação Ambiental são elaboradas, adaptadas e implementadas, ressaltando a importância de um olhar integrado que reconheça o ambiente local como um elemento constitutivo e transformador do processo educativo. Dessa maneira, a pesquisa amplia seu escopo, ao abarcar as múltiplas realidades que permeiam o cotidiano das crianças e dos educadores, fortalecendo a reflexão sobre as práticas socioambientais na infância.

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul com as EMEI's



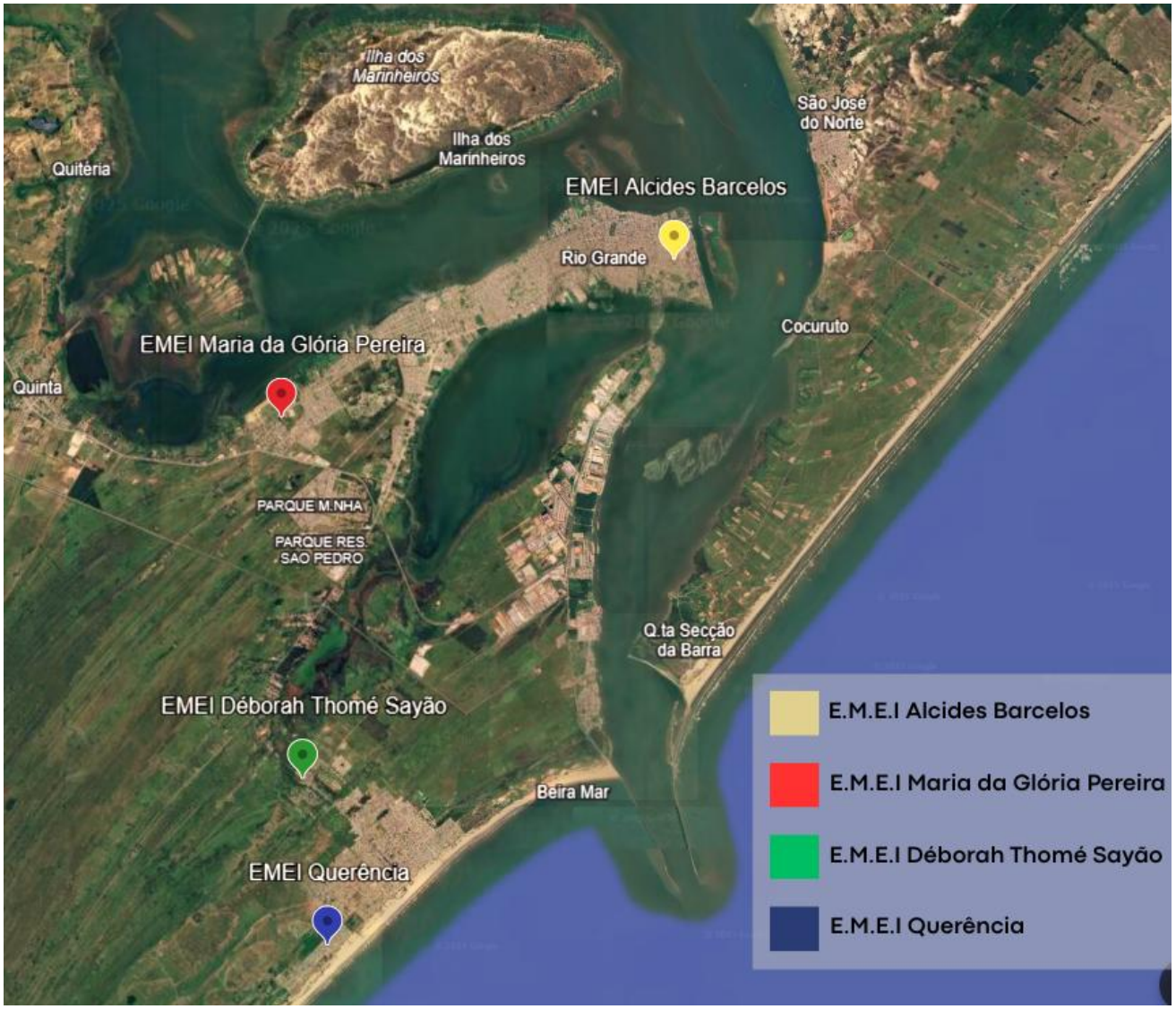
Fonte: Google Earth modificado no Canva pelo autor

As escolas envolvidas nesta pesquisa que são conhecidas como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), estão situadas no Estado do Rio Grande do Sul, uma região marcada por grande diversidade cultural, social e ambiental, que se reflete diretamente nas práticas pedagógicas e nas experiências das crianças. O contexto gaúcho, com suas particularidades históricas, socioeconômicas e ecológicas, oferece um campo rico para a investigação da Educação Ambiental na infância,

permitindo observar como as políticas educacionais e as iniciativas locais se articulam para promover a formação de valores sustentáveis desde os primeiros anos escolares.

Particularmente, a pesquisa se concentra em instituições localizadas na cidade de Rio Grande, um município costeiro que apresenta características únicas, como a proximidade com ambientes naturais diversos, incluindo praias, lagoas e áreas de preservação ambiental. Essa realidade proporciona às crianças oportunidades significativas de contato direto com a natureza, fortalecendo a compreensão das relações ecológicas e o senso de pertencimento ao território local. Além disso, o contexto urbano e comunitário da cidade influencia as interações sociais e pedagógicas, tornando essencial considerar essas especificidades na análise das práticas socioambientais implementadas nas escolas.

Figura 2: Mapa de Rio Grande detalhado com as EMEI's



Fonte: Google Earth modificado no Canva pelo autor

Para a elaboração desta pesquisa, foram utilizadas imagens do Google Earth como recurso inicial de mapeamento e análise dessas imagens, apresentando entorno das escolas participantes. Essa ferramenta permitiu identificar características físicas, ambientais e urbanísticas de cada bairro, possibilitando uma compreensão mais detalhada do contexto espacial em que as instituições estão inseridas. A observação das áreas verdes, vias de acesso, proximidade com corpos d'água e outros elementos do entorno contribuiu para situar as práticas pedagógicas e as experiências socioambientais das crianças dentro de um panorama mais amplo, integrando informações visuais à análise qualitativa das realidades escolares.

A EMEI Querência está situada no bairro de mesmo nome, no mapa é possível acompanhar pela cor azul, localizada próximo à orla marítima, o que torna o contato com o ambiente natural uma característica marcante no cotidiano escolar. Essa proximidade com a praia e o ecossistema costeiro oferecem um cenário favorável para a realização de atividades ao ar livre e para a construção de uma relação direta com os elementos naturais. O bairro apresenta uma população diversificada, com um misto de moradores tradicionais e novos moradores atraídos pelo crescimento turístico da região, o que traz desafios e oportunidades para a construção coletiva de saberes ambientais.

A EMEI Maria da Glória Pereira, localizada no bairro Santa Rosa, na cidade de Rio Grande, apresenta no mapa a partir da cor vermelha, demonstra um contexto urbano periférico na zona oeste do município, porém com uma comunidade socialmente heterogênea. A diversidade cultural e socioeconômica das famílias atendidas reflete-se nas múltiplas necessidades e potencialidades presentes no ambiente escolar. A escola está inserida em uma região marcada por contrastes, onde convivem diferentes classes sociais e estilos de vida. Esse panorama exige do educador uma sensibilidade para trabalhar com a diversidade e promover práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade e o respeito às diferentes identidades e histórias das crianças.

A EMEI Déborah Thomé Sayão situa-se no bairro Bolaxa, um espaço reconhecido por sua importância ambiental, configurando-se como uma Área de Preservação Ambiental (APA) é visível no mapa pela cor verde. O entorno da escola é privilegiado pela presença de ecossistemas naturais preservados, o que possibilita o contato direto das crianças com a biodiversidade local e os processos naturais. Esse ambiente proporciona uma base concreta para o desenvolvimento de projetos que estimulem a consciência ecológica, a valorização da natureza e a compreensão dos impactos das ações humanas no meio ambiente. A comunidade escolar, consciente da importância da preservação, participa ativamente das atividades voltadas à sustentabilidade.

E como última instituição a EMEI Alcides Barcelos está localizada no bairro Getúlio Vargas, apresentado pela cor amarela, é considerado um dos maiores e mais populosos bairros de Rio Grande, situado na zona portuária da cidade. Esse contexto periférico apresenta elevados índices de

vulnerabilidade social, marcados por desafios como a violência, o desemprego e a precariedade dos serviços públicos. A realidade socioeconômica da comunidade influencia diretamente a dinâmica escolar, exigindo uma atuação pedagógica que vá além do ensino formal, promovendo também o acolhimento, a inclusão social e a construção de um ambiente seguro para as crianças. Nesse cenário, a Educação Ambiental assume um papel importante como ferramenta para fortalecer os vínculos comunitários e incentivar práticas que valorizem o território e a coletividade.

Cada um desses contextos apresenta particularidades que enriquecem a pesquisa, uma vez que revelam as diferentes formas como as educadoras articulam suas práticas pedagógicas diante das condições sociais, culturais e ambientais em que estão inseridos. A compreensão dessas especificidades é fundamental para analisar a efetividade da metodologia de projetos como estratégia educativa crítica e inclusiva na Educação Infantil.

Além do ambiente escolar, o contexto familiar exerce uma influência decisiva no processo educativo das crianças. É no seio da família que os primeiros valores, atitudes e hábitos relacionados à natureza e ao convívio social são formados. A participação ativa dos familiares em práticas cotidianas, como o cuidado com o meio ambiente e o respeito pela diversidade, contribui para a construção de uma consciência socioambiental desde os primeiros anos de vida. Estudos indicam que famílias engajadas em discussões e práticas ambientais colaboram para o desenvolvimento de crianças mais conscientes e críticas em relação ao ambiente em que vivem (Silva, 2017). Assim, a família não deve ser vista apenas como um contexto isolado, mas como um parceiro essencial na construção das propostas educativas desenvolvidas na escola.

O contexto comunitário, por sua vez, amplia o horizonte das crianças, conectando-as a diferentes grupos sociais e culturais, que trazem consigo saberes e práticas diversas. Este ambiente propicia o exercício da cidadania, do respeito à pluralidade e do reconhecimento das diversidades presentes no espaço onde as crianças vivem. As interações comunitárias também possibilitam o acesso a espaços públicos, projetos sociais e atividades culturais que enriquecem a vivência educacional e reforçam a importância da coletividade e do cuidado compartilhado com o meio ambiente. Conforme destacado por Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade que ocorre em diálogo com o contexto social mais amplo, fazendo com que a comunidade seja uma extensão natural do processo educativo.

Outro contexto fundamental para a Educação Ambiental é o ambiente natural, que transcende o espaço construído pela sociedade e inclui florestas, parques, áreas protegidas e espaços verdes urbanos. O contato direto com a natureza proporciona experiências sensoriais e emocionais que fortalecem o vínculo afetivo das crianças com o meio ambiente, fator crucial para o desenvolvimento de atitudes de cuidado e responsabilidade ecológica. Pesquisas na área da educação ambiental destacam

que a vivência em ambientes naturais favorece a aprendizagem ativa, a curiosidade científica e a compreensão das interdependências ecológicas (Martins, 2019). Dessa forma, promover o acesso das crianças a esses espaços deve ser uma prioridade nas estratégias pedagógicas.

A integração desses múltiplos contextos familiar, comunitário, ambiental e escolar, reforça a necessidade de uma abordagem educativa que considere as inter-relações e influências recíprocas entre eles. Urie Bronfenbrenner, por meio do seu modelo bioecológico, enfatiza a importância da compreensão do desenvolvimento humano em sistemas interconectados, onde cada ambiente exerce um papel significativo no processo formativo (Bronfenbrenner, 1979). Portanto, a Educação Ambiental na infância deve ser pensada não apenas como uma prática isolada dentro da escola, mas como um movimento que dialoga com a realidade integral da criança, promovendo aprendizagens contextualizadas, significativas e transformadoras.

Assim, o reconhecimento e a valorização desses diferentes contextos enriquecem o campo da Educação Ambiental, proporcionando um olhar mais amplo e inclusivo para as práticas pedagógicas. Isso significa que os educadores devem estar atentos às múltiplas realidades que envolvem as crianças, promovendo ações que envolvam não só o espaço escolar, mas também os espaços onde as crianças habitam, convivem e interagem, potencializando os efeitos da educação socioambiental na construção de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

4.5 Estratégias e etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa consistiu na seleção e contextualização dos locais de estudo, considerando critérios como a localização geográfica, o perfil socioeconômico da comunidade atendida e a diversidade cultural e ambiental presente nas instituições de Educação Infantil. Essa escolha cuidadosa buscou garantir que as escolas contemplassem diferentes realidades, permitindo uma análise abrangente e representativa das práticas pedagógicas. Além disso, foi realizado um levantamento prévio para conhecer as dinâmicas institucionais e assegurar o acesso as educadoras que participaram do estudo.

As entrevistas semiestruturadas com as educadoras constituíram um momento central na coleta de dados. Para viabilizar o diálogo diante das condições contemporâneas, as entrevistas foram conduzidas por meio de tecnologias digitais, utilizando aplicativos de conversa e videoconferência. Essa modalidade permite flexibilidade na agenda dos participantes, cuja disponibilidade foi respeitada integralmente. A resposta às perguntas não foi imediata ou espontânea, exigindo um tempo de reflexão e diálogo, o que favoreceu um entendimento mais profundo das questões propostas e uma coleta mais qualificada das informações.

Para organizar e interpretar o vasto material coletado, realizou-se um rigoroso processo de análise qualitativa. As entrevistas foram transcritas integralmente para garantir a fidelidade das informações. Em seguida, os dados foram codificados e agrupados em categorias e subcategorias temáticas, que emergiram de forma indutiva a partir das respostas dos participantes. Essa sistematização permitiu identificar padrões, semelhanças e diferenças, proporcionando uma reflexão crítica sobre as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

Por fim, a pesquisa observou rigorosamente os aspectos éticos envolvidos no processo investigativo. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das educadoras participantes, assim como o consentimento livre e esclarecido antes da realização das entrevistas e observações. O respeito à autonomia dos profissionais e à sensibilidade das informações compartilhadas foi mantido durante todo o estudo, assegurando a integridade dos dados e a ética na divulgação dos resultados.

4.6 Perfil e critérios de inclusão dos participantes

Os participantes desta pesquisa são educadoras que atuam na Educação Infantil, especificamente nos Níveis I e II, bem como as diretoras das instituições escolares onde a investigação foi realizada. A escolha por ouvir tanto professoras quanto gestoras se fundamenta na intenção de compreender de forma mais ampla as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental, considerando tanto a perspectiva do trabalho direto com as crianças quanto a organização institucional que orienta essas práticas.

A seleção dos participantes seguiu critérios previamente definidos, com o objetivo de garantir a relevância e a coerência entre os sujeitos ouvidos e os objetivos da pesquisa. O primeiro critério consistiu em fazer parte do grupo de pesquisa "Ecoinfâncias", o que assegura que as participantes possuem envolvimento e interesse prévio com a temática da Educação Ambiental na infância. Tal vínculo fortalece a qualidade e a profundidade das reflexões trazidas nas entrevistas, pois as participantes demonstram familiaridade com o campo investigado.

O segundo critério refere-se à atuação prática: foram incluídas apenas educadoras que tenham lecionado nas turmas de Nível I ou II no ano em que foram selecionadas para responder às perguntas da pesquisa. Essa delimitação é importante para assegurar que as respostas estejam baseadas em vivências recentes e contextualizadas, facilitando a articulação entre teoria e prática na análise dos dados.

O terceiro critério consistiu em contemplar diferentes instituições e realidades educacionais. Dessa forma, foram escolhidas professoras de distintas escolas municipais de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS, situadas em contextos diversos — desde áreas de proteção ambiental até

bairros com altos índices de vulnerabilidade social. Tal diversidade de contextos contribui para a construção de uma análise mais plural e crítica sobre os desafios e potencialidades da implementação de projetos de Educação Ambiental com crianças pequenas.

Por fim, estabeleceu-se como critério essencial que as participantes tenham desenvolvido, ou estejam desenvolvendo, propostas pedagógicas com base na metodologia de projetos. A experiência concreta com essa abordagem é fundamental para que possam relatar, com propriedade, as estratégias adotadas, os temas trabalhados, as dificuldades enfrentadas e as percepções sobre o impacto dessas ações no cotidiano escolar.

A partir desses critérios, compôs-se um grupo de participantes que ofereceu à pesquisa um olhar qualificado e múltiplo sobre o campo investigado. As entrevistas realizadas com essas profissionais foram fundamentais para captar nuances, reflexões e experiências que contribuíram significativamente para o aprofundamento da análise e para o alcance dos objetivos da investigação.

4.7 Estratégias de produção de dados

Os instrumentos de coleta de dados constituem ferramentas essenciais para a obtenção de informações que possibilitem compreender, de forma aprofundada, o fenômeno investigado. No contexto desta pesquisa, voltada à análise das práticas socioambientais desenvolvidas por educadoras da Educação Infantil, a seleção dos instrumentos esteve alinhada aos objetivos e à abordagem qualitativa adotada, permitindo a escuta atenta e interpretativa das experiências docentes.

O principal instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, por meio da qual foi possível estabelecer um diálogo aberto e reflexivo com as professoras e diretoras participantes. As entrevistas foram conduzidas com o auxílio de tecnologias digitais, como aplicativos de mensagens e plataformas de videoconferência, respeitando o tempo, a disponibilidade e o ritmo de cada participante. Essa dinâmica possibilitou a construção de um espaço de conversa acolhedor e respeitoso, no qual as participantes puderam expressar suas percepções, experiências e inquietações de forma espontânea e segura.

Como parte do processo metodológico, todos os áudios das entrevistas foram transcritos integralmente, respeitando a integridade das falas e buscando preservar os sentidos atribuídos pelas participantes às suas práticas e compreensões sobre a Educação Ambiental. A transcrição dos depoimentos revelou-se um material central para a análise dos dados, permitindo a categorização e interpretação dos discursos com base em elementos emergentes da própria fala das educadoras.

Além das entrevistas, foi realizado um mapeamento e análise dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas professoras nas suas respectivas turmas e instituições. Esses projetos foram

identificados a partir das falas das participantes e, sempre que possível, acessados para compreensão mais detalhada de suas temáticas, metodologias, objetivos e formas de implementação. O conhecimento dessas propostas permitiu compreender como as ações planejadas e executadas pelas docentes dialogam com os princípios da Educação Ambiental e com os contextos sociais e institucionais em que estão inseridas.

Dessa forma, os dados coletados emergiram de duas frentes complementares: o discurso das educadoras (por meio das entrevistas) e o conhecimento das propostas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Essa articulação entre falas e práticas possibilita uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade investigada, permitindo que a análise vá além da intenção discursiva e alcance as ações concretas realizadas no cotidiano escolar.

A escolha por esses instrumentos se justifica pela intencionalidade de valorizar o saber docente, reconhecendo os educadores(as) como sujeitos críticos que constroem conhecimento a partir de suas práticas. Assim, os instrumentos adotados nesta pesquisa cumprem papel fundamental na mediação entre o objeto de estudo e a construção teórica que sustenta a investigação.

4.8 Análise dos dados

Ao partilhar os diferentes elementos que constituem a metodologia, incluindo os instrumentos utilizados, os participantes e os contextos nos quais a pesquisa se desenvolveu, evidencia-se a necessidade de uma abordagem de análise sensível à complexidade das experiências sociais, culturais e pedagógicas presentes nas práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil. Nesse sentido, a presente pesquisa adota como referencial de análise a Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory), uma metodologia que possibilita a construção de interpretações a partir da realidade empírica, fundamentadas na experiência direta dos sujeitos pesquisados.

A Grounded Theory, originalmente proposta por Barney Glaser e Anselm Strauss na década de 1960, é concebida como um referencial metodológico que busca compreender os processos sociais em sua complexidade, utilizando a codificação dos dados como meio para construir teorias emergentes a partir do campo. Conforme traduzido por Cassiane, Calari e Pelá (1996), essa teoria orienta o investigador na identificação e organização dos dados por meio de um processo contínuo de comparação e categorização. A análise parte de um raciocínio que integra tanto elementos indutivos quanto dedutivos, construindo explicações que emergem diretamente das falas, contextos e práticas observadas.

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem contemporânea da Grounded Theory desenvolvida por Katy Charmaz, cuja vertente construtivista e interpretativa valoriza a subjetividade e a interação

entre pesquisadora e participantes como centrais para a construção do conhecimento. Diferentemente das abordagens positivistas, Charmaz propõe uma análise reflexiva, que reconhece a influência dos valores, contextos e interpretações no processo de codificação e categorização. A análise, portanto, não busca neutralidade, mas sim compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos educadores(as) às suas práticas pedagógicas em Educação Ambiental.

O processo analítico se inicia com a transcrição integral das entrevistas semi-estruturadas, que foram realizadas por meio de aplicativos de conversa e encontros virtuais. As entrevistas ocorreram de maneira flexível, respeitando a disponibilidade e o tempo de cada participante, favorecendo um diálogo sensível e aprofundado. A partir dessas transcrições, realizou-se uma leitura flutuante, que permitiu o primeiro contato com os dados e a identificação de elementos recorrentes nos discursos. Essa etapa foi fundamental para o reconhecimento de padrões, tensões, percepções e sentidos atribuídos às ações desenvolvidas nas escolas.

As falas das educadoras, bem como os projetos pedagógicos compartilhados por elas, foram organizadas e codificadas conforme os princípios da codificação aberta e axial descritos por Cassiane, Calari e Pelá (1996). A codificação aberta possibilitou a segmentação dos dados em unidades significativas, as chamadas “unidades de registro”, que revelam aspectos centrais das práticas e concepções das participantes. Já a codificação axial permitiu articular essas unidades em categorias mais amplas, relacionadas aos problemas e estratégias apontadas pelas educadoras para lidar com os desafios da Educação Ambiental.

Um aspecto importante da análise foi compreender o problema central a partir do ponto de vista das participantes, valorizando suas experiências, contextos e repertórios. Como destacado por Cassiane, Calari e Pelá (1996), esse momento do processo consiste em buscar o “problema principal na cena social e como os sujeitos lidam com ele”, o que neste estudo se concretizou na reflexão crítica das professoras sobre a presença (ou ausência) da Educação Ambiental em suas práticas e nos projetos institucionais. Esse movimento gerou categorias temáticas e subcategorias, que serão discutidas nos capítulos seguintes, sempre articuladas à fundamentação teórica da pesquisa.

A análise documental também foi integrada ao processo de interpretação, não como um elemento isolado, mas como complemento à escuta ativa das participantes. Foram analisados registros de projetos pedagógicos, planejamentos e outras produções institucionais, permitindo observar a coerência entre discurso e prática, além de identificar práticas que, mesmo não nomeadas como “Educação Ambiental”, dialogam com seus princípios éticos, sociais e ecológicos. Assim, o estudo amplia a compreensão sobre as diversas formas de inserção dos temas socioambientais no cotidiano escolar.

Consideramos, por fim, que a Teoria Fundamentada nos Dados, sobretudo em sua versão construtivista com Katy Charmaz, permite uma leitura aprofundada e sensível dos dados. Ao se orientar pela construção interpretativa e relacional do conhecimento, essa abordagem possibilita que as respostas das educadoras se transformem em caminhos metodológicos para o entendimento das práticas socioambientais. A análise não apenas categoriza os dados, mas também amplia os sentidos e significados dessas práticas, contribuindo para uma nova compreensão sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil.

4.9 Práticas éticas na escuta e valorização dos participantes

A condução desta pesquisa respeitou os princípios éticos que orientam os estudos nas Ciências Humanas e Sociais, com especial atenção ao cuidado com os sujeitos envolvidos. As educadoras da Educação Infantil que participaram da investigação foram convidadas de forma consciente e voluntária, sendo previamente informadas sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e a natureza do diálogo proposto.

O contato com as participantes foi mediado por ferramentas digitais, como aplicativos de mensagens e plataformas de videoconferência, considerando tanto a acessibilidade quanto a disponibilidade de tempo das profissionais. Esse processo permitiu a construção de um espaço de diálogo respeitoso, favorecendo a escuta atenta das experiências compartilhadas pelas educadoras, sem imposições ou pressa. A construção do conhecimento partiu da valorização da fala e da escuta como instrumentos éticos e metodológicos fundamentais.

A identidade das participantes e das instituições escolares foi preservada ao longo de toda a pesquisa. Para garantir o sigilo e o anonimato, optou-se por utilizar nomes fictícios ou designações genéricas que não comprometam a individualidade ou localização das pessoas envolvidas. A confidencialidade das informações foi mantida durante todas as etapas da pesquisa, com atenção à proteção dos dados coletados.

Cabe ressaltar que o compromisso ético desta investigação vai além de aspectos formais ou burocráticos. Está presente no modo como a escuta foi conduzida, na valorização do tempo e da disponibilidade das educadoras, no cuidado com os dados produzidos e no reconhecimento das participantes como fontes legítimas e centrais de conhecimento.

A relação estabelecida entre pesquisador e sujeito da pesquisa foi pautada pela confiança, respeito mútuo e construção conjunta de saberes. Assim, a ética, neste estudo, é compreendida como um princípio orientador que permeia desde a escolha dos temas e procedimentos até a forma como os dados são interpretados e apresentados. Trata-se de um compromisso que reconhece o valor da

experiência humana e da responsabilidade social que envolve toda prática investigativa no campo da Educação.

CAPÍTULO V

5. Territórios em Foco: Mapeamento das Escolas e suas Realidades Sociais e Ambientais

O desenvolvimento desta pesquisa contou com a participação de quatro instituições de Educação Infantil localizadas no município de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. Cada escola possui características singulares em relação ao território em que está inserida, ao perfil da comunidade atendida e às práticas pedagógicas desenvolvidas. Essas especificidades foram consideradas fundamentais para compreender a diversidade de realidades que atravessam a Educação Ambiental nas infâncias e as propostas pedagógicas baseadas em projetos.

As instituições foram escolhidas com base em critérios previamente estabelecidos, como a atuação de suas educadoras em turmas de Nível I e II no período investigado, a vinculação ao grupo de pesquisa EcoInfâncias e a experiência com projetos pedagógicos voltados à Educação Ambiental. Essa seleção permitiu abranger diferentes territórios e contextos socioambientais, valorizando a pluralidade das práticas escolares.

O movimento de conhecer o território onde a escola está inserida é essencial para compreender as dinâmicas que influenciam o cotidiano escolar, as relações estabelecidas com a comunidade e os desafios e potencialidades do trabalho pedagógico. O movimento de mapear e entender a localização da escola, assim como o perfil da comunidade atendida, permite planejar ações educativas mais sensíveis, contextualizadas e alinhadas com a realidade das crianças.

Compreender a realidade territorial e social onde a escola está inserida permite que o planejamento pedagógico vá além dos conteúdos curriculares tradicionais, conectando-se diretamente com os saberes e vivências das crianças. Quando a escola reconhece as especificidades do bairro, o perfil das famílias, os recursos naturais presentes, como a proximidade com áreas de preservação ambiental, ou mesmo os desafios sociais, como desigualdade e vulnerabilidade, ela amplia seu papel formador e se torna um espaço de transformação social.

Dando continuidade a esse olhar sensível sobre os contextos educativos e territoriais, serão apresentadas, a seguir, as quatro instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa, com foco nos projetos pedagógicos voltados à Educação Ambiental desenvolvidos ao longo do ano letivo. Cada instituição será descrita de maneira a evidenciar suas particularidades geográficas, sociais e

econômicas, além das práticas realizadas junto às crianças, destacando como essas ações dialogam com os desafios e potencialidades locais.

A apresentação dos projetos busca valorizar o protagonismo das educadoras e das comunidades escolares, sem, contudo, expor suas identidades. Por esse motivo, as participantes da pesquisa foram identificadas por letras (A, B, C, D e E), garantindo o sigilo ético necessário à condução do estudo. Essa medida permite preservar a integridade das interlocutoras ao mesmo tempo em que possibilita uma leitura rica e comprometida com a diversidade das experiências educativas vivenciadas em cada território. Assim, pretende-se revelar como as práticas pedagógicas em Educação Ambiental se constroem e se reinventam a partir do diálogo com o lugar, com as infâncias e com os saberes que emergem do cotidiano escolar.

As respostas evidenciaram que, embora algumas educadoras se aproximem da ideia de projetos articulados às curiosidades e investigações das crianças, outras compreendem essa abordagem de forma mais pontual, associada a atividades isoladas ou conteúdos previamente definidos. Os temas geradores, por sua vez, emergem frequentemente das inquietações das próprias crianças, fortemente vinculadas ao território que habitam, às experiências vividas em contextos locais e às memórias afetivas construídas em determinado recorte temporal.

A seguir, são apresentadas descrições que evidenciam a diversidade dos quatro contextos escolares, destacando aspectos geográficos, sociais e econômicos das comunidades atendidas. Reforçando também a apresentação dos projetos estabelecidos no cotidiano letivo das crianças e a importância de uma atuação educativa comprometida com a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização do território.

5.1 A natureza e a escola: A Educação Ambiental na EMEI Deborah Thomé Sayão

A primeira instituição que trazemos para essa pesquisa, é a EMEI Deborah Thomé Sayão, no qual realizamos a pesquisa com uma professora do Nível II que vai ser descrita como a entrevistada C, e também com a diretora da instituição que será apresentada como a entrevistada D. Com a localização da escola em uma área de preservação ambiental dentro da comunidade do Bolaxa, especificamente na APA da Lagoa Verde e no Parque Urbano do Bolaxa, confere um caráter singular ao seu contexto educativo. Estar inserida em um ambiente protegido e cercado por recursos naturais, oferece uma oportunidade única para que a escola desenvolva práticas pedagógicas que valorizem a sustentabilidade e o contato direto com o meio ambiente.

Figura 3: E.M.E.I Déborah Thomé Sayão e suas informações



Fonte: Imagem retirada pelo site do G1, Google Maps e a logo oficial da EMEI.

A entrevistada C, atuando em uma escola situada no bairro Bolaxa, no município de Rio Grande (RS), descreve um ano letivo profundamente marcado pela escuta sensível e pelo olhar atento às crianças e aos seus modos de se relacionar com o mundo. O projeto “Olhar Mágico das Crianças” abriu o ano letivo com uma proposta investigativa que buscava compreender como os pequenos interagem com seus pares, com os adultos, com os ambientes internos e externos à escola e com os materiais, incluindo elementos da natureza. Neste primeiro semestre, a professora assumiu a postura de observadora, interessada em identificar os interesses genuínos do grupo, sem antecipar temas ou formatos de trabalho. Essa abordagem evidencia um compromisso com uma Educação Infantil centrada na criança, que valoriza sua escuta, suas expressões e seus tempos próprios como base para a construção de projetos significativos.

No segundo semestre, a escuta atenta aos interesses infantis deu origem a três projetos distintos, que articulam imaginação, linguagem, movimento e vínculos com o território. O projeto da “Fada do Dente” partiu de vivências reais das crianças, em uma fase de troca de dentes que gerava muitas histórias, curiosidades e emoções. Com base nessa experiência comum, foram criados narrativas, viagens e diálogos com a fantasia, proporcionando à turma uma forma lúdica e afetiva de compreender mudanças corporais e sociais. Já no projeto do “Jacaré que Comia Palavras”, surgiu a discussão sobre os impactos ambientais do uso do papel em uma área preservada, o Parque Urbano do Bolaxa.

A solução das crianças de escrever com gravetos, folhas e cascas de árvore revela um exercício de consciência ambiental crítica, em que o cuidado com o meio se articula com a criatividade e a linguagem. A escrita ganha novos suportes e sentidos, conectando expressão, natureza e respeito pelo espaço. Ainda no mesmo semestre, o projeto “Jogos do Mário” uniu tecnologia, movimento corporal e cultura infantil, permitindo às crianças experimentarem diferentes formas de brincar e aprender, ao mesmo tempo em que resgatam memórias familiares e ampliam sua consciência sobre a presença das mídias no cotidiano.

A entrevistada C, compreende todas essas experiências como parte de uma ampla prática de Educação Ambiental. Para ela, essa abordagem não se restringe à separação de resíduos ou à conservação da natureza, mas está presente nas relações cotidianas, na forma como as crianças se reconhecem no ambiente, interagem com seus colegas e atribuem sentido às suas vivências. A educadora destaca que a Educação Ambiental começa no reconhecimento de si e do outro, e se expande para a percepção crítica do território, da cultura e da sociedade (Carvalho, 2004; Reigota, 2012). É, portanto, um caminho formativo que envolve sensibilidade, pertencimento e responsabilidade coletiva (Freire, 1996; Loureiro, 2012). Ela enfatiza que só cuidamos do planeta quando nos sentimos parte dele e isso exige que as escolas deixem de ser espaços fechados, voltados apenas para conteúdo, e passem a ser territórios vivos, onde as crianças possam explorar, questionar e experienciar o mundo em sua diversidade.

O entendimento crítico dessas propostas aponta para um modelo pedagógico que valoriza a centralidade da criança no processo educativo, evidenciando a importância da escuta ativa e da construção de conhecimento a partir das experiências e interesses infantis. Essas práticas se afastam de abordagens tradicionais e fragmentadas, promovendo uma aprendizagem integrada, interdisciplinar e contextualizada, que reconhece as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil cognitiva, afetiva, social e ambiental.

Além disso, as propostas refletem uma Educação Ambiental que ultrapassa ações pontuais e isoladas, consolidando-se como uma abordagem transversal que permeia as relações diárias e os processos de significação das crianças no ambiente escolar e em seu entorno. A ênfase no protagonismo

infantil, na criatividade e na relação com o território sugere uma formação que vai além do conhecimento formal, estimulando o senso crítico, a responsabilidade coletiva e o vínculo afetivo com o meio ambiente.

Por fim, essas propostas indicam a necessidade de repensar a escola como um espaço vivo e dinâmico, aberto à diversidade e às múltiplas expressões culturais, capaz de preparar as crianças para compreenderem e atuarem de forma consciente em um mundo marcado por desafios sociais, ambientais e tecnológicos.

A entrevistada D, que faz parte da equipe de direção da mesma instituição, compartilha um olhar ampliado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, especialmente no que se refere à Educação Ambiental. A escola está localizada dentro da Área de Preservação Ambiental (APA) da Lagoa Verde, o que potencializa a inserção de práticas sustentáveis no cotidiano escolar. Sua atuação junto às turmas do nível 2 envolveu a criação e o cuidado com uma horta escolar, em que as crianças participaram ativamente de todo o processo: plantaram, colheram e prepararam receitas com os alimentos cultivados (Loureiro, 2004; Carvalho, 2008; Kishimoto, 2002).

Essa vivência promove saberes relacionados à alimentação saudável, ao ciclo da natureza e à valorização do trabalho coletivo (Reigota, 2012; Guimarães, 2000). Mais do que um projeto pontual, trata-se de uma prática institucionalizada que reflete uma compreensão ampliada da Educação Ambiental, atravessando hábitos, valores e rotinas escolares. O olhar da entrevistada D, na função de gestora, complementa as percepções trazidas pela entrevistada C, evidenciando uma coerência entre a gestão e as práticas pedagógicas em prol de uma educação comprometida com o meio ambiente e com o desenvolvimento integral das crianças.

Além da horta, a escola promove um cotidiano pautado no consumo consciente, no respeito à fauna e flora locais e na valorização do espaço natural que a circunda. O contato direto com a natureza, seja pelo cuidado com os animais que circulam na escola, seja pelo envolvimento com os elementos naturais da APA, possibilita às crianças uma vivência sensível e responsável do ambiente.

A entrevistada destaca que esse processo contribui para que as crianças compreendam que cuidar do meio ambiente não se resume a regras ou instruções, mas envolve atitudes concretas de respeito, convivência e preservação. Assim, a escola se posiciona como um espaço educativo que estimula a consciência ambiental desde os primeiros anos de vida, preparando sujeitos mais atentos e comprometidos com o mundo em que vivem.

Esses relatos, quando articulados, revelam uma compreensão ampliada e sensível da Educação Ambiental na Educação Infantil. Elas demonstram que práticas socioambientais críticas não dependem exclusivamente de grandes recursos, mas de uma escuta atenta, de vínculos com o território e da valorização das infâncias em suas múltiplas formas de ser, saber e viver (Malaguzzi, 1999). Ao se

apropriarem dos espaços naturais, questionarem o uso de materiais, cuidarem de hortas, animais, ou refletirem sobre os impactos da tecnologia, as crianças estão sendo formadas como sujeitos capazes de pensar e agir sobre o mundo (Buckingham, 2007).

A Educação Ambiental, nesse contexto, deixa de ser conteúdo complementar e se consolida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de cidadãos éticos, criativos e engajados na transformação da realidade (Loureiro, 2012). Mesmo na vertente conservadora da Educação Ambiental, que tende a focar na conservação e preservação da natureza, sua presença se manifesta em pequenos detalhes do cotidiano escolar. Esses detalhes, embora simples, desempenham um papel importante na formação inicial da consciência ambiental das crianças.

Entre esses aspectos estão a separação e coleta seletiva de resíduos, que ensinam a importância do descarte correto do lixo. Também se destaca o cuidado com plantas e hortas, incentivando o contato direto e o respeito pela natureza. Além disso, práticas como a economia de água e energia são estimuladas por meio de hábitos cotidianos, como fechar a torneira durante a escovação dos dentes ou apagar as luzes quando não estão em uso. Atividades que sensibilizam para o cuidado com os animais e o meio ambiente promovem o respeito e a atenção aos seres vivos.

Por fim, histórias, músicas e jogos que abordam temas ambientais, ainda que de maneira lúdica e superficial, reforçam valores de preservação e responsabilidade. Esses pequenos gestos constituem o ponto de partida para a construção de uma consciência ambiental que pode se aprofundar e evoluir para práticas mais críticas e engajadas ao longo do desenvolvimento das crianças.

5.2 Entre o túnel de árvores e a inclusão: A realidade da EMEI Maria da Glória Pereira

A segunda escola apresentada nesta pesquisa está situada no bairro Santa Rosa, na cidade de Rio Grande, sendo representada pela entrevistada B, docente de uma turma de nível II no ano de 2023. Localizada na conhecida rua do "túnel de árvores", a escola se encontra em uma zona periférica do município, mas atende uma comunidade com diferentes realidades sociais e níveis culturais, conforme relata a professora: “nossa comunidade é mista”. Essa diversidade sociocultural se reflete diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas, exigindo abordagens que respeitem as diferenças, ampliem o repertório das crianças e valorizem as vivências cotidianas.

A turma da entrevistada B, era composta por 14 crianças com idades entre 5 e 6 anos, incluindo um estudante com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Em seu relato, a educadora destaca que sua prática é guiada por uma perspectiva de pedagogia participativa, onde o cotidiano, os interesses infantis e as experiências do grupo são valorizados como ponto de partida para o planejamento. Ela compreende a Educação Ambiental como algo que atravessa todos os momentos da rotina escolar,

especialmente quando os espaços da sala são organizados como contextos investigativos e não apenas como cenários para reprodução de conteúdos preestabelecidos.

Figura 4: EMEI Maria da Glória Pereira e suas informações



Fonte: Imagem retirada pelo Google Maps e a logo oficial da EMEI.

Dentre os projetos realizados, destaca-se a experiência com caroços de abacate, originada de uma proposta inicial de representação gráfica da fruta. A partir da observação, do toque, do cheiro e da degustação, surgiu a curiosidade sobre a possibilidade de plantio dos caroços. A turma decidiu experimentar dois métodos de germinação, um na terra e outro na água, e acompanhou o desenvolvimento de ambos ao longo de semanas. Quando o caroço plantado na terra começou a brotar, as crianças se mobilizaram para transferi-lo ao pátio da escola, contando com a ajuda do porteiro para preparar o solo. A turma pintou um pneu para proteger a muda e criou uma placa com orientações

sobre os cuidados, promovendo assim o envolvimento de toda a comunidade escolar na preservação da planta.

Com a aproximação do final do ano letivo, as crianças demonstraram preocupação com o crescimento do abacateiro e com o fato de que iriam para a "escola dos grandes" antes que pudessem vê-lo adulto. A partir dessa inquietação, a professora articulou uma nova proposta: realizar uma visita a uma casa do bairro que possuía dois grandes abacateiros. Esse passeio fortaleceu a conexão das crianças com o território e proporcionou um olhar mais atento para o bairro, seus espaços, comércios e moradores, ampliando a noção de pertencimento e vínculo com o meio em que vivem (Santos, 2007). Nesse intervalo, também foi realizada a transferência do segundo caroço (o que brotou na água) para o solo, processo que evidenciou maior autonomia das crianças, já mais familiarizadas com o cuidado das plantas.

Outro projeto significativo partiu da exploração da argila. Inicialmente pensada como uma proposta de investigação sensorial, a atividade despertou a curiosidade das crianças ao descobrirem que as telhas da escola eram feitas desse mesmo material. Essa descoberta motivou um mergulho investigativo sobre a origem da argila, suas formas de uso e suas relações com diferentes culturas, especialmente a indígena. A turma estudou os tipos de terra presentes no entorno da escola, observando cores, texturas e possibilidades de uso, o que possibilitou uma abordagem transversal envolvendo natureza, cultura e território (Tristão, 2013).

Além dos projetos estruturados, a entrevistada B, destaca que ações simples e cotidianas também são expressões da Educação Ambiental. Cita, por exemplo, as conversas com as crianças durante os momentos de higiene sobre o uso responsável da água e do papel, bem como os cuidados com o próprio corpo e o respeito pelo corpo do outro. Para a entrevistada, "a Educação Ambiental está em todos os espaços e momentos". Também houve momentos em que os animais de estimação de uma das crianças visitaram a escola, como um coelho e um hamster. Essas ocasiões espontâneas foram aproveitadas como oportunidade para conversar sobre cuidados com os animais, alimentação, respeito e responsabilidade, revelando como os interesses das crianças podem ser transformados em situações ricas de aprendizagem ambiental (Kohan, 2007).

As saídas frequentes para o entorno da escola também foram destacadas como experiências formativas, seja para coletar elementos naturais utilizados em propostas como a cozinha experimental, seja simplesmente para passear e observar o espaço onde a escola está inserida. Essas ações reforçam a importância do contato direto com o território como forma de desenvolver o senso de pertencimento e cuidado com o ambiente local (Toro & Werneck, 1996).

Por fim, a entrevistada B compartilha o desejo de implementar um projeto institucional mais amplo, denominado "Educação para além dos muros da escola". A proposta visa envolver todas as

turmas em atividades fora do ambiente escolar, com o objetivo de fortalecer o conhecimento e o vínculo das crianças com o meio ambiente e o bairro em que vivem. No entanto, ressalta que a efetivação do projeto esbarra na necessidade de recursos humanos, especialmente considerando que a escola atende crianças de 0 a 6 anos. Mesmo assim, a intenção permanece viva como uma possibilidade de ampliação das práticas já realizadas, consolidando uma abordagem territorializada, participativa e transformadora da Educação Ambiental (Tristão, 2013; Carvalho, 2012).

A partir dos relatos apresentados, evidencia-se que a Educação Ambiental, quando vivenciada de forma integrada ao cotidiano e ao território, ultrapassa os limites dos conteúdos pontuais ou das datas comemorativas, consolidando-se como prática pedagógica contínua e significativa (Guimarães, 2000). O envolvimento das crianças em experiências investigativas, em contato direto com o meio ambiente e articuladas às suas curiosidades, permite que a Educação Infantil se torne um espaço de sensibilização e construção de valores voltados ao cuidado, à empatia e à responsabilidade coletiva. Esses projetos demonstram que a Educação Ambiental crítica não se resume à informação, mas se estrutura a partir da ação, da reflexão e do diálogo entre sujeitos e contexto.

Ao privilegiar práticas que valorizam a escuta das crianças, o território e os saberes da comunidade, as educadoras contribuem para uma formação mais integral e situada. A abordagem participativa, a investigação colaborativa e a construção de vínculos com o entorno permitem que as crianças compreendam sua relação com o meio de maneira ampliada, desenvolvendo uma consciência ambiental que não é abstrata, mas enraizada em sua vivência (Bondioli & Ferrari, 2004). Esse movimento de formação aponta para a importância de práticas socioambientais críticas que reconhecem a criança como sujeito ativo no mundo, capaz de perceber, intervir e transformar a realidade em que vive (Kohan, 2007).

Por fim, o processo descrito pelas entrevistadas reforça que a Educação Ambiental na Educação Infantil deve se construir como experiência ética, estética e política, atenta às desigualdades e à diversidade sociocultural dos territórios escolares (Santos, 2007). A dimensão crítica dessas práticas se fortalece quando os educadores assumem um papel mediador e pesquisador, atentos às potências do cotidiano e comprometidos com a formação de sujeitos sensíveis, autônomos e conscientes de sua responsabilidade para com o coletivo e com o planeta. Assim, o trabalho com a Educação Ambiental deixa de ser uma temática isolada e passa a constituir uma perspectiva educativa capaz de promover transformações concretas e duradouras, tanto no espaço escolar quanto nas comunidades em que essas crianças estão inseridas.

5.3 As limitações e potencialidades: A Educação Infantil na EMEI Querência

Como terceira escola participante desta pesquisa, trazemos a EMEI Querência, representada por uma educadora de Nível I, referida aqui como entrevistada A. Localizada em uma comunidade litorânea do município de Rio Grande, a escola está situada em um bairro pequeno e de forte vínculo comunitário, onde, segundo a própria professora, “todo mundo se conhece” e as relações interpessoais são marcadas pela proximidade física e afetiva. Essa característica territorial contribui para o fortalecimento das relações sociais e para a construção de um ambiente escolar que se conecta diretamente com o cotidiano das famílias atendidas.

Apesar dessa convivência próxima, a diversidade socioeconômica da comunidade impõe desafios importantes para a prática educativa. Conforme relata a entrevistada A, há crianças filhas de comerciantes, professores universitários, colegas da rede de ensino e também aquelas que vivem em situação mais precária. Essa realidade exige da escola sensibilidade e flexibilidade para lidar com diferentes contextos familiares, assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva e atenta às necessidades de cada criança. Ao mesmo tempo, essa pluralidade cultural e social representa uma rica fonte de saberes e experiências, que podem ser mobilizadas em projetos educativos com foco socioambiental. Nesse sentido, Paulo Freire (1996), destaca que a educação precisa ser dialógica, partindo das realidades concretas dos sujeitos.

Figura 5: EMEI Querência e suas informações



Fonte: Imagem retirada pelo Google Maps e uma logo desenhada da EMEI.

A entrevistada destaca que, atualmente, acompanha uma turma de Nível I composta por quinze crianças, sendo quatro em situação de inclusão. Trata-se de um grupo ativo, eufórico e curioso, cuja dinâmica é intensamente influenciada pelas limitações físicas do espaço escolar. A escola possui uma estrutura reduzida: são cinco salas por turno, uma secretária e um salão multiuso. As salas são pequenas, o que dificulta a organização das atividades e amplia os desafios no trabalho com crianças pequenas e com demandas específicas.

Ainda assim, a frequência da turma é considerada boa, especialmente em dias de clima favorável, fator relevante em uma região afetada por eventos climáticos extremos, como foi o caso das enchentes que marcaram o ano letivo. A reflexão de Vygotsky (1991), sobre a importância do contexto social e das condições materiais para a aprendizagem ajuda a compreender como os limites estruturais

impactam as experiências educativas, ao passo que Skliar (2003), contribui para pensar a inclusão como direito, e não como adaptação forçada.

Nesse contexto desafiador, a entrevistada A desenvolveu dois projetos pedagógicos ao longo do ano, ambos construídos com base na escuta sensível das crianças e no compromisso com a formação integral. O primeiro deles teve como ponto de partida a escuta de uma música-poesia sobre uma mulher gigante. A partir dessa experiência sensível, as crianças passaram a brincar e imaginar o universo dos "gigantes", despertando questões relacionadas ao cuidado com o outro, à força, ao tamanho e às relações desiguais. Mesmo não sendo, à primeira vista, um projeto voltado diretamente à Educação Ambiental, a professora identifica nele aspectos que dialogam com essa temática, como o reconhecimento do outro, a empatia e o cuidado com quem é menor ou mais vulnerável, elementos centrais na construção de uma consciência socioambiental. Esse olhar é sustentado por Edgar Morin (2002)**,** quando propõe a educação para a compreensão humana e para a solidariedade, e ao discutir a ética do cuidado como princípio pedagógico.

O segundo projeto surgiu de maneira mais espontânea e intensa, impulsionado pelas inquietações das crianças diante das enchentes que atingiram o estado. Embora a comunidade da escola não tenha sido diretamente impactada, os efeitos emocionais foram profundos: as crianças demonstraram medo, ansiedade e muitas perguntas sobre o clima, o tempo e os fenômenos naturais. Diante disso, a professora iniciou um processo investigativo que buscou responder às curiosidades do grupo "por que o céu faz barulho?", "por que chove tanto?", "o que causa uma enchente?". A abordagem adotada foi pautada na investigação científica, com o uso de livros, vídeos, gráficos e experimentos. A educadora priorizou as perguntas das crianças como motor da aprendizagem, ressaltando que são elas que "movimentam o projeto".

A entrevistada A reforça que sua concepção de Educação Ambiental envolve a compreensão das interações entre o eu, o outro e o ambiente, e não apenas ações pontuais ou eventos temáticos. Ela critica práticas simbólicas desvinculadas da realidade, como o uso de materiais poluentes para defender discursos de preservação ambiental "falar salve o mar com roupas feitas de saco plástico", como exemplifica. Para ela, a verdadeira Educação Ambiental está no cotidiano e nas atitudes coerentes com os discursos propostos, como evitar o uso de materiais não recicláveis dentro da própria escola e incentivar as crianças a compreenderem como suas ações impactam o meio onde vivem. Destaca ainda o papel central do professor como agente de transformação e mediador entre os saberes acadêmicos e a realidade comunitária: "é ele que vai trazer o que a universidade discute, para o cotidiano da comunidade". Essas reflexões encontram apoio em Guimarães (2000), ao afirmar que a Educação Ambiental precisa ser crítica e transformadora, e em Carvalho (2012)**,** que propõe a formação do sujeito ecológico como um processo ético-político.

Além da crítica à superficialidade de algumas práticas, a professora também traz uma importante reflexão sobre o conceito de projeto pedagógico. Ela observa que, muitas vezes, as propostas elaboradas nas escolas não estão verdadeiramente conectadas com os interesses e curiosidades das crianças. Em sua prática, busca constantemente observar, escutar e registrar o que emerge do brincar e das interações cotidianas, entendendo-se como uma "professora pesquisadora". Destaca que, para além de apresentar temas prontos, é necessário instigar as crianças com perguntas e materiais que ampliem suas experiências e potencializem aprendizagens significativas. A mediação docente, nesse contexto, é entendida como uma escuta ativa, sensível e provocadora que transforma a sala de aula em um espaço vivo de investigação e descobertas. Essa perspectiva é amparada por Kramer (2003)**,** que problematiza à docência como pesquisa, e por Bondioli e Ferrari (2004)**,** que defendem a pedagogia participativa como caminho para práticas mais democráticas.

Por fim, a experiência da entrevistada A revela uma prática comprometida com a transformação social por meio da Educação Infantil, com foco na valorização do território, no respeito às diferenças e na construção de vínculos entre as crianças, a escola e a natureza. Seus projetos e reflexões evidenciam o potencial da escola pública como espaço de encontro, escuta e ação crítica, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, solidários e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social. Esse compromisso dialoga com FREIRE (1987)**,** que vê a educação como prática da liberdade, e ao discutir o papel da infância na construção de uma consciência ambiental crítica e transformadora.

5.4 A construção do pertencimento em meio à vulnerabilidade: A EMEI Alcides Barcelos

Como última instituição a ser apresentada, temos a participação da diretora da EMEI Alcides Barcelos, que está localizada em um bairro central da cidade de Rio Grande/RS, caracterizando-se por atender a uma comunidade com diferentes níveis de vulnerabilidade social. Como apresenta a diretora, "ele é um dos bairros mais próximos ao centro da cidade e ao mesmo tempo ele tem alto índice de vulnerabilidade" (entrevistada E, 2024), mesmo estando no centro da cidade, a realidade das famílias atendidas é marcada por desigualdades que se refletem no cotidiano escolar.

A concepção de Educação Ambiental na instituição vai além da ideia restrita de preservação da natureza. A escola compreende esse campo como uma relação profunda e integral entre os sujeitos e os meios em que vivem, sejam eles naturais, sociais ou culturais. Nesse sentido, ações que promovem o cuidado com os espaços escolares, o respeito às diferenças, o diálogo com a cultura local e o fortalecimento do pertencimento comunitário também são consideradas práticas de Educação Ambiental. Essa abordagem crítica permite às crianças compreenderem que atitudes cotidianas, como não desperdiçar alimentos, cuidar dos ambientes compartilhados e valorizar a cultura do bairro, são

parte de uma ética socioambiental que reconhece as interdependências entre os seres humanos e o mundo em que vivem (Carvalho, 2012; Guimarães, 2000).

A entrevistada destaca ainda que, em 2024, a escola assumiu o desafio de aprofundar o debate sobre duas temáticas centrais: a Educação das relações étnico-raciais e a Educação Ambiental. Ambas foram incorporadas ao plano de ação da instituição como eixos prioritários para a formação continuada da equipe educadora, com o objetivo de ampliar o repertório teórico e prático dos professores. Esse movimento reflete o compromisso da gestão com a qualificação do trabalho pedagógico e com a construção de uma prática educativa mais crítica, sensível e transformadora. Ao incentivar o estudo e a reflexão sobre temas urgentes e estruturais, a escola reafirma seu papel como espaço formador de sujeitos conscientes, capazes de agir com responsabilidade em relação ao outro, ao meio e à sociedade como um todo (Morin, 2002).

Figura 6: EMEI Alcides Barcelos e suas informações



Fonte: Imagem retirada pelo Google Maps e a logo oficial da EMEI.

A diversidade cultural é um dos aspectos mais presentes na instituição, reunindo crianças com distintas origens, histórias e vivências. Essa pluralidade é reconhecida como um elemento enriquecedor, e a escola busca valorizá-la por meio de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitam as diferenças e promovem o desenvolvimento integral de todas as crianças (Skliar, 2003; Kramer, 2003). O bairro em questão está situado na zona portuária de Rio Grande e nas proximidades do centro da cidade, sendo reconhecido como o mais populoso do município.

Sua localização estratégica poderia representar uma vantagem em termos de acesso e desenvolvimento urbano; no entanto, a região convive com altos índices de vulnerabilidade social e violência, revelando uma realidade complexa e desafiadora. A formação do bairro ocorreu, em grande parte, por meio de ocupações informais, o que resultou em uma urbanização desigual, com carência de infraestrutura adequada e serviços públicos essenciais (Santos, 2007). Apesar dessas dificuldades, o bairro apresenta características marcantes que o tornam único dentro do contexto urbano de Rio Grande.

A força de sua comunidade, as redes de solidariedade entre os moradores e as manifestações culturais locais conferem ao território uma identidade própria. É um espaço onde, mesmo diante das adversidades, se constrói diariamente uma vida coletiva rica em experiências, resistência e pertencimento (Toro; Werneck, 1996). Acompanhado dessa singularidade que reforça a importância de políticas públicas e ações educativas que valorizem o potencial da região e contribuam para a superação das desigualdades históricas que marcam seu desenvolvimento.

A partir do relato da diretora da EMEI Alcides Barcelos, fica evidente que o sentimento de pertencimento à comunidade e à escola é um dos pilares centrais para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento da identidade local. A pluralidade social do bairro Getúlio Vargas, que abriga desde famílias estruturadas até aquelas em situação de vulnerabilidade, é respeitada e valorizada como um componente que enriquece as relações no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola atua como um espaço de acolhimento e reconhecimento, onde as diferenças são entendidas como parte da construção coletiva do convívio e da aprendizagem.

Essa concepção de pertencimento é reforçada pela escuta ativa das crianças, que orienta a elaboração dos projetos pedagógicos. A escola não impõe temas ou conteúdos de forma verticalizada, mas incentiva que os educadores construam as propostas a partir dos interesses, dúvidas e descobertas manifestadas pelas crianças. Esse movimento de escuta amplia a participação das crianças no processo educativo, promovendo o protagonismo infantil e a construção de saberes que dialogam diretamente com suas realidades. Assim, os projetos nascem da curiosidade e da experiência das próprias crianças, gerando um engajamento maior e uma aprendizagem significativa.

As práticas pedagógicas da EMEI Alcides Barcelos são, portanto, um reflexo dessa relação dinâmica e horizontal entre educadores e educandos, que resulta em um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. A autonomia dos professores para adequar os projetos às características específicas de cada turma, aliada à valorização da cultura local e das relações humanas, contribui para que a escola se configure como um espaço de pertencimento não apenas físico, mas também emocional e cultural para as crianças e suas famílias (Bondioli; Ferrari, 2004). Isso fortalece o vínculo com o território e potencializa a construção de identidades sociais e ambientais.

Além disso, a importância da formação continuada é destacada como um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o aprofundamento da compreensão sobre temas complexos como a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico-Raciais. A diretora ressalta que o investimento na qualificação da equipe educativa permite ampliar o repertório teórico e prático dos professores, incentivando o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva (Tristão, 2013). Essa formação permanente fortalece a capacidade dos educadores em promover processos pedagógicos que dialoguem com as necessidades reais das crianças e com os desafios do contexto social em que estão inseridas.

Por fim, a formação continuada é vista como um processo que não apenas contribui para a melhoria da qualidade do ensino, mas também para a construção de uma cultura escolar que valoriza o diálogo, o respeito e a participação ativa da comunidade. Ao fomentar o estudo e a reflexão coletiva sobre as temáticas prioritárias, a escola cria condições para que todos os envolvidos educadores, crianças e famílias se tornem agentes ativos da transformação social. Esse compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável reafirma a função da escola como um espaço de educação crítica, cidadã e inclusiva (Morin, 2002; Freire, 1996).

Dessa forma, a construção de um vínculo forte entre a escola, a comunidade e o território não só potencializam o aprendizado das crianças, como também fortalece a identidade local e promove a responsabilidade socioambiental. Ao reconhecer e valorizar a diversidade social, cultural e ambiental presente em seu entorno, as escolas se posicionam como diferentes espaços inclusivos, de diálogo e transformação. Assim, as práticas educativas se tornam capazes de contribuir para a formação integral das crianças e também da comunidade em geral, preparando-os para serem cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

CAPÍTULO VI

6. Categorizando experiências: Reflexões a partir dos relatos das educadoras

Os relatos coletados junto às instituições participantes revelam a riqueza e a complexidade das experiências vivenciadas por educadores, crianças e famílias em contextos diversos da Educação Infantil. As falas dos participantes expressam o envolvimento afetivo e pedagógico com os projetos desenvolvidos, mostrando como temas como diversidade, inclusão e meio ambiente foram incorporados de forma significativa ao cotidiano escolar. As ações não apenas enriqueceram o currículo, mas também fortaleceram os vínculos entre os sujeitos e os territórios em que estão inseridos.

Os participantes também destacaram o papel da comunidade local como agente transformador nos processos educativos. Muitos projetos se articularam com saberes populares, tradições culturais e práticas sustentáveis presentes no entorno das instituições. Essa interação ampliou as perspectivas sobre Educação Inclusiva e também sobre a Educação Ambiental, fortalecendo a noção de escola como espaço aberto ao diálogo, à diversidade e à convivência solidária.

Durante a pesquisa, foi possível perceber como os espaços das instituições foram ressignificados por meio das práticas educativas propostas. Os projetos realizados pelos educadores relataram transformações físicas e simbólicas nos ambientes escolares, impulsionadas por atividades que promoviam rodas de conversa sobre identidade e pertencimento. As crianças, por sua vez, demonstraram curiosidade, empatia e engajamento ao participarem ativamente das iniciativas, apontando para a importância de escutar suas vozes no planejamento pedagógico.

As experiências relatadas evidenciam que trabalhar com temas relevantes e atuais na Educação Infantil não apenas contribui para a formação cidadã das crianças, mas também mobiliza toda a comunidade escolar em direção a práticas mais conscientes e acolhedoras. As falas dos educadores revelam o orgulho pelas conquistas alcançadas, bem como os desafios enfrentados, reafirmando o compromisso com uma educação que respeita as diferenças, valoriza a natureza e constrói raízes entre escola, território e sociedade.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como professoras e diretoras da Educação Infantil vêm desenvolvendo práticas e projetos voltados para temas fundamentais como diversidade, inclusão e meio ambiente. A partir dos relatos e registros das profissionais participantes, foi possível perceber um movimento intencional de ressignificação do cotidiano escolar, impulsionado pela escuta das crianças, pela valorização da comunidade local e pelo compromisso com uma educação ética, reflexiva e socialmente engajada. As falas revelaram experiências significativas, que apontam para a construção de ambientes educativos mais sensíveis às realidades e singularidades dos sujeitos envolvidos.

Durante a análise dos dados, observou-se a emergência de cinco categorias principais que organizam os resultados da pesquisa e permitiram compreender os sentidos atribuídos pelas professoras e diretoras às práticas e projetos desenvolvidos. As categorias foram: (1) Entendimento e concepção sobre a Educação Ambiental; (2) Diversidade e pertencimento; (3) Projetos, vivências, inquietações e interesse pela temática; (4) Inclusão como prática cotidiana na Educação Infantil; e (5) Formação continuada e conhecimento. Cada uma dessas categorias evidenciou aspectos fundamentais do trabalho das educadoras no contexto da Educação Infantil.

Essas categorias não surgem de maneira isolada, mas se inter-relacionam e refletem a complexidade dos processos educativos construídos pelos profissionais nas instituições investigadas. Elas revelam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no desenvolvimento de práticas e projetos comprometidos com os direitos das crianças e com a construção de uma escola democrática, acolhedora e ambientalmente consciente. Ao colocarem em prática ações pautadas na escuta, no diálogo e na reflexão, professoras e diretoras reafirmam o papel transformador da educação infantil na sociedade.

6.1 O entendimento sobre a Educação Ambiental

A análise dos relatos das professoras e diretoras revelou diferentes compreensões sobre a Educação Ambiental, apontando para um processo contínuo de ampliação conceitual e práticas, que vão além das ações pontuais e se insere de forma crítica no cotidiano da Educação Infantil. Os relatos dos participantes evidenciam que a concepção de Educação Ambiental nas instituições de Educação Infantil tem passado por um processo de ampliação e aprofundamento. Os educadores reconheceram que essa abordagem vai além de práticas pontuais como reciclagem e plantio de árvores, sendo compreendida como uma atitude crítica diante das relações entre sociedade e natureza.

Essa mudança de olhar surgiu principalmente a partir da escuta sensível das crianças e do contato direto com o território. A maioria dos profissionais destacou a importância de integrar a Educação Ambiental ao currículo de maneira transversal, contemplando as questões sociais, econômicas e culturais envolvidas. Nesse sentido, temas como o olhar crítico das experiências vivenciadas, valorização do ambiente natural e respeito aos saberes tradicionais ganharam destaque nas práticas pedagógicas. O meio ambiente deixou de ser um conteúdo isolado e passou a ser vivenciado no cotidiano escolar, como apontam Carvalho (2012) e Tristão (2013), que reforçam a importância de compreender a Educação Ambiental como prática ética e integrada às experiências da infância.

As experiências demonstraram que as crianças têm grande interesse e sensibilidade com os temas ambientais. Elas observam o entorno, fazem perguntas, levantam hipóteses e demonstram cuidado com os animais, plantas e espaços comuns. Essa escuta ativa foi essencial para que os projetos ganhassem vida a partir da curiosidade e do olhar infantil, tornando o aprendizado mais significativo, em consonância com o que defendem Bondioli e Ferrari (2004), ao tratar da participação da criança na Educação Infantil, ao ressaltar o protagonismo infantil e a legitimidade da sua participação nos processos educativos. Kohan (2007) também reforça a infância como categoria filosófica e política, reconhecendo a potência das perguntas infantis como base para a construção do conhecimento.

As experiências coletadas por meio da entrevista reflexiva evidenciam a relevância e o impacto positivo dos projetos voltados à Educação Ambiental no ambiente escolar da Educação Infantil. Durante o diálogo, foi possível identificar como essas iniciativas promovem a conscientização desde os primeiros anos de vida, despertando nas crianças o senso de responsabilidade com o meio ambiente e fortalecendo vínculos com a natureza. Além de ampliar o repertório das práticas pedagógicas, os projetos ambientais contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e sensíveis às questões ecológicas (Guimarães, 2012; Carvalho, 2012). Tais experiências ainda reforçam a ideia de que a escola se constitui como espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores sustentáveis e atitudes transformadoras, fortalecendo também o sentimento de pertencimento ao território, aspecto destacado por Santos (2007).

Começando com as experiências trazemos um pouco sobre o entendimento inicial da entrevistada A, sobre o projeto que foi desenvolvido na sua instituição, “questão da seleção do lixo e que tem um projeto da escola que é voltado a seleção de tampinhas, então eles têm esse movimento já de trazer e entender o proposito, eles entendem que aquilo ali vai para a reciclagem” (entrevistada A, 2024).

Um projeto da escola focado na seleção do lixo, especialmente no recolhimento de tampinhas para reciclagem. As crianças já participam ativamente desse processo, compreendendo seu propósito e a importância da ação. Elas entendem que, ao separar e coletar as tampinhas, estão contribuindo para a reciclagem, promovendo uma conscientização sobre o impacto positivo de suas atitudes na preservação do meio ambiente. Esse tipo de prática permite que as crianças internalizem conceitos de sustentabilidade de forma prática e significativa (Tristão, 2013; Guimarães, 2000).

A Educação Ambiental deve estar presente em todos os espaços e momentos. A entrevistada B, dialoga com esse movimento, “penso que a Educação Ambiental está em todos os espaços e momentos, principalmente quando a sala é organizada por contextos investigativos.” Especialmente quando a sala de aula é organizada de forma investigativa, isso sugere que a aprendizagem sobre o meio ambiente acontece de maneira contínua e integrada, estimulada por um ambiente que promove a

curiosidade e a exploração, permitindo que as crianças se envolvam ativamente com questões ambientais no seu dia a dia (Carvalho, 2012; Freire, 1996).

A importância de integrar o ambiente natural ao processo educativo, promovendo uma aprendizagem contextualizada e sensorial, “Também realizamos diversas saídas pelo entorno da escola, para coletar elementos da natureza para contexto da cozinha ou para alguma proposta ou até mesmo para passear e vivenciar aquele lindo espaço ao qual nossa escola está inserida.” (entrevistada B).

Ao realizar saídas pelo entorno da escola, as crianças não só exploram e coletam elementos da natureza, mas também vivenciam e se conectam com o espaço onde estão inseridas. Essas experiências proporcionam uma aprendizagem prática e enriquecedora, onde a natureza se torna um recurso para diversos contextos, como a cozinha ou outras propostas pedagógicas, além de oferecer momentos de lazer e apreciação do ambiente. Essa perspectiva reforça a concepção de que o território é um recurso pedagógico essencial, dialogando com a ideia de Santos (2007), sobre o espaço como constituição do cidadão.

Essas saídas são uma forma de valorizar o entorno e envolver as crianças com o mundo ao seu redor, permitindo que elas compreendam a importância da preservação e da convivência harmoniosa com a natureza. Além disso, ao utilizar elementos da natureza em contextos pedagógicos, a escola estimula a criatividade e a reflexão sobre o meio ambiente, promovendo uma educação mais conectada com a realidade e as necessidades da comunidade escolar.

Essas vivências externas, longe do espaço tradicional da sala de aula, ampliam os horizontes de aprendizado, tornando-o mais significativo e imersivo. As educadoras também mencionaram que o envolvimento com a Educação Ambiental favoreceu reflexões pessoais e profissionais. É possível acompanhar transformações em seus próprios hábitos e maior consciência sobre o impacto das ações humanas no planeta (Guimarães, 2012).

A reflexão sobre a Educação Ambiental não se limita a atividades específicas, mas permeia todas as práticas pedagógicas, especialmente quando estas estão conectadas ao cotidiano. A entrevistada B, comunica que “acredito que tudo que realizamos é uma prática de Educação Ambiental, principalmente quando trabalhamos com o cotidiano.” Ao considerar o dia a dia como um campo de aprendizado, tudo o que se faz, desde a interação com o ambiente até a exploração de recursos naturais, pode ser visto como uma oportunidade para ensinar a importância dos valores ambientais.

Seguindo com a comunidade atendida pela escola que é composta, a partir das entrevistadas C e D, em sua maioria, por famílias com renda fixa, predominantemente de classe média e alta. Esse contexto oferece à escola a oportunidade de desenvolver projetos voltados à Educação Ambiental com

forte conexão com o território e com um público que possui condições favoráveis de acesso a recursos e informação.

> **“**E a comunidade atendida a escola está situada numa área de preservação ambiental que fica dentro da comunidade do Bolaxa, a área é denominada APA da Lagoa Verde e a parte que fica a escola é denominada Parque Urbano do Bolaxa. A comunidade atendida é de maioria renda fixa, em sua maioria renda média e alta.” (entrevistada D, 2024).

A Área de Preservação Ambiental (APA), é uma categoria de unidade de conservação que tem como objetivo principal proteger a biodiversidade e promover o uso sustentável dos recursos naturais, permitindo a presença de atividades humanas desde que compatíveis com a preservação ambiental. Para uma escola de Educação Infantil situada próxima ou inserida em uma APA, esse contexto representa uma oportunidade educativa valiosa. O contato direto com um ambiente protegido possibilita às crianças vivências significativas que favorecem a construção de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de vida. Além disso, a escola pode integrar conteúdos e práticas pedagógicas que envolvam o cuidado com a natureza, o respeito à vida e o entendimento do papel do ser humano na conservação do planeta, tornando-se um agente multiplicador de valores sustentáveis na comunidade.

Isso sugere que, ao integrar a natureza e os cuidados com o meio ambiente nas atividades diárias, as crianças desenvolvem uma consciência mais profunda e prática sobre a importância da preservação e do respeito ao espaço ao seu redor. Em outras palavras, o cotidiano é uma rica fonte de aprendizado ambiental, onde as experiências cotidianas podem ser transformadas em momentos de reflexão e ação em relação à sustentabilidade e ao cuidado com o planeta (Santos, 2007; Guimarães, 2012). Trazendo esse diálogo a entrevistada relata que **“**Nossa escola tem a Educação Ambiental no dia a dia, desde o consumo cuidadoso, a preservação do local (fauna e flora), o respeito pelos animais que entram na escola, o conhecimento desse local, as relações, a alimentação, a horta” (entrevistada D, 2024).

A frase indica que a Educação Ambiental faz parte da rotina da escola de forma ampla e integrada, envolvendo desde o consumo consciente de recursos até o cuidado com o ambiente natural ao redor. Isso inclui a preservação da fauna e da flora local, o respeito pelos animais que eventualmente entram na escola, o conhecimento do território onde a escola está inserida, as relações interpessoais, a alimentação saudável e o cultivo de uma horta. Essa abordagem evidencia um compromisso com a sustentabilidade e com a formação de atitudes responsáveis nas crianças, promovendo uma consciência ecológica no dia a dia escolar, o que se aproxima da perspectiva de Loureiro (2004), que defende a Educação Ambiental como prática crítica e transformadora, capaz de articular valores, atitudes e práticas sociais.

A entrevistada C, destacou que **“**Eu acredito que todas as práticas têm a Educação Ambiental”, presente em todas as práticas pedagógicas e atividades, independentemente do foco específico de cada uma. Isso implica que, ao educar, deve-se sempre considerar a relação com o meio ambiente, seja de forma explícita ou implícita. A frase pode refletir uma visão de que a Educação Ambiental não é um tema isolado, mas sim algo que pode ser integrado de forma transversal em diversos momentos e contextos do aprendizado, influenciando a forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor.

Ainda é reforçado que “Eu acredito que a Educação Ambiental faz parte da vida do ser humano, a gente está dentro todo o tempo, em relações com o outro, em relação com o ambiente, estamos sempre aprendendo, pesquisando, dialogando e trazendo isso com os projetos.” Esse desenvolvimento da entrevistada C permite compreender que a Educação Ambiental deve ser vista como parte essencial do processo educativo, especialmente nas escolas. Essa visão é corroborada por Sauvé (2005), ao destacar que a Educação Ambiental deve ser vivida como um processo relacional, envolvendo tanto a dimensão natural quanto a social e cultural, na formação da identidade e da cidadania ambiental.

A entrevistada E, traz que “A gente entende a Educação Ambiental como essa relação do ser humano com o meio, inclusive o próprio meio que ele está inserido, dentro da escola.” Podemos entender que, segundo essa perspectiva, a Educação Ambiental não se limita ao cuidado com a natureza, mas envolve a compreensão da relação do ser humano com todo o ambiente ao seu redor, incluindo o espaço onde ele vive e aprende. Essa compreensão se aproxima da abordagem socioambiental de Carvalho (2008), que entende o ambiente como resultado de interações entre sociedade, cultura e natureza.

Dessa forma, a Educação Ambiental promove a reflexão sobre como as ações e atitudes das pessoas impactam o meio em que estão inseridas, incentivando uma convivência mais consciente e responsável dentro desse contexto. A importância de integrar a natureza ao processo educativo, proporcionando experiências práticas e significativas para as crianças. Ao oferecer propostas que envolvem a natureza, como os projetos mencionados, e ao levar as crianças para fora da escola com o objetivo de observar o ambiente natural, a educação se torna mais conectada com o mundo real.

Essas vivências também incentivaram parcerias com a comunidade, fortalecendo vínculos e criando uma rede de apoio para práticas mais sustentáveis. Como apresenta a Educadora A:

> “Então eu acho que é muito necessário que os professores consigam entender que a Educação Ambiental não é só falar sobre salve o mar! É de fato promover uma mudança comportamental, de que as minhas atitudes seja ela de jogar o picolé, o palito do picolé quando eu estou na praia com a minha família ou usar o EVA dentro da minha escola, são coisas que vão impactar no meio ambiente” (entrevistada A, 2024).

A educadora acredita que é fundamental que os professores compreendam que a verdadeira Educação Ambiental visa promover uma mudança comportamental nas crianças, levando-as a refletir sobre suas ações cotidianas. Por fim, foi possível perceber que a Educação Ambiental, quando articulada à realidade local, potencializa a construção de uma consciência cidadã desde a infância. Ao promover o cuidado com o meio ambiente de forma contextualizada, crítica e participativa, as instituições ampliam o papel da escola como espaço de transformação social e formação ética.

A entrevistada C, também apresenta essa inquietação a partir do seu projeto desenvolvido com as crianças do nível I, “pensar nesse outro ambiente externo ao da escola, como eu estou prejudicando esse outro ambiente, como eu estou vivenciando esse outro ambiente, por que que o jacaré come palavras?” uma reflexão crítica sobre a relação das crianças com o ambiente externo à escola. Ao questionar como suas ações podem prejudicar ou impactar esse ambiente, as crianças são convidadas a considerar o papel delas no mundo fora da escola, desenvolvendo uma consciência ecológica e responsabilidade em relação ao meio ambiente.

Além disso, a pergunta "por que o jacaré come palavras?" pode ser interpretada como uma metáfora que conecta o processo de aprendizado e transformação, desafiando as crianças a refletirem sobre suas ações e a importância de cuidar do ambiente de maneira consciente e respeitosa. Assim, a frase demonstra a intenção de integrar o conceito de Educação Ambiental de forma lúdica e reflexiva, estimulando as crianças a se envolverem com o mundo ao seu redor e a se tornarem mais conscientes de seu papel na preservação.

> **“**Mas, explorar de verdade o mundo lá fora, então eu enxergo como a Educação Ambiental, ela precisa ser compreendida! Ela é a separação de lixo, ela é o cuidado com o planeta, mas a gente só passa a cuidar do nosso planeta, quando a gente se sente pertencente a ele, quando a gente admira o mundo que vive, com as relações que a gente tem, então a Educação Ambiental ela tem que estar dentro das escolas e faz parte como um todo.” (entrevistada C, 2024).

A enfatização que a Educação Ambiental vai além de ações específicas, como a separação de lixo ou o cuidado com o planeta. Ela deve ser entendida de forma mais profunda, como um processo que envolve pertencimento e admiração pelo ambiente em que vivemos. O cuidado com o planeta só acontece quando nos sentimos parte dele, valorizamos e respeitamos as relações que temos com a natureza e com os outros seres. A frase também destaca que a Educação Ambiental deve ser integrada no cotidiano das escolas, sendo um aspecto fundamental de todo o processo educativo, e não uma disciplina isolada. Ela deve ser vista como algo presente em todas as práticas pedagógicas, ajudando a formar cidadãos conscientes e responsáveis.

Dialogando com essas perspectivas, a entrevistada E, acredita que:

> **“**Então todas as nossas ações que voltam para esse olhar humano das relações e de sentido de pertencimento e de qualidade da interação com esse meio que me compõem fazem parte de uma ideia de uma identidade de Educação Ambiental, está para muito mais do que preservar o meio ambiente natureza, mas pensar numa sociedade melhor para todos que ali vivem.”

Essa frase expressa que todas as ações desenvolvidas são fundamentadas no olhar humano das relações, no sentido de pertencimento e na qualidade das interações com o meio que nos constitui. Assim, a Educação Ambiental adotada vai muito além da simples preservação da natureza, envolvendo a construção de uma identidade que visa pensar e promover uma sociedade melhor para todos que vivem naquele espaço, valorizando a convivência, o respeito e o cuidado mútuo. Esse posicionamento se aproxima de Reigota (2012), que considera a Educação Ambiental um espaço político e de construção de cidadania, no qual os sujeitos desenvolvem práticas críticas e transformadoras diante da crise socioambiental.

Nesse mesmo envolvimento ela ainda complementa que **“**O que nos constitui como sujeitos desse espaço, isso tudo nós consideramos ações de Educação Ambiental Porque compreendemos o ambiente para além da natureza, mas para como constituição de sujeitos que somos.” O que nos constitui como sujeitos desse espaço é o que consideramos parte das ações de Educação Ambiental, pois compreender o ambiente vai além da natureza; trata-se de entender como somos formados enquanto sujeitos a partir desse meio em que vivemos. Essa visão amplia o conceito tradicional de Educação Ambiental, valorizando a relação entre o indivíduo e o seu contexto social e cultural.

6.2 A diversidade e o pertencimento

Reflexões acerca da diversidade e do sentimento de pertencimento emergiram de maneira significativa nas falas das participantes, evidenciando a preocupação das educadoras em construir espaços mais acolhedores, representativos e comprometidos com o respeito às diferenças. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao afirmar que a prática educativa precisa ser dialógica, inclusiva e promotora do reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos. A temática da diversidade e do pertencimento surgiu, assim, como um eixo transversal e afetivo nos relatos das instituições participantes. As educadoras reconheceram que, ao abordar a diversidade cultural, criam-se oportunidades para que todas as crianças se sintam representadas, valorizadas e respeitadas, em consonância com Gomes (2007), que destaca a relevância de reconhecer a identidade negra, indígena e de outros grupos historicamente marginalizados como parte fundamental da construção da cidadania.

Também esteve presente nas falas a responsabilidade coletiva de proteger e apoiar as crianças em situação de vulnerabilidade, destacando que a verdadeira riqueza de uma sociedade está no bem-estar de seus sujeitos. Essa compreensão ecoa em Bauman (2003), quando discute a importância da

solidariedade e da responsabilidade ética como base para sociedades mais humanas e menos excludentes. Ressaltando a importância do cuidado, da educação e da proteção como formas de amor e compromisso com um futuro mais justo e seguro, a entrevista A, revela que: “Geralmente essas crianças a gente acaba dando uma assistência, dando uma ajuda”. Esse processo fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento ao grupo e ao território, corroborando a visão de Candau (2012), que entende a diversidade como dimensão constitutiva da experiência escolar e como via para superar desigualdades.

As ações pedagógicas voltadas à diversidade foram planejadas com base na escuta das famílias e no reconhecimento dos diferentes contextos de vida presentes na comunidade escolar. Projetos sobre as raízes culturais, as histórias de vida, os modos de falar e as tradições familiares foram destacados como fundamentais para promover o diálogo entre as diferenças e combater estigmas e preconceitos. Nessa perspectiva, Hall (2003), lembra que as identidades culturais são construções dinâmicas e relacionais, e, portanto, o reconhecimento das múltiplas vozes no espaço escolar fortalece o sentimento de pertencimento e a valorização das singularidades.

Outro ponto importante foi a valorização do território como espaço de pertencimento. Ao entender os arredores da escola, os participantes identificaram aspectos culturais, históricos e ambientais que conectam as crianças às suas origens e referências locais. Esse reconhecimento fortalece o vínculo afetivo com o espaço e com as pessoas que nele habitam, ressignificando o papel da escola na comunidade. Tal movimento dialoga com Freire (1996), que defende a centralidade do contexto e da cultura local no processo educativo, e também com Gadotti (2000), que considera a escola como espaço de formação de sujeitos críticos, vinculados ao território e capazes de transformar sua realidade.

Continuando com esse movimento a entrevistada A, destaca que “Uma escola que vai para além dos muros? Das paredes da sala de aula, e que as crianças possam, que o que eles vivem na escola, possam impactar de fato do que eles vivem no cotidiano deles, onde eles moram, a valorização da nossa praia” (entrevista A, 2024). A ideia de uma escola que transcende os limites físicos da sala de aula, incentivando uma aprendizagem que se conecta diretamente com a vida cotidiana das crianças e com a comunidade ao redor, dialoga com Freire (1996), que defende uma educação voltada para a realidade concreta dos sujeitos e capaz de gerar transformação social. A professora destaca a importância de envolver as crianças no contexto local, permitindo que o que elas vivenciam na escola tenha um impacto real no seu entorno, especialmente na valorização da praia e do meio ambiente. Essa abordagem aproxima-se do que Gadotti (2000), chama de Pedagogia da Terra**,** que propõe a articulação entre escola, território e consciência ambiental.

Esse desejo de integrar a Educação Ambiental e a cultura local de forma significativa no cotidiano escolar é destacado pela entrevistada A, quando afirma: “Eu moro na frente da escola e como a escola fica muito na beira do mar e acho que das coisas que inquietam, é esse desejo de realmente assim de tornar uma escola litorânea, uma escola com a característica desta comunidade”. Essa fala reforça a perspectiva de Loureiro (2004), ao considerar que a Educação Ambiental crítica deve partir da realidade vivida, respeitando os aspectos culturais, sociais e ecológicos de cada comunidade. Assim, a escola se torna um espaço que reflete a identidade do lugar, fortalecendo os laços entre educação e território.

Ao receber os relatos da entrevistada E, podemos notar que a diversidade no meio escolar em que ela atua, conforme descreve, “Então a gente tem uma realidade bem plural dentro da nossa comunidade”. Essa convivência entre diferentes perfis de famílias e crianças revela uma comunidade marcada por contrastes, que exigem sensibilidade e estratégias inclusivas. Como afirma Candau (2012), a educação precisa reconhecer e valorizar a diversidade como parte da formação cidadã, combatendo desigualdades e promovendo equidade. Nesse sentido, a fala da entrevistada E ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que garantam o acolhimento e a inclusão de todos.

Uma prática desenvolvida pela entrevistada B, ao promover um passeio pelo bairro, levou as crianças a observar comércios, ruas e casas onde moravam seus familiares: “Durante esse passeio observamos o bairro, os comércios, as ruas e casas que as crianças ou seus familiares moravam e assim estabelecendo uma relação de proximidade e pertencimento com o ambiente que vivemos.” Essa experiência evidencia o que Hall (2003), denomina como processo de construção identitária**,** em que o pertencimento ao espaço e às referências locais reforça os vínculos culturais e sociais. Ao reconhecer e valorizar o lugar onde vivem, as crianças ampliam sua consciência de si mesmas e da comunidade.

Ao observar o bairro e seus elementos, as crianças não apenas reconhecem fisicamente o espaço, mas constroem um sentimento de pertencimento e identidade com ele. Essa prática conecta-se à concepção de Bauman (2003), que compreende comunidade como um espaço de segurança e identidade, onde as relações sociais fortalecem laços de confiança e solidariedade. Assim, a escola, ao valorizar o território, contribui para transformar experiências cotidianas em aprendizagens significativas.

As crianças responderam de forma positiva às propostas, trazendo suas próprias vivências e compreensões sobre identidade, família e comunidade. Por meio de brincadeiras, rodas de conversa, contação de histórias e produção de desenhos, expressaram suas visões de mundo e construíram vínculos mais empáticos com os colegas. Esse movimento, como destaca Gomes (2007), reafirma a importância da escuta ativa e da valorização da diversidade cultural para a construção de espaços educativos mais justos e representativos.

Ao vivenciarem essa relação com o bairro, as crianças começam a entender que o conhecimento não está restrito à sala de aula, mas é construído a partir das experiências do cotidiano. Essa concepção é defendida por Dewey (1959), que propõe a educação como experiência vivida e como processo de interação entre sujeito e ambiente. Assim, fortalece-se a ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando está conectada ao contexto de vida das crianças, promovendo um sentimento de pertencimento que gera maior engajamento, cuidado e respeito pelo lugar em que vivem.

A construção de um senso de pertencimento coletivo, baseado no respeito às diferenças, também impactou o trabalho das equipes pedagógicas. “eu e o outro e também o meio ambiente” como expressa a entrevista A, como os demais profissionais que participaram da pesquisa, puderam relatar que passaram a refletir mais profundamente sobre seus próprios preconceitos, ampliando seu repertório para lidar com questões de diversidade de maneira mais consciente e sensível.

Uma reflexão sobre a interdependência entre o indivíduo, as outras pessoas e o ambiente em que vivemos indica um foco em questões relacionadas à convivência social, à empatia, ao respeito mútuo e à responsabilidade ambiental. Essa abordagem integrada se aproxima do conceito de educação ambiental crítica proposto por Loureiro (2004), que destaca a importância de entender as relações entre seres humanos e meio ambiente de forma contextualizada e socialmente responsável. Gadotti (2000), também reforça que a educação deve considerar a interdependência entre sujeitos e natureza, promovendo práticas que estimulem cuidado e sustentabilidade desde a infância.

A reflexão sobre o mundo atual, presente nas respostas, pode ser observada a partir da fala da entrevistada C: “Então nós pensamos nesse mundo que nós vivemos e que crianças nós temos neste mundo? As crianças brincam, as crianças têm as suas culturas, pode ser diferente, mas o brincar está ali.” Essa análise dialoga com Dewey (1959), que defende a educação como uma experiência que conecta aprendizagem, vida cotidiana e sociedade, e com Candau (2012), que enfatiza a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das experiências individuais como elemento central no processo educativo. A frase também destaca a universalidade do brincar, ressaltada por Vygotsky (1991), que aponta o brincar como linguagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Ou seja, apesar das variadas experiências de vida, o ato de brincar permanece como uma característica universal da infância, constituindo-se como uma linguagem comum e essencial para o desenvolvimento infantil. Assim, destaca-se a importância do brincar como um vínculo que transcende barreiras culturais e aproxima crianças de diferentes contextos, favorecendo experiências de interação, descoberta e pertencimento. Nesse sentido, ao destacar a relevância do ambiente escolar, a entrevistada C evidencia a necessidade de que a escola seja um espaço acolhedor e significativo para as crianças: “É importante para a criança, para o adulto, que eles se sintam pertencentes ao ambiente da escola, que

este lugar seja um lugar feliz, um lugar que estimule essa curiosidade, e que a criança perceba que faz parte, que é pertencente a todos os ambientes" (Entrevistada C, 2024). Dessa forma, o sentimento de pertencimento ao espaço escolar contribui para fortalecer vínculos, estimular a curiosidade e ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A frase transmite a ideia de que a escola deve ser um ambiente positivo e acolhedor, onde tanto crianças quanto adultos se sintam parte integrante do espaço. Esse entendimento dialoga com Vygotsky (1991), que enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre de forma mais eficaz em ambientes socialmente ricos e estimulantes, nos quais a criança interage ativamente com outros sujeitos e com o meio. Além disso, Bronfenbrenner (2011), reforça que o contexto em que a criança está inserida — como a escola, a família e a comunidade — influencia diretamente seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo essencial criar espaços que promovam pertencimento e segurança afetiva.

A ênfase em criar um lugar onde as crianças se sintam pertencentes e felizes, movimento que destaca a importância de ambientes educativos que incentivem a curiosidade, a exploração e a autonomia infantil, considerando a experiência lúdica como central para o aprendizado significativo. Ao perceberem que fazem parte de um ambiente e que suas ações têm relevância, as crianças desenvolvem senso de pertencimento e autoeficácia, promovendo não apenas seu desenvolvimento emocional, mas também habilidades sociais e cognitivas.

O ambiente escolar, portanto, não deve ser apenas um local físico, mas um espaço de interação, acolhimento e pertencimento, capaz de conectar o aprendizado à vida cotidiana e ao contexto social das crianças, fortalecendo vínculos afetivos e comunitários, como também enfatizam Loureiro (2004) e Gadotti (2000), em suas reflexões sobre educação crítica e ambiental integrada.

6.3 Entre projetos, vivências, inquietações e interesse pelas temáticas

As experiências vivenciadas nas instituições revelaram que os projetos e práticas desenvolvidos pelas educadoras foram impulsionados por inquietações reais e pelo interesse coletivo em abordar temas relevantes à comunidade escolar, dando protagonismo às crianças e às suas vozes. As instituições participantes da pesquisa relataram que os projetos desenvolvidos com base nas temáticas de diversidade, inclusão e meio ambiente partiram de inquietações reais vividas no cotidiano escolar.

Muitas vezes, essas inquietações surgiram de perguntas feitas pelas próprias crianças, de situações observadas no entorno ou de necessidades percebidas pelas educadoras. Essa escuta sensível e participativa dialoga com Candau (2012), que destaca a relevância de considerar os interesses e experiências das crianças na construção de projetos pedagógicos significativos. A construção coletiva, envolvendo educadores, crianças e famílias, segue os princípios de Bronfenbrenner (2011), ao

reconhecer a influência do ambiente social e comunitário no desenvolvimento infantil e na aprendizagem. Esse trabalho colaborativo contribuiu para que os temas fossem vivenciados de maneira prática e afetiva, respeitando o tempo e o interesse dos grupos.

Os temas que despertam grandes interesses e curiosidades na turma, como relatado pela entrevistada A, “O primeiro projeto foi sobre gigantes, que foi algo que começou a instigar muito a turma”, refletem a abordagem construtivista proposta por Piaget (1971), em que o aprendizado emerge da interação ativa da criança com o objeto de estudo e com o grupo, promovendo questionamentos, exploração e reflexão crítica. O tema conseguiu capturar a atenção das crianças, gerando motivação e entusiasmo para o desenvolvimento do projeto, reforçando a ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo dialoga com as experiências vivenciais das crianças.

A abordagem por meio de projetos permitiu integrar diferentes áreas do conhecimento, conectando teoria e prática, como destaca Gadotti (2000), ao considerar que a escola deve promover experiências que conectem saberes e realidade. As vivências despertaram reflexões, emoções e aprendizagens compartilhadas, ressignificando o espaço escolar como lugar de investigação, cuidado e transformação, conforme defendido por Froebel (2000), que valoriza ambientes que estimulam a curiosidade e a criatividade das crianças.

Outro aspecto relevante é o protagonismo infantil. A entrevistada A relata que “Trazer as crianças às discussões de que as suas atitudes interferem no meio onde eles vivem”, enfatizando a importância de desenvolver consciência socioambiental desde a infância. Loureiro (2004), reforça que a Educação Ambiental deve promover compreensão crítica das interações entre ser humano e natureza, incentivando comportamentos éticos, sustentáveis e responsáveis. Ao estimular a reflexão sobre o impacto de suas ações, as crianças desenvolvem valores de responsabilidade social e ambiental, promovendo uma educação cidadã, participativa e integrada.

Ao promover essa conscientização, a professora busca que as crianças compreendam os efeitos de suas ações no mundo, estimulando reflexões sobre responsabilidade e sobre a necessidade de agir de forma ética e sustentável nas relações com o ambiente e com o outro. Tal perspectiva contribui para o desenvolvimento de uma postura mais atenta e cuidadosa em relação à natureza e às interações sociais, fortalecendo a compreensão de que cada sujeito possui um papel ativo na construção de práticas mais responsáveis no cotidiano. Nesse sentido, a entrevistada A destaca: “Todos esses movimentos que fazem eles entenderem como parte, né?! Um ativo importante e fundamental para tudo que acontece na natureza e tudo que acontece nas relações entre eles junto com o outro, eu acho que tudo isso é Educação Ambiental” (Entrevistada A, 2024). A fala evidencia a compreensão da Educação Ambiental como um processo formativo que reconhece as crianças como participantes ativos nas relações socioambientais.

Por meio de diferentes atividades e projetos, as crianças começam a perceber seu papel ativo e fundamental tanto na natureza quanto nas relações com os outros. Ao reconhecer a conexão entre suas ações individuais e o meio ambiente, elas internalizam a importância de atitudes responsáveis para o equilíbrio do mundo ao seu redor. Segundo Loureiro (2004), a Educação Ambiental deve promover a compreensão crítica das interações entre sociedade e natureza, estimulando a autonomia e o protagonismo infantil, de modo que as crianças se tornem agentes de transformação. A professora vê essas experiências como parte integrante da Educação Ambiental, pois envolvem a conscientização sobre o impacto pessoal e coletivo no meio ambiente e nas interações sociais.

As crianças foram incentivadas a observar, questionar, propor soluções e criar estratégias frente aos desafios encontrados. Esse protagonismo infantil refletiu-se também na postura dos educadores, que passaram a planejar suas práticas considerando o olhar e as necessidades das crianças, promovendo maior autonomia e participação crítica, conforme defendido por Candau (2012), que destaca a centralidade da criança no processo educativo.

> “Ai as crianças desfilando com fantasias de salve o mar, com roupas feitas de saco de plástico, então assim, o que eu entendo hoje, assim, que eu acho que é este o conceito de Educação Ambiental, precisa mudar, não é que o conceito precise mudar, mas é algo que precise entender quem é o principal agente transformador, que é o professor.” (entrevistada A, 2024).

Uma reflexão crítica sobre a prática de Educação Ambiental evidencia que, ao desfilar com fantasias feitas de sacos de plástico com o tema "salve o mar", as crianças demonstram aprendizado engajado e crítico sobre a preservação ambiental, embora os materiais utilizados não sejam ideais. Segundo Gadotti (2000), a Educação Ambiental deve ir além de ações simbólicas, promovendo a reflexão sobre os impactos das atitudes humanas e estimulando a conscientização de forma prática e significativa. Nesse sentido, a professora percebe que, embora o conceito de Educação Ambiental não precise ser modificado, o papel do professor como agente transformador é central, pois é ele quem orienta, motiva e possibilita que as crianças se tornem protagonistas de suas ações ambientais (Loureiro, 2004).

> “quando a gente fala sobre o professor mediador eu acho que é bem isso, aquela pessoa que está ali, escutando, vendo as necessidades as discussões, as curiosidades e vai instigando com coisas, com outras perguntas, se vai trazendo materiais e não estipulando o que as crianças vão aprender, eu tento sempre fazer esse movimento” (entrevistada A, 2024).

A fala da entrevistada A revela uma concepção docente alinhada a uma abordagem pedagógica contemporânea e sensível, na qual o professor atua como mediador do conhecimento, e não como mero transmissor de conteúdos prontos. Freire (1996), ressalta que o educador deve provocar reflexão, dialogar com os alunos e criar situações de aprendizagem que valorizem a experiência e a curiosidade,

rompendo com o modelo da “educação bancária”. Nessa perspectiva, o mediador escuta ativamente, percebe interesses e necessidades das crianças e propõe experiências significativas que ampliem seu repertório, estimulando o protagonismo infantil.

Do ponto de vista crítico, essa perspectiva exige do professor uma escuta sensível, intencionalidade pedagógica e disposição para a construção compartilhada do processo educativo. Isso implica reconhecer as crianças como sujeitos potentes, capazes de pensar, questionar e propor, mesmo na Educação Infantil, etapa muitas vezes subestimada no que se refere ao pensamento crítico. O movimento descrito pela entrevistada também demanda tempo, planejamento flexível e uma prática pedagógica sustentada por valores democráticos e inclusivos. Portanto, ser um mediador, nesse contexto, é exercer uma docência ética e comprometida com a valorização da infância, compreendendo que o verdadeiro aprendizado acontece quando há espaço para a experiência, a escuta e o diálogo.

A função do professor como mediador no processo de aprendizagem, alguém que escuta atentamente, observa as necessidades, discussões e curiosidades das crianças, e, em vez de impor um conteúdo fixo, provoca a reflexão e o interesse delas. A professora enfatiza que seu papel é instigar o pensamento crítico, apresentando novos materiais e fazendo perguntas que incentivem a exploração e o aprofundamento das crianças. Essa abordagem busca promover um ambiente de aprendizagem mais flexível e centrado nas descobertas das próprias crianças, permitindo que elas se tornem protagonistas do seu aprendizado.

No movimento de instigação a entrevistada B relata que:

> “Outra experiência que se desenrolou para um projeto foi sobre a argila. A proposta foi oferecer um contexto de investigação e exploração do elemento, contudo surgiu uma conversa que as telhas da escola eram de argila. Daí então iniciamos nossas pesquisas sobre de ontem vem a argila e o que podemos fazer com elas, neste projeto também trabalhamos com a cultura indígena e diferentes tipos, texturas de terra presente no entorno da escola, bairro e cidade.” (entrevistada B, 2024)

Uma experiência educativa que envolveu a exploração da argila iniciou-se a partir de uma investigação sobre o material e suas aplicações. O projeto começou com a curiosidade gerada pela descoberta de que as telhas da escola eram feitas de argila, o que desencadeou pesquisas sobre a origem e as possíveis utilizações do material. Além disso, o projeto incorporou o estudo da cultura indígena e a exploração das diferentes texturas de terra presentes no entorno da escola, no bairro e na cidade. Segundo Candau (2012), projetos investigativos na Educação Infantil permitem que as crianças aprendam de maneira ativa, relacionando os conteúdos escolares à realidade social e cultural em que estão inseridas.

A abordagem adotada permite que as crianças aprendam de forma ativa e contextualizada, ligando o conteúdo teórico à realidade e ao patrimônio local. Ao investigar a argila, as crianças não só ampliam seus conhecimentos sobre o material, mas também entram em contato com questões culturais e históricas, como o uso tradicional da argila pelos povos indígenas. Gadotti (2000), reforça que a Educação Ambiental deve contemplar aspectos culturais, históricos e ambientais, promovendo compreensão crítica das interações humanas com a natureza.

A integração da natureza local, com o estudo das terras e texturas do entorno, torna o aprendizado mais significativo, promovendo uma maior conexão com o espaço e a cultura ao redor. Nesse movimento de integração, a entrevistada C, destaca que **“**conhecendo os elementos no qual eu convivo, ambientes no qual faço parte, sendo dentro ou fora da escola” uma reflexão sobre o processo de autoconhecimento e a compreensão do ambiente ao redor, seja dentro ou fora da escola. Ela indica que é importante para as crianças se reconhecerem como parte de um ambiente maior. Loureiro (2004), enfatiza que o reconhecimento do território e da cultura local contribui para a construção do senso de pertencimento e identidade das crianças.

Entendendo os elementos com os quais convivem no seu cotidiano. Isso envolve perceber tanto o espaço físico como a escola ou o lar quanto às relações sociais e naturais que compõem esses contextos. A ideia é que, ao conhecer melhor os ambientes em que estão inseridas, as crianças podem se tornar mais conscientes de seu papel e das suas interações com o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma cidadania ambiental e social. Freire (1996), aponta que a educação deve partir do real e do concreto, considerando as experiências e afetos cotidianos como base para a aprendizagem significativa.

Esse projeto é um exemplo de como a curiosidade e a exploração prática podem gerar um aprendizado abrangente e enriquecedor. Por fim, os projetos contribuíram para fortalecer o compromisso ético e político da Educação Infantil com uma formação mais humana, democrática e responsável.

As vivências pedagógicas demonstraram que, quando as práticas educativas partem das experiências reais e dos vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças com o ambiente, mesmo temas considerados complexos podem ser trabalhados de maneira significativa, sensível e acessível. Esse movimento possibilita abordar questões ambientais com profundidade e, ao mesmo tempo, com leveza, favorecendo aprendizagens que se materializam em mudanças concretas nas atitudes das crianças e nas relações que estabelecem com seus territórios.

Nesse sentido, a entrevistada C relata uma experiência desenvolvida com o grupo: “Será que não iria poluir esse espaço? Então a escrita passou a ser com gravetos no chão; as crianças colocavam perto das árvores para ver se o jacaré comia; outras crianças fizeram em casca de árvores, que aí

poderiam levar para o parque urbano, e também em folhas de árvores que levaram para o parque e deixavam com cuidado para ter mais cuidado com o ambiente" (Entrevistada C, 2024). A fala evidencia como as práticas pedagógicas podem estimular reflexões ambientais a partir de experiências concretas e criativas, fortalecendo o cuidado e o pertencimento das crianças em relação à natureza.

Uma adaptação do projeto que reflete uma preocupação com o impacto ambiental e a preservação do espaço natural. Em vez de utilizar papel, as crianças começaram a escrever com gravetos no chão, usando casca de árvores, criando uma forma mais sustentável de registrar e compartilhar as palavras, sem prejudicar o ambiente. A ideia de levar folhas de árvores para o parque e deixá-las com cuidado demonstra uma conscientização sobre a preservação do espaço, incentivando as crianças a respeitarem a natureza enquanto aprendem.

Segundo Gadotti (2000), práticas educativas que promovem a integração da aprendizagem com a preservação ambiental contribuem para a formação de sujeitos conscientes, críticos e responsáveis em relação ao mundo natural. Essa abordagem não só promove a criatividade na escrita, mas também ensina as crianças a valorizar e cuidar do meio ambiente, reforçando a ideia de que a educação pode ser integrada com a sustentabilidade de forma prática e significativa. Candau (2012), ressalta que experiências que conectam aprendizado e ação prática aumentam a relevância do conhecimento, tornando-o mais significativo para as crianças.

O processo de ensino-aprendizagem foi construído de maneira interativa e participativa, com a professora acompanhando e vivenciando as experiências junto com as crianças. Ao dizer "vivenciando com aquilo que eles estavam trazendo" conforme destaca a entrevistada C, ela reforça a ideia de que as atividades e os projetos foram moldados pelas contribuições e interesses da turma, permitindo uma construção coletiva do aprendizado. Freire (1996), enfatiza que a educação deve partir do diálogo e da experiência do educando, promovendo a aprendizagem como um processo ativo e compartilhado entre educador e educando.

A expressão "vivendo os projetos e a nossa história" sugere que o processo educativo não é apenas sobre transmitir conhecimentos, mas também sobre compartilhar experiências, explorar e criar histórias de maneira conjunta, onde todos, incluindo a professora, são protagonistas. Loureiro (2004), destaca que envolver as crianças como agentes ativos na construção do conhecimento fortalece seu senso de pertencimento e protagonismo, tornando o aprendizado mais significativo.

Os projetos são desenvolvidos de forma horizontal, ou seja, com a participação direta e colaborativa de crianças e professores, ao invés de serem criados exclusivamente pela gestão escolar e aplicados uniformemente em toda a escola. Essa abordagem valoriza a autonomia e o envolvimento dos agentes educacionais, permitindo que os projetos sejam adaptados às necessidades e realidades específicas de cada turma ou grupo, promovendo uma prática mais democrática e flexível. Segundo

Candau (2012) e Gadotti (2000), processos educativos horizontais favorecem a autonomia e o protagonismo dos alunos, promovendo aprendizagem mais crítica, participativa e contextualizada. Com esse entendimento a entrevistada relata que “Os projetos, no Alcides eles acontecem com as crianças e professores de forma horizontal. E não especificamente vertical que nasça na gestão da escola que precisa ser aplicado por toda a escola de uma maneira igual.” (entrevistada E, 2024).

Na E.M.E.I Alcides, conforme descreve a entrevistada E, “os professores têm autonomia para desenvolver os projetos com as turmas.” Essa liberdade evidencia uma compreensão do docente como sujeito ativo e reflexivo, capaz de adaptar o ensino às características e necessidades das crianças, valorizando sua prática pedagógica. Gadotti (2000), enfatiza que a autonomia docente é fundamental para que a educação se torne crítica, criativa e contextualizada, permitindo que o professor responda às demandas reais de seus alunos e do território onde atua.

A valorização da criação de projetos que nascem do interesse das crianças, também é uma ação presente na E.M.E.I Alcides, conforme descreve a entrevistada E, **“**A gente entende no Alcides e valoriza os projetos que nascem e surgem do interesse das crianças. Então as professoras têm essa flexibilidade de montar os seus projetos específicos.” Garantindo assim, que as professoras tenham a flexibilidade necessária para desenvolver projetos específicos que atendam às demandas e curiosidades das crianças, promovendo um ensino mais dinâmico e centrado no estudante.

Esse movimento de valorização da autonomia docente está diretamente ligado à compreensão do professor como sujeito ativo, reflexivo e criador no espaço escolar. A liberdade para desenvolver projetos próprios, baseados nos interesses e nas singularidades das turmas, estimula a inovação pedagógica e o engajamento das educadoras no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que aplicar metodologias, as professoras tornam-se autoras de suas práticas, o que contribui para a construção de uma educação mais autêntica, dialógica e conectada à realidade das crianças com as quais trabalham. Loureiro (2004), salienta que reconhecer o professor como criador potencializa experiências educativas autênticas e dialógicas, que incentivam a investigação, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, a postura adotada pela escola Alcides representa um avanço importante na construção de uma pedagogia crítica e emancipadora. Ao legitimar a autonomia das educadoras e favorecer um currículo que emerge das experiências e curiosidades infantis, a escola configura-se como espaço de escuta, experimentação e participação ativa de todos os envolvidos. Candau (2012) e Gadotti (2000), reforçam que escolas que valorizam a interação entre educadores, crianças e comunidade promovem a construção de conhecimento de forma colaborativa, crítica e significativa, fortalecendo uma educação integral e contextualizada.

6.4 Inclusão como prática cotidiana na Educação Infantil

A pesquisa revelou que a promoção da educação inclusiva desempenhou um papel fundamental nas práticas das instituições participantes. Ao considerar as realidades, interesses e vivências das crianças, os educadores conseguiram planejar atividades mais significativas e acessíveis a todos, respeitando as singularidades e potencialidades de cada sujeito. Essa atenção foi especialmente importante para o acolhimento de crianças com deficiências, diferenças culturais ou em situações de vulnerabilidade. Conforme preconiza Mantoan (2003), a Educação Infantil deve reconhecer e valorizar a diversidade, proporcionando experiências que respeitem o ritmo, os interesses e as capacidades de cada criança, garantindo aprendizagem significativa e inclusiva.

A abordagem inclusiva adotada pelas instituições permitiu construir propostas pedagógicas acessíveis, significativas e conectadas às realidades e singularidades de cada criança. Ao valorizar a participação ativa dos estudantes desde o início, os educadores favoreceram uma aprendizagem mais colaborativa e dialógica, como enfatiza Paulo Freire (1996)**,** para quem a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, em que todos os sujeitos participam ativamente da reflexão e da ação sobre a realidade.

As educadoras relataram que, ao trabalhar com diferentes aspectos da vida das crianças, como identidade, relações sociais, cultura e meio ambiente, foi possível integrar múltiplas linguagens e formas de expressão, criando oportunidades diversificadas de aprendizagem. A inclusão passou a ser percebida não apenas como presença física, mas como participação efetiva das crianças nas decisões, produções e interações. Dessa forma, as práticas pedagógicas tornaram-se mais flexíveis, criativas e sensíveis às necessidades individuais e coletivas, consolidando um ambiente educativo democrático e acolhedor.

> “eu ainda percebo assim, que as vezes as professoras, pensam nos projetos e às vezes são coisas muito bacanas, mas que ainda não estão atreladas ao interesse das crianças nem a curiosidade delas, então assim, eu trago um projeto e não que a professora não possa perceber que tem que sair ali do meio né” (entrevistada A, 2024).

Uma percepção crítica sobre a prática pedagógica evidencia que, embora os projetos propostos pelas professoras possam ser interessantes, nem sempre estão conectados aos interesses e à curiosidade das crianças. Conforme Mantoan (2003)**,** a educação inclusiva demanda que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades, ritmos e contextos de cada criança, respeitando suas singularidades. Nesse sentido, a professora sugere que os projetos sejam alinhados com as inquietações das crianças, destacando a importância da flexibilidade e da escuta ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Essa mudança foi apontada pelos educadores como resultado de um olhar mais cuidadoso e comprometido com a equidade. Os relatos evidenciaram que a valorização das experiências individuais fortalece o sentimento de pertencimento e reconhece a diversidade cultural e social presente na turma, conforme argumenta Libâneo (2013)**,** ao enfatizar a necessidade de práticas pedagógicas democráticas que respeitem a heterogeneidade dos estudantes. As crianças, ao se reconhecerem nos projetos, criam uma atmosfera de respeito e solidariedade entre o grupo.

Em síntese, os projetos funcionam como catalisadores da inclusão, promovendo uma educação mais justa, significativa e contextualizada. Vygotsky (1991), já ressaltava a importância da aprendizagem situada e da mediação social, mostrando que o conhecimento se constrói a partir das interações e experiências compartilhadas, fortalecendo o papel da escola como espaço de convivência democrática e formação para a cidadania.

A entrevistada B relata que, “Dentro desta realidade alguns projetos foram acontecendo simultaneamente e também de diferentes formas para cada criança.” O contexto dinâmico e multifacetado, diversos projetos educativos foram desenvolvidos ao mesmo tempo, adaptando-se às necessidades e características individuais de cada criança. Isso indica uma abordagem flexível e personalizada, onde diferentes formas de ensino são aplicadas para atender à diversidade de aprendizados e experiências das crianças. A ideia de simultaneidade e adaptação reflete uma prática pedagógica que reconhece a singularidade de cada criança e busca promover um desenvolvimento integral e contextualizado alinhada com os princípios defendidos por Kishimoto (2002)**,** que destaca a relevância de projetos que emergem das próprias crianças, considerando suas individualidades, ritmos e interesses.

Esse movimento também está presente no relato da entrevistada C, **“**o que eles gostavam, a professora vê essa individualidade de cada um, e eles se sentirem parte, se sentirem pertencentes a aquela turma” a importância de reconhecer as individualidades das crianças, permitindo que a professora compreenda os gostos e interesses de cada uma. A ideia de as crianças se sentirem parte e pertencentes à turma sugere que o ambiente educacional é construído de maneira inclusiva e acolhedora, onde cada criança tem um papel e uma identidade única dentro do grupo.

Essa valorização das individualidades, como expressa pela Entrevistada C, fortalece uma prática pedagógica que vai além do ensino tradicional, promovendo um ambiente onde as crianças não apenas aprendem, mas também se reconhecem como sujeitos ativos no processo educativo. Quando a professora observa e acolhe os gostos, modos de ser e interesses de cada criança, ela contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais dentro da turma, promovendo o sentimento de pertencimento e identidade. Essa escuta atenta e sensível é fundamental para garantir que todas as

crianças, com suas múltiplas formas de expressão e vivência, sejam respeitadas e valorizadas no cotidiano escolar (KISHIMOTO, 2002; FREIRE, 1996).

Além disso, esse tipo de prática pedagógica impulsiona uma formação crítica tanto das crianças quanto das educadoras, pois parte da escuta e do diálogo para construir o conhecimento de forma coletiva e significativa. Ao trazer temas que emergem das próprias crianças, o trabalho pedagógico se torna mais envolvente e coerente com a realidade vivida por eles, possibilitando a abordagem de questões sociais, ambientais, culturais e emocionais de maneira contextualizada. Assim, a escola se transforma em um espaço onde se formam cidadãos conscientes, capazes de refletir sobre o mundo e de agir de maneira ética e responsável.

O processo inclusivo, nesse cenário, amplia-se para além da presença física das crianças em sala de aula; ele se efetiva por meio de atitudes, concepções e ações que garantem a participação plena e significativa de todos, respeitando as diferenças e promovendo a equidade. Ao reconhecer que cada criança tem um tempo, uma história e uma maneira de aprender, as educadoras assumem uma postura ética e transformadora, que rompe com padrões excludentes e valoriza a diversidade como elemento central da prática pedagógica. Nesse sentido, Mantoan (2015), destaca que a inclusão não deve se restringir à presença física, mas compreender a participação plena e significativa de todos os sujeitos, respeitando suas particularidades e potencialidades. Assim, o ambiente escolar se torna verdadeiramente inclusivo, acolhedor e formativo, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões.

A entrevistada E relata que “o número de crianças por turma varia bastante conforme a composição da turma pensando na inclusão.” Esse número expressivo de crianças por turma apresenta variações significativas, pois a composição das turmas é planejada considerando a inclusão de crianças com diferentes necessidades. Freire (1996), reforça que a organização do espaço escolar deve considerar a realidade de cada grupo, proporcionando condições de aprendizagem equitativas e respeitosas às particularidades individuais. Essa organização visa garantir um ambiente adequado para o desenvolvimento de todas as crianças, ajustando o tamanho das turmas conforme as demandas específicas de cada grupo.

Esse entendimento da entrevistada E sobre a variação no número de crianças por turma, considerando a inclusão, reflete uma concepção pedagógica sensível às particularidades de cada grupo e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Ao ajustar a composição das turmas de acordo com as necessidades específicas das crianças, a escola demonstra responsabilidade ética e social, criando condições mais equitativas para a aprendizagem e a participação de todos. Saviani (2011), argumenta que a escola deve promover condições de igualdade de acesso e participação, respeitando as diferenças sociais e culturais dos estudantes. Essa organização flexível rompe com uma

lógica padronizada e homogênea, reconhecendo que o direito à educação de qualidade passa necessariamente pela escuta e pelo respeito às singularidades.

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva inclusiva se articula diretamente com a proposta da Educação Ambiental, especialmente quando entendida como uma prática crítica, transformadora e interligada às realidades sociais e culturais das crianças. Leff (2010), destaca que a educação ambiental deve integrar valores, atitudes e práticas sociais, promovendo a formação de sujeitos conscientes, responsáveis e éticos. Promover a inclusão também é educar para o respeito à diversidade humana e natural, compreendendo que as relações com o meio ambiente envolvem diferentes formas de estar e de interagir com o mundo. Assim, a Educação Ambiental não se restringe a conteúdos sobre natureza, mas se amplia como um eixo que atravessa valores, atitudes e vivências coletivas, onde cada criança é chamada a refletir sobre seu papel na sociedade e na preservação da vida.

Desse modo, ao planejar turmas com base nas necessidades das crianças e ao incorporar projetos que dialogam com a sustentabilidade e com os interesses das crianças, a escola fortalece um movimento educativo crítico que contribui para a formação de sujeitos conscientes, participativos e empáticos. Para Nóvoa (2009), a formação integral do ser humano envolve considerar suas dimensões afetivas, sociais, cognitivas e éticas, promovendo um aprendizado contextualizado e significativo. A construção do ser humano, nesse processo, passa por reconhecer-se como parte de uma comunidade viva, humana e não humana, onde o cuidado, o respeito e a responsabilidade são valores fundamentais.

A inclusão, então, não é apenas uma prática institucional, mas um princípio que orienta o fazer pedagógico, contribuindo para uma educação verdadeiramente comprometida com a transformação social e ambiental. Essa abordagem visa fortalecer o sentimento de pertencimento e a autoconfiança, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza as diferenças e incentiva a colaboração e o respeito mútuo entre os colegas.

6.5 Formação Continuada e conhecimento

A formação continuada das professoras e diretoras surgiu como elemento em destaque nos relatos, sendo reconhecida como fundamental para o fortalecimento das práticas, ampliação do repertório teórico e consolidação de uma postura crítica e reflexiva frente aos desafios da Educação Infantil. Como destaca Imbernón (2010), a formação não deve ser pontual, mas contínua e contextualizada, permitindo que os professores se adaptem às demandas sociais e educacionais em constante mudança. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que a formação continuada dos

educadores foi essencial para a implementação dos projetos voltados à diversidade, inclusão e meio ambiente.

Os profissionais relataram que momentos formativos possibilitaram ampliar o olhar sobre as temáticas, revisar concepções e desenvolver estratégias pedagógicas mais coerentes com os desafios do cotidiano escolar. Schön (2000), enfatiza a importância da prática reflexiva, em que o professor aprende a repensar suas próprias ações para qualificar a prática pedagógica. Nessa direção, muitos participantes destacaram a relevância de espaços de formação que valorizam a troca de experiências entre pares, como defendido por Nóvoa (1992), que entende a formação como um processo coletivo, de partilha e reconstrução dos saberes docentes. As rodas de conversa, os estudos coletivos e as observações compartilhadas contribuíram para a construção de um conhecimento coletivo, que respeita os saberes prévios e promove o aprimoramento constante da prática educativa.

A formação também incentivou os educadores a se aproximarem da realidade das crianças e de suas famílias, reconhecendo os contextos sociais, culturais e ambientais em que estão inseridos. De acordo com Freire (1996), o ato educativo deve partir da realidade dos educandos, respeitando suas histórias e culturas para que a aprendizagem seja significativa. Esse movimento de aproximação favoreceu a criação de propostas pedagógicas mais contextualizadas, sensíveis e inclusivas. Conforme apresenta a entrevistada A, “É ele que vai trazer o que a universidade discute, para o cotidiano da comunidade é o professor da escola”. Essa fala se articula diretamente com a visão de Tardif (2014), que considera o professor como mediador dos saberes, transformando teorias acadêmicas em práticas contextualizadas e relevantes.

Outro ponto importante foi o fortalecimento da autonomia docente. Os relatos revelaram que, ao se sentirem mais preparados e confiantes, os educadores passaram a inovar em suas práticas, experimentar novas metodologias e enfrentar com mais segurança as situações desafiadoras que surgem no cotidiano escolar. Para Nóvoa (1992), a autonomia profissional é condição essencial para que os professores se tornem agentes de mudança e protagonistas de sua prática. Nesse processo, o papel do professor como observador atento, ouvinte e pesquisador — como propõe Schön (2000), com o conceito de “profissional reflexivo” — ganha centralidade, reafirmando a necessidade de uma formação continuada que vá além da técnica e abarque a dimensão ética, crítica e social da educação.

Abrangendo essa formação continuada a entrevistada A, expressa que “aí vem a questão do olhar atento do professor da necessidade da observação, do registro de estar como ouvinte e também como uma professora pesquisadora, porque a gente sempre tem que estar pesquisando o tempo inteiro” (entrevistada A, 2024). A concepção apresentada pela entrevistada A ressalta uma dimensão essencial da prática docente: a de que o professor precisa atuar com um olhar atento, sensível e investigativo sobre o cotidiano da sala de aula. Como defende Freire (1996), educar exige escuta e diálogo,

reconhecendo as crianças como sujeitos ativos do processo educativo. Nesse sentido, a observação e o registro não são tarefas mecânicas, mas ferramentas fundamentais para compreender o comportamento, os interesses, as dificuldades e os avanços das crianças.

Essa escuta ativa e cuidadosa permite que o planejamento pedagógico seja realmente significativo e contextualizado, respeitando a diversidade dos sujeitos e promovendo aprendizagens mais consistentes. O professor que observa e escuta se aproxima do universo das crianças, reconhecendo-as como protagonistas do processo educativo (Nóvoa, 1992).

A figura da "professora pesquisadora" amplia esse entendimento ao colocar o educador no papel de alguém que aprende constantemente com a prática e que questiona, estuda e experimenta novas possibilidades pedagógicas. Schön (2000), denomina esse perfil como o “profissional reflexivo”, capaz de transformar a experiência em fonte de aprendizado. Esse perfil demanda uma formação continuada crítica, reflexiva e conectada com os desafios reais enfrentados nas instituições de ensino, especialmente aquelas que atuam em contextos sociais diversos e complexos. A formação, segundo Imbernón (2010), deve dialogar com a realidade local, valorizando saberes do território, culturas e conhecimentos da comunidade escolar. Quando o processo formativo está enraizado nas experiências concretas dos professores, ele contribui efetivamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes e transformadoras.

Além disso, essa postura investigativa fortalece o vínculo entre escola e comunidade, uma vez que os projetos pedagógicos passam a refletir não apenas os interesses das crianças, mas também as questões e necessidades do entorno. Para Tardif (2014), o conhecimento docente não é apenas acadêmico, mas também prático e construído no diálogo com a comunidade. A escuta da comunidade escolar, famílias, lideranças locais, coletivos e movimentos sociais, torna-se fundamental para a construção de uma educação que faça sentido e que atue como agente de transformação social. Dessa forma, a formação continuada, aliada à prática da pesquisa cotidiana, permite ao professor não apenas ensinar, mas também compreender o contexto em que atua, contribuindo para uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a realidade social e ambiental em que está inserida.

A pesquisa evidencia que investir em formação continuada não é apenas uma necessidade técnica, mas um compromisso ético com uma Educação Infantil de qualidade. Nóvoa (1992), destaca que a formação precisa estar ligada à identidade profissional e ao compromisso social do professor. Quando os educadores têm acesso a conhecimento, reflexão e apoio institucional, toda a comunidade escolar se beneficia, e a escola se consolida como espaço de transformação e justiça social.

É possível perceber a partir das práticas utilizadas pela entrevistada B: “Como eu trabalho em uma perspectiva de pedagogia participativa, pautado na valorização do cotidiano, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo na minha sala, assim como é a vida.” Essa abordagem aproxima-se da

perspectiva de Freire (1996), que defende uma educação baseada na dialogicidade e na valorização das experiências de vida dos sujeitos. Uma abordagem pedagógica participativa, que valoriza o cotidiano e as experiências das crianças, entende que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e interativo.

Essa perspectiva de pedagogia participativa, trazida pela entrevistada B, exige do professor uma postura flexível, sensível e aberta às múltiplas possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Trabalhar com base na valorização das experiências diárias das crianças significa compreender que o conhecimento não se limita ao conteúdo formal, mas está presente nas relações, nos conflitos, nas descobertas e nas interações espontâneas. Como afirma Schön (2000), o professor que reflete na ação consegue agir de forma criativa diante de situações inesperadas. Essa abordagem não apenas humaniza o ensino, mas também estimula a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Diante dessa realidade, a formação crítica e continuada dos professores se torna uma necessidade vital. Imbernón (2010), reforça que a formação deve estar integrada à prática e ao contexto, evitando modelos prontos e homogêneos. A prática pedagógica participativa demanda constante reflexão, atualização teórica e diálogo com outras experiências. Quando a formação se distancia de modelos prontos e passa a considerar os contextos locais, as especificidades das comunidades escolares e os desafios enfrentados diariamente pelos educadores, ela fortalece o compromisso com uma educação mais justa e significativa. Assim, a formação continuada deixa de ser um evento pontual e passa a ser parte integrante da vida profissional do professor, contribuindo para a construção de uma escola viva, democrática e atenta às transformações da sociedade.

Nesse modelo, a aprendizagem não é preestabelecida, mas envolve múltiplos eventos simultâneos, integrando a realidade das crianças de forma contextualizada. A referência à vida cotidiana sugere uma educação que respeita a complexidade e imprevisibilidade das experiências das crianças, promovendo metodologias que incentivam a participação ativa e o engajamento no processo educativo (Freire, 1996).

Nesse contexto, a utilização do tablet como ferramenta de comunicação alternativa é um exemplo de como a tecnologia pode ser utilizada para apoiar o desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito a necessidades específicas de aprendizagem. Como lembra Moran (2015), a tecnologia, quando integrada de forma crítica, amplia as possibilidades de interação e personalização da aprendizagem. O relato da entrevistada C, “é a forma que a tecnologia estava entrando na sala de aula” evidencia uma adaptação pedagógica que busca incorporar recursos digitais para enriquecer o processo educacional, tornando-o mais inclusivo e inovador.

A fala da entrevistada C, revela uma compreensão sensível e contemporânea do papel da tecnologia na Educação Infantil, especialmente quando utilizada como ferramenta de inclusão e acessibilidade. Como aponta Valente (2018), as tecnologias digitais, quando mediadas de forma

pedagógica, ampliam as possibilidades de comunicação e aprendizagem, favorecendo práticas mais inclusivas. O uso do tablet como recurso de comunicação alternativa não apenas favorece a expressão de crianças com necessidades específicas, mas também amplia as formas de interação e participação dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio de promover equidade, garantindo que todas as crianças tenham voz e possam se comunicar de maneira eficaz, respeitando suas particularidades. Essa perspectiva também dialoga com Kenski (2012), ao destacar que a integração crítica da tecnologia pode potencializar a inovação e contribuir para práticas educativas mais democráticas.

Além disso, a integração da tecnologia, como o tablet, exige do professor uma postura investigativa e aberta à inovação. Schön (2000), já enfatizava o papel do professor como profissional reflexivo, capaz de aprender com a prática e adaptar-se às demandas do cotidiano escolar. O uso desses recursos precisa estar alinhado aos objetivos pedagógicos e às necessidades reais das crianças, exigindo, portanto, formação continuada. Como aponta Valente (2018), a formação docente voltada ao uso das tecnologias deve priorizar o desenvolvimento de competências para utilizá-las de forma criativa, crítica e intencional. Quando bem utilizada, a tecnologia pode enriquecer significativamente o processo educativo, tornando-o mais interativo, inclusivo e conectado às múltiplas linguagens com as quais as crianças se relacionam no mundo atual.

A entrevistada E destaca que é necessário “fomentar a formação continuada, os processos formativos dentro da escola e o aprofundamento de temas.” Essa fala dialoga diretamente com Imbernón (2010), ao afirmar que a formação docente não pode ser concebida como algo pontual ou desvinculado da prática, mas sim como parte do processo permanente de desenvolvimento profissional. O objetivo primordial consiste em promover a formação continuada e os processos formativos no âmbito escolar, incentivando o aprofundamento de temas relevantes para o aprimoramento profissional dos educadores e para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

A fala da entrevistada reforça a importância de compreender a formação continuada não como um complemento opcional, mas como parte essencial da trajetória profissional docente. Nóvoa (1992), destaca que a formação precisa ser compreendida como espaço de construção da identidade profissional e de fortalecimento coletivo da docência. Em um cenário educacional em constante transformação, os professores precisam estar em permanente diálogo com novos conhecimentos, metodologias, temas emergentes e desafios sociais. A formação continuada permite que os educadores reflitam sobre suas práticas, revisitem concepções pedagógicas, troquem experiências com seus pares e desenvolvam estratégias mais eficazes e sensíveis às realidades das crianças. Dessa forma, ela fortalece o compromisso ético e político do professor com uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente contextualizada.

Além disso, os processos formativos realizados no interior da própria escola, como rodas de conversa, grupos de estudo, planejamento coletivo e análise de práticas, criam espaços de escuta, partilha e construção coletiva do saber. Tardif (2014), reforça que os saberes docentes são construídos não apenas pela teoria acadêmica, mas também pela experiência coletiva e pelas interações no espaço escolar. Quando esses momentos são valorizados e institucionalizados, a formação se torna parte da cultura escolar, contribuindo para o fortalecimento das relações entre os profissionais e para a construção de um projeto pedagógico coerente e participativo. Assim, a escola deixa de ser apenas um local de ensino e aprendizagem para as crianças e passa também a ser um espaço contínuo de formação, reflexão e transformação para seus educadores.

Podemos entender que a escola vê valor em escolher uma temática central para o ano, com o propósito de estimular o estudo e a reflexão da equipe educadora. Essa prática dialoga com Freire (1996), que defende a importância da tematização da realidade como ponto de partida para processos formativos e educativos. Esse foco inicial é importante para ampliar o conhecimento e a percepção dos educadores, o que, por sua vez, influencia positivamente suas práticas pedagógicas. Assim, o projeto amplo não é apenas uma escolha temática, mas uma estratégia para fortalecer o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino, reafirmando a escola como espaço de formação contínua.

CAPÍTULO VII

7. Considerações finais

As considerações finais deste estudo buscam sintetizar os resultados obtidos a partir da análise das práticas pedagógicas e das experiências educativas desenvolvidas nas instituições pesquisadas, destacando a relação entre educação infantil, contexto comunitário, inclusão e Educação Ambiental. Ao longo da investigação, ficou evidente que a aprendizagem significativa emerge da interação entre crianças, educadoras e ambiente, evidenciando que o conhecimento não se restringe à sala de aula, mas se constrói a partir das experiências vividas e do diálogo com a realidade social e cultural em que os sujeitos estão inseridos.

Além disso, os dados revelam que a construção de uma educação crítica, inclusiva e participativa depende da valorização da autonomia docente, do protagonismo infantil e de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades de cada criança. A formação continuada e o envolvimento reflexivo das educadoras mostraram-se fundamentais para fortalecer a qualidade do ensino, permitindo que os projetos escolares se conectem de forma efetiva aos interesses das crianças, à diversidade cultural da comunidade e às questões ambientais. Ao apresentar as conclusões, busca-se integrar esses

elementos, evidenciando como a escola pode atuar como espaço de transformação social, cidadania e cuidado com o meio ambiente.

As considerações finais desta pesquisa permitem refletir sobre o papel da Educação Infantil como espaço de formação integral, contextualizada e sensível às realidades locais e individuais das crianças. A análise dos relatos das educadoras evidencia que práticas pedagógicas centradas na escuta, no protagonismo infantil e na inclusão promovem aprendizagens significativas, conectando teoria e experiência concreta, como defendem Freire (1996) e Loureiro (2004). A pesquisa revelou também que a articulação entre escola, comunidade e território contribui diretamente para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade. Ao envolver as crianças em vivências locais, como passeios pelo bairro e exploração do entorno, as educadoras possibilitam que a aprendizagem transcenda os limites da sala de aula, integrando saberes formais e informais, em consonância com Gadotti (2000) e Hall (2003).

A diversidade presente nas nos espaços demonstrou a necessidade de práticas inclusivas e adaptáveis. A valorização das singularidades, a escuta ativa e a flexibilidade no planejamento pedagógico permitiram que cada criança participasse efetivamente das atividades, fortalecendo equidade e reconhecimento das diferenças, alinhando-se às reflexões de Mantoan (2003; 2015) e Libâneo (2013). Os projetos pedagógicos surgiram frequentemente a partir de inquietações das próprias crianças, interesses coletivos e desafios do cotidiano, o que evidencia uma pedagogia participativa e dialógica. Tal abordagem está em consonância com Piaget (1976) e Freire (1996), reforçando que a aprendizagem significativa ocorre quando há interação ativa com o objeto de estudo e com o contexto social da criança.

A Educação Ambiental emergiu como eixo central, articulando práticas críticas, reflexivas e contextualizadas. Atividades como desfiles com fantasias de sacos plásticos e experiências de escrita em gravetos revelaram que o conhecimento ambiental se constrói de forma participativa e afetiva, aproximando teoria e prática, conforme Gadotti (2000) e Loureiro (2004). Além disso, a educação ambiental pode ser desenvolvida a partir das relações cotidianas dos seres em desenvolvimento, considerando como crianças, educadores e comunidade interagem entre si e com o ambiente natural. O papel do educador como mediador foi reiteradamente destacado pelos relatos, reforçando a importância da escuta sensível, do planejamento flexível e da promoção do protagonismo infantil. Ao estimular questionamentos, reflexão e investigação, os docentes possibilitam experiências de aprendizagem autênticas e críticas.

A integração da tecnologia, exemplificada pelo uso de tablets como ferramenta de comunicação alternativa, mostrou-se um recurso potente de inclusão e personalização da aprendizagem. A abordagem tecnológica, mediada de forma crítica, ampliou possibilidades de interação, expressão e

participação, alinhando-se às reflexões de Moran (2002; 2015) e Valente (2018). A diversidade cultural e social das crianças reforçou a necessidade de práticas que integrem múltiplas linguagens, experiências e formas de expressão. O respeito às diferenças e a promoção da empatia e solidariedade fortaleceram vínculos afetivos e comunitários, evidenciando que a escola deve ser um espaço de convivência democrática.

A formação continuada das educadoras emergiu como fator estratégico para o sucesso das práticas pedagógicas. O acesso a conhecimento, reflexão coletiva e troca de experiências promoveu autonomia docente, inovação pedagógica e alinhamento entre teoria e prática, em consonância com Nóvoa (1992), Schön (2000) e Imbernón (2010). A autonomia docente permitiu que as educadoras desenvolvessem projetos adaptados aos interesses e curiosidades das crianças, promovendo uma pedagogia crítica, contextualizada e flexível. Essa prática fortalece a construção de um ambiente educativo democrático, em que professor e criança atuam como protagonistas, como ressalta Gadotti (2000).

A integração de projetos investigativos, como os estudos sobre argila e cultura indígena, mostrou que experiências práticas, contextualizadas e interdisciplinarizadas favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As crianças aprendem a conectar teoria, cultura local e ambiente, promovendo reflexões éticas e críticas, conforme Piaget (1976) e Loureiro (2004). O protagonismo infantil evidenciado nas atividades, em que crianças investigam, criam soluções e participam da organização de projetos, reforçou a importância de uma abordagem pedagógica centrada no sujeito. O engajamento das crianças no processo educativo fortalece senso de responsabilidade, cidadania e consciência socioambiental.

Retomando o problema central desta investigação — compreender como as educadoras da rede municipal de Rio Grande/RS concebem e implementam a Educação Ambiental na Educação Infantil e de que forma essas práticas contribuem para o desenvolvimento crítico e emancipatório das crianças — os dados obtidos nas entrevistas indicam que o objetivo foi alcançado. As narrativas revelaram concepções que ultrapassam uma visão pontual ou comemorativa da Educação Ambiental, aproximando-se de uma perspectiva contextualizada, relacional e vinculada ao território, especialmente quando articulada à identidade litorânea e à realidade comunitária.

Os resultados indicam que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando articulado com experiências vividas, contextos sociais e afetivos. A conexão entre teoria, prática e realidade local permitiu que crianças e educadoras construíssem juntos significados, valores e saberes, alinhando-se à proposta de Dewey (1959) sobre educação como experiência. A pesquisa evidencia que práticas pedagógicas inclusivas, participativas e contextualizadas fortalecem a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. O cuidado com a diversidade, o meio ambiente e a construção

coletiva do conhecimento contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de uma Educação Infantil ética, democrática e transformadora.

Quanto ao objetivo geral — investigar as concepções e práticas docentes sobre a inserção da Educação Ambiental nos projetos pedagógicos cotidianos — verificou-se que as professoras reconhecem a Educação Ambiental como parte constitutiva do fazer pedagógico, e não como atividade isolada. As práticas descritas, como passeios pelo bairro, valorização da praia, uso de elementos naturais e reflexão sobre o cuidado com o ambiente, evidenciam que a temática está integrada às experiências diárias das crianças, dialogando com o currículo e com o contexto sociocultural.

Em relação ao primeiro objetivo específico (a), que buscava investigar as concepções das educadoras sobre a Educação Ambiental no cotidiano, os dados demonstraram a coexistência de diferentes entendimentos. Algumas falas ainda revelam marcas de uma abordagem tradicional e conservacionista; contudo, emergem concepções mais críticas, que compreendem a criança como sujeito ativo, pertencente ao ambiente e capaz de participar das relações socioambientais. Assim, o estudo conseguiu mapear essas concepções e analisá-las à luz do referencial teórico adotado.

No que se refere ao segundo objetivo específico (b), identificar como os projetos pedagógicos são concebidos e desenvolvidos com inclusão de temáticas socioambientais, observou-se que muitas práticas partem da realidade das crianças e do território onde vivem. A proximidade com o mar, o reconhecimento do bairro e a valorização da cultura local aparecem como eixos estruturantes de propostas pedagógicas. Isso demonstra que a Educação Ambiental, quando vinculada ao cotidiano e à comunidade, potencializa experiências de pertencimento e sentido.

Já o terceiro objetivo específico (c), compreender os desafios e necessidades formativas percebidos pelas professoras, também foi contemplado. As entrevistas evidenciaram inquietações sobre a necessidade de aprofundamento teórico, ampliação de formações continuadas e superação de práticas pontuais ou superficiais. As educadoras reconhecem a importância da formação para qualificar suas intervenções e consolidar uma Educação Ambiental mais crítica e emancipatória.

De modo geral, os resultados indicam que o estudo alcançou seus objetivos ao evidenciar que a Educação Ambiental na Educação Infantil da rede municipal investigada está em processo de construção e ressignificação. Embora coexistam diferentes concepções, há movimentos concretos de integração ao cotidiano pedagógico, especialmente quando ancorados na realidade territorial e na participação coletiva de crianças, professores e comunidade escolar. Assim, a pesquisa não apenas respondeu ao problema proposto, mas também revelou caminhos formativos e pedagógicos para o fortalecimento de práticas socioambientais críticas na Educação Infantil.

A análise dos dados evidencia que o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelos múltiplos contextos em que a criança está inserida, confirmando a relevância da Teoria

Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011). Segundo essa perspectiva, o crescimento humano é resultado da interação dinâmica entre o indivíduo e seus ambientes, que incluem a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Os relatos das educadoras destacam como a observação atenta das crianças em diferentes contextos sala de aula, espaços ao ar livre, bairro e comunidade, possibilita a construção de experiências educativas mais significativas e contextualizadas, respeitando o ritmo, os interesses e as singularidades de cada criança.

Além disso, a Teoria Bioecológica enfatiza a importância das interações proximais, ou processos proximais, que se configuram como relações duradouras, bidirecionais e significativas entre a criança e os adultos ou pares ao seu redor. Os projetos desenvolvidos nas instituições, como as explorações do bairro, os estudos sobre a argila e as ações de Educação Ambiental, demonstram que essas interações promovem aprendizagens complexas e consolidadas, pois possibilitam que as crianças experienciem, questionem e se posicionem criticamente frente à realidade em que vivem. Assim, a aprendizagem não se dá apenas pelo conteúdo formal, mas pela construção de sentidos a partir das relações interpessoais e do contato com o meio.

Outro ponto relevante da perspectiva bioecológica é o reconhecimento de que cada camada ambiental, desde o microsistema até o macrossistema, influencia o desenvolvimento das crianças de maneira interdependente. Os relatos das educadoras revelam que a escola atua como um microsistema rico em estímulos e interações, que se articula com a família, a comunidade e as políticas públicas locais, configurando-se como um espaço capaz de fortalecer vínculos afetivos, senso de pertencimento e responsabilidade social. Bronfenbrenner (2011), enfatiza que a qualidade dessas relações e a coerência entre os diferentes sistemas são determinantes para o desenvolvimento integral, o que justifica a necessidade de práticas pedagógicas reflexivas, inclusivas e contextualizadas, como as observadas nesta pesquisa.

A educação pública desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação e na promoção da equidade social, constituindo-se como um espaço democrático de acesso ao conhecimento, à formação humana e à construção da cidadania. Ao atender sujeitos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, a escola pública assume a responsabilidade de promover práticas educativas que valorizem a diversidade, o diálogo e a participação coletiva, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a educação pública não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como um espaço de vivências, experiências e construção de sentidos compartilhados. Nesta pesquisa, a presença e a participação das instituições públicas de ensino foram consideradas fundamentais, por representarem espaços privilegiados de construção democrática e de desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a realidade social e ambiental local.

Nesse contexto, a Educação Ambiental emerge como uma dimensão essencial do processo educativo, especialmente no âmbito da escola pública, por possibilitar a reflexão sobre as relações entre sociedade, natureza e modos de vida. Ao ser trabalhada de forma integrada ao cotidiano escolar, a Educação Ambiental favorece o desenvolvimento de valores como responsabilidade, cuidado, solidariedade e respeito, ampliando a compreensão dos sujeitos sobre os impactos de suas ações no ambiente coletivo. A escolha pelas instituições públicas de ensino reforça a importância de compreender como essas práticas se materializam em contextos reais, marcados por desafios e potencialidades, e como contribuem para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A capacidade da Educação Ambiental de promover o sentimento de pertencimento está diretamente relacionada ao seu potencial de envolver crianças, educadores e comunidade nas decisões e ações que afetam o espaço em que vivem. Ao estimular práticas participativas, como projetos coletivos, debates e ações no território escolar e em seu entorno, a Educação Ambiental fortalece vínculos e amplia o reconhecimento da escola pública como um espaço comum, construído de forma democrática. Nesse sentido, a participação ativa das instituições públicas de ensino nesta pesquisa evidencia seu papel central na promoção de experiências educativas que incentivam o engajamento, o protagonismo e a responsabilidade compartilhada.

Dessa forma, a articulação entre educação pública e Educação Ambiental potencializa processos democráticos ao incentivar a participação ativa, o diálogo e a construção coletiva de saberes e práticas. Ao promover ações baseadas na escuta, na cooperação e na reflexão crítica, a Educação Ambiental contribui para que a escola pública se consolide como um espaço de exercício da democracia, no qual o pertencimento se manifesta por meio do envolvimento consciente e da atuação coletiva. Assim, educar para o cuidado com o ambiente também significa educar para a cidadania, para a justiça social e para a construção de uma sociedade mais democrática e sustentável, reafirmando a relevância das instituições públicas de ensino como agentes centrais nesse processo.

Além disso, é fundamental reforçar a importância da presença da educação pública como eixo central deste estudo, uma vez que ela se constitui como um espaço estratégico para a efetivação de políticas educacionais comprometidas com a formação integral dos sujeitos e com a promoção da justiça social. As instituições públicas de ensino, ao garantirem o acesso universal à educação, possibilitam a vivência de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade das crianças e de suas comunidades, favorecendo processos educativos pautados na participação, na inclusão e na construção coletiva. Nesse sentido, a escolha pela educação pública nesta pesquisa reafirma seu papel essencial na consolidação de uma Educação Ambiental crítica, democrática e socialmente comprometida, capaz de fortalecer o sentimento de pertencimento e o engajamento dos sujeitos nas ações voltadas ao cuidado com o ambiente e com a vida em sociedade.

Os dados da pesquisa confirmam que a Educação Infantil deve ser compreendida como espaço de aprendizagem significativa, inclusão, cuidado e protagonismo. O compromisso ético, a sensibilidade das educadoras, a escuta ativa e a articulação entre teoria e prática consolidam uma pedagogia crítica e emancipadora, capaz de formar cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a transformação social e ambiental. Este estudo reforça que investir em práticas pedagógicas que integrem aprendizagem, vivência cotidiana e contexto social promove uma formação integral das crianças, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de fortalecer valores éticos e socioambientais. A escola se posiciona como espaço de transformação e cidadania, promovendo o protagonismo infantil e a participação ativa na comunidade.

Ao longo da condução desta pesquisa, a experiência prévia do pesquisador na Educação Infantil e a busca sistemática por dados por meio de observações, registros reflexivos e entrevistas com educadoras proporcionaram um significativo processo de desenvolvimento profissional e acadêmico. Esse envolvimento direto com o ambiente escolar permitiu compreender de maneira aprofundada as dinâmicas pedagógicas, os desafios cotidianos e as potencialidades das práticas educacionais, além de construir habilidades analíticas, críticas e reflexivas essenciais para relacionar os resultados com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

Observou-se, por exemplo, como a Educação Ambiental se integra ao cotidiano das crianças de diversas formas: desde a organização e cuidado, a separação de materiais para a produção de práticas até a observação da natureza no entorno da escola, envolvendo elementos como plantas, animais e recursos naturais disponíveis no bairro. Essas experiências mostram que o aprendizado ambiental não se limita a atividades pontuais, mas se dá por meio de pequenas ações diárias, reflexões e práticas que fortalecem a consciência socioambiental.

A pesquisa evidenciou que a Educação Infantil se manifesta de diferentes formas, dependendo do contexto, das necessidades das crianças e das estratégias adotadas pelas educadoras. Ao observar projetos, atividades investigativas, interações cotidianas e práticas ambientais integradas à rotina, o pesquisador pôde perceber que a aprendizagem não se restringe a conteúdos formais, mas ocorre sobretudo por meio de experiências vividas, relações interpessoais e exploração do entorno. A Educação Ambiental, nesse sentido, se entrelaça às vivências diárias, promovendo curiosidade, investigação e senso de responsabilidade pelos ambientes natural e social. Essa diversidade de práticas reforça a importância de um olhar sensível, flexível e contextualizado, capaz de reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança, fortalecendo seu protagonismo, integração social e desenvolvimento integral.

Além disso, a pesquisa evidencia que a Educação Ambiental, quando articulada com experiências cotidianas e relações humanas, amplia a compreensão da interdependência entre seres e

ambientes, formando cidadãos conscientes da importância do cuidado com o outro e com o mundo ao redor. Este trabalho destaca a relevância da formação continuada das educadoras, da inclusão, do respeito à diversidade e da integração entre teoria e prática. Estes elementos são fundamentais para construir uma Educação Infantil que seja ética, reflexiva, democrática e capaz de preparar crianças para os desafios sociais e ambientais da sociedade contemporânea.

Pelo que foi apresentado, este projeto de dissertação evidencia que a Educação Infantil pode ir muito além do ensino tradicional, tornando-se um espaço de formação integral, crítica e participativa. Ele mostra que quando as práticas pedagógicas se conectam com o cotidiano das crianças, com suas experiências e com o contexto social e ambiental em que vivem, o aprendizado se torna mais significativo, afetivo e duradouro. Além disso, ao valorizar a inclusão, o protagonismo infantil e a diversidade, o estudo reforça a importância de uma educação que respeite diferenças, promova empatia e fortaleça vínculos sociais desde cedo.

Para a sociedade atual, essa pesquisa traz contribuições relevantes: mostra caminhos para formar cidadãos mais conscientes, críticos e socialmente responsáveis; evidencia como a escola pode atuar como um espaço de transformação social e cuidado ambiental; e reforça a necessidade de educadores(as) preparados, reflexivos e sensíveis, capazes de mediar aprendizagens contextualizadas. Em outras palavras, o estudo aponta que investir em Educação Infantil de qualidade, integrando teoria, prática e comunidade, é investir em uma sociedade mais justa, sustentável e participativa, desde as bases do desenvolvimento humano.

Referências

ABREU, MARISE JEUDY MOURA DE. **O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba.** – Curitiba, 2017. 402 f. Orientadora: Profª. Drª. Sônia Maria Marchiorato Carneiro. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

ANGELA LUCIANE KLEIN. **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ SOB O FOCO DAS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS**. ANGELA LUCIANE KLEIN – Curitiba, 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora, profa dra Sônia Maria Marchiorato Carneiro.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. A participação das crianças na escola da infância: cultura da infância e democracia participativa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade & Acessibilidade: Educação Ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas.** Brasília: 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez.** 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação. Ambiental, institui **a Política da Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acessado em: 20 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União:* Brasília, DF, 7 fev. 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Como Construir um Projeto de Intervenção?** [recurso eletrônico] princípios básicos e aplicação passo a passo / Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. – Dados eletrônicos. - Florianópolis: NUTE/UFSC, 2016.il., tabs., mapas.

BRASIL.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Res_CNE_CEB_05_12_2009.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2024.

BRASIL.Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 24 de junho de 2024.

BRASIL.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de junho de 2024.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos naturais e**

planejados. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Artmed. 1. Ed. 2011.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias: a cultura do consumo e a infância.** São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; CARVALHO, Andrea Macedônio de. **DESAFIOS EMERGENTES NA AÇÃO EDUCATIVO-AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA – PR.** HOLOS, [S. l.], v. 5, p. 119–129, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.1698. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1698 Acessado em: 3 de janeiro. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: entre o global e o local.** Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

CAPRA, F. Alfabetização Ecológica: **O Desafio para a Educação do Século 21.** In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CARVALHO, Denise Alessi Delfim de**. Pedagogia de projetos na educação infantil: os significados na organização do espaço escolar**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura**. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CASSIANI, Silvia de Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Norma Tiraboschi Foss. **A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa.** *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 75–88, 1996.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER S. H. M. **Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco.** Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.16, n.3, 2003.

CHAGAS, PRISCILA, WALLY VIRISSIMO. **Educação Ambiental escolar inclusiva como processo da bioecologia do desenvolvimento humano** / Priscila Wally Virissimo Chagas – 2020. 205 f.

COUSIN, CLÁUDIA DA SILVA. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais** / Cláudia da Silva Cousin. - Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2010. 207 p.: il.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

Dicionário Ambiental. **O que é uma Área de Preservação Ambiental?** / OECO, 2015. Disponível em: https://oeco.org.br/dicionario-ambiental/29203-o-que-e-uma-area-de-protecao-ambiental/ Acessado em: 11 de julho de 2024.

FERREIRA, J. K. S.; DA COSTA SILVA, P. C. **Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência.** Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 157–164, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p157. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23628 Acessado em: 4 de janeiro. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem.** São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M**. A Questão da Educação Formal / Não-Formal.** Institut International Des Droits de L'Enfant (IDE). Suiça, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Mauro**. A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: da prática educativa à prática política.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAUBMAN, L. P. B.; LEAL, Z. D. R.; SOUZA, K. F.; FICK, R. B.; GUEVARA, M. D. F.; CORRÊA, É. K.; BOLZAN, L. M.; CORRÊA, L. B. **Projeto de educação ambiental e a relação da inserção no cotidiano das escolas públicas.** Revista Ibero Americana de Ciências Ambientais, v.13, n.3, p.370-389, 2022.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, MARIA DA GRAÇA SOUZA. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil** / Maria da Graça Souza Horn - Porto Alegre: Artmed, 2004

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KILPATRICK, William Heard. **O método de projetos: o uso do ato proposital na educação**. New York: Teachers College, Columbia University, 1918.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: política, conhecimento e complexidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. *5*. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (orgs.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente; UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCCAS, MARINETE BELLUZZO. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras** / Marinete Belluzzo Luccas. - Rio Claro, 2016 241 f.: il., figs., gráfs., tabs., quadros Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: conceitos, políticas e práticas.** 18. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, CARLISE ROSANA VOSS. **Educação ambiental na educação infantil** / Martins, Carlise Rosana Voss; orientador Mauricio Cesar Vitória Fagundes. – 2020. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral, Matinhos/PR, 2020.

MEC/SEF: **Parâmetros Curriculares Nacionais.** ***Apresentação dos Temas Transversais e Ética*** **Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1997. Volume 8.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 1994.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. dez. 2014.

MOSER, CARLA COUTINHO. **Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos** / Carla Coutinho Moser. – 2019. 142 f.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 5. ed. Lisboa: Porto Editora, 2009.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Cuidado e conhecimento: formação humana e relação dialógica em ambientes educacionais.** Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 174-196, jan./abr. 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

QEdu. **Apresentação dos dados das instituições.** Dados da EMEF Professora Luiza Sophia Schmidt Tavares da Escola. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/43113699-emef-professora-luiza-sophia-schmidt-tavares Acessado em 23 de janeiro de 2024.

QEdu. **Apresentação dos dados das instituições.** Dados da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/43079849-emei-professora-deborah-thome-sayao/ Acessado em 23 de janeiro de 2024.

REIGOTA, M. **A floresta e a educação; por uma educação ambiental pós-moderna.** 2°ed. Cortez. São Paulo, 2002.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** / Marcos Reigota, São Paulo: Brasiliense, 2012. - - (Coleção Primeiros Passos, 292).

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acessado em: 28 de março de 2024.

RIBEIRO, W. C. **Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação.** Estudos avançados 31 (89), 2017. Biblioteca Eletrônica Científica Online. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ea/a/4LmtPp7jsg7tdzm8gRPPdMx/?lang=pt Acessado em: 20 de agosto de 2023.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Ensino de Ciências e Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 13, p.153-164.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, MONY GRAZIELLE BARROS. **Espaço de ciranda infantil: uma proposta para o programa de educação ambiental com comunidades costeiras - PEAC/SE** / Mony Grazielle Barros Santos; orientadora Shiziele de Oliveira Shimada. – São Cristóvão, SE, 2023. 161 f.; il. + material adicional. Dissertação (mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** In: Educação e Pesquisa,São Paulo, v.31, n. 2 p. 317-322, mai/ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. **Educação Ambiental em Ação**, n. 17, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, GABRIELLA PIZZOLANTE DA. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004-2014** / Gabriella Pizzolante da Silva — 2017 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Orientador: Edilson Moreira de Oliveira.

SILVA, LEONARDO DIAS DA. **A educação ambiental em uma escola de educação infantil em São Paulo: currículo e práticas** / Leonardo Dias da Silva; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s. n., 2017.171 p.; apêndices.

SOUZA, MÔNICA DINIZ DE. **Espaços/Ambientes de Infância e as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental.** / Mônica Diniz de Souza. – Curitiba, 2017. 139 f. Orientadora: Profa. Dra. Daniele Saheb. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIME PONTOTEL. Departamento Pessoal. **Entrevista Semiestruturada: O que é, como funciona e tipos de pergunta.** 2023. Disponível em: https://www.pontotel.com.br/entrevista-semiestruturada/ Acessado em: 11 de julho de 2024.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2024.

TIRIBA, L. ., & GUIMARÃES, M. (2023). **Infâncias, cuidado, liberdade, pertencimento: inspirações indígenas para uma pedagogia nativa.** REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 40(2), 230–249.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. Brasília: UNICEF, 1996.

TRISTÃO, Martha. **Educação ambiental na educação infantil: diálogos possíveis**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 77-93, 2013.

TRISTÃO, Martha. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 847-860, 2013.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e inovações na educação**. São Paulo: Papirus, 2018.

VYGOTSKY, Lev S**. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A**. A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F.da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZAKRZEVSKI, S. B. **A educação ambiental nas escolas do campo.** In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. Vamos cuidar do Brasil: conceito de Educação Ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO ENVIADO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1- Quanto tempo de docência na Educação Infantil?

2- Quanto tempo na escola que está no momento?

3- Descreve o território em que a escola está situada e a comunidade atendida

4- Vamos conversar sobre o ano 2024, qual nível atuou e quantas crianças em média na turma?

5- Você chegou a desenvolver projetos com a turma? Quais? Pode descrever um pouco sobre esses projetos e as práticas desenvolvidas com a turma...

6- Das práticas desenvolvidas, quais você caracteriza como Educação Ambiental? Por que você considera essas práticas como sendo de Educação Ambiental?

7- Tem alguma ação ou projeto de Educação Ambiental que consideras importante de ser realizado com as crianças na Educação Infantil e ainda não foi desenvolvido?